

TAMPEREEN YLIOPISTO

Kodin ja koulun vastuu

Vanhempien ja opettajien näkemyksiä kasvatusvastuun jakautumisesta
kodille ja koululle

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

ULLA APPELROTH, PETRA KORPELA

Huhtikuu 2009

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna

ULLA APPELROTH JA PETRA KORPELA: Kodin ja koulun vastuu. Vanhempien ja opettajien näkemyksiä kasvatustieteiden tiedekuntaan.

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 91 sivua, 4 liitesivua

Huhtikuu 2009

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää vanhempien ja opettajien käsityksiä kasvatustieteiden tiedekuntaan jakautumisesta eri kasvattajaosapuolten kesken. Tutkimuksen kiinnostuksen kohteena oli myös kodin ja koulun välinen yhteistyö ja vuorovaikutus, jonka katsottiin olevan työkalu kasvatustieteiden tiedekuntaan jakautumisessa kodin ja koulun välillä. Tutkimuksessa selvitettiin lisäksi vanhempien ja opettajien tunteita yhteiskunnan aiheuttamista paineista kasvattajille.

Tutkimus toteutettiin kvalitatiivisella otteella ja aineiston keruumenetelmänä oli teemahaastattelu. Tutkimukseen haastateltiin neljää vanhempaa, joilla oli vähintään yksi alakouluikäinen lapsi ja neljää eri uravaiheissa olevaa alakoulun luokanopettajaa. Haastatellut vanhemmat asuivat kaikki Hämeenlinnan alueella. Kaksi haastateltua opettajaa työskentelivät Kanta-Hämeessä ja kaksi muuta Varsinais-Suomen alueella. Haastattelut toteutettiin syksyllä 2008.

Aineiston analyysi tehtiin sisällönanalyyysillä. Aineisto jaettiin teemoihin ja haastateltujen vastaukset pidettiin erillään siten, että vanhempien antamat vastaukset muodostivat oman ryhmänsä ja opettajien vastaukset omansa. Tämän jälkeen vanhempien vastauksia puhelutettiin keskenään, samoin opettajien. Viimeisessä vaiheessa vertailtiin vanhempien ja opettajien antamia vastauksia keskenään.

Tutkimuksessa vanhemmat ja opettajat olivat yhtä mieltä siitä, että ensisijainen kasvatustieteiden tiedekuntaan lapsen kasvattamisessa on vanhemmilla. Tutkimuksessa selvisi myös, että kasvatustieteiden tiedekuntaan on jaettavissa kahteen osa-alueeseen; kodin kasvatustieteiden tiedekuntaan ja koulun kasvatustieteiden tiedekuntaan. Kodin kasvatustieteiden tiedekuntaan alueelle mainittiin peruskäyttäytymistapojen, sosiaalisten taitojen, yleisen siisteyden, perusarvojen ja kulttuurin normien opettamisen, sekä tiettyjen perusliikuntataitojen opettamisen. Opettajien mukaan kodin vastuulle kuuluu edellisten lisäksi rajojen ja sääntöjen noudattamisen opettaminen. Opettajien mielestä kotien olisi myös huolehdittava siitä, että lapsella on turvallinen ympäristö kasvaa ja kehittyä. Koulun kasvatustieteiden tiedekuntaan alueelle vanhemmat mainitsivat kuuluvaksi sosiaalistaitojen ja ryhmätyöskentelytaitojen opettamisen. Myös tiedollinen ja perustaidollinen opetus katsottiin kuuluvaksi koulun vastuulle. Opettajien vastauksissa koulun vastuulle osoitettiin oppimistaitojen opettaminen, tunteiden käsittelytaidot, omatoimisuuden opettaminen, itsestään, läksyistään ja kouluvälineistä huolehtiminen sekä usean lapsen kohdalla myös motoriset taidot.

Kodin ja koulun yhteistyön katsottiin tutkimuksessa olevat edellytykset kasvatustieteiden tiedekuntaan oikealle jakautumiselle. Osa vanhemmista ilmoitti pelkän tiedonvaihdon riittävän yhteistyöksi koulun kanssa. Osalle vanhemmista ei pelkkä tiedonkulku riittänyt, vaan yhteistyön odotettiin olevan tasavertaista kasvatustieteiden tiedekuntaan. Opettajat korostivat yhteistyön tärkeyttä, sillä tieto toisen osapuolen arvoista ja yhdessä sovitut tavoitteet ovat heidän mielestään perusta yhteistyössä toteutettavalle kasvatustieteiden tiedekuntaan ja opetuksen toteuttamiselle.

Tutkimuksessa tuli esille, että myös yhteiskunta vaikuttaa kotien ja koulujen kasvatustieteiden tiedekuntaan. Haastateltujen mielestä työ oli suurin kasvatustieteiden tiedekuntaan vaikuttava asia, jota yhteiskunnan vaatimukset ohjaavat. Vaativan työn katsottiin synnyttävän kiirekulttuurin perheisiin. Vanhemmat kertoivat haluavansa päästä pois työn kahleista, mutta useinkaan se ei ole taloudellisten syiden takia mahdollista. Vanhemmat tunsivat siis painostusta yhteiskunnan taholta.

Tutkimuksen tulokset eivät ole yleistettävissä pienen kohderyhmän takia. Tällä tutkimuksella haluttiin tuoda esille jo tunnettuja asioita ja samalla herätellä keskustelua kasvatusvastuiden oikein jakautumisesta ja vastuunottamisen tärkeydestä.

Avainsanat: kasvatus, kasvatusvastuu, vuorovaikutus, yhteistyö, koti, koulu, perhe

SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	1
2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS.....	3
2.1 KASVATUS	3
2.1.1 Kasvun ja kasvatuksen määritelmiä.....	3
2.1.2 Kasvatusvastuu.....	5
2.1.3 Kasvatustoiminnan probleema, velvollisuus ja oikeus.....	8
2.2 PERHE JA VANHEMMUUS TUTKIMUSKOHTENA	11
2.2.1 Perhe tarkastelun kohteena.....	11
2.2.2 Vanhemmuus julkisessa keskustelussa	12
2.2.4 Työn vaikutukset perhe-elämään.....	14
2.3 KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖ	16
2.3.1 Käsitteen määrittely.....	16
2.3.2 Kodin ja koulun yhteistyön merkitys.....	17
2.3.3 Kodin ja koulun yhteistyömuotoja	18
2.3.4 Yhteistyön esteet ja edellytykset.....	20
2.3.5 Kodin ja koulun yhteistyö vanhempien näkökulmasta	22
2.4 KOTI JA KOULU KOULUTUSPOLITIIKAN MUUTOKSISSA	23
2.4.1 Suomalaisen koulujärjestelmän kehitys	23
2.4.2 Uusliberalistinen suuntaus koulutuspoliittisten muutosten taustalla.....	26
2.4.3 Perheet koulumarkkinoilla toimijoina	28
3 TUTKIMUKSEN TAVOITTEET JA TUTKIMUSONGELMA	30
4 TUTKIMUKSEN LUONNE JA ETENEMINEN.....	32
4.1 FENOMENOLOGIS-HERMENEUTTINEN LÄHESTYMISTAPA	32
4.2 TUTKIMUSKOHTEN VALINTA JA TUTKIMUKSEN ALKUVAIHEET	33
4.3 TEEMAAHAASTATELU TUTKIMUSVÄLINEENÄ	34
4.4 AINEISTON KERUU	35
4.5 AINEISTON ANALYYSI	36
5 TUTKIMUSTULOKSET.....	38
5.1 KASVATUSVASTUUN JAKAUTUMINEN	38
5.1.1 Näkemyksiä kasvatuksen luonteesta	38
5.1.2 Kasvatusvastuu kuuluu ensisijaisesti kodille, mutta koulukin on kasvattaja	40
5.1.3 Kasvatusvastuun jakautuminen perheen sisällä vaihtelee.....	46
5.2 KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖ	48
5.2.1 Kodin ja koulun yhteistyö on sujuvaa tiedonkulkua ja kasvatuskumppanuutta	48
5.2.2 Yhteistyömuodot mahdollistavat kodin ja koulun vuorovaikutuksen.....	52
5.2.3 Yhteistyössä ja yhteistyömuodoissa on myös kehittämisen paikkoja.....	55
5.2.4 Hyvä yhteistyö on avointa, luottamuksellista ja molempia osapuolia kunnioittavaa.....	57
5.2.5 Yhteistyön esteitä ovat välinpitämättömyys, häpeä ja kiire.....	62
5.3 YHTEISKUNNAN JA KOULUELÄMÄN MUUTOSTEN VAIKUTUKSET PERHE-ELÄMÄÄN JA KASVATUKSEEN.....	64
5.3.1 Yhteiskunnan muutosten vaikutus kasvatustehtävään.....	64
5.3.2 Työ vaikuttaa perhe-elämään ja lasten kasvatukseen.....	66
5.3.3 Kilpailuajattelu leviää kouluun.....	70
7 JOHTOPÄÄTÖKSET.....	73
7.1 MITEN KASVATUSVASTUU JAKAUTUU VANHEMMILLE JA OPETTAJILLE?	73
7.2 MITEN KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖ TUKEE KASVATUSVASTUUN JAKAUTUMISTA?.....	75

7.3 MITEN YHTEISKUNTA ILMIÖINEEN VAIKUTTA A KASVATUSTEHTÄVÄÄN KOTONA JA KOULUSSA?.....	78
8 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN TARKASTELU	81
9 ARVIOINTIA.....	84
10 LÄHTEET	86
10.1 KIRJALLISET LÄHTEET.....	86
10.2 HAASTATTELUT	91

LIITTEET

1 JOHDANTO

Vanhemmat tuntevat nyky-yhteiskunnassa lasten kasvattamisen entistä haastavammaksi. Samanlaista viestiä on kantautunut myös kouluista, joissa on pantu merkille oppilaiden lisääntynyt levottomuus. Keskusteluun on noussut lasten levottomuuden ja häiriökäyttäytymisen lisääntyessä kasvatuksen muuttuminen tai pahimmassa tapauksessa kasvatuksen puuttuminen. Keskusteluissa on ollut esillä myös yhteiskunnan asettama paine vanhemmille. Vanhemmat joutuvat yhä useammin tilanteisiin, joissa joutuvat valitsemaan työn ja perheen väliltä. Työ vie usean tähänkin tutkimukseen osallistuneen vanhemman mukaan paljon aikaa perheen yhteisistä hetkistä ja harrastuksista. Tutkimuksen tekemisen aikana perheiden ajankäyttöön ja kodin ja koulun kasvatusvastuuseen liittyvät kysymykset olivat erityisen pohdinnan alla. Suomalaisessa koulumaailmassa koettiin 7.11.2007 jotain sellaista, mitä ei koskaan aikaisemmin ollut osattu edes ajatella täällä tapahtuvaksi, kun Tuusulan Jokelassa tapahtui kouluampumistapaus. Toinen traaginen koulusurma koettiin Kauhajoella 23.9.2008.

Nuorten ja lasten väkivallan käyttö on selvä osoitus siitä, että kaikki asiat nuoren tai lapsen elämässä eivät ole sujuneet niin kuin pitäisi. Ongelmien syntyminen alkusyytä voi olla useita. Ne voivat juontua perheiden sisäisistä asioista, kuten perheenjäsenten sosiaalisista suhteista, yleisestä turvattomuudesta tai kasvatustoiminnan puutteellisuudesta. Syytä ongelmiin voidaan etsiä myös perhettä ympäröivästä yhteiskunnasta. Yhteiskunta ei ole kenties pystynyt tarjoamaan tarvittavaa apua sitä tarvitsevalle. Nämä kaksi traagista kouluampumistapausta ovat, surullista kyllä, vain terävä jäävuoren huippu siitä, mitä arkielämässä todella tapahtuu.

Voidaan myös pohtia sitä, että lisääntyvätkö lasten ongelmien määrät siksi, että lapsia tarkkaillaan ja testataan tänä päivänä todella runsaasti. Toisaalta varhainen asioihin puuttuminen koulussa pelastaa monia lapsia syrjäytymiseltä ja saa pahoinvoinnin vähentymään. Lasten ja nuorten pahoinvoinnin ennaltaehkäisy ei kuitenkaan saa mielestämme olla pelkästään koulun tehtävä. Lasten ja nuorten hyvinvoinnista vastuussa on koko yhteiskunta.

Tässä tutkimuksessa selvitämme miten vanhemmat ja opettajat kokevat kasvatusvastuun jakautuvan kodin ja koulun välillä. Tutkimuksessa kerromme myös siitä, miten vanhemmat ja opettajat kokevat vastuiden jakamisessa tarvittavan yhteistyön toimivan ja miten eri osapuolet haluaisivat yhteistyön toimivan. Tutkimuksessa vertailemme vanhempien ja opettajien käsityksiä

kasvatusvastuun jakautumisesta ja vastuuasioden hoidon onnistumisesta. Vertailun avulla haluamme tuoda esille mahdollisia ristiriitoja kodin ja koulun käsitysten välillä. Ristiriitojen esille tuominen on mielestämme tärkeää. Kun ne ovat tiedossa, niin niihin voidaan puuttua ja etsiä ratkaisua.

Tutkimuksemme kohderyhmänä on neljä vanhempaa ja neljä alakoulun luokanopettajaa. Tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi valitsimme teemahaastattelun. Päädyimme haastattelumenetelmään, koska katsoimme sen olevan selkein ja paras menetelmä, jonka avulla saisimme laadukkaat ja tarkoituksenmukaisimmat vastaukset haastateltavilta. Toteutimme teemahaastattelut ajalla 26.9.–17.11.2008.

Kodin ja koulun välistä yhteistyötä on tutkittu eri näkökulmista. Mielestämme aihe on kuitenkin tärkeä ja aina ajankohtainen. Tästä syystä halusimme jatkaa omia samaa aihetta sivuavia kandidaattitutkielmiamme yhteiseksi pro gradu-tutkielmaksi. Tämän työn tavoitteena oli tuoda näkyville pienen opettajaryhmän ja pienen vanhempienryhmän käsityksiä kodin ja koulun yhteistyön toimivuudesta tänä päivänä. Yhteistyön ylläpitäminen ja vastuualueista keskusteleminen vanhempien kanssa kuuluvat lähes jokaiseen opettajan työpäivään. Halusimme tutkia asiaa syvemmin ja omakohtaisesti vielä ennen työelämään siirtymistämme. Toimiva yhteistyö kodin ja koulun välillä on merkittävä asia erityisesti lapselle. Koti ja koulu rakentavat yhteistyön avulla lapselle turvalliset oppimispuitteet. Turvallisen ja motivoivan oppimisilmapiirin perustana ovat samaan hiileen puhaltavat aikuiset kotona ja koulussa.

2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

2.1 Kasvatus

2.1.1 Kasvun ja kasvatuksen määritelmiä

Veli-Matti Värrin (1997, 21) kuvaus kasvua ajalliseksi prosessiksi. Kasvu ”on kasvatettavassa tapahtuvaa suotuista muutosta (kehitystä) hänen elämänsä historiassa havaittavaan lähtötasoon nähden”. Edelliseen kasvun määritelmään nojaten voidaan kasvatusta kuvata prosessiksi, jossa kasvatettava saa olla arvokkaan vastaanottajana (Värrin 1997, 29). Tapio Puolimatka (1999, 23) puolestaan määrittelee kasvatustoiminnan seuraavasti: ”Kasvatus on toimintaa, joka edistää arvokkaiden valmiuksien kehittymistä käyttäen menetelmiä, jotka kunnioittavat kasvatettavien ihmisarvoa”. Kasvatukseen käsitteeseen liittyy aina siis ajatus hyvästä eli arvoista, joita kasvatuksessa tulee noudattaa ja joihin tulee pyrkiä. Hyvän avulla halutaan toimia kasvatettavan parhaaksi. Ongelmana vain on määritellä hyvä. (Värrin 1997, 25.)

Kasvattajalla on oltava käsitys ja näkemys hyvästä elämästä (vaikka todellisuudessa hän ei edes tiedä mikä se on), jotta kasvatus olisi ylipäättään mahdollista ja eettisesti oikeutettua (Värrin 1997, 26). Kasvattajalla on joka tapauksessa jonkinlainen käsitys päämääristä, kasvatustilanteen vaatimuksista ja soveliaista menetelmistä, joiden kohdalla hän tekee käytännöllisen järjensä avulla ratkaisuja. Kasvatukseen hyvän ja kasvattajan ajatuksen välillä on siis yhteys. (Värrin 1997, 27.) Arkipäivän elämän virta ei anna kuitenkaan mahdollisuutta pysähtyä pohtimaan jokaista kasvatukseen ratkaisua, vaan tilanteissa on edettävä moraalisen taustaan suomin valtuutuksin (Ehnrooth 2002, 273). Kasvattajan moraalinen taustatieto on kehittynyt sosiaalisessa kanssakäymisessä muiden yhteisöön kuuluvien ihmisten kanssa (Aho 1997, 107).

Kasvattajalla on vastuu kasvatettavasta. Kasvatettava ei saa olla kasvattajalle pelkkä objekti, vaan kasvatettava on nähtävä toisena ihmisenä, sinänä, jolla on oma minä (Värrin 1997, 12–13). Kasvatukseen on myös edistettävä ja tuettava yksilön omia toimintataipumuksia ja oman persoonan kehittymistä myönteiseen ja rakentavaan suuntaan (Puolimatka 1999, 23). Tärkeää on myös

huomata, ettei kasvatustyön pohjalla saa olla pelkkä yhteiskunnallinen tarkoituksenmukaisuus, vaan kasvatuksen tavoitteen perustana tulisi olla arvokas ihmiselämä jokaiselle yksilölle (Puolimatka 1999, 25).

Värrin (1997, 29) mukaan maailman muutoksessa kasvatuksen hyvä ja muut päämäärät saavat uusia muotoja. Kasvatussuhteen dialogisuuden avulla muutoksiin pystytään reagoimaan. Kasvatettava ja kasvattaja muuttuvat kasvatusprosessin aikana, joten kasvatusdialogin on oltava tämänkin vuoksi jatkuvassa muutoksessa. Kasvatusdialogin muutospaineet lisäävät kasvattajan vastuullisuutta mahdollistaa kasvatettavalle saavuttaa hyvää. Hyvä dialoginen kasvatustapa on toimintaa, joka ottaa huomioon kasvatettavan itsensä, välittää kasvatettavalle arvokasta ja käyttää hyväksyttäviä menetelmiä. Kasvatustapa on ennen kaikkea kasvun auttamista ja rohkaisemista ja sitä, että kasvatettava pääsee kokemaan myös vastuksia ja sitä kautta oppimaan ja kasvamaan kokonaiseksi ja pärjääväksi ihmiseksi. Auttavan kasvatustavan perusta on nykyisyydessä, kasvatettavaa on ohjattava tässä ja nyt, eikä tulevaisuuden ideaaleja silmällä pitäen. (Värrin 1997, 28–30.)

Puolimatka (1999, 16–17) tuo esille kahden erilaisen kasvatuskäsityksen, aristotelisen ja rousseaulaisen. Aristotelisen kasvatuskäsityksen mukaan lapsella ei ole mahdollisuutta kehittyä moraalisesti vapaaksi olennoksi ilman tietoista kasvatuksellista ohjausta. Puolimatkan (1999, 179) mukaan kasvattaja ei voi mitenkään tietää minkä asian kasvatettava tulee elämänsä varrella kokemaan tärkeimmäksi. Kasvattajan on kuitenkin ohjattava kasvatettavaa siten, että tällä on vielä elämän mahdollisuudet edessään, eivätkä pelkästään menetetyt ja tuhoutuneet mahdollisuudet menneisyydestä. Rousseaulainen kasvatuskäsitys sen sijaan korostaa luontoa ja lapsen luonnollista itsesääteilyjärjestelmää. Tämä kasvatuskäsitys uskoo lapsen mahdollisuuksiin kasvaa ja kehittyä ilman ulkoapäin tulevaa ohjausta. Rousseaulaisuuden mukaan ulkopuolinen ohjaus kahlitsee lapsen vapautta ja häiritsee tämän luonnollista kehitystä. Kasvatustapa ei kuitenkaan kiellä lapsen hoitamista ja tukemista varsinkin kasvun alkuvaiheessa. Rousseaulaisen kasvatuskäsityksen perusajatuksena on, että lapsi on suunnanantaja ja kasvattajan on tuettava lasta tämän omaehtoisissa pyrkimyksissä. (Puolimatka 1999, 17.)

Molemmille kasvatuskäsityksille on yhteistä se, että ne tunnustavat ihmisen toimintavalmiuksilla olevan luontaisen taipumuksen kehittyä ja kypsyä. Ihmisen toimintavalmiudet eivät kuitenkaan kehity ilman vuorovaikutusta muiden ihmisten kanssa. Eri asia sitten onkin kumman kasvatuskäsityksen, aristotelisen (normatiivisen) vai rousseaulaisen (luonnollisen) mukaan kasvatusta tulisi toteuttaa. (Puolimatka 1999, 18.) Puolimatka (1999, 21) toteaa, että mitään yleispätevää käsitystä kasvatuksesta ja sen toteuttamisesta ei ole olemassakaan, vaan kasvatustapa saa

jokaisessa yhteiskunnassa omanlaisensa muodon sen mukaan miten elämän arvot ovat siellä jäsenyneet.

Kasvatus on aina sidoksissa siihen yhteiskuntaan ja aikaan, jossa sitä toteutetaan (Puolimatka 1999, 21–22). Kasvatukseen vaikuttaa siten aina yleiset tai yhteisölliset tavoitteet. Kasvun arviointi on näin ollen sidoksissa kasvatettavan ikään, vertaisryhmään ja kasvatusinstituutioon. Kasvatettavaa ei saa kuitenkaan alistaa ja mukauttaa tottelemaan pelkästään kasvattajan yhteisöllistä skeemaa. (Värri 1997, 33.) Kasvatettavan oman yhteisön yleinen ihmiskäsitys ohjaa niitä valintoja, joita kasvatustilanteessa valitaan ja toteutetaan. Yhteisön ihmiskäsitys antaa normit ”hyvän ja ei-hyvän, toivotun ja ei-toivotun ja sallitun ja ei-sallitun” rajoille. (Värri 1997, 34–35.) Kasvatuksessa kasvattajan ihmiskäsitys ja maailmankuva ovat avainasemassa (Värri 1997, 35). Värriin (1997, 37) mukaan kasvun tärkeimmiksi kriteereiksi voidaan rajata itsetietoisuuden, vastuun ja kommunikaatiokyvyn kehittyminen.

2.1.2 Kasvatusvastuu

Kysymys siitä kenelle vastuu lasten kasvatuksesta kuuluu, on viime vuosina ollut useissa eri yhteyksissä keskustelun kohteena. Tärkeä kysymys tässä keskustelussa on ja on ollut se, kuuluuko vastuu kasvatuksesta vanhemmille, yhteiskunnalle vai molemmille (Poikolainen 2002, 63). Metson (2004, 173) mukaan ensisijainen vastuu kuuluu vanhemmille. Myös Alajan (1997, 84) mukaan pääasiallinen vastuu lapsen kasvattamisessa on aina kodilla. Koulun pyrkimyksenä tulee olla tukea kodin kasvatustyötä. Asiaa voidaan tarkastella kuitenkin myös toisin päin ja todeta, että kodin antama tuki koulun kasvatustyölle on ehdoton edellytys sille, että koulu pystyy antamaan kaiken mahdollisen tukensa lapsen kehittymiselle. (Alaja 1997, 84.)

Vastuu kasvatustehtävästä jakautuu yhä enemmän useammalle eri toimijalle (Metso 2004, 173). Koulun tehtäväksi opetustehtävän rinnalla on asetettu myös kasvatustyön tekeminen (ks. esim. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004). Kasvatusvastuun ehtoihin ja kasvatuksen muotoihin vaikuttaa suuresti se, minkälaisessa instituutiossa kasvatusta annetaan. Koulussa annettava kasvatus on määritelty ennalta ja se luo samalla rooleja kasvatustapahtuman toimijoille. Peruskoulussa kasvattajana toimii opettaja-roolissa oleva aikuinen ja kasvatettavana oppilas-roolissa oleva lapsi tai nuori. Kotona kasvatusroolit ovat ainakin toivottavasti ja suurimmaksi osaksi vielä sellaiset, joissa kasvattajana toimii vanhempi tai joku muu aikuinen ja kasvatettavana lapsi.

Kasvattajan rooliin ja toimintaan vaikuttaa suuresti instituution ideologiat ja päämäärät. (Värri 1997, 20.)

Kasvatusvastuun jakautumisesta kodin ja yhteiskunnan kasvatusinstituutioiden välillä on tehty vain vähän tutkimustyötä (Metso 2004, 173). Nina Seppälän Perhebarometri 2000 -tutkimuksessa tarkastellaan muun muassa vanhempien ja kasvatusalan ammattilaisten käsityksiä kasvatusvastuun jakautumisesta. Tutkimuksesta käy ilmi, että vanhemmat kokevat kasvatusvastuun jakautumisen olevan tasapainossa ammattilaisten ja vanhempien kesken. Muutamien vanhempien mielestä vastuu on sysätty liikaa yksin vanhemmille. Kasvatusalan ammattilaiset puolestaan kokivat tutkimuksessa, että vastuuta on liiaksi siirretty yksin kasvatusalan ammattilaisten harteille. Kasvatusalan ammattilaiset perustelevat käsitystään vastuun siirtymisestä heille sillä, että työelämän vaatimukset ovat kasvaneet, vanhempien aika lapsille on vähentynyt ja vanhemmat ovat yhä epävarmempia itsestään kasvattajina. Vanhemmat saattavat lisäksi tuntea, että eivät yksinkertaisesti viitsi ottaa minkäänlaista vastuuta kasvattamisesta, koska aika ei kuitenkaan riitä pitkäjänteiseen lasten kanssa työskentelyyn. (Seppälä 2000, 23–24.)

Kasvatusvastuuasetelman kannalta keskeistä on pohtia myös, mitä kaikkea vanhemmat kokevat vanhemmuuteen ja kasvatukseen kuuluvan (Poikolainen 2002, 63). Vanhemmuus nähdään julkisuudessa hyvin pienessä roolissa. Hoikkalan (1993, 47) mukaan nyky-yhteiskunnan kasvatusjärjestelmä onkin muuttunut ammattilaisvetoiseksi. Asiantuntijavaltaisessa tilassa kasvatuskysymykset ovat siirtyneet asiantuntijakulttuurien, ulkopuolisille avautumattoman, kielenkäytön piiriin. Vanhemmat ovat mukana hiljaisina vastaanottajina, joita ammattilaiset neuvovat ja ohjaavat lapsen kasvatuksessa sikiöstä aikuiseksi asti. Vanhempien huomioiminen alkaa kuitenkin usein silloin, kun lapsella tai nuorella ilmenee ongelmia. Vanhemmista tehdään julkisia häpeäpaaluja, jotka eivät kykene reagoimaan lastensa ongelmiin. (Hoikkala 1993, 47.)

Metson (2004, 177) mukaan muutamat vanhemmat vieroksuvat kasvatus-sanaa sen monimerkityksellisyyden vuoksi. Kasvatus käsitteenä saattaa myös aiheuttaa mielikuvia kurista ja vallankäytöstä, joita nykyajan vanhemmat vieroksuvat. Vanhemmat antavat mieluummin lastensa kasvaa, eli lapset nähdään itsekasvattautuvina. (Metso 2004, 176.) Metson (2004, 177) tutkimuksessa vanhemmat kuvailivat modernia kasvatusta yhdessä olemiseksi ja elämiseksi, joka sisältää automaattisesti lasten tekemisen seuraamista, heidän ohjaamistaan ja rajojen asettamista. Vanhemmat kokivat myös, että kasvatukseen kuuluu keskustelua, neuvottelua, lapsen kuuntelemista sekä lapsen mielipiteiden huomioonottamista (Metso 2004, 177).

Vanhemmat korostivat perusteluissaan Perhebarometri 2000:ssa sitä, että ensisijainen kasvatusvastuu on kodilla ja vanhemmilla. Vanhemmat haluavat ammattikasvattajien olevan lähinnä kodin tukena lasta kasvatettaessa. (Seppälä 2000, 25.) Sekä vanhemmat että

ammattikasvattajat kokevat myös, että vastuu lapsen sosiaalisesta ja eettisestä kasvattamisesta kuuluu ensisijassa vanhemmille (Seppälä 2000, 28). Metso (2004, 174–175) toteaa, että vanhemmat eivät usko koulussa riittävän aikaa varsinaisen kasvatustyön tekemiseen. Osa Metson (2004, 175) haastattelemissa vanhemmista ei edes halunnut, että koulu puuttuisi heidän lastensa kasvatukseen. Ainoa asia, johon vanhemmat ilmoittivat tarvitsevansa joskus koulun kasvatusapua, oli lapsen sosiaalisen kasvun tukeminen. Koulussa lapset pääsevät harjoittelemaan ryhmässä toimimista, toisen huomioon ottamista ja erilaisuuden hyväksymistä. (Metso 2004, 175.) Näiden taitojen opettelu ei pelkästään kotioloissa onnistu.

Erityisesti ammattikasvattajien vastuualueeseen kuuluu kaikkien perhebarometrikyselyyn vastanneiden (vanhemmat, opettajat, päiväkodin henkilökunta) mielestä erilaisten kognitiivisten eli tiedollisten perustietojen ja -taitojen opettaminen. Opettajien ammattiryhmä on vahvimmin tämän mielipiteen takana. Edellä mainittujen asioiden opettaminen on perinteisesti ollut aina koulun tehtävä, eikä asiaan edes haluta muutosta. Lisäksi opettajat kokevat kyseisten asiakokonaisuuksien opettamisen kuuluvan kiinteästi omaan ammattikuvaansa ja siten ne ovat tärkeitä opettajan ammatin takia. Luovan ilmaisun ja taideopetuksen katsottiin myös kaikissa vastaajaryhmissä kuuluvan enemmän ammattikasvattajien kuin vanhempien tehtäväksi. Opettajat kokivat myös näiden aiheiden kuuluvan omaan työnkuvaansa. (Seppälä 2000, 29.)

Vanhempien ja kasvatuksen ammattilaisten kasvatuskäsitykset eivät näytä olevan merkittävästi ristiriidassa keskenään. Vanhempien mielestä ristiriitoja ei juuri esiinny, mutta ammattikasvattajat kertoivat, että ristiriitoja saattaa ilmetä. (Seppälä 2000, 33.) Seppälä (2000, 34) toteaa, että vanhempien ja ammattikasvattajien välit näyttävät olevan onneksi vähintään tyydyttävät. Onneksi siksi, että kotien, päivähoidon ja koulun välinen toimiva yhteistyö on keskeinen edellytys lapsen kokonaisvaltaiselle kehitykselle. Yhteistyö eri toimijoiden kesken katsottiin joka ryhmässä tutkimuksessa tärkeäksi. Vuorovaikutussuhteeseen perhebarometritutkimuksen vastaajien mielestä tulee kuulua keskustelua ja kuuntelemista, yhteisiä tapaamisia, tiedottamista, toiveiden esittämistä, monipuolista palautetta sekä uskallusta puuttua ongelmiin. Tärkeiksi seikoiksi mainittiin myös keskinäinen avoimuus, rehellisyys ja luottamus, yhteiset pelisäännöt ja erilaisten näkemysten kunnioittaminen sekä kiireettömyys. Vanhemmat nostivat esille myös ammattitaitoisen henkilökunnan ja riittävien resurssien merkityksen sekä pitkäkestoisen hoito- tai opettajasuhteen tärkeyden. (Seppälä 2000, 34–36.)

Suurimmiksi yhteistyön esteiksi vanhempien ja ammattikasvattajien välillä koettiin vuorovaikutuksen puute ja kiire. Muista yhteistyön esteistä mainittiin heikot yhteistyötaidot, välinpitämättömyys ja passiivisuus, ennakkoluulot ja asenteellisuus sekä ristiriitaisen kasvatuskäsitykset. Ammattikasvattajat mainitsivat vanhempien heikkouksiksi yhteistyötä

tehtäessä arkuuden ja sulkeutuneisuuden kasvatusasioissa (vaikeuksien salailu, vähättely sekä piilottelu). Vanhemmat kokivat suurien opetusryhmien, henkilökunnan vaihtuvuuden ja kasvatusarvojen erilaisuuden hankaloittavan yhteistyötä. (Seppälä 2000, 36.)

2.1.3 Kasvatustoiminnan probleema, velvollisuus ja oikeus

Kasvatuksesta on tullut myöhäismodernissa yhteiskunnassa tietoista toimintaa. Ennen kasvatusta ei eroteltu muusta elämästä, vaan lasten kasvatusta tapahtui päivän askareissa. Nykyisin vanhemmat saavat valmennusta lapsen kehityksen tukemiseen ja tavoitteelliseen kasvatustehtäväänsä. (Hautamäki & Wahlström 1985, 147–148.) Kun kasvattaminen nähdään tavoitteellisena tehtävänä, sille on tyypillistä vanhempien säätely, suunnittelu ja virikkeiden tarjoaminen lapselle. Lapsesta on noussut tasavertainen neuvottelukumppani vanhempiensa rinnalle. Lapsen kanssa keskusteltaessa vanhemmat lukevat lapselta saamiaan viestejä ja reagoivat niihin luomalla yhä enemmän lapsen ajatteluun ja järkeen vetoavaa kasvatustapaa. (Hautamäki 1997, 52.) Vanhempi voi tuntea myös kasvatusroolinsa olevan kuin tehtäviinsä omistautuneen palvelijan, jonka päämääränä on tehdä parhaansa joka hetki, jotta ainutkertaisen isännän (oman lapsen) olisi hyvä olla. Palvelijana toimimisessa eri sinällään ole mitään vikaa, kunhan vanhempi muistaa aikuisen ohjaajan ja rajojenasettajan roolinsa. Arkipäivän eläminen on helppoa, kun perheessä on kaikille tehty selväksi pelisäännöt ja se kenen vastuulla on lopullinen päätösten tekeminen. Arki toimii sovitulla säännöillä hyvin edellyttäen tietenkin, että sääntöjä ei ole laadittu väärämielisesti (Ehnrooth 2002, 273–274).

Puolimatkan (1999, 254) mukaan kasvatusta perustuu kokonaisuudessaan kasvatettavan ja kasvattajan välisiin sopimuksiin, joissa kasvatettavalla on ratkaiseva asema. Toisaalta lapsi on heikommassa asemassa kasvattajaansa nähden, jos kasvatussuhteessa tapahtuu jotain dramaattista. Eettisyyden nimissä vanhemmilla on oikeus määrätä omasta elämästään ja antamansa kasvatuksen ehdoista, samalla tavalla kuin lapsella on oikeus saada kasvatusta. Kasvatussuhde voikin siis olla tasapainoilua oikeuksien ja velvollisuuksien kentällä, jossa lapsi on väistämättä häviävänä osapuolena. Lapsi on riippuvainen kasvattajastaan, sillä hän ei selviä ilman kasvattajaa. Vanhempi sen sijaan selviää ilman lastaan. (Puolimatka 1999, 254–255.)

Ojakankaan (2002, 279) mukaan kasvatusta on sukupolvien välistä välitystä, kommunikaatiota. Kommunikaatio ei aina kuitenkaan ole mutkatonta ja esteetöntä. Kasvatuksessa tapahtuvan kommunikaation vaikeutuessa nousee keskusteluissa usein esille termi sukupolvien välinen kuilu.

Sukupolvien välinen kuilu ei ole nykyajan ongelma, eikä se ole todellisuudessa ongelma laisinkaan. Kautta aikojen kasvatusta on ollut kahden eri sukupolven välistä toimintaa. Sitä se tulee olemaan myös jatkossa. Sukupolvien välisen kommunikaation esteenä voi olla se, että kasvatusta nähdään pelkästään entisen elämänmuodon siirtämisenä ja konservatiivisena entisen kasvatuskulttuurin mukailemisena. Menneisyyden arvojen siirtäminen on arvokasta tradition säilyttämisen nimissä, mutta se ei pelkästään ole kasvatusta. Toisaalta kasvatusta voidaan haluta uudistaa modernin tieteellisen pedagogiikan tavoin. Tällöin kasvatuksella yritetään muokata kasvatettavaa taipumaan tilanteen vaatimalla tavalla, koska nähdään, että kattavaa kasvatustilannetta on mahdoton muotoilla ja toteuttaa ja ihmisen on mukauduttava kohtaamiinsa tilanteisiin. Tämä tarkoittaa kuitenkin kasvatuksen loppumista ja välittämisen katoamista. (Ojakangas 2002, 279–281.)

Vanhemman ja kasvatettavan välinen kasvattava kommunikaatio on kommunikointiin, itsensä ilmaisemiseen opettamista. Tämä ei tarkoita sitä, että vanhempi kääntää korvansa lapsen vaatimuksille, vaan sitä, että vanhempi asettuu alttiiksi kuulemiselle. Vanhemman on oltava kuuliainen lapselleen siinä missä lapsen on oltava vanhemmilleen. Kuuliaisuus ei tarkoita tässä yhteydessä kurinalaisuutta tai tottelevaisuutta, vaan sitä, että kuullaan ja havaitaan toisen ihmisen ainutlaatuisuus ja saadaan tuntema toisen ihmisen itsestään. Oman itsen ilmaisemisen opettaminen ei onnistu ilman kasvattajan asettumista kuuliaisuuden tilaan. Vanhempi voi olla tarvittaessa myös ankara lasta kohtaan, sillä ankara ei ole kuuliaisuuden vastakohta. Välinpitämättömyys kasvatuksessa on kuuliaisuudelle käänteinen asia. (Ojakangas 2002, 281–282.)

Perhebarometri 2000:n mukaan vanhemmat kokevat kodille kuuluvista kasvatustehtävistä tärkeimmäksi lapsen kasvattamisen ymmärtämään mikä on oikein ja mikä väärin. Ammattikasvattajien mukaan vanhempien tärkein kasvatustehtävä on turvallisuuden tunteen antaminen lapselle. Vanhemmat saattavat tuntea, että turvallisuuden tunteeseen kasvaminen on itsestäänselvyys, johon ei lasta tarvitse erikseen kasvattaa. Ammattikasvattajat puolestaan arvioivat turvallisuuden tunteen omasta ammatistaan käsin, jossa he joutuvat jatkuvasti kohtaamaan lapsia, jotka eivät ole saaneet nauttia riittävästä perusturvallisuudesta. (Seppälä 2000, 31.) Turvallisuuden tunteen kehittymisen eteen on tehtävä töitä. Ojakangas (2002, 282) luettelee kuuliaisuuden, toisen tuntemisen ja vanhemman aidon läsnäolon turvallisuuden tunteen perustoiksi. Vanhemman läsnäolo toteutuu parhaiten silloin, kun vanhempi jättää kasvatustehtävänsä lepäämään. Aidolla läsnäololla ei ole pyyteitä eikä pyrkimyksiä, vaan läsnäolo on aidoimmillaan silloin, kun aika on puhtaasti lapsen. (Ojakangas 2002, 282.)

Keskusteluissa, joissa pohditaan kuka lasta kasvattaa ja ketkä ovat lapsen parhaat kasvattajat, on usein johtopäätöksenä se, että vanhemmat ovat lapsen ensisijaiset kasvattajat. Vanhempien kasvattajaroolin ensisijaisuuteen johtavat luonnolliset ja käytännölliset syyt (Alaja 1997, 81).

Ehnroothin (2002, 273) mukaan kasvatus on toimintaa, jota kohdistetaan lapsen ensisijaisesti vanhemman oikeudella ja velvollisuudella. Oikeutuksen ja velvollisuuden lapsen kasvatukseen luoteenpäin annettu DNA ja lain määrittämä vanhemmuus (Ehnrooth 2002, 273). Edellytys lapsen hyvinvoinnille ja kehittymiselle on vanhempien antama ohjaus. Tämä velvoittaa vanhempia kasvattamaan lastaan. Kasvatusvelvollisuudesta voidaan myös johtaa kasvatusoikeus. Kasvatusoikeus ei kuitenkaan anna oikeutta kasvattaa lasta sillä perusteella, että lapsi olisi vanhemman omaisuutta. Jokainen ihminen on päämäärä sinänsä eikä siten kukaan voi omistaa toista ihmistä. Kasvatusoikeus on oikeutta täyttää velvollisuutensa huolehtia lapsesta ja oikeutta ohjata lapsen elämää lapsen parhaaksi. Vanhemmalla on näin ollen oikeus ja velvollisuus olla auktoriteetti lapsen elämässä. (Puolimatka 1999, 252–253.)

Alajan (1997, 81) mukaan vanhemmilla on kaikista ihmisistä läheisin suhde lapseensa ja heillä on eniten tilaisuuksia vaikuttaa lapsen kasvatukseen ja kehitykseen. Vanhemmat ovat lapselle kaikkein läheisimpiä ihmisiä ja vanhemman lapsen suhde on ainutkertainen eikä kukaan pysty rakentamaan samanlaista suhdetta lapseen kuin vanhempi. Yleensä vanhemmilla on myös enemmän aikaa olla lapsensa seurassa verrattuna muihin lapsen kasvattajiin. (Alaja 1997, 81.) Jos vanhemmat eivät jostain syystä pysty täyttämään kasvatusvelvollisuuttaan ja/tai kasvatusoikeuttaan kasvattaa omaa lastaan, on toisten kasvattajien astuttava tilalle (Puolimatka 1999, 253). Puolimatka (1999, 253) muistuttaa, että jokaisella ihmisellä on universaalinen kasvatusvelvollisuus. Tämä perustuu siihen, että jokaisella lapsella on oikeus saada kasvatusta, jotta hänen vapautensa, hyvinvointinsa, kehityksensä ja menestymisensä elämän välttämättömyyksien edessä olisi mahdollista (Puolimatka 1999, 253).

Perheen ja vanhempien antaman kasvatuksen muutoksia on jouduttu pohtimaan, kun kasvatuksesta on annettu yhä suurempi osa yhteiskunnan vastuulle. Kasvatuksen yhteiskunnallistumisen syyksi on arveltu modernisoitumiskehitystä, jonka mukana on syntynyt vahva yksilöllistymisen ajatus. Yksilöllistymispyrkimysten on katsottu rapauttavan perheen ja perhekuulttuurin pohjaa. (Metso 2004, 18.) Toisaalta perhemuodot ovat myös muuttuneet ja monipuolistuneet. Perheajattelua leimaa kuitenkin käsitys oikeasta perheestä, ydinperheestä. (Metso 2004, 19.)

2.2 Perhe ja vanhemmuus tutkimuskohteena

2.2.1 Perhe tarkastelun kohteena

Hannele Forsbergin (2003, 10) mukaan perhe-käsitteen käyttäminen on haastavaa. Käsitteen käyttämistä vaikeuttaa staattinen rakenneajattelu, jonka mukaan perhe kuuluu yksityiselle elämän alueelle ja ihanteelliseksi perhemuodoksi käsitetään ydinperhe. Huolimatta siitä, että ydinperhe kuitenkin on yleisin perhemuoto, tämä ajattelu ei ota huomioon uusia yhdessä elämisen tapoja. Monet tutkijat pyrkivät myös puhumaan perheen sijasta perheistä, sillä perheen käsite yksikössä ei aina anna oikeutta perheiden historialliselle moninaisuudelle ja läheissuhteiden kaikille ulottuvuuksille. (Forsberg 2003, 10–11.)

Sosiologisessa keskustelussa perhe on pääsääntöisesti määritelty kahdella tavalla. On puhuttu sekä rakenteellisesta määrittelystä että funktionaalisesta selityksestä. Rakenteellisen määrittelyn mukaan perheeseen kuuluu ihmisiä, jotka ovat tietynlaisessa suhteessa toisiinsa ja asuvat yhdessä. Tämä luontoperustainen asetelma kohtaa kuitenkin haasteen silloin kun äiti, isä ja heidän lapsensa asuvat eri paikoissa. Perheen yhteisöllinen merkitys on kuitenkin muuta kuin yhteinen asunto. (Jallinoja 1985, 6–7.) Leena Alasen ja Marjatta Bardyn (1990, 34) mukaan perhettä tutkivissa tilastoissa perheen rakenteellisessa määrittelyssä merkityksellistä on kuinka monta sukupolvea elää perheessä yhdessä, kuinka monta aikuista perheeseen kuuluu, mikä on perheessä olevien aikuisten sukupuoli sekä perheessä olevien lasten määrä ja heidän ikänsä. Funktionalistinen selitys puolestaan perustuu siihen, että ihmiset muodostavat perheitä, jotta he voisivat huolehtia tietyistä tehtävistä eli funktioista. Näitä funktioita ovat esimerkiksi sukupuolielämä, jälkikasvun hoivaaminen ja kasvattaminen sekä taloudellinen yhteistyö. Perhe voi kuitenkin olla perhe vaikka se ei täyttäisikään kaikkia funktioita. (Jallinoja 1985, 6–7.)

Perheen määrittelyssä on lisäksi aina huomioitava sekä objektiiviset tekijät että subjektiiviset tekijät. Objektiivisesti perhe määritellään ulkoisten piirteiden perusteella. Subjektiiviset tekijät huomioitaessa keskeistä on se, miten ihmiset tuntevat perheen itsessään. Perhe voidaan myös määritellä niin sanotulla yleisellä tasolla, jolloin perhe käsitetään sosiaalisesti yhteisöksi, johon kuuluu vähintään kahden sukupolven edustajia. Lapsilla on tässä määritelmässä tärkeä osa, sillä lapset ovat tekijä, joka sitoo perheenjäsenet toisiinsa. (Jallinoja 1985, 7.) Anthony Giddens (1993, 390) puolestaan määrittelee väljästi perheen ryhmäksi ihmisiä, jotka ovat suoraan yhteydessä toisiinsa sukulaisuussuhteen kautta. Lisäksi perheen aikuisten jäsenten oletetaan pitävän

huolta ja olevan vastuussa toisistaan (Giddens 1993, 390). Perhe on aina olemassa vain sen kautta, että se perustetaan. Perheen rakentuminen on prosessi, joka tapahtuu vaiheittain. (Jallinoja 1985, 36.)

Yhteiskunnassa perheellä on tärkeä sosialisatiotehtävä. Talcott Parsonsin funktionalistisen perhetulkinnan (1956) mukaan tämä johtuu siitä, että perhe on ominaisuuksiensa perusteella erityisesti socialisaation varhaisvaiheessa paras, jollei ainoa, mahdollinen socialisaation toteuttaja. Perhe on yhteisönä riittävän pieni, perheen on mahdollista luoda pysyviä ihmissuhteita sekä lisäksi se on tarpeeksi eristynyt muusta yhteiskunnasta. (Jallinoja 1985). Gerris (1994, 145) toteaa, että perheen perustehtäviä ovat ylläpitää lämpimiä ihmissuhteita, antaa jäsenilleen huolenpitoa ja turvallisuudentunnetta, yhteenkuuluvuutta, suvaitsevaisuutta ja hyväksyntää.

Perheen hajoamisesta on Marinin (1994, 21) mukaan keskusteltu vähintään vuosisadan ajan. Perhe on tässä keskustelussa käsitetty moraaliseksi yhteisöksi, joka toimii yhteiskunnan selkärankana. Yksilöityvässä yhteiskunnassa perhe on hiljalleen hajonnut vähemmän sitoviksi erillissuhteiksi ja korvautunut muilla sosiaalisilla verkostoilla. Perheen hajoamisen on katsottu kuvastavan yhteiskunnan hajoamista. Tästä huolimatta perhe on olemassa nykyisinkin: kotina, ihmissuhteina ja perheen eri sukupolvina, vaikka jokaisella ”perheen” jäsenellä olisikin oma, erilainen perheensä. (Marin 1994, 21–22.)

2.2.2 Vanhemmuus julkisessa keskustelussa

Vanhemmuus voidaan määritellä monella tavalla. Ensinnäkin vanhemmuus voi olla esimerkiksi kokemuksia kasvattajana selviytymisestä tai iloa siitä, mitä on olla ”äiti” tai ”isä”. Vanhemmuuskokemukset voivat olla myös yleisiä ja liittyä muihin kuin omiin lapsiin. Ne voivat kummuta yleisestä käsityksestä, mitä on olla aikuinen. Toiseksi vanhemmuudessa on aina kyse hoivasta ja vastavuoroisuudesta. Tällöin pohdinnan kohteeksi nousevat kysymykset kuka hoitaa ketäkin, kenellä on vastuu kenestä ja millaista vastavuoroisuutta sukupolvien välillä odotetaan olevan. Kolmanneksi vanhemmuus voidaan nähdä diskursiivisen käytäntönä eli niinä puhetaipoina ja merkityksinä, jotka säätelevät vanhemmuutta ja tekevät sen mahdolliseksi. Diskursseja löytyy esimerkiksi kasvatustieteistä, hyvän vanhemmuuden normatiivisista odotuksista, kouluista, päiväkodeista tai medioista. (Jokinen 2005, 123–124.)

Eeva Jokinen (2005, 126) määrittelee vanhemmuuden Pierre Bourdieu'n teoretisointia seuraten pääomaksi. Sopeutuvuutta korostavassa yhteiskunnassa vanhempien tehtävä on kasvattaa lapset sietämään muutosta, ja jopa haluamaan muutosta. Onnistuneeseen vanhemmuuteen liittyy

vanhempien taipumus toivoa, että lapsista tulee kunnollisia, onnellisia ja pärjääviä. Kuitenkaan se, mitä onnistunut vanhemmuus kulloinkin merkitsee, ei ole koskaan itsestään selvää tai muuttumatonta, vaan syntyy diskursiivisesti erilaisissa valtakamppailuissa. Tällä hetkellä puhe hukassa olevasta vanhemmuudesta on olennainen osa tuota diskurssia. Se on syntynyt pitkälti asiantuntijoiden ja median vaikutuksesta ja sillä on ilmeisesti taipumusta institutionalisoitua politisoitua ja tulla hallinnon välineeksi. (Jokinen 2005, 126–127.)

Aila Tiilikan (2005, 15) mukaan lasten kasvattaminen ei ole nykyvanhemmille yksinkertainen tehtävä, vaan siihen tarvitaan yhteistyötä, usein monienkin toimijoiden kanssa. Merkittävänä syynä tähän on se, että useat yhteiskunnan ja ympäristön muutokset ovat koskeneet juuri lapsiperheitä ja vaikuttaneet siten sekä kasvattamisen että vanhemmuuden ehtoihin (Tiilikka 2005, 15). Suomessa, kuten monissa muissakin eurooppalaisissa valtioissa on perhettä tukevat verkostonsa, jotka pystyvät esimerkiksi ehkäisemään lapsuusajan köyhyyttä, pahoinpitelyjä ja lapsen heitteillejättöä ennen kuin ongelmat kasvavat ylitsepääsemättömiksi. Tätä ei voida pitää automaationa, esimerkiksi Yhdysvalloissa lasten kohtalo on heidän vanhempiansa käsissä ja valtio on haluton puuttumaan lasten ongelmiin. (Scarr 1994, 89.)

Jallinoja (2006) on tutkimuksessaan tarkastellut julkisessa keskustelussa usein kuultua väitettä ”vanhemmuus on hukassa”. Jallinojan (2006, 112) mukaan vanhemmuus ja vanhemmat joutuvat usein harvinaisen voimakkaan syyttelyn kohteeksi. Huomioitavaa vanhemmuutta koskevassa keskustelussa on se, että keskustelua käydään varsin usein hyvin yleisellä tasolla. Arvostelu kohdistuu yleensä vanhemmuuteen erottelematta vanhempia esimerkiksi sukupuolen mukaan tai mitenkään muutoinkaan. Puheenvuoroista saa jopa käsityksen, että kaikki vanhemmat toimivat vanhempina samalla tavalla eli lapsiaan laimin lyöden. Käsitys vanhemmuuden hukkaamisesta sisältää myös ajatuksen, että vanhemmuutta on aiemmin ollut enemmän kuin tällä hetkellä. Syyllinen vanhemmuuden katoamiseen löytyy julkisen keskustelun mukaan muuttuneesta yhteiskunnasta. Yhteiskunnasta on tullut ”vaativa ja materialistinen”, ”epävarma riskiyhteiskunta”, ”yksilökeskeinen pärjäämis-yhteiskunta”, ”informaatioyhteiskunta” sekä ”postmoderni”. Yhteiskunnallinen muutos nähdään ulkopuolisena voimana, jolle ei voida mitään. (Jallinoja 2006, 112–115.)

Jokisen (2005, 132) mukaan on muistettava, että kukaan ei halua samaistua hukassa olevaan vanhempaan. Eksynyt tai epävarma vanhempi sen sijaan ottaa etäisyyttä vanhemmuuteen ja samalla ikään kuin sulkee hukassa olevan vanhemman pois itsestään. Ne, jotka jollakin tavalla ovat hukassa, eivät näe hukassa olemista, vaan toimivat hukassa olevan vanhemmuuden käyttöaineena. Tämä mahdollistaa sen, että ne, joilla on tarvittavat vanhemmuuden resurssit voivat käyttää tätä diskurssia hukassa olevia vastaan pohtiessaan hyvää vanhemmuutta ja omaa eettistä toimijuuttaan aikuisena.

(Jokinen 2005, 132.) Jokinen (2005, 138–139) huomauttaa, että hukassa olevan vanhemmuuden diskurssit näyttävät puhuttelevan erityisesti koulutettu keskiluokkaa ja naisia muissakin yhteiskuntaluokissa.

2.2.4 Työn vaikutukset perhe-elämään

Perhe-elämässä tapahtuviin muutoksiin vaikuttavat olennaisesti työelämässä tapahtuneet ja tapahtuvat muutokset. Työn tietoisuminen ja tietotyön yleistyminen on ollut keskeinen työelämämuutos (Nätti, Anttila & Väisänen 2005, 43). Tietoyhteiskunnassa työ on erilaista kuin teollisessa yhteiskunnassa. Samalla kiihtyvässä työelämän rytmissä myös vanhemmuudelle jää yhä vähemmän aikaa. (Kivimäki 2003, 186.) Julkusen, Nätin ja Anttilan (2004, 12) mukaan sata vuotta kestänyt työajan lyheneminen ja säännöllistäminen vaihtui 1980-luvulla työaikojen joustavoittamiseen ja eriytymiseen. Työelämämuutosten uusi piirre on se, että työmarkkinoiden niin sanotut hyväosaiset tekevät pitkää työpäivää. Suomeen ei ole ainakaan vielä levinnyt sellainen työaikoja pidentävä ilmiö, jossa pienipalkkaisten täytyy toimeentulonsa turvatakseen tehdä useaa työtä. Työ vaikuttaa varsinkin pitkälle koulutettujen yksityiselämään, jolloin yksiselitteisen rajan vetäminen työn ja yksityiselämän välille on hankalaa. (Julkunen ym. 2004, 12.) Toinen keskeinen työelämämuutos liittyy työn määräaikaistumiseen. Moision ja Huuhtasen (2007, 62) mukaan työpaikat tuskin ovat tulevaisuudessa pysyviä, sillä yritys-elämä kehittyy ja muuttuu jatkuvasti. Pysyvyyden ja turvallisuuden väheneminen puolestaan aiheuttaa ongelmia työn ja perheen yhteensovittamiselle. Erityisesti epävarmuus koskettaa juuri nuoria, perheen perustamisiässä olevia, työntekijöitä. (Moision & Huuhtanen 2007, 62.)

Richard Sennetin (2002, 46) mukaan työn teon joustavuus koostuu nykyisin kolmesta elementistä: instituutioiden jatkuvasta uudelleen keksimisestä, tuotannon joustavasta erikoistumisesta ja vallan keskittymisestä ilman keskittämistä. Olennaista niissä on se, että ne ovat tuttuja useille, mutta niiden seurauksia työntekijäkohtaisella tasolla on huomattavasti vaikeampi arvioida (Sennet 2002, 46). Työajan joustavuutta on perusteltu työntekijän etuoikeutena eli autonomiana päättää itse omista työajoistaan. Se ei ole kuitenkaan puhtaasti etuoikeus, vaan tarkasti harkittu keino, jonka tavoitteena on sitoa työntekijä tiukasti organisaatioon. Samalla voidaan lisätä merkittävästi työntekijän kontrollointia. (Sennet 2002, 59–60.) Näin ollen mahdollisuus vaikuttaa omaan työaikaan ei johda työajan lyhenemiseen vaan päinvastoin pitkään työaikaan, työn ja oman

ajan eron hälvenemiseen, kokonaistyöajan tekemiseen, ylityökäytännön murenemiseen sekä työn liikkuvuuteen ja monipaikkaisuuteen. (Julkunen ym. 2004, 93.)

Perheen kanssa vietetyn ajan määrä on myös arvovalinta. Heinosen (2004, 66) mukaan työyhteisöihin on muodostumassa kaksi työntekijöiden joukkoa, ydintyöntekijät ja täydentävät työntekijät. Keskellä työyhteisöä on ydintyöntekijöiden joukko, joilla on kykyä ja taitoa hoitaa haasteellisia työtehtäviä. Heille työ on pysyvää ja he pystyvät vaikuttamaan omaan työhönsä. Toisaalta heihin kohdistuu suuria odotuksia ja heidän on vaikeaa erottaa työ- ja vapaa-aikaa. Täydentävien työntekijöiden työsuhteet puolestaan ovat epävarmempia ja usein määräaikaista. Heillä on vähemmän vapauksia vaikuttaa työhön liittyviin asioihin. Myös epävarmat työsuhteet hankaloittavat perheen perustamista. He voivat kuitenkin useimmiten jättää työn työpaikalle ja heidän elämäänsä mahtuu muitakin sisältöjä kuin työ. (Heinonen 2004, 66.) Moisio ja Huuhtanen (2007, 64) mukaan täydentäviin tehtäviin ei pelkästään ajauduta, vaan paikan valinta työelämässä on myös arvovalinta. Työelämän ytimeen saattaa valikoitua ihmisiä, jotka ovat työkeskeisempiä ja työhön sitoutuneempia. Työorientoituneisuus voi hankaloittaa perheellistymistä sekä työn ja perheen yhteensovittamista. Perhekeskeisemmin ajattelevat ihmiset puolestaan kohdistavat mielenkiintonsa muualle kuin työelämää. (Moisio & Huuhtanen 2007, 64–65.)

Ajan puute on myös paradoksaalinen ilmiö, sillä samalla kun aika ja erityisesti perheen kanssa vietetyn ajan määrä tuntuu tulevan niukemmaksi, ajankäyttötutkimukset kertovat vapaa-ajan ja perheen kanssa vietetyn ajan lisääntymisestä. (Julkunen ym. 2004, 21.; Nätti ym. 2005, 43.) Nätti ym. (2005, 57) mukaan kiirekokemukset ja aikapula eivät ole suoraan yhteydessä työajan pituuteen. Myöskään korkea työaika-autonomia ei helpota aikapulan kokemista (Nätti ym. 2005, 57). Tähän liittyy aikakäsityksen muuttuminen kolmella tapaa. Aika on sekä kiihkeytynyt, tihentynyt että yhtäläistynyt. Ajan kiihkeytyminen on ollut käynnissä 1800-luvulta lähtien, mutta globaali tietoyhteiskunta ja sitä organisoiva kärsimätön pääoma nopeuttavat ilmiötä edelleen. Ajan tihentyminen ja yhtäläistyminen selittävät paradoksia kenties kiihkeytymistä paremmin. Ajan tihentymisellä tarkoitetaan sitä, että monia asioita voidaan nykyisin tehdä samanaikaisesti, nukkumiseen käytetty aika on vähentynyt ja paine elämänvaiheiden nopeampaan läpikäymiseen on suuri. Ajan yhtäläistyminen merkitsee sitä, että vuorokautta, viikkoa tai vuotta jäsentävät rytmit ovat menettäneet merkitystään. Kaikki on niin sanotusti mahdollista aina, esimerkkinä kauppojen aukioloaikojen sääntelyn väljentäminen. (Julkunen ym. 2004, 25.)

Kuivakangas (2002, 43) huomauttaa, että perheissä aika toimii monella eri tasolla. Ensiksikin perheen elämä rytmittyy ajan, kuten vuosittaisten juhlien, kautta. Toiseksi ajasta puhutaan päivittäin. Kiire on läsnä useimpien perheiden päivittäisissä puheissa. Yksityisen ja julkisen raja on

hämärtynyt myös ajankäytön suhteen, sillä esimerkiksi työpuhelut ja nettiyhteydet sekoittavat perheen ja työajan jakoa. (Kuivakangas 2002, 43.)

Sennetin (2007, 10) mukaan perhe-elämän muutokset kytkeytyvät läheisesti suurten instituutioiden pirstaloitumiseen. Instituutioiden romuttaminen ei ole, toisin kuin alun perin uskottiin, synnyttänyt yhteisöjä, vaan päinvastoin vähentänyt solidaarisuutta. Työelämän vaatimusten keskellä perheet ovat kadottaneet suuntansa. Olennaista on ymmärtää se, että vain tiettyntyyppiset ihmiset menestyvät epävakaisissa, repaleisissa yhteiskunnallisissa olosuhteissa. (Sennet 2007, 10.) Tarve vältellä vanhoja institutionaalistuneita, vankkoja rakenteita on osittain nurinkurista ja epäsuotuisaa perhe-elämälle. Vaikka aiempi jäykkä rakenne olisikin periaatteessa toimiva, sijoittajien näkökulmasta vankkuus ja pysyvyys voidaan tulkita innovatiivisuuden puutteeksi sekä kyvyttömyydeksi tarttua uusiin haasteisiin ja hallita muutoksia. (Sennet 2007, 43.)

Moision ja HUUHTASIN (2007, 57) tutkimuksessa selvitetään kenelle vastuu työn ja perheen yhteensovittamisesta tulevaisuudessa kuuluu. Selvä enemmistö haastatelluista asiantuntijoista on sitä mieltä, että vastuu ei ole pelkästään yksilöllä itsellään, vaan työelämän on mahdollistettava tasapainoisen elämän eläminen. Hyvän työnantajan ominaisuuksiin kuuluu, että se kantaa vastuuta työntekijöiden hyvinvoinnista. Työpaikoilta ja työyhteisöiltä odotetaan myös perheystävällistä toimintakulttuuria, koska työpaikkojen koetaan hyötyvän työn ja perheen sujuvasta yhteensovittamisesta. (Moision & HUUHTANEN 2007, 57–58.)

2.3 Kodin ja koulun yhteistyö

2.3.1 Käsitteen määrittely

Perusopetuslain (Perusopetuslaki 1998, 3 §) mukaan koulujen tulee opetuksessa olla yhteistyössä kotien kanssa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 22) mainitaan, että ensisijaisesti kasvatusvastuu on lapsen ja nuoren huoltajilla. Kouluyhteisön jäsenenä koulun tehtävänä on tukea vanhempien kasvatustehtävää sekä omalta osaltaan edistää oppilaan kokonaisvaltaista kasvua ja oppimista. Huoltajille tulee antaa riittävästi tietoa koulun käytännöistä, opetuksen toteuttamisesta sekä opetussuunnitelmista. Huoltajille tulee tarjota myös mahdollisuus osallistua koulun opetus- ja kasvatustyön

suunnittelemiseen sekä arviointiin yhdessä opettajien ja oppilaiden kanssa. Yhteistyö edellyttää eri osapuolien keskinäistä kunnioitusta, tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 22.)

Vanhempien ja koulun suhdetta on kirjallisuudessa ja koulutuspoliittisessa puheessa kuvattu monin eri termein. On puhuttu koulu yhteistyöstä, kodin ja koulun yhteistyöstä, kumppanuudesta, vanhempien osallistumisesta ja jopa asiakkuudesta. (esim. Hirsto 2001, 39; Metso 2004, 27.) Suomessa kodin ja koulun välisestä vuorovaikutuksesta puhuttaessa käytetään useimmiten termiä ”kodin ja koulun yhteistyö” (Metso 2004, 26–27). Kumppanuus-käsitteen (home-school partnership) ja vanhempien osallistuminen-käsitteen (parental involvement) juuret ovat englanninkielisessä kirjallisuudessa (Hirsto 2001, 39). Metso (2004, 26–27) näkee kodin ja koulun yhteistyön sekä kumppanuuden painotuseroista huolimatta rinnakkaisina käsitteinä, sillä kumppanuuteen kuuluvat yhteiset päämäärät ja tavoitteet, sitoutuminen yhteiseen toimintaan, vastavuoroisuus sekä vallan ja vastuun jakaminen. Asiakkuudesta puolestaan alettiin puhua 1990-luvun lopulla markkina-ajattelun levittyä kouluihin (Metso 2004, 27).

2.3.2 Kodin ja koulun yhteistyön merkitys

Kodin ja koulun tehdessä yhteistyötä, tulee lapsen olla toiminnan keskiössä. Lapsen kannalta yhteistyö merkitsee kahden lapselle keskeisen sosialisatioympäristön yhteistyötä. (Hirsto 2001, 42.) Samaa korostetaan myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 22), jossa todetaan lapsen elävän samanaikaisesti sekä kodin että koulun vaikutuspiirissä. Kodin ja koulun yhteistyön ei tule olla päämäärä sinänsä, vaan sen tavoitteena on lapsen tai nuoren kehityksen edistäminen. Koulun näkökulmasta voidaan ajatella, että vanhemmat edustavat koulua ympäröivää yhteiskuntaa ja heidän kauttaan koulu voi välittömimmin ottaa huomioon ympäristön tarpeet koulun toiminnassa ja kehittää sitä kautta omaa toimintaansa. (Husso, Korpinen & Korpinen 1980a, 13.) Lapsen kannalta toimiva yhteistyö koulun ja vanhempien välillä sekä avoin keskustelu myös lapsen kanssa kouluasioista on yhteydessä lapsen positiiviseen suhtautumiseen koulunkäyntiä kohtaan. Kun lapsi on mukana yhteistyössä, hän kokee, että opettaja ja vanhemmat eivät toimi hänen selkänsä takana. (Husso, Korpinen & Korpinen 1980b, 78.)

Kodin ja koulun yhteistyön keskeisenä tavoitteena on Husson, Korpinen & Korpinen (1980a, 15) mukaan turvata riittävä eri osapuolten tarpeita vastaava tietojen vaihto. Lapsen vanhempien on

saatava tarpeeksi informaatiota siitä, kuinka he voivat edistää lapsensa koulunkäyntiä. Molempipuolinen tiedonkulku auttaa sekä antamaan koululle tietoa kodin kasvatustavoitteista että antaa kodille tietoa koulun kasvatustavoitteista ja työtavoista (Husso ym. 1980a, 15; Soininen 1986, 40). Kodin ja koulun yhteistyö ei kuitenkaan voi tukeutua pelkästään tietojen vaihtoon, vaan kuten Tilus (2004, 135) mainitsee kodin ja koulun yhteistyön tulisi pikemminkin olla aktiivista, vastavuoroista kasvatuskumppanuutta. Kasvatuskumppanuuden syntyä edesauttaa se, että yhteistyön tavoitteena kaiken muun lisäksi on oppia tuntemaan toinen osapuoli ihmisenä. Molempien kasvatustahojen tulisi kyetä ymmärtämään toistensa asemaa ja eläytymään toistensa rooleihin. (Husso ym. 1980a, 15.)

Koulun toiminnan tulee olla sellaista, että se tukee kodin kasvatustehtävää. Kiviniemi (2000, 157) toteaa tutkimuksessaan, että opettajien mielestä kasvatusvastuu joidenkin perusasioiden osalta on siirtynyt osittain kodeista kouluihin. Oppilaiden kanssa sattuvissa ongelmatilanteissa opettajat saattavat syyllistää vanhempia vanhempien kasvatusvastuuseen nojaten. Kyse on kuitenkin myös yleisemmästä kasvatuksen kulttuurisesta ongelmasta eikä suoranaisesti vanhempien epäonnistumisesta kasvatustehtävässään. Monet vanhemmat toivovat, että myös koulussa pidettäisiin rajoista tiukemmin kiinni. Vanhemmat tuntevat usein riittämättömyyttä kasvatustilanteissa sekä vaikeiden ongelmien käsittelyssä. Tällaisissa tilanteissa vanhemmat kokevat tarvitsevansa tukea koululta. Kodin ja koulun tiiviillä yhteistyöllä voidaan vaikuttaa siihen, että koulu ja koti löytävät yhtenäisemmän linjan kahden eri kasvatuskulttuurin välillä. (Kiviniemi 2000, 157.)

2.3.3 Kodin ja koulun yhteistyömuotoja

Kodin ja koulun yhteistyötä tutkittaessa on todettu, että se millaisia yhteistyömahdollisuuksia koulu tarjoaa, vaikuttaa merkittävästi vanhempien osallistumiseen (Tilus 2004, 134). Esimerkiksi Hämeenlinnan normaalikoulun opetussuunnitelmassa (Hämeenlinnan normaalikoulun opetussuunnitelma 2004) todetaan, että koulu tiedottaa toiminnastaan oppilaiden vanhemmille lukuvuoden alussa ja lopussa jaettavilla koulutiedotteilla sekä nettisivujensa kautta. Reissuvihon avulla voidaan tiedottaa luokkaa tai yksittäistä oppilasta koskevista asioista. Opettajat ja vanhemmat kohtaavat koulun vanhempainilloissa, luokkakohtaisissa vanhempaintapaamisissa sekä vuosittain järjestettävässä kehityskeskustelussa, johon osallistuvat oppilas, vanhemmat ja opettajat. Vanhemmat voivat toimia koulun arjessa myös osallistumalla erilaisiin teemapäiviin, leirikouluihin

ja vanhempainyhdistyksen toimintaan. Koulun toimintaa vanhemmat voivat olla mukana kehittämässä vastaamalla koulun arviointikyselyihin.

Kodin ja koulun yhteistyö-termiä on käytetty kuvaamaan kaikenlaista yhteydenpitoa kodin ja koulun välillä (Metso 2004, 27). Saman seikan osoittaa myös Normaalikoulun opetussuunnitelman tarkastelu. Voidaanko kuitenkin esimerkiksi koulun kotiin lähettämiä koulutiedotteita kutsua yhteistyöksi? Jos kodin ja koulun yhteistyö määritellään vuorovaikutukseksi kodin ja koulun välillä, ei yksisuuntainen tiedonvälittäminen koulusta kotiin täytä tätä määritelmää (Hirsto 2001, 39). Voidaan kuitenkin ajatella, että koulun viestiminen tapahtumistaan ja käytänteistään on osa yhteistyön kokonaisuutta, jonka avulla vanhemmat saavat tietoa koulun asioista ja joka rohkaisee heitä osallistumaan lapsen koulunkäyntiin.

Normaalikoulun opetussuunnitelman tarkastelun perusteella voitaisiin yhteistyömuodot jakaa kolmeen luokkaan sen mukaan, mikä on niiden vuorovaikutuksen vahvuus. Ensimmäiseksi luokaksi muodostuisi tiedotus, jossa molemminpuolinen vuorovaikutus jää vähäiseksi. Tiedotus luo edellytykset yhteistyön rakentumiselle, mutta vanhempien osaksi jää tiedon vastaanottaminen. Toiseksi luokaksi muodostuisi vanhempien osallistuminen. Koulu järjestää vanhemmille mahdollisuuden osallistua koulun toimintaan. Vuorovaikutuksen vahvuus on keskinkertaista ja se on kiinni sekä vanhempien että koulun aktiivisuudesta ja resursseista panostaa toimintaan ja yhteistyöhön. Parhaimmillaan se kuitenkin mahdollistaa vanhempien aktiivisen osallistumisen ja koulun toiminnan kehittymisen. Usein kuitenkin esimerkiksi leirikouluihin tai vanhempainyhdistyksen toimintaan osallistuu määrällisesti vain hyvin harva vanhempi. Kolmas luokka olisi vanhemman (kodin) ja opettajan (koulun) kohtaaminen, joka mahdollistaa yhteistyön vastavuoroisuuden. Yhteistyön ja sen merkityksen muodostumiseen vaikuttavat kuitenkin sekä opettaja että vanhempi. Kehityskeskustelut yksittäisen opettajan ja vanhemman välillä ovat joka tapauksessa vuorovaikutukseltaan tiiviimpiä kuin esimerkiksi koko koulun yhteiset vanhempainillat.

Tärkeimpänä yhteistyömuotona sekä opettajat että vanhemmat pitävät henkilökohtaista keskustelua (Siniharju 2003, 158). Siniharjun (2003, 76) mukaan opettajien mielestä muita tärkeitä yhteistyömuotoja ovat kirjalliset tiedotteet, oman luokan vanhempainillat ja puhelinkeskustelut. Käytetyimpiä yhteistyömuotoja ovat puhelinkeskustelut, kirjalliset tiedotteet ja koko koulun yhteiset juhlat (Siniharju 2003, 81). Myös Hirston (2001, 103) mukaan vanhempien informoiminen kirjeitse tai ns. reissuvihkon käyttö on yleisin yhteistyön muoto. Huomioitavaa on, että 1980-luvulta 1990-luvun lopulle tultaessa lähes kaikkien kodin ja koulun välisten yhteistyömuotojen käyttö lisääntyi (Siniharju 2003, 81).

Yhteistyö ja tietojen välittäminen tulisi olla kaksisuuntaista (Hirsto 2001, 17). Hirston (2001, 17) mukaan kaksisuuntaisella vuorovaikutuksella pystytään purkamaan vastakkainasetteluja ja helpottamaan yhteisten näkökulmien löytymistä ja työskentelyä yhdessä sovittujen tavoitteiden saavuttamiseksi. Kodin ja koulun välisen yhteistyö on hyvin toimiessaan avointa vuorovaikutusta ja tavoitteellista toimintaa oppilaan parhaaksi, kuten Launonen, Pohjola ja Holma (2004, 93) toteavat.

2.3.4 Yhteistyön esteet ja edellytykset

Seppälän (2000, 35) mukaan tärkein edellytys onnistuneelle kodin ja koulun yhteistyölle on toimiva vuorovaikutus, joka sisältää keskustelua ja kuuntelemista, yhteisiä tapaamisia, tiedottamista, toiveiden esittämistä, palautteen antamista sekä uskallusta puuttua ongelmiin. Lisäksi sujuva yhteistyö edellyttää keskinäistä avoimuutta, rehellisyyttä ja luottamusta, yhteisiä pelisääntöjä ja erilaisten näkemysten kunnioittamista sekä kiireettömyyttä. Lisäksi vanhemmat haluavat korostaa ammattitaitoisen henkilökunnan ja riittävien resurssien merkitystä sekä pitkäkestoista hoito- tai opettajasuhteen tärkeyttä vuorovaikutussuhteessa. (Seppälä 2000, 35–36.) Husson ym. (1980a, 16) mukaan erilaisten yhteistyömuotojen käyttöön vaikuttavat monet eri tekijät, kuten yksittäisen koulun, koulun rehtorin ja opettajan aktiivisuus, oppilaiden vanhempien aktiivisuus, oppilaan luokka-aste sekä erinäiset ulkoiset edellytykset, kuten tarvittavat kokoontumistilat ja aikaresurssit.

Suurimmiksi yhteistyön esteiksi koetaan vuorovaikutuksen puute ja kiire. Yhteistyön esteiksi mainitaan lisäksi heikot yhteistyötaidot, välinpitämättömyys ja passiivisuus, ennakkoluulot ja asenteellisuus sekä ristiriitaisten kasvatuskäytännöiden aiheuttamat yhteistyöhankaluudet. Ammattikasvattajien mukaan vanhempien suurin heikkous yhteistyötä tehtäessä on arkuus ja sulkeutuneisuus kasvatusasioissa. Näihin kuuluvat vaikeuksien salailu, vähättely sekä piilottelu. Vanhemmat puolestaan kokevat suurten opetusryhmien, henkilökunnan vaihtuvuuden ja kasvatusarvojen erilaisuuden hankaloittavan yhteistyötä. (Seppälä 2000, 36.)

Mahdolliset ongelmat kodin ja koulun yhteistyön välillä johtuvat osaltaan siitä, että koulu kuuluu julkiseen ja koti yksityiseen elämänalueeseen (Metso 2004, 94). Koulun opetuksen on oltava julkista, mutta se mitä perheessä tapahtuu, saattaa jäädä vain kodin seinien sisäpuolelle. Vanhemmat kokevat, ettei heillä ole paikkaa koulun arjessa. Useissa tilanteissa kun lapsen vanhemmat tulevat kouluun he tulevat sinne erikseen kutsuttuina ja usein eri aikaan kuin oppilaat. Vanhemmille ei kouluissa ole myöskään virallista, epämuodollista tai edes fyysistä paikkaa. Siitä

huolimatta, että koulu on Suomessa hiljalleen avautunut ulospäin, ja että opetus on julkista, ei vanhempien ole helppo astua sisään koulurakennukseen. Koulu on ulkopuoliselle suljettu tila. (Metso 2004, 115–116.) Hirston (2001, 42) mukaan vanhemmat tuntevat olevansa vieraalla maaperällä ja heikommassa asemassa kuin opettaja silloin kun tapaamisia toteutetaan koulussa. Opettajalle koulu on sen sijaan tuttu ympäristö ja päivittäinen työpaikka. (Hirsto 2001, 42.) Metson (2004, 125) mukaan on syytä miettiä, onko kodin ja koulun yhteistyömuodoissa ja toimintatavoissa jotakin sellaista, joka ehkäisee vanhempien osallistumista, ovathan vanhemmat pääsääntöisesti hyvin kiinnostuneita lastensa koulunkäynnistä. Voidaankin pohtia esimerkiksi sitä, kuinka tasa-arvoinen paikka luokkahuone on opettajan ja vanhemman tapaamiselle. Luokkahuone on opettajan valtakuntaa ja vanhempi tulee sinne vierailulle. (Metso 2004, 125.)

Yksittäisten toimijoiden tasolla kodin ja koulun välisen yhteistyön esteiden syitä löytyy sekä opettajista että oppilaiden vanhemmista. Vanhempien osalta yhteistyötä voivat haitata käytännölliset esteet, asenteelliset esteet, motivaation puuttuminen sekä esteet tiedonvälityksessä. Käytännölliset esteet voidaan jakaa ulkoisiin eli fyysisiin esteisiin ja sisäisiin esteisiin. Fyysisillä esteillä tarkoitetaan esimerkiksi vanhempien vuorotyötä, ajanpuutetta, lastenhoito-ongelmia ja heikkoja kulkuyhteyksiä. Sisäisellä esteellä voidaan tarkoittaa esimerkiksi perheen sen hetkistä vaikeaa elämäntilannetta. Asenteelliset esteet haittaavat yleensä yhteistyön tekemistä käytännöllisiä esteitä enemmän. Niiden taustalla voivat olla esimerkiksi vanhempien aikaisemmat kokemukset yhteistyöstä. Negatiivinen suhtautuminen koulua kohtaan on voinut saada alkunsa esimerkiksi siitä, jos koulusta otetaan kotiin yhteyttä pelkästään ikävissä asioissa. Motivaatiota voi heikentää myös yhteistyön toteuttaminen liian yksipuolisesti. Tiedonvälitykseen on myös kiinnitettävä huomiota. Tiedonvälitys on puutteellista, jos vanhemmat esimerkiksi saavat koulutiedotteet liian myöhään tai koulussa ei ole kiinnitetty tarpeeksi huomiota tiedotteiden sisältöön. (Husso ym. 1980a, 19–20; Soininen 1986, 53–55.)

Siniharjun (2003, 107) mukaan osa opettajista ei halua panostaa yhteistyöhön vanhempien kanssa, koska se ei kuulu opetusvelvollisuuteen eikä siitä makseta ylimääräistä korvausta. Yhteistyötä tosin tehdään ilman palkkaakin, mutta palkan merkitystä korostetaan sekä yhteistyön arvostuksen että opettajan motivaation lisääjänä. Myös opettajien oman ajan sekä voimavarojen puute vaikuttavat yhteistyön tekemiseen määrään ja laatuun. (Siniharju 2003, 107–108.) Iltilaisuuksien järjestämistä saattavat haitata edellisten lisäksi myös opettajan oma perhe tai pitkät työmatkat (Soininen 1986, 55).

Alajan (2005, 53) mukaan kodin ja koulun yhteistyön esteenä voi olla myös idealisointi. Ensinnäkin vanhemmat idealisoivat lastaan, sillä he eivät halua uskoa lapsessaan olevan puutteita. Toiseksi vanhemmat idealisoivat itseään, koska oman lapsen virheet muistuttavat heitä heidän

omasta epätäydellisyydestään. Lisäksi vanhemmat idealisoivat opettajaa, jota saatetaan pitää täydellisenä ja muilta täydellisyyttä vaativana henkilönä, jolle perheen epätäydellisyyttä on siksi vaikea myöntää. Opettaja taas voi idealisoida itseään vaatimalla omalta toiminnaltaan täydellisyyttä. Ratkaisuna idealisoinnin kierteeseen voidaan pitää sitä, että osapuolet myöntävät ja hyväksyvät todellisen tilanteen. (Alaja 2005, 53–54.)

2.3.5 Kodin ja koulun yhteistyö vanhempien näkökulmasta

Metson (2004, 118) mukaan vanhemmat käsittävät kodin ja koulun yhteistyön vanhempainilloiksi ja koulusta kotiinpäin jaettavaksi informaatioksi. Sekä koulu että vanhemmat ovat usein hyväksyneet näkemyksen, jonka mukaan vanhemmille koulun asioista tiedottaminen on tarpeeksi kattava yhteistyömuoto koulun ja kodin välillä. Tiedottamista ei voi varsinaiseksi yhteistyöksi edes lukea, sillä vastavuoroisuus ja dialogisuus puuttuvat siitä lähes kokonaan. Kun kodin ja koulun yhteistyö on muotoutunut pelkäksi tiedotusten vaihdoksi, vanhemmat kaipaavat enemmän informaatiota koulusta. Erityisesti lapsen koulunkäyntiin liittyvät asiat kiinnostavat vanhempia (Metso 2004, 118–119).

Torkkelin (2001, 139) mukaan isät kokevat, että koulussa järjestettävät vanhempien tapaamiset antavat paljon enemmän kuin pelkästään tapaamisessa keskusteltujen asiasisältöjen annin. Kun vanhempi tulee kouluun, siihen ympäristöön, jossa hänen lapsensa tekee koulutyötä, voi hän aistia asioita koulun toimintakulttuurista ja hengestä (Torkkeli 2001, 139). Torkkelin (2001, 134) mukaan koululla on vaikutuksia siihen, miten innokkaasti erityisesti isät osallistuvat lapsen koulunkäynnin tukemiseen.

Koska käsite kodin ja koulun yhteistyö on epämääräinen, voi vanhemmille olla epäselvää mitä se pitää sisällään. Vanhemmat eivät osaa odottaa yhteistyöltä mitään ja toisaalta he eivät välttämättä osaa vaatiakaan siltä mitään. (Metso 2004, 117.) Vanhemmat kertovat Metson (2004, 127) tutkimuksessa olevansa yhteydessä kouluun useimmiten silloin, kun havaitsevat lapsensa koulunkäynnissä jotain hankaluuksia.

Torkkelin (2001, 114) mukaan vanhemmat haluavat tehdä yhteistyötä koulun kanssa vähemmän virallisesti. Vanhemmat haluavat, että koulun puitteissa järjestetään mukavia ja vapaamuotoisia yhteistapaamisia, joissa opettajat ja vanhemmat kohtaavat ilman kummempaa tietojenvaihtomentaliteettia. Toisaalta vanhemmat eivät ole innokkaita osallistumaan toiminnallisiin yhteistilaisuuksiin, kuten talkoisiin tai liikuntatapahtumiin. (Torkkeli 2001, 114.) Kaikkein vähiten

Torkkelin (2001, 114) tutkimukseen osallistuneet vanhemmat pitivät asiapitoisista yhteistapaamisista.

Metson (2004, 100) tekemässä haastattelututkimuksessa, jossa tutkittiin vanhempien suhtautumista kouluun, vanhemmat kuvasivat heille valmiiksi annettua termiä ”koulu kummina” positiivisesti. Vanhemmat suhtautuivat kouluun kummina lämpimästi ja kuvasivat koulun kummiuden olevan parhaimmillaan välittävää ja lapsen läheisesti suhtautuvaa. Samassa yhteydessä vanhemmat kuvasivat koulua tekemässä kasvatustyötä vanhempien rinnalla. Vanhempien kommentit kertovat arvostuksesta ja luottamuksesta kouluun. (Metso 2004, 100.)

Metso (2004, 129) jakaa vanhemmat neljää ryhmään yhteistyöaktiivisuutensa suhteen. Ensimmäisen ryhmän muodostavat koulun hallintoon osallistuvat vanhemmat. Vanhempien haastatteluissa vaikutusmahdollisuudet koulun arkeen koettiin vähäisiksi näiden hallintoon osallistuvien vanhempien kautta. Hallintoon osallistuvat vanhemmat voivat vaikuttaa yksilöinä koulun johtokunnassa, mutta kollektiivisena vaikuttamisen kanavana ei heitä pidetty. Toisen ryhmän muodostavat ns. informaalit toimijat. Nämä toimijat järjestävät esimerkiksi vanhempaintoimintaa luokan tasolla tai koulun tasolla sekä saattavat toimia opettajan apuna vapaaehtoisena koulussa. Informaalit toimijat ovat usein äitejä. Kolmannen vanhempainryhmän muodostavat tukijat, jotka eivät toimi toiminnan järjestäjinä, mutta osallistuvat koulun toimintaan ja tukevat sitä esim. ostamalla myyjäistuotteita. Suurin osa vanhemmista kuuluu tähän ryhmään. Neljäs vanhempainryhmä on sivustaseuraajat. He eivät osallistu koulun viralliseen eikä informaaliin toimintaan. He ovat kuitenkin kiinnostuneita lastensa koulunkäynnistä. (Metso 2004, 129–132.)

2.4 Koti ja koulu koulutuspolitiikan muutoksissa

2.4.1 Suomalaisen koulujärjestelmän kehitys

Kodin ja koulun välisten suhteiden ymmärtäminen edellyttää myös koulutusjärjestelmän rakenteiden ymmärtämistä. Tähän vaikuttavat koulutuspoliittiset ratkaisut. Ahosen (2008, 12) mukaan suomalaisen koululaitoksen rakentumista on leimannut läpi eri vaiheiden valistuksen aikakauden perua oleva ajattelu koulutuksen tasa-arvosta. Lähtökohtana on ollut ajatus siitä, että

mitä tasa-arvoisemmat koulutusmahdollisuudet, sen tasa-arvoisempi yhteiskunta. Alun perin koulutuksellinen tasa-arvon käsitettiin tarkoittavan nimenomaan yhtäläisten koulutusmahdollisuuksien tasa-arvoa. Mahdollisuuksien yhtäläisyyttä tuki myös toisen maailmansodan jälkeinen hyvinvointivaltio, jonka mukaan julkiset peruspalvelut kuuluivat kaikille. (Ahonen 2008, 12.)

1970-luvun peruskoulu-uudistus oli merkittävä suomalaisen koulutuspolitiikan vaihe. Uudistuksen toteutusvaiheessa mahdollisuuksien tasa-arvon käsitteeseen liitettiin ajatus oppisaavutusten yhtäläistämistä eli niin sanotusta tulosten tasa-arvosta. (Ahonen 2003, 145; Ahonen 2008, 13) Peruskoulu-uudistuksen taustalla oli yhteiskunnan rakennemuutos. Vuosien 1950–1975 aikana lähes kolmannes väestöstä muutti maalta kaupunkiin. (Ahonen 2003, 110). Samalla tehtiin nopea hyppäys teollistumisvaiheesta suoraan palveluyhteiskuntaan. Pienviljelijöiden yhteiskunnasta tuli 1960-luvun kuluessa palkkatyöläisten yhteiskunta. (Ahonen 2003, 110; Karisto, Takala & Haapola 1998, 62–65.) Rakennemuutos toi mukanaan myös uusia yhteiskunnallisia ristiriitoja. Maaseudulla asuvien pienviljelijöiden ja kaupunkien työväestön odotukset ja vaatimukset yhteiskunnalta erosivat monin osin toisistaan. Yhteiskunnan toimintojen moninaistuminen ei Suomessa kuitenkaan tarkoittanut valtion otteen löystymistä, vaan päinvastoin valtio otti itselleen tehtäviä, jotka aiemmin olivat kuuluneet perheille tai muille yhteisöille. Valtion uudet tehtävät liittyivät keskeisesti hyvinvointivaltion rakentamiseen. Hyvinvointivaltion universaalisuuspolitiikan mukaan kaikkien kansalaisten tuli saada nauttia tulotasosta riippumatta yhtäläisesti samoja palveluja, jotka kustannettaisiin yhteisistä verovaroista. Tätä periaatetta noudattaen myös koulutuksen tuli olla maksutonta kaikille. (Ahonen 2003, 111–113.) Yhtenäiskoulun tarvetta perusteltiin myös ajatuksella siitä, että oppikouluttomilla takamailla oli olemassa lahjakkaiden lasten reservi, joka odotti hyödyntämistään (Ahonen 2003, 134).

Nopea suomalaisen yhteiskuntarakenteen muutos edellytti muutosta koululaitokselta. Kansakoulu ei antanut riittävästi niitä valmiuksia, joita työntekijöiltä edellytettiin uusissa elinkeinoissa, eikä myöskään tukenut tarpeeksi oppilaidensa jatkokoulutusmahdollisuuksia. Tarve pidempään ja laaja-alaisempaan peruskoulutukseen oli selvä. (Ahonen 2003, 113.) Vaikka maaseutu- ja kaupunkiväestön välillä vallitsi koulutuksellisten tarpeiden osalta aluksi ristiriita, maaseudun nuorten koulutustarpeet eivät pitkään olleet erotettavissa kaupunkien nuorten tarpeista (Ahonen 2003, 123–124).

Uuden peruskoulun taustalla oli vahva valtiokeskeisyys. Keskushallinto vastasi myös opetussuunnitelmista, koska nähtiin että opetuksen sisällöllinen yhtäläisyys edistäisi tasa-arvoa. (Ahonen 2003, 147.) Varsinkin vasemmiston piirissä uskottiin, että valtio jakaisi tasaisesti sen

koulutushyvän, jota jokainen vanhempi lapselleen halusi. Toisin kuin kaupunkien kansakoulut alkuaikoinaan, peruskoulu ei ollut köyhien koulu vaan kaikkien koulu. Uusi peruskoulujärjestelmä teki mahdolliseksi parempien koulutuspalveluiden ostamisen rahalla. (Ahonen 2003, 151.)

Uudelleen arvioinnin kohteeksi koulutuksellinen tasa-arvo joutui 1990-luvulla. 1970-luvun tulkinta tasa-arvosta koettiin vanhentuneeksi 1990-luvun muuttuneessa yhteiskunnassa. Yhteiskunnan valtaryhmänä olivat uudet keskiluokat, jotka tietoisesti tavoittelivat lastensa koulutuspääoman maksimointia. Yhteinen koulu ei vastannut moniltakaan osin vanhempien odotuksia. (Ahonen 2008, 13). Peruskoulukritiikki kohdistui koulutuksen laatuun, vaikka peruskoulua syytettiin tasapäästämisestä. Valtiojohtoinen järjestelmä ei kyennyt vastaamaan tarpeeksi nopeasti kasvaviin laadullisiin vaatimuksiin. (Hirvi 1996, 38–39.)

Valtakunnallisesti säädellystä koulupiirijaosta luopuminen merkitsi yhteisen koulun periaatteen hylkäämistä. Kaikki kouluikä saavuttaneet eivät menneenkään lähimpään kouluun, vaan vanhempien oli mahdollista valita lapselleen koulupaikka. Maaseudulla tämä merkitsi satojen kyläkoulujen lakkauttamista ja kaupungeissa koululaitoksen muuttumista koulumarkkinoiksi. (Ahonen 2003, 158.) Koulujen lakkauttamiseen vaikutti toki myös 1990-luvun lama ja sen aiheuttamat säästötoimenpiteet (Hirvi 1996, 64).

Koululainsäädännön muutoksia edelsi vuonna 1994 tehty opetussuunnitelmauudistus, joka osaltaan oli merkittävä koulutuspoliittinen hanke (Syrjäläinen 2001, 47). Syrjäläisen (2001, 52) mukaan uuden koulutuspoliittisen näkemyksen taustalla oli pyrkimys opetuksen yksilöllisyyteen, valinnaisuuden lisäämiseen, opiskelun omavastuullisuuteen ja koulujen tulosvastuullisuuteen. Näiden tavoittelu merkitsi kouluissa useita rakenteellisia muutoksia. Opetussuunnitelmauudistuksen taustalla näkyi opetussuunnitelmien perusteiden uudistus, luokattomiin lukioihin siirtyminen, koulunkäynnin aloittamisen joustavuuden lisääminen sekä yksilölliset koulutussuunnitelmat. Kuntien ja koulujen omatoimisen aktiivisuuden merkitys opetussuunnitelmatyössä kasvoi huomattavasti uudistuksen myötä. (Syrjäläinen 2001, 52 – 53.)

Syrjäläisen (2001, 53) mukaan opetussuunnitelmauudistukseen liittyvä koulutuspoliittinen ajattelu johti eriarvoisuuden lisääntymiseen Suomessa. Käytännössä tämä näkyy siinä, että kunnat ja kuntien koulut tarjoavat opetusta eriarvoisesti. Eri tasoilla tapahtuva koulutuksen arviointi on uuden koululainsäädännön mukanaan tuoma keskeinen edellytys. Arvioinnilla seurataan koulutuksen tavoitteiden ja opetussuunnitelmien toteutumista sekä koulutuksen laatua ja taloudellisuutta. Arvioinnin jatkuvan kehittämisen päämäärä on toisaalta kouluissa tehtävän kehitystyön ja opetussuunnitelmaprosessin tukeminen, toisaalta koulutuksen tehokkuuden ja tuloksellisuuden valvonta. (Syrjäläinen 2001, 53.) Voidaan pohtia sitä, millaiset indikaattorit

pystyvät mittaamaan sekä koulutuksen laatua että tehokkuutta tai, että onko sellaisia ylipäänsä olemassa?

Ahosen (2003, 159) mukaan vuonna 1999 voimaan astuneet uudet koululait viimeistelivät muutoksen, joka mahdollisti liike-elämän periaatteiden tulon koulumaailmaan. Kivirauman (2001, 82) mukaan tulevaisuudessa jako menestyneisiin ja syrjäytettyihin syntyy todennäköisesti toimijoiden tekemien valintojen kautta. Valintojen tekeminen vaatii näin taitoa ja osaamista, jota esimerkiksi kaikilla vanhemmilla ei välttämättä ole.

2.4.2 Uusliberalistinen suuntaus koulutuspoliittisten muutosten taustalla

Suomessa 1990-luvulla tapahtunut koulutuspoliittinen suunnanmuutos voidaan nähdä osana laajempaa hyvinvointiyhteiskunnan remonttia, jonka taustalla on vaikuttanut uusliberalistinen ideologia (Syrjäläinen 2001, 61). Suomalaiset koulutuspoliitikot näkivät koulutuspoliittisen muutoksen välttämättömäksi globaalien yhteiskunnallisten muutosten takia. Nähtiin, että muutokset vaativat toimia myös suomalaisessa koulumaailmassa. Kiristynyt kilpailu vaati toimia ja panostusta lahjakkaiden kouluttamiseen. Käytännön tasolla tämä tarkoitti koulutusjärjestelmän uudelleen suuntaamista. Koulutuspolitiikasta tuli monilta osin taloudelle alisteista. (Kivirauma 2001, 76.)

Uusliberalistinen ajattelu pyrkii järjestämään koulutuksen markkinoiden tapaan (Hilpelä 2001, 151). Tästä johtuen käytämme tilanteesta riippuen rinnakkain sekä käsitteitä uusliberalistinen koulutuspolitiikka että markkinasuuntautunut koulutuspolitiikka. Uusliberalistisen tulkinnan perusteella julkisen vallan tehtävänä on ohjailta yhteiskunnan rakenteiden toimintaa, ei toimia näissä rakenteissa. Uusliberalismin synty ajoittuu 1980-luvulle, jolloin Iso-Britannian pääministeri Margaret Thatcher sekä Yhdysvaltain presidentti Ronald Reagan nostivat esiin uuden yhteiskunnallista, poliittista ja taloudellista perustaa koskevan ajattelutavan. Keskeinen tekijä ajattelutavassa oli julkisten palveluiden yksityistäminen toimintojen tehokkuuden lisäämiseksi. (Lehtisalo & Raivola 1999, 51.)

Uusliberalistinen ajattelu kyseenalaistaa koko hyvinvointivaltion käsitteen ja oikeutuksen. Ajattelutavan mukaan valtio on ottanut hoitaakseen liian monia yhteiskunnan osa-alueita. Uusliberalismin ihanteena on minimivaltio. Minimivaltioihanteen saavuttaminen tarkoittaa huomattavia veronalennuksia sekä julkisen sektorin palveluiden karsimista, ulkoistamista ja kilpailuttamista. (Hilpelä 2007, 653–654.) Tämän vuoksi uusliberalismi nostaa yritystoiminnan julkisen toiminnan malliksi. Päämääränä on maksimaalisen tuoton saaminen, on kyse sitten

koulutuksesta, terveydenhuollosta, sosiaalityöstä tai liikenteestä. Uusliberalismin tärkeimmäksi arvoksi voisikin määrittää tehokkuuden. Monien julkisten palveluiden osalta (esimerkiksi palkat tai kiinteistökulut) panokset on suhteellisen helppo identifioida, mutta enemmän päänvaivaa tuottaa muun muassa kansalaisten hyvinvoinnin, sivistyksen ja turvallisuuden tunteen kokemisen operationalisointi ja tehokkuuden mittaaminen (Hilpelä 2001, 139–140)

Hilpelän (2004, 58) mukaan yksittäiselle ihmiselle uusliberalistiseen yhteiskuntaan siirtyminen merkitsee yhteisön rapautumista. Hilpelä kuvailee yksilöä yhteiskunnalliseksi atomiksi, joka kohtaa toiset kilpailijoina. Samalla yksilön rooli kansalaisena ja poliittisena toimijana vähenee (Hilpelä 2004, 58). Uusliberalismi tarjoaa ihmiselle yrittäjän, asiakkaan ja kuluttajan roolit. Uusliberalistinen politiikka ei näin ollen merkitse vain toiminnan tehostamista, säästämistä ja laadun parantamista, vaan koko elämänmuodon muuttamista. (Hilpelä 2001, 141.) Hilpelä (2001, 152) on huolissaan myös siitä, mitä todella tapahtuu, jos koulutusratkaisut pohjautuvat yksittäisten vanhempien päätöksiin? Miten silloin tavoitetaan keskeiset yhteiskunnalliset koulutustavoitteet? Tuottaako markkinamekanismi automaattisesti yhteiskunnan toiminnan edellyttämää tietämisen ja osaamisen tasoa? Voiko yleissivistävän aineksen opetuksen jättää kysynnän varaan? Uusliberalismi ei olekaan vapaa valtiosta, vaan sen sijaan ohjaa yksilön valintoja varsin tehokkaasti näyttämällä yksilölle, millaiset valinnat ovat kannattavia. (Hilpelä 2001, 152–153.) Yksilö nähdään ainutkertaisena olentona, mutta hän saa toteuttaa yksilöllisyytensä ainoastaan kuluttajana (Hilpelä 2004, 58).

Suomalaisessa koulutuspolitiikassa 1980-luvulta alkaen tapahtuneita keskeisiä koulutuspoliittisia muutoksia ovat koulunvalinnan mahdollistaminen perheille, hallinnon hajauttaminen virkamiestasolle, siirtyminen niin sanottuun könttäsummarahoitukseen ja julkisten määrärahojen karsiminen. Koulutuspolitiikan kytkeytyminen markkina-ajatteluun näkyy myös talouselämästä kouluhallintoon omaksutuilla käsiteillä: tulosvastuu, tilivelvollisuus, kilpailuttaminen, laadunvarmistus ja arviointi. (Seppänen 2006, 11.)

Suomalaisen koulutuksen osalta uusliberaali koulutuspolitiikka ei ole kuitenkaan johtanut laajamittaiseen koulujen yksityistämiseen. Sen sijaan koulut ovat saaneet tottua yritysmäiseen toimintakulttuuriin. Koulujen on kilpailtava oppilaista ja markkinoitava itseään. Samalla kun koulut on asetettu tulosvastuuseen, julkista rahoitusta kiristetään. (Hilpelä 2007, 655.) Uusliberalistinen minimivaltio, joka ei puuttuisi koulutukseen millään tavalla, ei rahoittamalla eikä valvomalla, jäänee utopiaksi. Julkinen valta haluaa aina asettaa ehtoja mm. opettajien kelpoisuudelle, opetussuunnitelmalle ja koulutuksen fyysiselle ympäristölle, vaikka tämä sitten tehtäisiinkin yhteistyössä yritysmaailman kanssa. (Hilpelä 2004, 60.)

2.4.3 Perheet koulumarkkinoilla toimijoina

Koulutuspolitiikan uusliberalistinen käänne on vaikuttanut merkittävästi vanhempien rooliin koulumaailmassa. Markkina-ajattelu ulottuu nykyisin usealle eri elämänalueelle, esimerkkinä asiakkuus- käsitteen käyttäminen kodin ja koulun yhteistyöstä puhuttaessa (esim. Metso 2004, 27). Kuten on jo mainittu perheiden kouluvalinnat ja koulujen oppilasvalinnat tulivat osaksi peruskoulujärjestelmää 1990-luvulla (Seppänen 2006, 9). Tätä kehitystä edesauttoivat useat 1990-luvun alusta alkaen toteutetut lakimuutokset, joissa väljennettiin koulupiirejä sekä erilaistettiin opetuksen tarjontaa (Seppänen 2006, 63). Kouluvalinnoilla tarkoitetaan sitä, että perheet voivat hakea lapselle koulupaikkaa haluamaansa kouluun. Koulujen oppilasvalinnat peruskouluissa puolestaan ovat lisääntyneet sitä mukaa, kun ns. painotetun opetuksen luokat (esim. musiikkiluokka ja kuvataidepainotteinen luokka) ovat lisääntyneet. Näille luokille otetaan vain pääsykriteerit parhaiten täyttävät oppilaat. (Seppänen 2006, 9.) Uuden koulupolitiikan myötä, vanhemmista on tullut yhä enenemässä määrin koulun asiakkaita, kun ennen heidän roolina oli ollut lähinnä toimia kasvatuskumppanuudessa koulun kanssa. (Metso 2004, 27.) Asiakkuus muodostuu koulutuksen kentällä siitä, kun koulu alkaa jäljitellä markkinoiden toimintaa. Markkinoiden toimintatapa näkyy koulutuksen kentällä kysynnän ja tarjonnan vuoropuheluna. Toisin sanoen koulutusta kehitetään tai muutetaan siihen suuntaan kun kysyntä edellyttää. (Varmola 1996, 53.)

Vanhempien roolia koulumarkkinoilla toimijana voidaan tarkastella myös vanhempien lapsilleen tekemien kouluvalintojen kautta. Seppäsen (2006, 95) mukaan perheet toimivat koulumarkkinoilla joko ”aktiivisesti” valintoja tehden ja vaihtoehtoista tietoisina tai ”passiivisesti”, jolloin perheiden arvoja ensisijaisesti muut asiat kuin lapsen koulumenestys. Perheiden suhtautumista kouluvalintoihin ei voida pelkästään tiivistää käsityksiin aktiivisista keskiluokkaisista perheistä, jotka kykenevät vaikuttamaan lastensa kouluvalintoihin, ja ajatella samalla, että työväenluokkaisten perheiden passiivisuus johtuisi heidän taidottomuudestaan ja kiinnostuksen puutteestaan. (Seppänen 2006, 95.)

Gewirtz, Ball ja Bowe (1995, 24) luokittelee perheet kolmeen ideaalityyppiin suhteessa koulumarkkinoihin. Ensimmäinen ideaalityypin muodostavat ”etuoikeutetut / kyvykkäät valitsijat (privileged / skilled choosers), toisen tyyppin osittain kyvykkäät valitsijat (semi-skilled choosers) ja kolmannen tyyppin irrallaan olevat valitsijat (disconnected choosers). Edellä mainittu luokittelu on vahvasti luokkasidonnainen. Etuoikeutetuilla / kyvykkäillä valitsijoilla on taitoa sekä vahvaa halua tehdä valintoja ja vaikuttaa lapsen tulevaisuuteen kouluun liittyvien valintojen kautta. Heillä on myös sellaista taloudellista, sosiaalista ja kulttuurista pääomaa, joka helpottaa valintojen tekemistä.

Ennen kaikkea he kykenevät valintoja tehdessään ottamaan huomioon lapsen taipumukset, kiinnostuksen kohteet, toiveet ja ominaisuudet. (Gewirtz ym. 1995, 24–31.)

Puolikyvykkäillä valitsijoilla on vahvaa tahtoa, mutta rajoitetusti kapasiteettia toimia koulumarkkinoilla. Toisin kuin kyvykkäillä valitsijoilla, heillä ei ole yhtä paljon niin kutsuttua sisäpiirin tietoa koulujärjestelmästä. Heillä ei ole myöskään yhtä selvää käsitystä koulujen välisistä eroista. (Gewirtz ym. 1995, 40.) Irrallaan olevilla valitsijoilla on kyllä näkemyksiä koulutuksesta sekä käsityksiä lastensa ominaisuuksista, sen sijaan he eivät koe koulujen vertailua tarpeelliseksi, eivätkä myöskään havaitse koulujen välisiä eroja. (Gewirtz ym. 1995, 45).

3 TUTKIMUKSEN TAVOITTEET JA TUTKIMUSONGELMA

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tutkia kasvatusvastuun jakautumista kodille ja koululle haastatteleamalla vanhempia ja opettajia. Tutkimuskohteena ovat vanhempien ja opettajien käsitykset siitä, miten kasvatus ja kasvatusvastuu jakautuvat kodin ja koulun välillä. Vastuun jakautumista tarkastellaan kodin ja koulun yhteistyön näkökulmasta pohtien, miten kodin ja koulun yhteistyö tukee eri kasvattajien toimintaa. Tutkimuksessa selvitetään myös sitä, miten kasvatustoiminnan ympäristö ja perhettä ympäröivä yhteiskunta vaikuttavat vanhempien kasvatustehtävään. Vanhempien näkökulmasta tarkastellaan sitä, minkälaista tukea vanhemmat ovat saaneet yhteiskunnalta kasvatustehtävänsä ja toisaalta minkälaisia vaatimuksia tai haasteita nyky-yhteiskunta asettaa haastatelluille vanhemmille. Yhteiskunnan haasteiden osalta tutkimuksen painopiste on työelämän vaikutuksissa perhe-elämään.

Tutkimus jakautuu näin ollen kolmeen tutkimusalueeseen. Ensimmäinen tutkimusalue kuvaa vanhempien ja opettajien käsityksiä kasvatusvastuun jakautumisesta. Toisessa tutkimusalueessa tarkastellaan sitä, kuinka kodin ja koulun yhteistyö tukee kasvatusvastuun jakautumista. Kolmannessa tutkimusalueessa tarkastellaan sitä, kuinka yhteiskunnassa ja koulumaailmassa tapahtuneet muutokset vaikuttavat kasvatukseen ja kasvatusvastuun jakautumiseen.

Tutkimusalueista muodostuu tutkimuksen kolme pääongelmaa alaongelmineen:

1. Tutkimusalue 1: Miten kasvatusvastuu jakautuu vanhemmille ja opettajalle?
 - Kenellä on vastuu lapsen kasvatuksesta?
 - Mitä kuuluu kodin kasvatusvastuuseen?
 - Mitä kuuluu koulun kasvatusvastuuseen?
 - Miten kasvatusvastuu jakautuu perheen sisällä?

2. Tutkimusalue 2: Miten kodin ja koulun yhteistyö tukee kasvatusvastuun jakautumista kodille ja koululle?

- Miksi koti ja koulu tekevät yhteistyötä?
- Millaisia yhteistyömuotoja kodin ja koulun välillä on?
- Miten vuorovaikutusta kodin ja koulun välillä voidaan kehittää?
- Millaista on hyvä vuorovaikutus kasvattajien välillä?
- Mitä mahdollisia esteitä kasvattajien välisellä vuorovaikutuksella on?

3. Tutkimusalue 3: Miten yhteiskunta ilmiöineen vaikuttaa kasvatustehtävään kotona ja koulussa?

- Millaisia haasteita yhteiskunta muutoksineen asettaa kasvatukselle?
- Miten työ vaikuttaa perheeseen ja lasten kasvattamiseen?

4 TUTKIMUKSEN LUONNE JA ETENEMINEN

4.1 Fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa

Tutkimuksen luonne on fenomenologis-hermeneuttinen. Tutkimuksen tarkoituksena on tuoda esille ihmisten kokemuksia kasvatuksesta ja kasvattamisesta nyky-yhteiskunnassa. Ihminen elää maailmassa, jossa kaikilla asioilla on jokin merkitys ja ihmisen kokemukset ja tunteukset perustuvat hänen itsensä kokemiin merkityksiin. Fenomenologinen merkitysteoria perustuu siihen oletukseen, että ihminen toimii suurelta osin tietoisesti ja hänen tekemisensä on tarkoituksen mukaisesti suuntautunutta ja hänen todellisuutensa on merkityksillä latautunutta. Kokemuksellisuus on pohja ihmisen maailmasuhteelle. (Laine 2001, 27; Tuomi & Sarajärvi 2004, 34.)

Fenomenologian mukaan ihmisen suhde maailmaan on aina intentionaalinen. Intentionaalisuus tarkoittaa sitä, että kaikki merkitsee meille jotakin. Toimijan todellisuus näyttäytyy aina hänen pyrkimystensä, kiinnostustensa ja uskomustensa valossa. Kun ihminen tekee jotakin, hänen toimintaansa voidaan yrittää ymmärtää kysymällä, millaisten merkitysten pohjalta hän toimii. (Laine 2001, 27.) Tuomen ja Sarajärven (2004, 34) mukaan ihmisen ymmärtämät merkitykset eivät kuitenkaan ole meissä synnynnäisesti, vaan ne opitaan sen yhteisön jäsenenä, jossa yksilö kasvaa ja häntä kasvatetaan. Merkitykset ovat siis subjekteja yhdistäviä (Tuomi & Sarajärvi 2004, 34). Tässä tutkimuksessa yhteiskunnan ja kulttuurin vaikutus nousee esille, kun haastateltavien kanssa keskusteltiin siitä, miten nyky-yhteiskunta antaa leimansa kasvatustapahtumaan.

Hermeneutiikka on ymmärtämistä ja tulkintaa korostava filosofisen ajattelun suuntaus. Hermeneutiikassa on huomioitavaa, että tutkija on keskiössä, kun aineiston analyysiä tehdään. Tutkija tulkinat asioista liittyvät aina jollakin tavalla tutkijan aikaisempaan tietoon asiasta ja aikakauden yleisiin ajattelutapoihin ja arvoihin. Hermeneuttinen lähestymistapa ilmenee työssä siten, että tulosten tulkinnassa pyritään löytämään tiettyjä sääntöjä ja säännönmukaisuuksia, vaikkakin pienen kohderyhmän vuoksi ei yleistettävyyteen pyritäkään (Tuomi & Sarajärvi 2004, 34). Pro gradu-tutkielmassa on ollut tarkoituksena löytää ja tuoda esille asioita, jotka ovat jo kenties kaikkien tiedossa, mutta ovat jääneet taka-alalle ja huomaamattomiksi itsestään

selvyyksiksi. Tavoitteena on siis tehdä tässä pro gradu-tutkielmassa tunnettuja asioita tiedetyksi. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 35.)

Laineen (2001, 26) mukaan fenomenologis-hermeneuttinen metodi vaatii tutkijalta jatkuvaa tutkimuksen perusteiden pohtimista. Näin tehtiin myös tässä tutkimuksessa. Tutkimuksen ilmiökenttä jakautui pala palalta pienempiin osiin ja rakentui osista kokonaisuudeksi tehtyjen ratkaisujen perustella. Käsitys siitä, millainen ihminen on tutkimuskohteena, ja miten merkityksiä tutkitaan, rakennettiin yhä uudelleen tutkimuksen eri vaiheissa. Näistä lähtökohdista rakentui lopulta tutkimuksen kokonaisuus ja ongelmakenttä.

4.2 Tutkimuskohteen valinta ja tutkimuksen alkuvaiheet

Tällä pro gradu-tutkielmalla on kaksi tekijää. Idea yhteisestä pro gradu-tutkielmasta sai alkunsa syksyllä 2007 luennolla, jossa annettiin ohjeita pro gradu-tutkielman aloittamiseen. Yhdessä toteutettavan pro gradu-tutkielman suunnitteluvaiheessa löytyi helposti aihe, jonka ympärille työ tulisi rakentumaan. Molemmat kirjoittajat olivat tehneet kandidaattitutkielman, joka käsitteli kodin ja koulun välistä yhteistyötä. Toisen kandidaattitutkielmassa tarkasteltiin opettajankoulutuksen antamia eväitä kodin ja koulun yhteistyölle ja toisen kuvailtiin tuntiopettajien käsityksiä kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä. Kandidaattitutkielmien jatkaminen yhteiseksi pro gradu-tutkielmaksi tuntui mieleiseltä ajatukselta. Yhteiseksi aihealueeksi muotoutui siis kodin ja koulun välinen yhteistyö. Tätä teemaa jatkettiin niin, että varsinaiseksi tutkimuksen kohteeksi muodostui kasvatustuun jakautuminen kodin ja koulun välillä. Pro gradu-tutkielmassa käytettävästä tutkimusotteesta tehtiin heti työn alussa päätös. Työ tehtäisiin kvalitatiivisella otteella, joten työstä tulisi empiirinen tutkimus (Tuomi & Sarajärvi 2004, 21).

Pro gradu-tutkielman alkuvaiheessa työllä ei ollut tarkkaa rajausta, vaan täsmällisemmän rajauksen ajateltiin muotoutuvan sitten, kun on tutustuttu riittävästi kasvatusta ja kodin ja koulun yhteistyötä käsittelevään kirjallisuuteen. Aiheen rajaus ja kodin ja koulun välisen yhteistyön laajeneminen kasvatustuun ja yhteiskunnan tapahtumien ja muutosten pohtimiseen löysikin muotonsa vasta teoriaosuutta kirjoitettaessa keväällä 2008. Kasvatustuukysymyksen mukaan tulon vaikutti se, että kirjoittajien opetusharjoittelussa ja opettajantöissä kentällä on tullut ilmi tilanteita, joissa jokaiselle kodille ei ole ollut itsestään selvää miten kasvatustuun vastuualueet tulisi jakautua. Yhteiskunta ilmiöineen tuli työhön mukaan ajankohtaisuutensa ja

kasvatuspolitiikkakurssilta saatujen virikkeiden ja innostuksen vuoksi. Ajankohtaiseksi yhteiskunnan kasvatuskäsitysten pohtimisen tässä tutkielmassa teki se, että työn ollessa alkuvaiheissaan Tuusulan Jokelassa tapahtui kouluampumistapaus 7.11.2007. Pro gradu-tutkielman haastattelujen aikana tapahtui toinen traaginen koulusurma Kauhajoella 23.9.2008. Näiden kahden tragedian vaikutukset suuntasivat väistämättä tämän tutkimuksen toteutusta ja sen tuloksia.

4.3 Teemahaastattelu tutkimusvälineenä

Aineistonkeruumenetelmäksi valittiin haastattelu, koska työhön tarvittavien tietojen keräämisen katsottiin onnistuvan parhaiten, kun päästään vuorovaikutukseen kohderyhmän kanssa. Vuorovaikutustilanteiden arvioitiin tuottavan syvää ja tapauskohtaista tietoa tutkittavista asioista. Teemahaastattelu koettiin sopivan aineistonkeruumenetelmäksi, koska se on joustava, työn lähtökohtiin ja tavoitteisiin sopiva menetelmä (Hirsjärvi & Hurme 2008, 14).

Haastateltavia hankittaessa on Tuomen ja Sarajärven (2004, 75) mukaan eettisesti perusteltua kertoa mitä asioita haastattelussa tullaan käsittelemään. Tuomi ja Sarajärvi (2004, 75) korostavat lisäksi, että haastateltavalle on tärkeää antaa tiedoksi haastattelukysymykset tai ainakin haastattelun aiheet hyvissä ajoin etukäteen ennen varsinaista haastattelutilannetta. Haastattelun teeman ennalta tietäminen edesauttaa haastateltavan valmistautumista haastattelutilanteeseen. Haastattelu kun ei ole tietokilpailutilanne, jossa mitataan haastateltavien antamia oikeita ja väärinä vastauksia. On myös todennäköistä, että kun kohdehenkilö on saanut tutustua aiheeseen etukäteen, saadaan haastattelussa taltioitua mahdollisimman paljon haluttua tietoa. (Tuomi & Sarajärvi, 75.) Tässä tutkimuksessa haastateltaville kerrottiin etukäteen siitä, että tutkimuksen aihe liittyy kodin ja koulun yhteistyöhön sekä kasvatusvastuun jakautumiseen eri tahojen välille. Lisäksi kerrottiin, että haastatteluun tulee osallistumaan sekä opettajia että vanhempia. Toisaalta varottiin kertomasta kohdehenkilöille liikaa haastattelun sisällöistä. Ajateltiin, että tarkasti tiedettyihin kysymyksiin valmistautuminen olisi vienyt vastauksista autenttisuutta. Pelättiin myös, että haastateltavat lähtisivät miettimään valmiiksi sellaisia vastauksia, joiden uskoivat miellyttävän haastattelijoita.

Tutkimuksen haastattelumetodina käytettiin puolistrukturoitua teemahaastattelua. Puolistrukturoidussa teemahaastattelussa haastattelun teema-alueet ja mahdolliset runkokysymykset ovat kaikille samat. Teemahaastattelutilanteen tekee sujuvaksi se, että haastattelija voi myös luoda ja muokata lisäkysymyksiä kohdehenkilön antamien vastausten mukaan. Haastattelutilanne voi siis olla erilainen jokaisen haastateltavan kohdalla. (Poikolainen 2002, 21)

Teemahaastattelu koettiin tässä tutkimuksessa oikeaksi menetelmäksi, sillä vapaamuotoisen haastattelun edetessä, voitiin kysymyksiä muokata niin, että kaikki vastaajat ymmärsivät kysymykset samalla tavoin ja tarvittaessa haastattelijat pystyivät esittämään tarkentavia lisäkysymyksiä. Teemahaastattelun vapaamuotoisuuden ja joustavuuden avulla oli mahdollista saada selville haastateltavien subjektiivisia ja henkilökohtaisia näkökulmia asioista. Hirsjärvi ja Hurme (2008, 35) summaavat haastattelumenetelmän eduksi haastateltavan subjektiivisuuden esiintulon ja haastattelijan mahdollisuuden pyytää haastateltavaa selventämään ja syventämään vastausta lisäkysymyksillä.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena ei ollut saada aikaan yleistettäviä tuloksia, vaan suuntaantavia pienen tutkimusryhmän mielipiteitä. Tutkimuksessa vertaillaan opettajien ja vanhempien näkemyksiä keskenään ja pyritään löytämään niistä eroavaisuuksia. Näkemyserojen ratkaisemiseksi olisi keksittävä keinoja. Näkemyserojen tiedostaminen jo yksinään luo opettajalle työkalun, joka helpottaa yhteistyötä kotien kanssa.

4.4 Aineiston keruu

Tutkimuksessa haastattelimme neljää vanhempaa ja neljää alakoulun luokanopettajaa. Haastatteluihin valituilla vanhemmilla tuli olla vähintään yksi alakoulua käyvä lapsi. Haastattelut toteutettiin Kanta-Hämeen ja Varsinais-Suomen alueella 26.9.–17.11.2008. Haastattelut tehtiin yksityishaastatteluina haastateltavien ehdottamissa paikoissa. Neljässä haastattelussa oli mukana kaksi haastattelijaa ja loppuissa neljässä yksi haastattelija.

Haastatellut neljä alakoulun luokanopettajaa valitsimme itse. Kaikki valitsemamme opettajat suostuivat haastateltaviksi. Halusimme kuulla eri uravaiheissa olevien opettajien näkemyksiä. Haastatelluista yksi oli opettajan uransa lopetteleva kokenut opettaja ja muut haastatellut olivat joko uransa alussa tai jo muutaman vuoden töissä olleita.

Opettajille esitimme samaan teemaan kuuluvia kysymyksiä kuin vanhemmillekin. Opettajien toivoimme pohtivan esitettyjä kysymyksiä omaa työtään silmällä pitäen. Päätimme ottaa tutkimukseemme mukaan myös opettajien haastattelut, koska halusimme kuulla kummankin keskeisen kasvatustyötä tekevän osapuolen näkemyksiä kasvatusvastuun jakautumisesta. Opettajien mukaanotto tutkimukseen antoi myös mahdollisuuden tehdä vertailua kodin ja koulun näkemysten eroista ja yhtäläisyyksistä. Vanhempien teemahaastattelurunko on liitteenä 1 ja opettajien teemahaastattelurunko on liitteenä 2.

Haastattelukokonaisuus jaettiin tutkimusongelmien mukaisesti kolmeen pääteemaan, joiden alla käsiteltiin useampia alateemoja. Teemahaastattelun rungon lisäksi laadittiin muutamia apukysymyksiä, joiden avulla pystyttiin tarvittaessa tarkentamaan kysyttyä asiaa. Teemahaastatteluihin laadittiin ja kirjattiin kysymysrunko apukysymyksineen, koska haluttiin varmistaa, että keskeiset kysymykset tuli kysyttyä kaikilta haastatelluilta. Kysymysrunkoja laadittiin kaksi erilaista, koska haastateltavilta ryhmiltä haluttiin saada tietystä asemasta ja suunnasta nousevia vastauksia. Vanhempien toivottiin vastaavan kodin ja perheen näkökulmasta ja opettajien oman työnsä näkökulmasta. Valmiiksi oikein muotoillut kysymykset helpottivat lisäksi haastattelijan työtä haastattelutilanteessa. Haastattelujen runko oli kaikissa samaan ryhmään kuuluneissa haastatteluissa sama. Kysymysten järjestys ja muoto sen sijaan vaihtelivat runsaasti haastateltavan vastausten ja käydyn oheiskeskustelun mukaan.

Nauhoitetut haastattelut kestivät 30-50 minuuttia. Ennen haastattelua haastateltaville oli väljästi kerrottu haastattelun teemoista. Lisäksi haastateltavien kanssa syntyi keskustelua aiheesta varsinaisen haastattelun jälkeen. Myös näitä keskusteluja hyödynsimme aineiston analyysivaiheessa. Nauhoitetut haastattelut litteroimme sanatarkasti.

4.5 Aineiston analyysi

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineiston analysoinnin toteuttamistapoja on monia. Aineiston luokittelu, analysointi ja tulkinta voidaan toteuttaa erillisinä toimintoina tai sitten ne voidaan toteuttaa kaikki samanaikaisesti. Hermeneuttisesti painottuneissa tutkimuksissa toiminnat nähdään usein kokonaisuutena, eikä erillisinä työvaiheina. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 136.) Koska tämä tutkimus seuraa hermeneuttista painotusta, myös tässä työssä luokittelu, analyysi ja tulkinta ovat sulautettu yhteen.

Hirsjärvi ja Hurme (2008, 136) kuvaavat kvalitatiivisen haastattelututkimuksen analyysin pääpiirteitä seuraavasti: 1) Tutkija voi aloittaa analyysin tekemisen jo haastatteluvaiheessa. Tutkija voi tehdä haastatteluissa havaintoja ilmiöiden toistuvuudesta, erityisyydestä, useudesta ynnä muista seikoista ja helpottaa siten aineiston jatkotyöstämistä. 2) Kvalitatiivisessa aineistossa analyysiä tehtäessä säilytetään yleensä sanallinen muoto. Analyysi tehdään usein myös aineiston ”näköisyys” huomioiden, jolloin tuloksissa on havaittavissa aineiston konteksti. 3) Tutkija voi käyttää induktiivista tai abduktiivista päättelyä. Induktiivisessa päättelyssä korostuu aineistolähtöisyys. Abduktiivisessa päättelyssä tutkijalla on joitakin hypoteeseja tai teoreettisia malleja, joihin hän

hakee varmennusta aineistosta. 4) Kvalitatiivisessa analyysissä on lukemattomia työtapoja. Tutkija voi valita itselleen tai työn luonteeseen parhaiten sopivat analyysitekniikat jo aineistoa kerätessään tai viimeistään analyysivaihetta aloittaessaan. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 136.) Hirsjärven ja Hurmeen (2008, 136) mukaan kvalitatiivisen tutkimuksen aineiston analyysi voi sijoittua mihin kohtaan tahansa kuvaus – tulkinta-jatkumoa, jossa kuvausvaihe edustaa yksinkertaisinta muotoa ja tulkinta pisimmälle vietyä asian työstämistä. Tässä tutkimuksessa tutkimuksen aineistoa käsiteltäessä on käytetty empiirisen analyysimenetelmän keinoja. Empiirisen analyysimenetelmän suomin valtuutuksin on haastateltujen henkilöiden tunnistettavuudet tekstistä häivytetty ja haastatelluille on annettu keksityt nimet (Tuomi & Sarajärvi 2004, 21).

Aineiston analyysi on toteutettu aineistolähtöisesti teemoittamalla. Moilasan ja Rähän (2001, 53) mukaan teemoittamisessa on kyse siitä, että tutkija etsii aineistoa pelkistäen sen keskeisimmät rakenteet. Tutkimusongelma määrittää sen, etsiikö tutkija vastausta tiettyyn asiaan vai suhtautuuko hän tekstiin kokonaisuutena pyrkien tavoittamaan sen sisällöllisen järjestyksen. Analyysin lähtökohtana olivat omat haastattelukysymykset. Olennaista on tavoittaa se, mitä haastateltavat kunkin teeman kohdalla sanovat. Moilasan ja Rähän (2001, 53) mukaan tällöin on kyse siitä, että tutkija ei niinkään etsi ennalta määriteltyjä teemoja aineistostaan, vaan pyrkii löytämään tutkittavien antamat merkitykset. Haastateltujen vastauksista on etsitty vastaukset esitettyihin kysymyksiin ja luokiteltu ne yhteen tai useampaan luokkaan, riippuen siitä miten yhtenäisiä vastaukset ovat. Vanhempien ja opettajien vastaukset pidettiin erillään, sillä vanhempien ja opettajien vastauksia haluttiin verrata myös ryhmittäin toisiinsa.

Tutkimusaineiston ollessa melko pieni (yhteensä kahdeksan haastateltua) ei aineistosta nousevia yksittäisiä väitteitä ole järkevää ja tarkoituksenmukaista yleistää. Tutkimusraportin tulososiossa on mukana myös teoreettisen analyysin piirteitä, koska tarkasteluun on nostettu haastateltujen antamia yksittäisiä kommentteja. Haastateltujen kommentit esitetään kuitenkin vain esimerkkeinä ja niillä pyritään elävöittämään tekstiä (esim. Tuomi & Sarajärvi 2004, 22). Teoreettinen analyysi ei tutkimuksessa ole kuitenkaan täydellistä, koska kommenttien antajat jäävät eettisistä syistä ilmaisematta. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 21.)

Haastattelujen avulla saatua aineistoa analysoitaessa voidaan pohtia myös inhimillisten arvojen esiintymistä vastauksissa. Kasvatus, kuten muutkin ihmistieteiden tutkimuskohteiksi luettavat asiat ovat aina inhimillisten arvojen sävyttämiä. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 32.) Tämän tutkimustyön aineistoa analysoitaessa ei pyritä yleistettävyyteen, vaan halutaan tuoda esille pienen opettajaryhmän ja pienen vanhempienryhmän näkemyksiä esille. Pyrkimyksenä on myös löytää yhteyksiä ja eroavaisuuksia kahta eri kasvatussektoria edustavan ryhmän ja kirjoitetun teorian välillä.

5 TUTKIMUSTULOKSET

5.1 Kasvatusvastuun jakautuminen

5.1.1 Näkemyksiä kasvatuksen luonteesta

Ensimmäinen tutkimusalue koski kasvatusvastuun jakautumista kodille ja koululle sekä mahdollisille muille kasvatustahoille. Kasvatusvastuukeskustelun osana tutkittavilta kysyttiin heidän käsityksiään hyvästä kasvatuksesta. Kasvatusvastuuajattelun määrittely ei ole mahdollista, ennen kuin selvitetään mitä tutkittavien mielestä kasvatukseen kuuluu. Hyvän kasvatuksen määrittelyyn vanhemmat ja opettajat käyttivät runsaasti aikaa. Haastateltavat tunsivat, että kysymys oli vaikea. Toisaalta vastauksia kasvatuksen päämääristä, oli luettavissa haastateltujen vastauksista koko haastattelun ajalta. Suurin osa tutkituista oli sitä mieltä, että ei ole olemassa tyhjentävää vastausta kysymykseen minkälaista on hyvä kasvatus. Haastateltujen mielestä hyvä kasvatus sekä kotikasvatuksen tavoitteet muodostuvat pienistä tekijöistä. Kasvatuksen päämäärän osalta korostettiin sitä, että lapsista tulee täysjärkisiä ja kelpollisia yhteiskunnan jäseniä. Lisäksi yksi haastatelluista korosti kasvatuksen päämääränä ihmisyyteen kasvattamista.

Mulla ei oo sen kummempaa tavoitetta kun se, että mä saisin niistä semmosia täyspäisiä ihmisiä, mitkä osais niinku elää täällä, että mulle niinku ihan riittää se. Mutta välillä tuntuu, että siihenkin on niinku aika paljon, että en mä , en mä ajattele, että niistä ny tarvis tulla jotain hirveen hienoja, hyvinmenestyviä ihmisiä. Välillä kun tätä touhua kattelee niin siinäkin, että sais ne täysjärkisiksi niin on ihan tarpeeks, että.. Että siinä on jo haastetta ihan. Sillain kun kattelee mitä tää maailmanmeno on ja mitä välillä kaikkee kauheeta tapahtuu ja muuta niin, että sais ne niinku sellasiks normaaleiks ihmisiks, mitkä ny pärjäis ihan kohtuullisen hyvin niinkun muutenkin, että ei mitään ihmeellisiä tavoitteita oo. (Inka, vanhempi, haastattelu 17.11.2008.)

Mitä se on se hyvä kasvatus? Ihmisyyteen kasvattamista...lapsen tai nuoren tai missä sitten meneekin, niin kasvun ja kehityksen ohjaamista semmoseen...hyvään elämään. (Virpi, vanhempi, haastattelu 29.9.2008.)

Kunhan siit kasvais kelvollinen yhteiskunnan jäsen, vastuuntuntoinen ja pärjäävä, toiset huomioiva. ...kasvatus on jämäpti, rakastava, mutta tiukka. Ei on ei. Jossain menee raja. (Antti, opettaja, haastattelu 10.10.2008.)

Hyvän kasvatuksen keinoina sekä vanhemmat että opettajat painottivat kasvatuksen johdonmukaisuutta.

Se olis semmosta johdonmukaista. Ett lapsen näkökulmasta, että niin kun samat pelisäännöt suurin piirtein on kotona ja koulussa, että ne ei sillä tavalla erois. (Maria, vanhempi, haastattelu 7.10.2008.)

Hyvä kasvatus on sellasta, että lapsesta välitetään ja sitä kuunnellaan, sen kanssa vietetään aikaa ja sit sil on kuitenkin selkeet rajat, selkee päivärytmi ja niinku et, osataan näyttää tunteita ja ja käsitellä vaikeit asioita. (Tuuli, opettaja, haastattelu 17.11.2008.)

Sekä yksi haastatelluista opettajista että yksi vanhemmista korosti läsnäolon merkitystä ja sitä, että lapselle annetaan aikaa.

Se, että kun se lapsi tarvii sen ajan ni se saa sen niin, ettei toisella silmällä kattele formulaa tai mitä sieltä sitt tuleekin. (Pekka, vanhempi, haastattelu 30.9.2008.)

Mä ajattelen, ett se on sitä hetkes elämistä lasten kanssa. ...kyll se on kuitenkin se lapsen lähellä oleminen. (Helena, opettaja, haastattelu 26.9.2008.)

Kasvatuksen tekee haastavaksi yhden opettajan mielestä se, että jokainen kasvatettava on luonteeltaan erilainen. Vanhemmilta vaaditaan taitoa toimia oikein erilaisissa tilanteissa ja vahvuutta pitää kiinni rajoista.

Vanhempien tulee (kasvatustehtävässä) osata vetää oikeista naruista ja pysyä tarpeeksi tiukkana...Että pitää pysyä niissä omissa säännöissä, niistä ei voi luistaa. (Tuuli, opettaja, haastattelu 17.11.2008.)

5.1.2 Kasvatusvastuu kuuluu ensisijaisesti kodille, mutta koulukin on kasvattaja

Kasvatusvastuukeskustelussa haastatelluilta kysyttiin, kuka heidän mielestään kasvattaa heidän lapsiaan tai oppilaitaan. Kaikki neljä haastateltua vanhempaa kokivat, että vanhemmat ovat heidän lapsensa ensisijaiset kasvattajat. Muina kasvattajia mainittiin muun muassa koulu, opettaja, sisarukset, päiväkotit, kerho-ohjaajat, kaverit, isovanhemmat ja erilaiset mediat (internet, tietokone, televisio ja pelit)

Opettajat olivat vanhempien ohella sitä mieltä, että vanhemmat ovat lasten ensisijaisia kasvattajia. Kaksi opettajista tosin kertoi joutuvansa lähes päivittäin toimimaan myös itse joidenkin lasten kasvattajina. Kasvattamisen merkitys osana opettajuutta korostuu erityisesti silloin, kun lapsella on koulunkäyntiin heijastuvia vaikeuksia.

Mää koen välillä olevani hyvinkin niitten kasvattaja liikaakin, vaikka se on oikeesti ne vanhemmat. Sieltä se lähtee, ei niitten oppilaitten kohdalla jos se kotoo hoituu se homma niin ei mun tarte niitten kohdalla olla mitään. Se sujuu niitten kohdalla ne koulupäivät, eikä niil oo mitään...Kyl se välillä on sitä kasvattamista ja kasvattamista, puhumattakaan sit jostain pienryhmistä, jos on sellasia oppilaita, että kenellä on vaikeuksia vähän enemmänkin. (Antti, opettaja, haastattelu 10.10.2008.)

Yhden opettajan mukaan, opettaja joutuu ottamaan vastuuta kasvatuksesta erityisesti silloin, kun kotoa puuttuvat selkeät rajat. Opettajan mielestään on olemassa vain kahden tyyppisiä koteja; on niitä jotka hoitavat kasvatustehtävänsä hyvin ja sitten on niitä, jotka jostain syystä eivät kasvatustehtävänsä hoida.

Vaikka se on, mun mielestä se on niinkun kodin tehtävä, mutta kyl se siihen on menny, että niinkun joissain tapauksissa ei oo kuria kotona, ei oo mitään sääntöjä, ei oo niinku sellasta tiettyä rytmiä, minkä sitten taas niinkun koulu tuo. Että kyllä mä siihen uskon, että koulukin kasvattaa lasta aika paljon ja on niinkun yks niistä kasvattajista. (Tuuli, opettaja, haastattelu 17.11.2008.)

Haastatelluilta kysyttiin heidän näkemyksiään siitä, mitkä asiat kuuluvat kodin kasvatusvastuun alueeseen ja mitkä asiat koulun kasvatusvastuun alueeseen. Kaikki neljä vanhempaa korostivat peruskäyttäytymistapojen opettamisen kodin tehtäväksi. Myös sosiaalisten taitojen opettamisen vanhemmat katsoivat ensisijassa kuuluvan kodille, vaikka kaksi vanhemmista huomauttikin, että ryhmässä toimimista ja sosiaalista kanssakäymistä ei kodissa välttämättä pääse vielä harjoittelemaan. Haastatteluissa muita esille tulleita kodin kasvatusvastuun alueelle kuuluvia asioita ovat muun muassa se, että opetetaan lapselle mitä missäkin tilanteessa voi puhua, yleisen siisteyden opettaminen, vaateen kiertokulun opettaminen, polkupyörällä ajon ja uimisen opettaminen. Yksi vanhemmista koki kysymyksen vaikeaksi, sillä hänen mielestään suurin osa asioista on sellaisia, mitkä kuuluvat sekä koulun, että kodin vastuulle. Kodin vastuulle tämä vanhempi halusi kuitenkin osoittaa perusarvojen ja kulttuurin normien opettamisen. Ajatuksen perusarvoista hän muotoili seuraavasti:

Mun mielest on vaikee jaotella silleen kun must on suurinosa asioista on semmosia mitkä kuuluin yhdessä molemmille sekä koululle että kodille. Ett kauheen vaikee sanoo, ett tää kuuluis vaan kodille ja tää vain koululle. Mutta tämmöset norm...ns. normaalit hyvät tavat ja semmonen ihmismäinen käyttäytyminen ni kai se on ensisijaisesti kodin (vastuulla). (Virpi, vanhempi, haastattelu 29.9.2008.)

Vanhempien ohella myös opettajat pitivät perusasioiden opettamista ja niistä huolehtimista kodille kuuluvina asioina. Perusasioihin kuuluvia kodin vastuualueita olivat muun muassa opettaa lapsi kunnioittamaan vanhempaa ihmistä, huolehtia lapsen tarkoituksen mukaisesta vaatetuksesta ja opettaa lasta syömään monipuolisesti kaikkia ruokia. Kun koti huolehtii perusasioista, se näkyy opettajien mielestä myös koulussa. Yhden opettajan mukaan kotona tapahtuvat asiat vaikuttavat suoraan oppimiseen.

Se oppiminenkin sujuu, kun ensin on ne kaikki perusasiat, kun ne on kunnossa, niin kyl se oppiminenkin sujuu. Ei voi vaatii oppimisessakaan kauheita tuloksia, jos on jotain puutteita perusasioissa. (Antti, opettaja, haastattelu 10.10.2008.)

Opettajien vastauksista on luettavissa lisäksi se, että kodin kasvatusvastuun alueelle kuuluu se, että lapselle annetaan turvalliset puitteet kasvaa ja kehittyä. Koti on turvallinen paikka lapselle, jos siellä on aikuinen huolehtimassa ja ohjaamassa lasta. Opettajat korostivat, että rajojen oppiminen ja sääntöjen noudattaminen kuuluvat kotikasvatukseen. Moraalisten ja eettisten periaatteiden

opettaminen koettiin myös kuuluvaksi kodin kasvatusvastuuseen. Koti koettiin paikaksi, jossa lapsi saa turvallisesti näyttää ja purkaa tunteensa. Haastattelun opettajan mielestä lapsen on opittava hallitsemaan tunteitaan ja purettava niitä sellaisessa paikassa, jossa se on soveliaista. Kodin tulisi olla tällainen paikka, jossa tunteet saa tuoda vapaasti esille.

Kotihan on se lapsen paikka, missä se purkaa ne tunteet. Saa purkaa, mis niit käsittelään niit tunteita ja asioita... mut täytyy oppia se, et se on tosiaan koti se paikka, mis niit puhutaan ja puretaan, eikä koulu. (Antti, opettaja, haastattelu 10.10.2008.)

Vanhemmat kokivat koulun kasvatusvastuun olevan suurimmillaan sosiaalistaitojen ja ryhmätyöskentelytaitojen opettamisessa.

Kyllä kouluun kuuluu se ryhmässä työskentelyn niinkun, mun mielestä vielä tärkeempänä kuin ite oppiaineiden oppiminen. Se ett oppii niinku ihmisryhmässä toimimaan. (Pekka, vanhempi, haastattelu 30.9.2008.)

Vanhemmat mainitsivat koulun kasvatusvastuun alueelle kuuluvan myös toisten huomioon ottamisen harjoittamisen, ryhmässä olemisen, vuoron odottamisen, kuuntelemisen ja toisille työrauhan antamisen. Kaksi vanhempaa nostivat esille myös tietojen ja perustaitojen opettamisen. Yksi vanhemmista tiivistä käsityksensä koulun kasvatusvastuusta niihin asioihin, jotka mainitaan koulun opetussuunnitelmassa. Hänen mielestään koulussa korostuvat näin ollen opetukselliset tavoitteet ennen kasvatuksellisia tavoitteita.

No kyllä mä nään, ett se on puhtaasti tää... opetussuunnitelma, niin sen mukaset asiat niinkun siinä määrin, että luokalta siirryt... pysyy siinä ikätason mukasessa kehityksessä. (Maria, vanhempi, haastattelu 7.10.2008.)

Opettajat katsoivat koulun kasvatusvastuuseen kuuluvan, kuten vanhemmatkin, sosiaalisten taitojen harjoittamisen. Muita opettajien mainitsemia taitoja ja asioita, jotka heidän mielestään kuuluvat koulun vastuulle ovat oppimistaitojen opettaminen, tunteiden käsittelytaidot, omatoimisuuden opettaminen, itsestään, läksyistään ja kouluvälineistä huolehtiminen sekä usean lapsen kohdalla myös motoriset taidot, joiden osaaminen on edellytys esimerkiksi lukemaan

oppimiselle. Lapsen opettamisen tiettyyn ajankäytön rytmittämiseen katsottiin myös kuuluvan koulun vastuualueeseen. Yhden opettajan mukaan tämä näkyy koulun arkipäivässä, jolloin lapsen on jaksettava tehdä tietty aika töitä.

Monella kotona asiat tehdään valmiiks, koulussa ne täytyy tehdä ite. Sitten tota noin itestään, läksyistään ja omista tavaroistaan huolehtiminen ja tietynlainen semmonen rytmitys, että pitää niinkun jaksaa tehdä siellä tietty aika töitä. Ne on varmaan ne. (Tuuli, opettaja, haastattelu 17.11.2008.)

Kun vanhemmilta kysyttiin, miten heidän omien lastensa kohdalla kasvatusvastuualueiden jakautuminen kodin ja koulun välillä on toiminut, kolme vanhempaa oli sitä mieltä, että vastuualueet ovat kohdallaan ja koti ja koulu ovat samoilla linjoilla ja tasapainossa kasvatuksen eteenpäin viemisessä. Yksi vanhemmista tosin kertoi vastuualueiden jakautuvan huonosti. Hänen tapauksessaan vastuualueiden epämääräisyys johtui siitä, että hän ei saa yhteyttä kouluun sillä tavalla kuin hän haluaisi. Hän kertoi, ettei hänellä ole keskustelukanavia koulun suuntaan. Hän odotti myös laajempaa yhteistä keskustelua kasvatuksen tavoitteista.

Must se toimii huonosti. Ihan omalta kannalta ajattelen silleen, että aika vähän sitä keskustelua käydään, sitä on vaikee käydä, ei oo kanavia. Ett vanhemmat ja opettajat...koulu keskustelisivat siitä, että mitkä ne kasvatutavoitteet on ja mihin pyritään. Ja tota sitte...sitt kun ajattelee näitten nuorten kysymyksiä mitä on julkisuudes ja mitä meidän yhteiskunnas on esillä, ni vaikuttaa ett se on yleis...yleisemmälläkin tasolla niin että tarvittais enemmän semmosta yhteistä, yhteistä tekemistä ja tavoitteiden asettelua ja myös sitten ihan konkreettisia toimia niitten tavoitteiden eteen. Ettei ne oo vaan semmosia julkilausumia, ett meillä on kodin ja koulun yhteistyö tärkeää. Sanotaan jossain moniskin koulupapereissa ja sillä ei kuitenkaan oo niinku kanavia. (Virpi, vanhempi, haastattelu 29.9.2008.)

Vanhemmat kommentoivat myös kodin ja koulun vastuualueiden jakautumista koko suomalaisessa yhteiskunnassa ja kaikki neljä tulivat samansuuntaiseen lopputulokseen, että kaikkialla vastuun jakautuminen ei ole kohdallaan. Kaksi vanhemmista korosti yhteisöllisyyden tärkeyttä ja yhteisvastuullisuutta koko yhteiskunnassa. Heidän mielestään jokaisella on velvollisuus puuttua asiaan, jos huomataan, etteivät asiat ole kunnossa lähipiirin ihmisillä ja erityisesti lähipiirin lapsilla. Yksi vanhemmista kertoi tehneensä huomioita tiedotusvälineissä käydyissä kasvatuskeskusteluista, miten vastuuta lasten kasvatuksessa pallotellaan edestakaisin kodin ja koulun välillä. Hänen mielestään ihmisten tulisi ymmärtää, että vastuu on joka tapauksessa

kummankin osapuolen. Sama vanhempi huomautti, että koulu ei suinkaan aina ole se ainut osapuoli joka pyrkii pois vastuustaan..

Tuolla jossain lehdessä ollut juttua, pallorellaan, ett kumman on vastuu. Ja yhtähyvin vois todeta, ett se on molempien jostain kohtaa. Ja jos ei se toimi, niin kattokoot molemmat peiliin. (Pekka, vanhempi, haastattelu 30.9.2008.)

Opettajat olivat pääsääntöisesti tyytyväisiä tällä hetkellä kasvatusvastuun jakautumiseen kodin ja koulun välillä. Yksi haastatelluista opettajista nosti esille ajatuksen, jonka mukaan opettajan on pystyttävä joskus sopeutumaan tilanteeseen kohdatessaan omasta ajatusmaailmasta poikkeaviin arvomaailmoihin ja kasvatuseriaatteisiin. Hänen mukaansa opettaja joutuu joskus kamppailemaan sen ristiriidan kanssa, että kuinka pitkälle opettaja ja koulu voi mennä puuttumaan perheen omaan arvomaailmaan ja kasvatuskäsityksiin. Jokaisella perheellä on kuitenkin oikeus omiin arvoihinsa ja kasvatuseriaatteisiinsa, kunhan ne ovat lainmukaisia.

Ainahan on se tietty ryhmä perheitä, lapsia, jotka, joitten kans ei tavallaan ei arvomaailmat tavoita. Jo joka on aina se pieni ristiriita siitä, että kuin pitkält mä voin mennä puuttumaan sen perheen arvomaailmaan ja vaikuttamaan. Ja onks mull mun oma arvomaailma se oikee vastaus jota kaikkien tällanen tietynlainen keskiluokkanen arvomaailma. Mä ajattelen nyt vaikka semmos asiaa kun hygienia. Joka tulee ain joskus vastaan, ett on perheitä joissa ei siitä paljon piittailla... Mutt kyll mun mielest siin on tietty raja kuin pitkäl mä voin mennä sinne perheen puolelle. Mä oon jotenkin vetänyt sen rajan niin etten mä voi kuitenkaan ihmisiä muuttaa, enkä perheitä. (Helena, opettaja, haastattelu, 26.9.2008.)

Toisen opettajan mielestä olisi kuitenkin tärkeää, että koti ja koulu keskustelisivat kasvatuksen yhteisistä päämääristä, ja että sekä kotona ja koulussa noudatettaisiin samoja pelisääntöjä.

Välillä toivois sitä, että niitä asioita, mitä koulussa painotettais niitä painotettais myös kotona, mutta se on välillä hirveen hankalaa se semmonen, että kun lapset sanoo, että ei mun tarvi kotona tehdä niinku tämmösiä juttuja... se on niinkun hirveen tärkeä mun mielestä monessakin asiassa, että ei voi niinkun vaatia jotain koulussa ja sitten kotona sanotaan, että ei sillä oo niin väliä. (Tuuli, opettaja, haastattelu 17.11.2008.)

Vanhemmilta kysyttiin myös sitä kaipaisivatko he koululta tai muilta tahoilta tukea lasten kasvatukseen. Haastatellut vanhemmat olivat kaikki sitä mieltä, että eivät tarvitse juuri minkäänlaista lisätukea koululta lastensa kasvatukseen. Yksi vanhemmista kertoi kuitenkin pitävänsä tärkeänä sitä, että koulu kokoaa joskus luokan vanhemmat yhteen ja antaa sitä kautta vanhemmille mahdollisuuden keskustella keskenään ja vaihtaa kokemuksiaan kasvatuksesta. Hän piti koulua paikkana, joka tarjoaa mahdollisuuden vertaistuen löytämiseen.

Oikeestaan suoranaisesti en koululta niinkään (kaipaa tukea), mutta niinku se mikä oli todella valasevaa oli tää luokkaretki, mikä oli viime keväänä. Saa vanhemmilta kysyä: miten te teette tässä tilanteessa ja... Uskomattoman luovia ihmisiä. Hyviä semmosia...aika pirullisiakin, mutta hyviä ratkasuja. (Pekka, vanhempi, haastattelu 30.9.2008.)

Opettajat kokivat, että vanhempien tarvitsema tuki koululta, on lähinnä käytännön vinkkien antamista ja sitä, että vanhemmat saavat henkistä tukea kasvatustyöhönsä kasvatuksen ammattilaisilta. Yksi opettajista kertoi hiljattain tapahtuneesta tapauksesta, jossa vanhempi oli soittanut opettajalle kotiin ja pyytänyt opettajalta apua. Vanhempi oli puhelimen välityksellä halunnut opettajalta varmistuksen lapsilleen asettamiensa rajojen suhteen. Toisen opettajan havaintojen mukaan pulmatilanteita kohdatessaan vanhemmat tarvitsevat tietynlaista rauhoittelua ja muistutusta siitä kaikesta, mitä heidän lapsensa osaa.

Varmaan must tuntuu, et vanhemmat kaipaa käytännön ohjeita ihan sellasii konkreettisii, että mitä voi tehdä ja mitä ei. Monil on itsestäänselvyyksissä ihan pallo hukassa, soitetaan viidesluokkalaisen kotoota, että saakos sitä tuoda sinne kouluun siihen diskoon, miten luokassa on tapana, saako sinne tuoda siideriä. Opettaja vastas, että ei tietenkään. No niin kuulitkos, opettaja sanoi että ei saa tuoda. Että tarvitaan niinku vahvistusta siihen opettajalta, että opettaja sanoi. Että ei uskota kotona että vanhemmat sanoo.... Että kyl semmonen joiltakin puuttuu ihan täysin, oma järki. Ei ne, se voi olla ihan tietämättömyydestä kyse, kuhan joku sanois niille. (Antti, opettaja, haastattelu 10.10.2008.)

Kyl mä oon saanu semmosii puheluja, nimenomaan nää tulee äideiltä nää puhelut sitten, et he on vähän, he kaipaa niinkun lohdutusta tai jotain semmosta niinkun myötätuntoa, myötäelämistä, kun he saattaa soittaa, että kun se lapsi on ihan kamala kotona, että he tappelee läksyistä ja taistelee. Se lapsi huutaa ja haistattelee ja tämmöstä kertoo. Mut sit voi tietysti olla sama lapsi, sama oppilas, mikä on koulussa käytätynyt ihan, et se vaan purkaa kotona jotain sitä kiukkuaan

tai mitä ikinä sitten onkin. Niin että semmosia, tavallaan semmosta rauhottelua ja semmosta et täytyy aina niinkun joillekin vanhemmille täytyy aina niinkun kerrata ja muistuttaa mitä kaikkea sun lapses osaa ja missä se on hyvä ja semmosta. (Katri, opettaja, haastattelu 11.11.2008.)

Opettajat tunsivat myös velvollisuudekseen avata vanhemmille ovia esimerkiksi psykologille tai muulle auttavalle taholle, jos tilanne niin vaatii tai vanhemmat niin haluavat. Opettajilla oli kokemuksia, joissa he olivat tehneet enemmän kuin, mitä varsinaiseen työhön kuuluisi. Yksi opettaja kertoi lähteneensä tukemaan kotia, jossa lapsella oli käytöshäiriöitä kotona, vaikka ne eivät koulutyöhön vaikuttaneetkaan.

Viimevuonna tossa oli, oli just yks lapsi, joka tappeli hirveesti kotona. Läksyistä ja kaikesta ja äiti tuli sitä sitt puhumaan, ett tää on ihan kauheeta, ett ei hän ainakaan jaksa, ei kukaan jaksa enää tätä tappelemista. Mä taas vähän mietin, ett kuuluuks toi asia nyt mulle, että kun en mä sitä koulussa nää, ett koulussa kaikki näyttää niin kauheen hyvältä. Muttt ett kuitenkin sitt kun sitä asiaa puitiin hän kävi aika monta kertaa täs asiaa juttelemas ja me tehtiin kaiken maailman sopimuksia ja vihkoja ja mäkin seurasin koulussa miten ilta oli. Hänen piti kirjottaa mulle vaikka päiväkirjaa siitä ett miten oli menny ja mä tarkastin. Tavallaan lähdin sen kodin tueks. Ja sit löydettiin Mannerheimin Lastensuojeluliiton sivuilta kaikennäkösii hyvii vinkkejä. Se laukes se tilanne siin muutaman kuukauden aikana. Ett must tuntus oikeestaan kauheen hyvältä saada olla niin ku tukemas sitä kotia. (Helena, opettaja, haastattelu 26.9.2008.)

5.1.3 Kasvatusvastuun jakautuminen perheen sisällä vaihtelee

Vanhemmat saivat haastattelussa kertoa myös miten kasvatusvastuun jakautuminen toteutuu heidän oman perheensä sisällä. Kaksi haastatelluista vanhemmista oli eronnut ja lasten huoltajuus toteutui kummassakin tapauksessa yhteishuoltajuutena. Haastatellut vanhemmat olivat kumpikin lapsen ensisijaisia huoltajia ja lapset asuivat pääsääntöisesti heidän luonaan. Haastatellut erovanhemmat kokivat suurimman kasvatusvastuun olevan heillä itsellään, koska he viettivät enemmän aikaa lapsensa kanssa kuin lapsen toinen muualla asuva vanhempi. Eroperheissä koettiin, että isovanhempien osuus lasten kasvattamisessa oli myös suurempi kuin ydinperheissä. Toisessa yhteishuoltajuusperheessä erityisesti isoisällä oli tärkeä rooli toimia miehen mallina ja auttaa arjen pyörittämisessä.

Isä (lasten isoisä) käy joka aamu laittamassa niitä tai pienempää matkaan tässä, että että että tota asutaan keskenämme niin varsinkin isä onhan se siinä semmosena miehenmallinkin sitten kun se tässä niitä joka aamu potkii liikkeelle, että kyllä meillä ainakin on isovanhemmilla ollu aina, aina tota ihan suuri merkitys tässä asiass. (Inka, vanhempi, haastattelu 17.11.2008.)

Ydinperheissä elävät vanhemmat kertoivat, että heidän lastensa kasvatukseen isovanhemmat tai muut sukulaiset eivät osallistu juuri millään lailla. Isovanhempien ja muiden sukulaisten kasvatussuhteen esteiksi mainittiin muun muassa pitkät välimatkat ja isovanhempien huono terveys. Ydinperheiden vanhemmat katsoivat, että kasvatustasuu jakautuu isän ja äidin välillä melko tasaisesti. Yksi vanhemmista kertoi, että jonkinlaista vastuualueiden eroa on kuitenkin havaittavissa, johtuen vanhempien erilaisista kiinnostuksen kohteista.

Kyllä tää aika tasan jakautuu tää tämmönen kasvatustehtävä. Isä...tai kummallakin on omat intressit, mitkä kiinnostaa, ni sitten niitä asioita sitten tekee, tekee sitten että. Täällasta tiedollista taikka täällasta kertoo kokoajan ja seuraa jotain tiedeohjelmia lasten kanssa ja tän tyyppistä ja arkista kasvatusta tekee taas sit äiti. Mutta sillain jos aattelee tasa-arvon näkökulmasta, niin aikalailla tasan. Ei varmaan kummankaan rooli ylikorostu. (Maria, vanhempi, haastattelu 7.10.2008.)

Toinen ydinperhevanhemmista kertoi myös, että perheen sisällä ilmenee jonkinlaista roolitusta kasvatustehtävissä. Haastateltu pohti ja perusteli perheen sisäistä roolitusta sillä, että perheen lapset ovat molemmat tyttöjä ja heidän on jotenkin luonnollista keskustella äidin kanssa tunneasioista.

Kyll se aikalailla jakautuu tota tasasesti vanhempien välillä. Varmaan jonkinlaista roolitusta on sitten joissain asioissa, ett kumpi... Joistain tunnepuolen asioista äiti on se joka on enemmän mukana. Ja tyttöjen kasvatuksessa murrosikään liittyvät jotkut asiat, ni on luontevampia äidin velvollisuuksia. (Virpi, vanhempi, haastattelu 29.9.2008.)

5.2 Kodin ja koulun yhteistyö

5.2.1 Kodin ja koulun yhteistyö on sujuvaa tiedonkulkua ja kasvatuskumppanuutta

Tutkimuksen toisessa alueessa käsiteltiin kodin ja koulun yhteistyötä. Näkökulma yhteistyön käsittelyssä oli siinä, miten kodin ja koulun vuorovaikutus tukee kasvatustehtävää sekä kotona että koulussa. Lisäksi teeman osalta painotettiin sitä, millaista vuorovaikutusta tukeva yhteistyö on ja millaista sen tulisi olla.

Kaikki haastatellut neljä vanhempaa ja neljä opettajaa olivat samaa mieltä yhteistyön välttämättömyydestä. Vanhempien mielestä yhteistyötä tulee tehdä sen takia, että lapsen ympärillä toimivat aikuiset pystyvät luomaan yhdessä yhtenäisen oppimisympäristön, joka kannustaa ja auttaa lasta eteenpäin. Tiedon saamista siitä, mitä lapsi koulussa tekee, vanhemmat pitivät tärkeänä osana yhteistyötä. Tiedonkulun merkitystä perusteltiin muun muassa sillä, että kodin ja koulun yhteistyön avulla vanhemmat saavat mahdollisimman ajoissa tietoa koulusta, jos oppilaan opintomenestys tai käyttäytyminen kokee merkittävän muutoksen huonompaan. Tiedonkulun tärkeyttä yhteistyön tekemisessä korostettiin lisäksi sen vuoksi, että sen avulla koti saa tietoa siitä mitä lapsen ikätasolta vaaditaan ja miten lapsi pysyy vaatimusten mukana.

Pääsee niinku puuttuun ajoissa jos joku asia lähtee menemään huonosti ettei se pääse menemään niin huonoks, että alkais esimerkiksi lintsaaminen tai joku tämmönen... Se on se tärkein. (Pekka, vanhempi, haastattelu 30.9.2008.)

Yhteistyön tekeminen ei tarkoittanut kaikille vanhemmille kuitenkaan pelkästään tiedonvälitystä koulusta kotiin tai kodilta koululle. Yhteistyön odotettiin olevan myös tasavertaista kasvatuskumppanuutta. Lapsen kasvatuksen koettiin olevan tärkeä osa kasvatusta. Kasvatuksen eri vastuualueiden nähtiin löytyvän kasvatuksessa tehtävän yhteistyön avulla. Yksi haastatelluista vanhemmista korosti kodin ja koulun tasavertaisuutta kasvattajana ja yhteistyön tärkeyttä tällaisen tasavertaisen suhteen luomisessa:

Mä toivoisin, että se olis enemmän sitä, että vanhemman ja kodit ylipäänsä olivat ne sitten vanhempia tai mitä lapsen huoltajia ne on, niin koulu kasvattais lapsia yhdessä tasavertaisina kumppaneina. (Virpi, vanhempi, haastattelu 29.9.2008.)

Toinen vanhempi puolestaan korosti osapuolten omaa ja erilaista vastuuta yhteistyössä ja kasvatustehtävässä. Hänen mielestään erilaiset vastuualueet löytyvät ja määräytyvät yhteistyön avulla:

Kyllähän koululla on omat tehtävät mitkä pitää hoitaa ja muuta että...Ei se mee sellain niinkun...kaikki asiat vyörytetään kotiin, että niin että säilyy kummallakin se vastuu omista asioista. Ja päinvastoin myös niin perheellä on se tietyt asiat, mitkä kuuluu perheen hoitaa. Se on se tietty välimaasto siinä...mistä kuuluukin niinkun olla yhteydessä. (Maria vanhempi, haastattelu 7.10.2008.)

Opettajien vastauksissa yhteistyön merkityksestä nousi esiin yhtenäisten tavoitteiden tärkeys ja jopa välttämättömyys kasvatuksessa ja opetuksen toteuttamisessa:

Senhän (kodin ja koulun yhteistyön) ensisijainen merkitys on se, ett meil on samat tavoitteet. Ja se on ainoa oikeestaan se tie siihen oppimiseen, ett meil on yhteiset sävelet siinä. En mä oikeestaan nää mitään muuta vaihtoehtoo siinä. (Helena, opettaja, haastattelu 26.9.2008.)

Yksi opettajista näki kodin ja koulun yhteistyön jokapäiväisenä koulun arkeen kuuluvana itsestäänselvytenä. Haastateltavan mielestä yhteistyön tekemistä ei tarvitse juuri ennalta suunnitella mieltä tarkemmin, vaan se yksinkertaisesti kuuluu tämän päivän opettajan työnkuvaan. Hänen mielestään yhteistyön ja muun yhteyden pitäminen on lisääntynyt huimasti viimeisten vuosien aikana.

Kyl se, se on niinku yksinkertasesesti ihan välttämätöntä, välttämätön asia. Näitten, tota että nää hommat sujuu täällä, että tota se on niinku itsestäänselvyys mun mielestä että. Ei sitä tarvi oikeestaan edes mieltä, että pitäiskö olla yhteistyötä vai ei, vaan se kuuluu tähän työnkuvaan. (Antti, opettaja, haastattelu 10.10.2008.)

Opettajat perustelivat kodin ja koulun yhteistyön merkitystä myös sillä, että he kokevat olevansa vanhempien rinnalla tärkeitä oppilaidensa kasvattajia.

Mä aattelen, että kun kuitenkin se aika minkä mä vietän niinkun näitten lasten kans päivässä ihan tuntimääräsesti heidän hereillä oloajastaan niin se on niinkun puolet melkein. Se on yhtä paljon tai enemmän kun mitä vanhemmat viettää arkipäivänä lapsensa kanssa. Ja mää aattelen, et mul on niinkun kauhee kasvatusvastuu, et mä oon jollain tavalla vastuussa niille vanhemmille siitä, et ne vanhemmat saa täällä koulussakin niinkun hyvän kasvatuksen ja sit se, että ei varmaan niinkun yleisesti jos on semmonen ihan tavallinen oppilas niin se ne ei niinkään korostu, mut sitten kun on semmonen vähän vaativampi oppilas tai erityislapsi tai jotain muuta niin sit mun mielestä korostuu, et meillä täytyy olla vanhempien kans sama linja mitä vedetään. Että me vedetään sitä rekeä samaan suuntaan. (Katri, opettaja, haastattelu 11.11.2008.)

Vanhempien tavoin myös opettajat korostivat yhteistyön merkitystä tiedonkulun näkökulmasta. Opettajat painottavat vastauksissaan sitä, kuinka tärkeää on saada tietoa oppilaan kotoa. Opettajan oman työn kannalta on tärkeää saada tietoa oppilaiden kotitaustoista. Erityisesti ongelmatilanteissa työskentely helpottuu huomattavasti, jos opettajalla on tietoa oppilaan kotona mahdollisesti olevista ongelmista.

No kyllä se ainakin, että ymmärtää niitä oppilaiden taustoja, koska välillä sitten tulee semmosia kausia, että niinku ihmettelee jotain asiaa oppilaassa, käytöksessä tai jossain semmosessa ja sitten kun ottaa sinne vanhempiin yhteyttä niin sitten niinkun itellekin moni asia selkenee että, että nousee tietenkin jotkin vaikeudet kotona heijastuu sitten koulutyöhön. Ja sitten taas niinku aluks kun teki tätä työtä niin oli hirveen tärkeä tietää ne oppilaiden taustat ja taidot ja kaikki mahdolliset ongelmat. Kyllä se vaikeuttaa aika paljon, jos ei niinku oo semmosta pohjatietoa oppilaasta. (Tuuli, opettaja, haastattelu 17.11.2008.)

Osa vanhemmista myös kiiteltiin siitä, kuinka avoimesti he kertovat kotona tapahtuneista asioista. Tiedonkulkua kotoa koululle pidettiin myös itseäänselvyytenä yhteistyön ja oppilaan koulunkäynnin näkökulmasta:

Ja kyl mun mielestä vanhemmatkin tosi hyvin niinkun on informoinu kaikesta siitä, et mitä kotona tapahtuu. Semmonen mikä ylipäättään niinkun siihen oppimiseen tai lapsen eloon, oloon voi jollain taval vaikuttaa niin kyl niust täytyy jollain taval kertoa. (Katri, opettaja, haastattelu 11.11.2008.)

Sekä opettajat että vanhemmat olivat sitä mieltä, että yhteistyön merkitys korostuu silloin kun lapsella on ongelmia. Tämä seikka pääsääntöisesti myös hyväksyttiin ja ymmärrettiin tärkeimmäksi yhteistyötilanteeksi. Haastatellut vanhemmat halusivat kertoa tiedostavansa, että opettajalla on aikaa rajallisesti, eikä opettaja siten pysty kaikista positiivisista asioista viestittämään kotiin.

Aika vähän sellasta muuta tietoo (faktatiedon lisäksi) niinku siitä lapsesta välittyy. Kai se aina silloin sitt vahvistuu jos erityisiä ongelmia tai haasteita. Ymmärtää, ett opettajallakin on työ tai aika erittäin rajallinen, että sellasesta niinko myönteisestä signaaleista ei varmastikkaan riitä aikaa sellasesta. Enkä oletakaan että tarvii kulkee niinkun. Lähinnä tämmösissä ongelmatilanteissa sitten se korostuu se yhteistyö, ett se on varmaan, ett jos mitään ei kuulu, ni oletetaan ett asiat on suht koht ok. (Maria, vanhempi, haastattelu 7.10.2008.)

Hyväksymisestä huolimatta opettajat kuitenkin ikään kuin potivat huonoa oma tuntoa siitä, että suurin osa ajasta kuluu yhteydenpitoon niiden oppilaiden vanhempien kanssa, joiden lapsilla on ongelmia koulussa tai kotona.

Mä oon yrittäny sillai kyl, mut kyl siin kaikes kiirees ajattelee mukamas, et sit se ois niinku tärkeempää se negatiivinen, mut kyl se ois yhtä tärkeetä se positiivinenkin. Että kyllä siitä tuntee varmaan jokainen piston sydämessään yleensäkin yhteydenotoissa. Että se on aina vähän semmosta kärjistettyä. (Antti, opettaja, haastattelu 10.10.2008.)

Yksi haastatelluista vanhemmista oli kuitenkin sitä mieltä, että yhteistyötä tehdään liian vähän. Hänen mielestään kodin ja koulun yhteistyö tulisi nähdä nykyistä paljon laajempaan asiana, ja sen tulisi luoda yhteyksiä ja yhteisöllisyyttä oppilaiden vanhempien välille:

Mä oon erittäin pettynyt siihen, se on melkein pelkkää diskojen järjestämistä, ett semmosta suoraa kanavaa itse kouluun ei mun mielestä oo hirveen helppo löytää...Koulu vois olla ensinnäkin semmonen tekijä jossa vanhemmat pääsis toistensa kanssa yhteyteen. Et luotais vanhempien kesken sitä yhteisöllisyyttä ja sitä että koko kylä kasvattaa. Tän tyyppistä ajattelua. Ja tota, ett sitten ihan sen yksittäisen lapsen koulutyössä ja etenemisessä ja pärjäämisessä ja sosiaalisessa suhteissa. Ei pelkästään siinä tiedollisessa etenemisessä, vaan miten se laps pärjää siinä ryhmässä ja miten se voi. Niin siinä jatkuvaa vuorovaikutusta vanhempien ja koulun välillä, että molemman osapuolet tietää. Koulu tietää mitä kotona tapahtuu ja koti tietää mitä koulussa tapahtuu ja molemmat olis hyvin

kiinnostuneita siitä, mitä siellä välissä tapahtuu. Siin varmaan tapahtuu tosi paljon. (Virpi, vanhempi, haastattelu 29.9.2008.)

5.2.2 Yhteistyömuodot mahdollistavat kodin ja koulun vuorovaikutuksen

Haastateltavia pyydettiin kertomaan yhteismuodoista, joita heillä on käytössä kodin ja koulun välillä. Kodin ja koulun välisen vuorovaikutuksen rakentamisessa käytössä olevat yhteistyömuodot ovat keskeinen tekijä. Osa vanhemmista oli sitä mieltä, että käytössä olevia yhteistyömuotoja on tarpeeksi, mutta osan mielestä erilaisia yhteistyömuotoja voisi olla enemmänkin. Toisaalta taas vanhemmat eivät osanneet kertoa, minkälaista yhteistyötä he kaipaivat enemmän. Käytössä olevina yhteistyömuotoina vanhemmat mainitsivat vanhempainvartit, luokan ja koulun vanhempainillat sekä useita tiedonkulkuun liittyviä tapoja, kuten reissuvihon ja sähköpostin käyttö ja koepapereiden välityksellä viestittelyn. Opettajat mainitsivat käytettyinä yhteistyömuotoina reissuvihon, tiedotteet, kirjeet, sähköpostin, puhelimen, vanhempainillat, vanhempainvartit, vanhempaintoimikunnan kanssa järjestettävät tempaukset ja tapahtumat, juhlat ja erityisille kohderyhmille järjestettävät tapahtumat, kuten isovanhempien päivät.

Toimivimpien yhteistyömuotojen osalta sekä haastateltujen vanhempien että opettajien vastaukset olivat hyvin samansuuntaisia. Vanhempainvartit eli kahdenkeskiset tapaamiset mainittiin vastauksissa tärkeimmiksi tapaamisiksi, koska niissä vanhemmat, opettaja ja oppilas pääsevät keskustelemaan vain ja ainoastaan oppilaaseen liittyvistä asioista. Haastatellun vanhemman mukaan henkilökohtaisten vanhempainvarttien etu yhteistilaisuuksiin verrattuna on se, että vanhempi uskaltaa tuoda varteissa esille myös omia mielipiteitä.

Se on ollu ihan semmonen, että vähän minkälaista yhteydenpitoa haluaa, että haluaako esimerkiks sitä, että just niinku enemmän tällästä vanhempainilatyypistä, missä ois kaikki, kaikki mukana vai haluaako just tämmöstä kahenkeskistä opettajan kanssa että vähän niinku omaa mielipidettä tuoda esille. (Inka, vanhempi, haastattelu 17.11.2008.)

Haastateltu opettaja puolestaan uskoi, että kahdenkeskisessä tapaamisessa vanhemman on helpompi keskustella sellaisista asioista, joita suuremman joukon keskellä esimerkiksi vanhempainillassa on vaikea ottaa puheeksi.

Että ehkä niinku semmonen vanhempainvartti tai arviointikeskustelu on paras muoto, koska sitten vanhempainillassa moni ei uskalla kysyä sellasta, mitä sitten kahdenkesken. (Tuuli, opettaja, haastattelu 17.11.2008.)

Yhteistyön tekemisen muodot vaihtelevat merkittävästi koulun oppilasmäärän ja luokan koon mukaan. Pienessä kyläkoulussa työskentelevän opettajan mukaan tavallisin yhteistyö- ja vuorovaikutustapahtuma heidän koulussaan on vanhempien näkeminen:

No varmaan tavallisin on se, ett nähdään. Aika luontevasti nähdään kaupassa ja nähdään tässä aamulla kun he tulee tuomaan kerhoon ja käyvät iltapäivällä hakemassa. Ja ett nähdään ihan näin, aika luontevasti. (Helena, opettaja, haastattelu 26.9.2008.)

Toisen opettajan mukaan on helppoa kirjoittaa esimerkiksi jokaisen koepaperiin tietoa oppilaan edistymisestä, kun luokalla on vähän oppilaita.

Mä kirjotan siihen ihan yksityiskohtasesti, että miten se koe on menny minkäkin tehtävän osalta, kuinka on niinkun hallinnu ne asiat, mut sitten sen lisäksi mä kirjotan myöskin palautteen, et miten tunnilla on niinkun osannu ne asiat. (Katri, opettaja, haastattelu 11.11.2008.)

Vanhempainillat mainittiin myös mukavina ja ajankohtaisista asioista tietoa antavina tilaisuuksina, mutta niiden anti koulutyön parantamiseksi nähtiin vähäisemmäksi kuin vanhempainvarteissa saatu tieto ja palaute. Vanhempainiltoihin myös osallistutaan vanhempainvartteja laiskemmin.

Kyllä ne vartteihin tulee, kun niihin on periaatteessa tultava, mutta sitten vanhempainilta, niin melkein puolet häviää pois, kun sinne ei oo pakko tulla. (Tuuli, opettaja, haastattelu 17.11.2008.)

Vanhempainyhdistystoiminnan laatu ja määrä vaihtelivat haastateltujen kouluissa. Ne opettajat, joiden koulussa oli aktiivista vanhempainyhdistystoimintaa, antoivat toiminnalle arvoa:

Meil on kauheen aktiivinen vanhempaintoimikunta täällä, joka kerää rahaa ja sitten sillä rahalla sitten retkeillään ja muuta. Ja vanhemmat on täällä tehny koulunpihan... Tääl on vanhemmat tehny kaikki noi kentät ja istutukset ja ja kaiken mahdollisen ja vanhempaintoimikunta on hankkinu liikuntavälineitä. (Katri, opettaja, haastattelu 11.11.2008.)

Haastatelluista vanhemmista kukaan ei osallistunut koulun vanhempainyhdistyksen toimintaan tai siitä oli huonoja kokemuksia. Yksi vanhemmista harmitteli sitä, että vanhempainyhdistyksen toiminta on heidän kohdallaan jäänyt niukaksi, koska hän oli pettynyt vanhempainyhdistyksen toiminnan laatuun.

Ett tota, ett vanhempain yhdistys on yks tapa, jossa mä oon toiminut. Mä oon erittäin pettynyt siihen, se on melkein pelkkää diskosten järjestämistä. (Virpi, vanhempi, haastattelu 29.9.2008.)

Suurin osa haastatelluista opettajista ja osa vanhemmista piti erittäin hyvänä yhteistyökanavana sähköpostia. Sähköpostin avulla tieto kulkee nopeasti. Yhden vanhemman mielestä kirjallinen tieto aiheuttaa vähemmän väärinkäsityksiä, koska se tallentuu tietokoneen muistiin.

Nykyään on hirveen helppo, varsinkin sähköpostilla (viestillä). Näkee mitä on itte kysyny, näkee siit samast sähköpostist mitä on vastattu. Ei tuu väärinkäsityksiä. ...sähköposti on mun mielest ylivertanen, koska ei tuu niit väärinkäsityksii. Jos tulee, niin voi molemmat lukee siit samast paperista, että missä meni pieleen. (Pekka, vanhempi, haastattelu 30.9.2008.)

Haastateltu opettaja kuitenkin kertoi käyttävänsä sähköpostia hyvin vähän, koska sähköpostin välityksellä ei hänen mielestään voida keskustella kaikenlaisista asioista.

Aika vähän sähköpostin kanssa vielä pidetään yhteyksiä. Kun on kuitenkin kun ei voi ihan kaikista asioista puhua sähköpostin välityksellä. (Helena, opettaja, haastattelu 26.9.2008.)

Vanhempien vastauksista on luettavissa, että vanhemmat odottavat opettajan olevan aktiivisin osapuoli yhteistyön luomisessa. Yksi vanhemmista kertoi kuitenkin olleensa itse erittäin aktiivinen ottamaan yhteyttä suoraan opettajaan, rehtoriin tai koulutoimenjohtajaan. Hänen mielestään yhteyden ottaminen kouluun ei ole helppoa.

Semmosta suoraa kanavaa itse kouluun ei mun mielestä oo hirveen helppo löytää. Tai sitten ne kanavat mitä itte on käyttänyt ni on ihan suraan sieltä, että mä oon ottanut suoraan opettajaan yhteyttä. Mä oon ottanut rehtoriin yhteyttä ja koulutoimenjohtajaan yhteyttä ja suoria yhteyksiä. Mutt mun mielestä niitä foorumeita yhteiskunnan pitäis kehittää. (Virpi, vanhempi, haastattelu 29.9.2008.)

Opettajat pitivät tärkeänä, että vanhemmille luodaan mahdollisimman matala kynnys ottaa yhteyttä kouluun. Jokainen haastateltu opettaja oli esimerkiksi antanut oman puhelinnumeron vanhemmille. Haastateltu opettaja piti matkapuhelinta yhteistyön kannalta hyvänä välineenä, koska opettaja näkee siitä kuka soittaa ja voi itse päättää, milloin on hyvä hetki vastata.

Et kun mä annan kännykkänumeroni niille niin kännykkä on puhelin, jota mä pystyn säätämään, et millon mä vastaan niille vanhemmille. Et mä nään jos joku on soittanu ja mihin aikaan se on soittanu ja mä nään numerost et kuka soittaa siel. Mä pystyn sen sillä hetkellä päättämään, että vastaaks mä... Se semmonen niinkun kuinka avoimesti, tavallaan mä olen antanu vanhemmille luvan siihen, että mulle saa soittaa koska vaan niin mua ei ainakaan oo kukaan häirinny millään tavalla, mut sit mä oon aatellu et heil on pieni kynnys siihen yhteydenottoon. (Katri, opettaja, haastattelu 11.11.2008.)

5.2.3 Yhteistyössä ja yhteistyömuodoissa on myös kehittämisen paikkoja

Vanhemmilta ja opettajilta kysyttiin sitä, miten he kehittäisivät kodin ja koulun yhteistyötä, jotta siitä saataisiin entistä toimivampaa. Osassa haastateltujen kouluista vanhemmille on järjestetty kyselyjä kodin ja koulun yhteistyöstä. Kyselyissä on tiedusteltu mm. sitä mitä vanhemmat odottavat yhteistyöltä ja miten he sitä haluaisivat kehittää:

Ollaan sitten keväällä tehty sellanen jonkin näkönen tyytyväisyyskysely vanhemmille ja he on nimettömästi saanu toivoo asioita. Kyllä ne on sit ihan

laittanu, et he toivoo esimerkiks koepapereihin ihan kirjallistakin palautetta. (Katri, opettaja, haastattelu 11.11.2008.)

Vanhempien vastaukset yhteistyön kehittämisestä olivat yhdenmukaisia. Vanhemmat kaipaavat enemmän henkilökohtaisia tapaamisia, jotka olisivat muodoltaan ”pidennettyjä vanhempainvartteja”. Yhden vanhemman mielestä vanhempainvartteihin käytetään liian vähän aikaa ja se kertoo siitä mikä arvo opettajan ja vanhemman välisille keskusteluille annetaan.

Yks hirmu konkreettinen ja pieni asia olis, ett näille niin sanotuille vanhempien varteille, ett niille annettais edes se puoli tuntia tai mielellään tunti aikaa. Ett se pitää jokaiselle se vanhemmalle tai vanhemmille annetaan se viistoist minuuttia, niin se on lähinnä..., no se kertoo sen arvon, mikä sille annetaan. Se opettaja ja vanhempi keskustelut on semmosia ”suit”, ei siinä ehdi mitään. Ja niit on aivan liian vähän. (Virpi, vanhempi, haastattelu 29.9.2008.)

Haastateltujen opettajien päällimmäinen kehitysajatus kohdistui vanhempainiltoihin. Vanhempainiltojen koettiin olevan aikansa eläneitä ja aiheiden keksimällä keksittyjä. Yksi haastateltu opettaja haluaisi panostaa enemmän yksittäisen vanhemman kohtaamiseen ja henkilökohtaisen tuen antamiseen kodeille, kuin vanhempainiltojen pintapuoliseen antiin.

”Mä jotenkin ajatten, ett nykyään nää tämmöset vanhempainillat ja semmoset alkaa olla jo aikansa eläneet. Et mennään, kutsutaan syksyllä ja keväällä kaikki vanhemmat istumaan johonkin juhlasaliin ja keksitään väkisin siihen joku aihe. Ett se on ihan eriasia jos olis joku aihe josta haluttais nyt puhua ja ja ja keskustella ja pohtii yhdessä, mutt jos se on väkisin keksitty ni se jos mikä vie sen innon ruveta käymään vanhempainilloissa jos sill ei oo mitään todellist merkitystä...Tai ett ne vois olla enemmänkin semmosia luokkakohtasia juttuja. Niin ne kiinnostaa kaikkein eniten kun ne koskee just sitä mun omaa lasta. (Helena, opettaja, haastattelu 26.9.2008.)

Myös toinen haastateltu opettaja pohti luokkakohtaisten vanhempainiltojen sisältöä ja muotoa. Hän kyseenalaisti jäykän luokassa tai juhlasalissa istumisen ja kannattaa mieluummin vapaamuotoisia tapaamisia. Hän kertoi päiväkodissa työskennellessään järjestäneensä isille vapaamuotoisia saunailtoja, joissa saunomisen lomassa tutustuttiin toisiinsa vapautuneessa ilmapiirissä.

No kyl sitä voi just niinku jollain tavalla niit oman luokan vanhempainiltoja, siit se varmaan lähtis, mieltii ehkä niitä, niiden sisältöä ja minkälaisii ne on ja. Ainahan niitä ei koskaan pysty tota kaikkia tavottamaan niit vanhempia. Usein ne jää sit pois ne vanhemmat kenen siel pitäis olla, mut onpahan sit ainakin niille hyvää vuorovaikutusta tai yhteistyötä ketä siel sit on. Ehkä vois sit just mieltii tota... esimerkkinä tuol päiväkodissa oli sillai esimerkiks niin, mä pidin siel oli isien ilta. Pidin sellasia pari kertaa, et oli vaan isät. Saunottiin ja juotiin kaljaa. (Antti, opettaja, haastattelu 10.10.2008.)

Yksi opettajista harkitsi sähköisen reissuvihon käyttöön ottoa ja sen avulla helpon ja nopean yhteyskanavan luomista niihin vanhempiin, jotka jostain syystä jättäytyvät etäisiksi.

No tota noin esimerkiks mä oon miettiny sitä sähköstä reissaria, että se vois olla toisaalta silleen hyvä muoto, että pitää esimerkiks niinku läksyasiat ja semmoset niinku. Ne on semmosia, joita vanhemmat usein arastelee kysyä. Että se ois niin paljon helpompaa tehdä se tietyssä paikassa, että pystyis aina sieltä ite kattomaan. (Tuuli, opettaja, haastattelu 17.11.2008.)

5.2.4 Hyvä yhteistyö on avointa, luottamuksellista ja molempia osapuolia kunnioittavaa

Kodin ja koulun yhteistyön koettiin olevan toimivaa silloin, kun se on avointa ja yhteistyössä kunnioitetaan sekä opettajan että vanhempien näkemyksiä. Haastateltu vanhempi kuvaili vuorovaikutuksen ideaalitulannetta sellaiseksi, jossa koulu tietää mitä kotona tapahtuu ja koti tietää mitä koulussa tapahtuu ja että molemmat olisivat kiinnostuneita siitä, mitä siinä välissä tapahtuu. Kolme vanhemmista tosin oli sitä mieltä, että koulusta ei päivittäin tai edes viikoittain odoteta mitään viestiä.

(Yhteistyön tulisi olla) jatkuvaa vuorovaikutusta vanhempien ja koulun välillä, että molemmat osapuolet tietää. Koulu tietää mitä kotona tapahtuu ja koti tietää mitä koulussa tapahtuu ja molemmat olis hyvin kiinnostuneita siitä, mitä siellä välissä tapahtuu. Siin varmaan tapahtuu tosi paljon. (Virpi, vanhempi, haastattelu 29.9.2008.)

Yksi vanhemmista kertoi olevansa tyytyväinen yhteistyöhön, jos se on ”minimissään riittävää”. Tällä hän tarkoitti sitä, että yhteistyön ei tule kuormittaa liikaa kumpaakaan osapuolta.

Ei se mee sillain niinkun...kaikki asiat vyörytetään kotiin. Niin että säilyy kummallakin se vastuu omista asioista ja päinvastoin. Myös niin perheellä on ne tietyt asiat, mitkä kuuluu perheen hoitaa (kaikki asioiden hoito ei ole koulun vastuulla). (Maria, vanhempi, haastattelu 7.10.2008.)

Opettajat esittivät toimivan yhteistyön kivijalaksi molemminpuolista luottamusta ja kunnioitusta. Kunnioitukseen kuuluu se, että lapsen edessä asioista ollaan yksimielisiä. Opettaja ei myöskään saa asettaa itseään näkemyksissään lapsen vanhemman yläpuolelle, vaikka onkin kasvatuksen ammattilainen.

Täytyy kunnioittaa niitä vanhempia, et aina täytyy niinkun muistaa se, että ne lapset on niinkun vanhempiensa lapsia. Et heil kuitenkin sitten viime kädessä se, vaikka oliskin niinkun jotenkin eri näkemys siitä asiasta niin mun mielestä opettajan tehtävä ei kuitenkaan oo koskaan niinkun kasvattaa niitä vanhempia. Tai mitenkään yrittää kouluttaa niitä. Et tota se täytyy kunnioittaa sitä heijän kasvatukseen ja opettaja on ehkä sitten se, jonka täytyy yrittää niinkun luovia sitten. Ja sama toisinpäin, että ei ainakaan niinkun lapsen kuulleen koskaan saa vanhempikaan mainita sitä, että miten hän nyt ajattelee asiasta eri tavalla kun opettaja tai ihmettelis suureen ääneen jotain opettajan toimii, että kuinka se nyt täl tavalla tekee. Että ennemmin sitten, että ottaa yhteyttä siihen opettajaan suoraan. (Katri, opettaja, haastattelu 11.11.2008.)

Luottamusta on se, että kun koulu ja koti puhuvat ja sopivat jostakin asiasta, niin se sitten pidetään sellaisena, eikä lähdetä muuttamaan sitä. Yhden opettajan mukaan siihen liittyy myös se, että molemmat osapuolet ovat rehellisiä ja puhuvat avoimesti ja suoraan, eivätkä lähde kyselemään asioista muualta, vaan lähestyvät suoraan kysymyksin toista osapuolta.

Se ensimmäinen asia on luottamus, ett opettajaan luotetaan ja ett mä voin luottaa vanhempiin. Se mitä puhutaan, ni se aina on sitten niin. Ettei se muutu matkalla ja se on varmaan lähtökohta sille yhteistyölle. Ja sitt ehkä semmonen luottamuksellisuus on se toinen, ett siihen se luottamus tietyst perustuukin. (Helena, opettaja, haastattelu 26.9.2008.)

Avoimuus ja tietojen kaunistelemattomuus olivat myös vanhempien toivelistalla kartoitettaessa toimivan yhteistyön mallia. Asioiden kaunistelemattomuus ja sen toteutuminen

yhteistyössä herätti huolta yhdessä vanhemmista. Hän pelkäsi, että opettaja ei uskalla kertoa suoraan kaikesta lapseen liittyvästä.

Toi ainoo hankala on se, ett luottaako oikeesti siihen opettajan vastaukseen. Ett onk se niiku kaunisteltu vai onko se totta. Niinku oikeesti totta...Tos on vaan, riittävän avoimesti saa sen vastauksen, ettei vaan tuu sitä että, mitähän ne haluais kuulla. Välillä on ollu vähän semmosta.. (Pekka, vanhempi, haastattelu 30.9.2008.)

Yksi opettaja halusi liittää yhteistyön toimimiseen ajatuksen vastuusta ja velvollisuudesta toista osapuolta kohtaan. Esimerkiksi opettaja muotoili tilanteen, jossa koulusta on lähetetty viesti kotiin ja pyydetty korjaamaan oppilaan kohdalla jokin koulutyötä häiritsevä asia. Kodin tulee silloin hänen mukaansa tarttua asiaan tosissaan ja korjata tilanne sellaiseksi, että myös koulussa asiat alkavat sujua. Vanhempien on siis luotettava aikuisen opettajan näkemykseen siitä, että asiaan on saatava parannus ja opettajan on puolestaan luotettava vanhempiin ja uskottava siihen, että he haluavat saada asian korjattua.

No se on sekä että jos sitä koulusta tulee sitä viestiä niin siellä kotona sitten tartutaan siihen tosissaan siihen asiaan tekemään sen eteen, korjaamaan se tilanne. Että tota siithän menee sit ihan täysin pohja siit hommalta jos se jatkuu samanlaisena. (Antti, opettaja, haastattelu 10.10.2008.)

Myös toinen opettaja kuvaili samanlaista tilannetta ja korosti, että molempien osapuolten on oltava kiinnostuneita siitä, mistä toinen osapuoli on huolissaan.

No se on sellasta saumatonta, että jotenkin saa vastakaikua, että jos ottaa yhteyttä niin vanhemmat on niinku aidosti huolissaan tai niinku kiinnostuneita siitä mitä mä sanon. Ja sitten myös että ne uskaltaa niinku ottaa yhteyttä minuun. Ett niinku välillä huomaa...ett ne niinku odottaa, että opettaja ottaa (yhteyttä). Että semmosta, että kumminkin päin voi olla yhteydessä toiseen. (Tuuli, opettaja, haastattelu 17.11.2008.)

Haastatelluilta vanhemmilta kysyttiin heidän mahdollisuuksistaan tehdä yhteistyötä koulun kanssa ja vaikuttaa koulussa tehtäviin asioihin. Myös opettajilta kysyttiin heidän näkemyksiään

siitä, millaisia mahdollisuuksia vanhemmillä on toteuttaa kodin ja koulun yhteistyötä. Vanhemmat olivat pääsääntöisesti tyytyväisiä mahdollisuuksiinsa toteuttaa yhteistyötä. Vain yksi neljästä haastatellusta vanhemmasta ilmoitti, että hänellä on hyvin vähäiset mahdollisuudet toimia yhteistyössä koulun kanssa. Hänen mukaansa koulun suunnasta tehdään aivan liian vähän aloitteita yhteistyön tekemiseen. Haastateltava sanoi, että vanhemman pitää nykyisin olla aktiivinen ja itsevarma, että uskaltaa ottaa yhteyttä kouluun.

Jos ei itse ole aktiivinen ja tota jos ei oo semmosta ett täytyy olla hirveen itsevarma ja aktiivinen, että uskaltaa ja pystyy ottamaan yhteyttä sinne kouluun. Ett niin päin, ett sieltä otettais ja sieltä tulis aloitteita, niin sitä mun mielest on aivan liian vähän. (Virpi, vanhempi, haastattelu 29.9.2008.)

Muut kolme vanhempaa olivat tyytyväisiä tilanteeseensa ja ilmaisivat ajatuksiaan mahdollisuuksista toteuttaa kodin ja koulun yhteistyötä seuraavasti.

No kyllhän siin on varmaan niin paljon (mahdollisuuksia) kun kun aattelee itseään, kun olis vaan halua ja energiaa, niin olla (Maria, vanhempi, haastattelu 7.10.2008).

Jos ois...tarvetta niin kyllä mä uskon, että sinne pääsis keskusteleen opettajan kanssa tai että en mä oo kyllä hirveesti halunnutkaan. Että tota näin on kyllä ihan hyvä mun mielestä nyten on ollut. (Inka, vanhempi, haastattelu 17.11.2008.)

Opettajien mielestä vanhempien on suhteellisen helppo tulla nykyisin puhumaan opettajan kanssa. Yksi opettajista pohti, että vanhempien keskustelemaan tulon esteenä ei varmaankaan ole arkuus tai pelko, vaan hänen mielestään vanhemmat pikemminkin alkavat vähätellä omaa asiaansa mielessään.

Koska se ehkä vanhemmat ajattelee, että tää on liian vähäpätönen ja pieni asia. Sen takia ne jättää ottamatta yhteyttä, ei sen takia että ne jotenkin niinku ajattelis että toi opettaja on niinku sellanen persoona tai et sil on semmonen auktoriteetti tai mitä tahansa muuta siihen liittyvää, että ne ei voi, että ne luulis, että opettaja ajattelis, et miks toi nyt ottaa yhteyttä. Ei ne sen takia jätä ottamatta yhteyttä mää luuleen, vaan sen takia, että ne vaan yksinkertaisesti ajattelee, että se on niin pieni asia, että ei maksa vaivaa...Mut mä oon yrittäny korostaa sitä, että soittakaa aina

jos tulee mieleen, että pitäiskö tästä soittaa, niin silloin pitäis soittaa... Kyl moni asia ois jääny paisumatta, jos ois heti otettu yhteyttä. (Antti, opettaja, haastattelu 10.10.2008.)

Toinen opettajista oli sitä mieltä, että vanhempien on helppo ottaa häneen yhteyttä, mutta myönsi kuitenkin sen, että sitä ei saa pitää itsestäänselvyytenä. Kaikista asioista puhuminen ei ole vanhemmille yksinkertaista ja opettajan tulee tiedostaa se. Kyseessä on aina vanhemman oma lapsi, jonka henkilökohtaisista asioista vanhemman olisi uskallettava opettajan kanssa puhua. Oman perheen ja oman lapsen asioista puhuminen edellyttää luottamusta ja keskinäistä kunnioitusta. Opettaja halusi myös rohkaista vanhempia ottamaan yhteyttä ja samalla lupasi yrittää pudottaa entisestään kynnystä omalta kohdaltaan, jotta vanhemman olisi vielä helpompi lähestyä häntä opettajana.

Mä aina kuvittelen, ett se on aina yksinkertaista, mutt sitt mä kyll aina joskus havahdun siihen, ett ei se taida ollakaan. Ett mä aina ajattelen ettei mua kukaan pelkää, mutt ett totta kai on semmonen tietty raja kun on kyse kuitenkin omasta lapsesta ja siin tulee semmonenkin pelko, ett mitähän se sitten sanoo. Ett sitä täytyy sitt varmaan mun puolelta kauheesti yrittää pudottaa sitä kynnystä, ett varmaan uskaltais puhua kaikista asioista. Mutt ky lmul semmonen tuntuma itel on ett ihmiset, mä ainakin ite ajattelen, ett olis ihan helppo puhua. Ja must ainakin tänä syksynä ekaluokkalaisten vanhemmat on tullu kyll hyvinkin pieniä asioita kysymään. Niinku mä oon sanonut, ett kysykää ne pienetkin asia....Mutt se kyll vaatii sen luottamuksen tietyst siihen taakse. (Helena, opettaja, haastattelu 26.9.2008.)

Opettajien vastauksissa korostui myös ajatus siitä, että kynnys ottaa yhteyttä on juuri niin korkea kuin opettaja on sen luonut. Yksi opettajista muistutti myös sitä, että vanhempien kanssa toimimiseen tarvitaan hyvää ihmistuntemusta.

Se on vähän niinku lapsillakin, että pitää tietää mistä naruista pitää vetää, että kylhän siinä kun on sitten pitemmän aikaan vanhempien kanssa tekemisissä niin oppii niitä käsittelemään. (Tuuli, opettaja, haastattelu 17.11.2008.)

5.2.5 Yhteistyön esteitä ovat välinpitämättömyys, häpeä ja kiire

Haastatelluilta kysyttäessä yhteistyön ja vuorovaikutuksen toteuttamisen onnistumisesta opettajat kertoivat, ettei yhteistyön toteuttaminen ole kaikille vanhemmille helppoa. Haastateltujen opettajien mukaan suurin osa vanhemmista on riittävästi mukana kodin ja koulun välisen vuorovaikutuksen rakentamisessa. Opettajat kertoivat kuitenkin, että ne vanhemmat, joiden lapset kaipaisivat sujuvaa yhteistyötä eniten, ovat vähiten yhteistyöhaluisia.

Yleisestihän se menee niin, että ne vanhemmista joiden kanssa olis kaikkein eniten tarvetta tehdä niinkun, tai joiden oppilaiden kanssa olis kaikkein eniten tarvetta tehdä hommia niin niiden vanhemmat ei tuu vanhempainiltoihin ja ovat muutenkin nihkeempiä ottamaan yhteyttä (Katri, opettaja, haastattelu 11.11.2008.)

Välinpitämättömyys omien lapsien ongelmia tai hyvinvointia kohtaan huolestutti myös haastateltuja opettajia.

Se että saa niinkun aikuisten päähän sen, että kun on joku oikeesti vialla niin siihen pitää tarttua ja et sit pitäis niinkun tehdä jotain. Että se on pahinta että on ollu välinpitämättömyyttä ja että kyllähän ne menee siitä ja että ei olla niinku tarpeeks huolissaan omasta lapsesta. (Tuuli, opettaja, haastattelu 17.11.2008.)

Sama opettaja kertoo myös kokemuksesta, että vanhemmat eivät ole suoraan halunneet kertoa lapsen ongelmista ja hänellä on itsellään mennyt useita kuukausia aikaa tarvittavien tietojen ja tehtyjen diagnoosien selvittämiseen. Hänen mukaansa tämä ei välttämättä johdu välinpitämättömyydestä, vaan syynä saattaa olla vanhempien häpeä lapsen ongelmista.

Nyt mä niinku vasta tänä vuonna saanu sieltä ne kaikki tiedot mitä mä oon pyytäny koko viime vuoden. Että kyllä joku osaa kyllä pimittääkin sitä tietoa, että mä en tiedä tekeekö ne sitä sen takia, että ne halua niinku, että lapsesta ei oo mitää ennakkokäsityksiä vai onko se vaan semmosta tietyllälaililla noloa heille, että on joku vaikeus siellä taustalla. (Tuuli, opettaja, haastattelu 17.11.2008.)

Sekä opettajat että vanhemmat mainitsivat kiireen yhteistyötä haittaavaksi tekijäksi. Ajankäytön asioita pidettiin kuitenkin järjestelykysymyksinä. Yksi opettajista totesi, että hänen itsensä tulee pystyä joustamaan esimerkiksi vanhempainvarttiaikoja sovittaessa

Ja tietyst munkin pitää ajatella, että mun pitää, ei pidä tarjota semmosta aikaa joka jos toiset on töissä. Ett molemmin puolin pitää joustaa sen asian kanssa. Mutt mun mielest se jo kertoo kun kaikki haluaa tulla. (Helena, opettaja, haastattelu 26.9. 2008.)

Yhteistyön toteuttajina opettajat pitivät vanhempia hyvin heterogeenisena joukkona. Opettajien mukaan osa vanhemmista saattoi ottaa yhteyttä hyvinkin pienestä asiasta, kun taas toisilla saattoi reissuvihkoviestin jälkeen kulua päiväkausia ennen kuin he ottivat yhteyttä.

On sellasia, jotka soittaa ihan pienimmästäkin asiasta ja soittaa ihan mihin kellonaikaan tahansa, mut sit on taas semmosia, joita ite yrittää tavoittaa, eikä niitä saa kiinni mitenkään eikä niinku vastaa soittopyyntöihin tai ei huolehdi reissariviesteistä tai mistään. Että kyllä on laidasta laitaan. (Tuuli, opettaja, haastattelu 17.11.2008.)

Opettajien vastauksista korostui myös huoli siitä, että jos vanhemmat eivät täytä kasvatusvelvollisuuttaan, opettajien on hyvin vaikea puuttua ongelmiin. Yksi opettajista ottaa esimerkiksi kiellettyjen tietokonepelien pelaamisen, johon opettajan on vaikea puuttua, vaikka pelien pelaaminen vaikuttaisi suoraan koulutyöhön.

Mut sit niinku keinot on tosi vähäset sit siinä jossain vaihees tehä. Sanotaan vaik esimerkiks, hyvä esimerkki on tommonen peliaika-asia. Jos mä nään koulussa, että laps pelaa ihan liikaa ja mä tiedän, että se pelaa vaikka jotain K18-ampumispeliä. Sit se ei pysty tunneilla keskittymään, sit se ammuskelee oppitunneillakin ja on ihan niinku päästään sekasin. Ja sit mä puhun siit asiasta. Ja mä sanon, että voisko niitä peliaikoja kattoo ja mitä pelejä pelataan ja plaa plaa plaa. Okei moni korjaa ne asiat siin ja jos tämmönen kaveri ei korjaa, vaan jatkaa sitä kokoajan niin mitä mä teen siin vaiheessa. Ei mul oo mitään keinoja, ei mul oo mitään valtuuksia mennä muuttamaan sitä niitten kotiasioita. (Antti, opettaja, haastattelu 10.10.2008.)

5.3 Yhteiskunnan ja kouluelämän muutosten vaikutukset perhe-elämään ja kasvatukseen

5.3.1 Yhteiskunnan muutosten vaikutus kasvatustehtävään

Kolmas haastattelun teemoista koski yhteiskunnan ja kouluelämänmuutosten vaikutusta perhe-elämään ja lasten kasvattamiseen. Vanhemmilta kysyttiin, millaiseksi he kokevat lasten kasvattamisen nyky-yhteiskunnassa. Vanhemmat kokivat lasten kasvattamisen haasteet melko erilaisiksi. Yhteistä vastauksissa oli pelko perheen ulkopuolelta tulevia vaikutteita kohtaan. Kaksi vanhemmista oli kasvatustehtävästään nyky-yhteiskunnassa sitä mieltä, että se on todella vaikeaa. Kumpikin vanhempi mietti yhteiskunnassa tapahtuvia nopeita muutoksia ja ihmisten kiirettä. Toinen vastaajista koki oman kasvatustehtävänsä ja koko yhteiskunnan kasvatustehtävän pohdinnan suorastaan tuskalliseksi, sillä hän oli joutunut välillisesti kokemaan Kauhajoella 24.9.2008 tapahtuneen koulutragedian seurauksia omassa perheessään. Väkivallan lisääntyminen ja väkivallalla uhkaaminen koettiin olevan ulkoisia merkkejä siitä, että nyky-yhteiskunnassa ihmisyyden kunnioittaminen on häviämässä. Yleisen turvattomuuden koettiin lisääntyneen. Kasvatustehtävä koettiin tältä pohjalta olevan todella haastavaa.

En tiedä...tällä hetkellä tuntuu ihan älyttömän vaikeelta, että tota... mä nyt tää tilanne mitä on tapahtunut tota näis kahessa oppilaitoksessa (viittaa Jokelaan ja Kauhajokeen)...Niin tota, kyllä tuntuu, ett tota yks ihan, kasvattaminen on vaikeinta mahdollista tällä hetkellä mitä nyt tässä Suomessa voi tällä hetkellä tehdä. (Virpi, vanhempi, haastattelu 29.9.2008.)

Väkivallan lisäksi ulkoisiksi uhiksi haastatellut vanhemmat kokivat varsinkin tyttöihin kohdistuvat ulkonäköpaineet, muualla opitun kielenkäytön sekä yhteiskunnan materiaalistumisen.

Tyttöjen kasvattamises on nyt semmonen iso haaste ulkonäköpaineet, samanlaisuudenpaine, sitten pitää olla tietynlainen, sitt semmonen haaste mihin mä oon nyt törmännyt tän meijän kaheksan vuotiaan kanssa on esim. kielenkäyttö. Ett mä mä ihmettelen, ett koulussa hyväksytään semmosta kielen käyttöä mitä esim meillä ei missään tapauksessa kotona hyväksytä, enkä mä vois kuvitella, ett se olis hyväksyttävää kielenkäyttöä. Pienet lapset kiroilee ja semmosta ... no siinäpä niitä haasteita. (Virpi, vanhempi, haastattelu 29.9.2008.)

Tuntuu, että kyllähän siellä (koulussa) aina on sitä, että vertaillaan kellä on hienoin kännykkä niinku ekasta luokasta asti ja sehän on ihan karmeeta. Ja tarkkaillaan että kellä on kallein ja kyllä ne tarkasti tuntuu tietävänkin. (Inka, vanhempi, haastattelu 17.11.2008.)

Yksi haastattelemamme vanhemmista pohti kuitenkin sitä, ettei kasvattaminen ole sen vaikeampaa kuin koskaan aikaisemminkaan on ollut. Nykyajan lapset ovat hänen mielestään kuitenkin ”fiksumpia” kuin hän on lapsuudessaan ollut. Hän arveli elintason nousun olevan osasyynä lasten fiksuuntumiseen. Toinen vanhempi arvioi kasvatustehtävää vaikeammaksi kuin kymmenen vuotta sitten. Kasvatustehtävän vaikeutumisen syitä hän mietti seuraavasti.

Onhan se (kasvatus) sillain haasteellisempaa varmasti, kun lapset saa näitä virikkeitä nykyään niin paljon eri kanavista, niin kun netti, televisiot, kaikki tällaset mitä ei oo aikaisemmin ollut. Mitä siihen vois sanoo muuta kun, ett se on tää yleinen työelämän haasteellisuus ja muu mikä vie vanhemmilta voimavaroja. Niin se tuntuu, ett se silloin tuntuu että kasvatustehtäväkin voi tuntua aika haasteelliselta ja mieltii, että onko tää riittävää mitä pystyy antamaan omille lapsille. (Maria, vanhempi, haastattelu 7.10.2008.)

Myös opettajat kokivat, että vanhempien kasvatustehtävä on haasteellista nyky-yhteiskunnassa. Opettajien vastauksista kävi esille pitkälti samat asiat kuin vanhempienkin vastauksista. Yksi opettajista nosti esiin sen, että nykyisin on huomattavan helppo päästä mukaan erilaisiin yhteisöihin ja sitä kautta ajautua väärille raiteille. Opettaja koki internetin olevan yksi vaarallisimmista välineistä, jos sitä käytetään väärin.

Se on niin helppo tavallaan saada, päästä tänä päivänä kaikkii pahuuksia tekemään tai on niin paljon niitä asioita, että on helppo saada vaikka esimerkiks huumeet tai, tai aina löytyy sitä porukkaa aika helpolla mukaan sitten. Kenen jengiin sä pääset helposti mukaan. Niinku esimerkiks tavallaan tommoset nettijutut. Netissä on paljon hyvää niin päin pois, mutta tota esimerkiks sekin, et sielt saa, sä löydät sielt sen vertaisryhmän, mikä tukee sua, jos sä ajattelet et tää maailma on mätä paikka, niin sä sieltä löytyy toinen, niinpä onkin ja sit niit onkin kaks ja se vahvistuu vaan se juttu. Esimerkiks netti on yks semmonen ja tämmöset yhteisöt, mitä siel on ni, vaikka niis on paljon hyvää ja varmaan hyviikin asioita tulee, mut monesti niit huonoi. (Antti, opettaja, haastattelu 10.10.2008.)

5.3.2 Työ vaikuttaa perhe-elämään ja lasten kasvatukseen

Haastatelluilta vanhemmilta kysyttiin myös sitä miten työ vaikuttaa heidän perhe-elämäänsä. Haastattelussa vanhempia pyydettiin määrittelemään termi ”kiire perheessämme” Tällä pyrittiin osaltaan selvittämään työelämän vaikutusta perhe-elämään ja lasten kasvattamiseen. Kaksi vastaajista kertoi työn vaikuttavan paljon perhe-elämään. Kumpikin näin vastanneista vanhemmista kertoi myös, että työ määrittää paljon sitä, mitä muuta voidaan tai halutaan päivän aikana tehdä. Edellä mainitut kaksi vanhempaa muotoilivat kiireen suurimmaksi aiheuttajaksi oman ja puolison työn, joka vie niin paljon aikaa, että muu elämä joudutaan hoitamaan jatkuvan kiireen alla. Toinen edellä mainituista vanhemmista kertoi kokeneensa mielipahaa siitä, että työ on heidän perheessään hänen sanojensa mukaan aivan liian suuressa roolissa. Työn teon vuoksi perheessä joudutaan tekemään ratkaisuja, joita muuten ei mielellään tehtäisi. Työn takia mielipahaa kokeneet vanhemmat totesivat, ettei heillä ole juuri mitään mahdollisuutta muuttaa työtään perheystävällisemmäksi, vaikka siihen tosissaan pyrkisivätkin. Taloudelliset asiat olivat haastateltujen mukaan suurin muutoksen este.

Kyllä ne (työnteko ja kiire) ihan selvästi vaikuttaa niin, että ett ett ei oo varmasti niin hirveen läsnä kun pitäis olla ja haluais olla. Ja tota sitt on pakko tehdä semmosia ratkasuja mitä ei pidä hyvänä, niinku nyt esimerkiks se ett mun kahdeksanvuotias on usein iltapäivisin yksinään ja kavereitten kanssa, mitä mä en pidä missään tapaukses toivottavana enkä hyvänä, mutta tota...kun on taloudellisesti pakko, no se on nyt tietysti...pakko ja pakko, mutta sanotaan nyt suurin piirtein pakko ja halua käydä töissä. Ei oo sitten oikeen kauheesti muita vaihtoehtoja missä se laps vois olla ja jaja...Kai se vaikuttaa myös se työ myös sitä kautta, ett semmonen kiireenkulttuuri siirtyy lapsillekin. Aina aina on niiku kiire ja kalenteri kädessä suunniteltava, ett mitä voidaan tehdä ja mitä ei voia tehdä. (Virpi, haastattelu, opettaja 29.9.2008.)

(Työnteko on) aivan liian suuressa roolissa. Ja mä kapinoin sitä vastaan erittäin suuresti, kun tiedostaa sen asian ja haluais...se ois tosi hienoo, että vois niinkun pienten lasten vanhemmat tehdä lyhennetty työaika ja muuta. Mutt sitt kun miettii realistisesti ni ei mitään mahdollisuutta tehdä. Suurta riittämättömyyden tunnetta kokee siitä, että musta tää on niin raastavaa tää nykytyöelämä. (Maria, vanhempi, haastattelu 7.10.2008.)

Kaksi vanhemmista kertoi, että työ aiheuttaa suurta väsymystä. Väsymyksen vuoksi vanhemmat eivät jaksakaan keskittyä lapsiinsa ja eräs vastaajista kertoi, että pinna on usein tiukalla lasten kanssa, kun työpäivän jälkeen pääsee vihdoin kotiin.

Kai se näkyy siltä väsymyksenä jos kotona ei oo enää niin paljoo virtaa jos on pitkä työpäivää niin määrittää silleen ett tekee mieli maatta sohvalla siltä kun tulee töistä. (Virpi, vanhempi, haastattelu 29.9.2008.)

Niin kyllä se jos oot väsyny ja ottaa aivoon jostain syystä niin kyllähän se täällä (kotona) näkyy, että kyllähän se pinna on niinku entistäkin lyhyempi että, että eihän se muuten sillain kun on säännöllinen työ ja työaika ja muuta niin ei se sillain tämmösten käytännönjärjestelyjen kannalta hirveesti vaikuta mutta että se väsymyshän se on, mikä niinku pääasiassa sitten vaikuttaa. Tulee huudettua vielä entistä enemmän. (Inka, vanhempi, haastattelu 17.11.2008.)

Yksi vanhemmista kertoi vaihtaneensa työpaikkaa pelkästään sen takia, että pystyisi antamaan enemmän aikaa lapselleen. Tämä vanhempi oli tyytyväinen tämän hetkiseen tilanteeseen, jossa hän kokee työajan ja vapaa-ajan olevan tasapainossa.

Jos se (lapsi) ei ois muuttanut meille, ni me molemmat tehtäis 70 tunnin työviikkoo. Ja työnteko... Nyt me ollaan niinku kaikki muukki, kaheksasta neljään.... (Olen) vaihtanut työpaikkaa. Koska ei työpaikan sisällä pysty vähentää niin helposti. (Pekka, vanhempi, haastattelu 30.9.2008.)

Myös opettajilta kysyttiin, että miten he kokevat työn vaikuttavan oppilaittensa perheiden elämään. Eräs opettaja pohti, että tuskin työn määrä on muuttunut entisajoista hirveän paljoa. Hän arveli, että lapset joutuvat nykyisin olemaan kuitenkin paljon enemmän yksin, kuin ennen. Tämä lasten yksinolo johtuu, nimenomaan siitä, että molemmat vanhemmat käyvät töissä ja tekevät pitkää työpäivää. Opettaja mietti lisäksi, että lapset eivät olleet ennen yhtä yksin kuin nykyisin. Lapsilla oli aiemmin ympärillään tiivis sukulaisverkosto, joka huolehti yhteisvastuullisesti lapsista. Nykyisin perheet joutuvat muuttamaan kauas sukulaisistaan työpaikkojen vuoksi ja siksi lasten kannalta turvallista verkostoa ei pääse syntymään.

Ennen varmaan tehtiin töitä ihan samal taval kun tänä päivänäkin. Kyl mä väitän niin, mut en mä väitä, että se olikaan kovin hyvä, et niit tehtiin niin paljon, lapset oli keskenään. Mut sit oli ehkä enemmän sitä verkostoa sitten, nykyään ollaan, muutetaan toisille paikkakunnille, niin ei oo sitä verkostoo sitten. Ei oo ketään hoitajii niin sit se vaikuttaa sen takia, et ne lapset on niin paljon yksin. Ennen vaikka tehtiin paljon töitä niin ne lapset ei ollu yksin. Aina oli joku tuttu kenen kanssa ne oli ja kuka katto perään. (Antti, opettaja, haastattelu 10.10.2008.)

Toinen opettaja tarkasteli kysymystä työn ja perheen yhteensovittamisesta perheinstituution muuttumisen kautta. Hän kertoi, että nykyisten lasten äidit ovat lähes poikkeuksetta mukana työelämässä. Äideille ei jää haastateltavan mukaan niin paljon aikaa olla lastensa kanssa kuin joskus ennen on jäänyt. Sama opettaja kertoi huomanneensa työssään, että työ on nykyisin yksi suurimmista syistä perheiden hajoamisiin. Työ vaatii paljon aikaa ja ihmisillä on kiire, eivätkä vanhemmat ehdi hoitamaan parisuhdettaan ja lapsiaan. Pienellä paikkakunnalla työskentelevä opettaja kertoi, että myös työpaikkojen vähyys aiheuttaa paineita perheille. Vanhemmat joutuvat keskittymään taisteluun omasta työpaikastaan ja ovat väsyneitä patkätöihin.

Nyt on kuitenkin se ett on suurin osa äideist töissä, ei oo äidit kotona ja ja sillain on koko meidän perhe, perheinstituutio kokolailla muuttunut. Mut jos mä ajattelen vaikka täss kyll mä luulen, ett työ on yks syy tämmösiin perheitten hajoamisiin ja muihin että. Toss viime syksynäkin jos oli yks luokka jos on 19 oppilasta yhtäkkiä kolme perhettä eroaa niinku kuukauden sisällä, ni se tuntuu aikalaille niinku tämmöses koulu yhteisössäkin. Ja varmaan osa on just sitä ett ihmisill on kiirettä ja ei ehditä hoitaa kaikkii parisuhteitansa ja lapsiansa. Ett niinku täysillä. Ja sitt täällä on myöskin se että että ei täälläkään niit työpaikkoi oo. Tääl joudutaan myöskin taisteleen työpaikoista ja on niinku tavallas semmost lyhytaikast työtä monell. Joka luo semmost omaa epävarmuutta. (Helena, opettaja, haastattelu 26.9.2008.)

Kaksi opettajaa oli huolissaan siitä, että monelle perheille jää vuorokaudessa vain vähän aikaa olla yhdessä. Vanhemmat tekevät pitkää työpäivää ja lapset viettävät ympäröiväitä päiviä päivähoitossa ja koulussa. Opettajat kertoivat tapauksista, joissa alaluokkien oppilaat tuodaan aamukerhoon kello seitsemän odottamaan koulun alkua. Koulun jälkeen samat lapset jäävät iltapäiväkerhoon odottamaan vanhempiaan, jotka saapuvat illansuussa kello viisi hakemaan lapsiaan kerhosta. Tämän seurauksena vanhempien lisäksi myös lapset ovat väsyneitä pitkän työpäivän jälkeen.

Ne (ekaluokkalaiset) tulee seittemältä aamukerhoon ja on niinku ja sit se tekee sen koulupäivän ja sit se on viel iltapäivän viiteen. Niin onhan se tajuttoman raskasta ekaluokkalaiselle. Niin kyl sen niinku huomaa sillai, et välil tuntuu, et huh, huh pitäis antaa sille lapselle anteeks, että se on niinku aika väsyksis, et yrittäis ymmärtää niinku sitäkin. (Antti, opettaja, haastattelu 10.10.2008.)

Moni jää sinne iltapäiväkerhoon ja ne saattaa olla keheksasta viiteen siellä koulun ympäristössä. Ja tietenkään kukaan ei omille töilleen voi mitään, mutta kylhän se niinkun vaikuttaa lapsiin niinkun väsymyksenä ja tota noin se vaikuttaa kyl tosi monel tapaa. Usein vanhemmat saattaa tehdä vuorotöitä niin saattaa olla et ei oo niinkun yhtään sellasta yhteistä aikaa. Että kylä se kiire näkyy niinkun joka paikassa. (Tuuli, opettaja, haastattelu 17.11.2008.)

Yksi opettaja totesi, että vanhempien jatkuvan kiireen ja väsymyksen seurauksena koulussa on lapsia, joilta puuttuu kädentaitoja (esim. askartelu) tai liikuntataidoissa (esim. luistelu). Opettajan mukaan puutteet näissä taidoissa johtuvat osaksi siitä syystä, etteivät vanhemmat ole jaksaneet tai ehtineet harrastaa niitä lastensa kanssa.

Monet vanhemmat ne on tosi väsyneitä, et sitä saattaa just semmosia yhteydenottojakin ottaa, et he pyytelevät anteeks meiltä, että tota eivät o kyenneet lapsensa koulunkäyntiä tukemaan tai että mä tiedän, että sillä on ollu monta kertaa läksyt tekemättä, kun mä en o ehtiny niitä tarkastelemaan tai kattomaan, et ne on varmasti ollu tehdyt tai sellasta muuta. Että ne on ollu tosi uupuneita omaan, omaan työhönsä ja toisilla vanhemmilla tosiaan on sellasta omaa aktiivista elämää kaikkine töineen ja harrastuksineen niin paljon, että he ei sen lapsensa kanssa ehi mitään tehdä ja harrastaa ja kyl sekin näkyy sit aina. Tota et sit joskus ne lapset. Se näkyy esimerkiks sellasena, et joillain lapsilla ei oo niit taitoja. He ei osaa uida. He ei osaa luistella ja sit kun sitä ruvetaan niinkun selvittämään tai kyselemään, miettimään niin ei heidän vanhemmat oo koskaan vieny heitä mihinkään. (Katri, opettaja, haastattelu 11.11.2008.)

Käsitteen ”kiire perheessämme” määrittelyyn haastatellut vanhemmat vastasivat hyvin eri näkökulmista. Yhden vanhemman murheena oli se, että jatkuvassa kiireessä elämisen tuloksena on se, että kiireen kulttuuri siirtyy automaattisesti myös lapsille. Haastateltava pohti, että olisi hienoa, jos aikuiset pystyisivät luomaan lapsille sellaisen illuusion, ettei aina ole kiire. Aikuisen olisi hänen mielestään pystyttävä pitämään kiire joskus sisällään, eikä annettava lasten nähdä sitä.

Se on kauheeta, kun meidän nuorimmainen oppi puhumaan, niin ensimmäinen sana mitä se sano oli kiire, kiire...Se sitten oikeen havahtu, että mitä se on. Tuntuu ett se on aivan liian hallitseva osa, että tuntuu, että sitä sanaa kiire varmaan hokee niinku kymmeniä kertaa päivässä. Aina on kiire ,aina lähetään kiireellä joka paikkaan, ett sitä mieltii vaikka haluais suoda lapsille sellasen illusion, että ei oo niinku semmonen kiire päällimmäisenä, että pitäis aikuisten pystyä pitämään niinku vahvemmin niinkun sisällänsä, eikä tuoda lapsille sitä...kiirettä. (Maria, vanhempi, haastattelu 7.10.2008.)

Yksi haastatelluista kertoi katkaisevansa kiirekierteen välillä siten, että yksinkertaisesti päättää unohtaa kaikki iltamenot ja perhe jää viettämään yhdessä koti-iltaa. Yksi haastateltava kiteytti kiireen perheessään kahteen asiaan; stressiin ja riittämättömyyden tunteeseen. Sama vanhempi kertoi järjestävänsä lomat sellaisiksi, että silloin kaikki aika annetaan pelkästään perheelle. Hän kuvasi perhelomia satamiksi arjen keskellä.

Stressiä ja riittämättömyyden tunne tästä tulee ihan ekana mieleen. Ja toissaalta on taas vastapainona se että sitten kun on lomaa niin sitt kyll ollaan kans perheen kanssa. Ne on niitä satamia. (Virpi, vanhempi, haastattelu 29.9. 2008.)

Yksi vanhemmista kertoi, ettei hänellä ole tällä hetkellä mitään sellaista asiaa, joka veisi niin paljon aikaa, ettei hän pystyisi ajan puolesta kasvattamaan lastaan ongelmitta.

Meil ei niiko aika lopu kesken. Siitä ei oo kiinni. Meijän perheessä kiire tarkoittaa monesti sitä, että saa käytyy kaupassa ja tehtyy sen sapuskan niinkun haluttuun aikaan suunnilleen halutunlaisena, se ei oo mitään ranskalaiset ja nakit, vaan jotain oikeeta ruokaa. Ei oikeestaan muuta kiirettä ei, ei oo. (Pekka, vanhempi, haastattelu 30.9.2008.)

5.3.3 Kilpailuajattelu leviää kouluun

Haastattelussa pyydettiin vanhempia selittämään käsitettä ”koulu kilpakenttänä”. Kaikki neljä vanhempaa olivat sitä mieltä, että kilpailua esiintyy jokaisella elämän alueella ja koulu ei ole siitä poikkeus. Yksi vanhemmista pohti, että kilpailua saa olla myös jo koulussa. Hänen mielestään

lapsien tulee oppia kilpailemaan koulussa, jotta sitten pärjäävät tulevassa työelämässä, missä kilpailu on arkipäivää.

No se kuitenkin koulun pitäisi valmistaa elämään...Melkein kaikilla kulkee sitä(kilpailua) elämäs kuitenkin. Saa sitä olla koulussakin, niin oppii siihen pikkuhiljaa. Ett tota... kaikki aina puhuu, ett lukiossa kirjutukset on ensimmäinen tällanen paikka, mutt kyll jos se on eka paikka ni ei siit kirjoituksist selvii omall tasollaan. Kyll se pitää olla kokoajan semmonen pieni kilpailu päällä. (Pekka, vanhempi, haastattelu 30.9.2008.)

Muut vastaajat olivat sillä kannalla, että koulussa tulisi pyrkiä karsimaan kilpailuhenkisyttä. Yksilöllisten tavoitteiden vielä vahvempi korostaminen koulussa olisi yhden vanhemman mielestä yksi parhaista keinoista liennyttää kilpailuhenkisyttä koulussa.

No ainakin mä toivon, ett opettajat ei millään lailla ruokkis tällasta kilpailumentaliteettia tai asetelmaa, vaan antas niinku lasten niinkun...tukisivat sitä, että lapset kilpailis sen oman itsensä kanssa niissä tavoitteissa, mitä kullakin lapsella. Kun nää on kuitenkin aika heterogeenistä pientä oppilasainesta, että ei voi missään nimessä ainakaan aatella, ett niinku se on se sama viiva, missä niinku kaikki pyrkii, vaan että yksilölliset, yksilölliset tavoitteet mitä kohti kilpaillaan. (Maria, vanhempi, haastattelu 7.10.2008.)

Koulu on se paikka missä lapset päivittäin kohtaavat toisiaan ja kilpailutilanteet saavat kohtaamisissa alkunsa. Toinen vanhempi toi esille tuntemuksensa koulusta viidakonlakeihin perustuvana opiskelukenttänä. Hän kuvasi koulumaailman ja oman kasvatuksen tavoitteita erilaisiksi. Hän kertoi ajatuksensa seuraavasti.

Tulee mulle tosta mieleen, ett välillä tuntuu, ett tuol koulumaailmas pärjää semmoset lapset, joilla on tarpeeks vahvat kyynerpäät. Ett sitä tulee taas semmonen niin kun oman kasvatuksen ja tän vallitsevan ympäristön ristiriita, että onko oikeen kasvattaa omia lapsia siihen suuntaan, etteivät kokisi toisia ihmisiä kilpailijoiksi, vaan haluis olla vaan enemmän auttavia, auttaa ja toimia yhteisvastuullisesti. Kun sitten kuitenkin koulun maailmassa...en mä sitä pelkästään koulun maailmaan...kaikki sitä ympäristöt antaa enemmän semmosta viestiä, ett ole, kilpaile, voita. (Virpi, vanhempi, haastattelu 29.9.2008.)

Opettajat olivat yhtä mieltä vanhempien kanssa siitä, että kilpailua on joka paikassa. Yksi opettajista sanoi, että lapsille tuntuu olevan melko luontaista saada aikaan kilpailua miltei mistä asiasta tahansa. Sama opettaja sanoi, että kilpailu ei ole välttämättä kenenkään luomaa tai aloittamaa, sitä vain on. Opettajan on omassa työssään harkittava tarkkaan esimerkiksi sitä, millaisen painoarvon antaa koulunumeroille ja niiden vertailemiselle.

Väistämättä sitä on, sitä kilpailua. Se on tervettä, silloin kun kilpailu on tervettä ja ja silloin se on ihan ookoo, mut mun on vaikee niinku pienten lasten kohdalla tarkkaan niinku ajatella sitä viel. Et ne siit mitenkään niinku häiriintyis, mut ehkä sitten kuitenkin ne asenteet tulee jo sielt pienestä ja se kuin suuri merkitys kaikil numeroil ja kaikel semmosel on ja kuin paljon ne kilpailee ja vertailee keskenään ja. Se on tosi vaikee ja laaja kysymys. Kyl sitä pitää miettiä niinku työssään, kun sitä koko ajan niinku kuin paljon korostaa niitten numeroitten merkitystä. Kuitenkin niit täytyy vähän korostaa ja se on hyvä et tsemppaa ja halua niinku saada hyvän numeron. (Antti, vanhempi, haastattelu 10.10 2008.)

Vastanneista opettajista kaksi oli sitä mieltä, ettei häiritsevää kilpailua ei vielä esiinny alaluokilla. Kaksi opettajaa eivät kommentoineet kilpailun esiintymistä omassa luokassaan. Yksi opettaja sanoi korostavansa työssään sitä, että kaikki oppilaat saavat enemmän omaa rauhaa ja luvan kasvaa omassa tahdissaan. Hän ei halua lähteä erittelemään kuka oppilaista on paras tai kenellä on parhaat lähtökohdat. Opettaja kertoi tulleen sellaiseen tulokseen, että kun jokainen lapsi saa edetä omaan tahtiinsa, niin silloin koko ikäluokka saa parhaat lähtökohdat elämälleen.

Että tärkeintä on niinkun vaan se, että jokainen tekee niinkun omalla tavallaan ja omalla tyylillään ja omalla tasollaan, että että tota noin siitä pitäis päästä pois. Tää maailma on niin tietyllä tavalla tää on semmonen maailma, että pitäis koko ajan niinkun pyrkiä parempaan ja pitäis olla ykkönen joka asiassa. Että tietyl tapaa koulu kasvattaa myös siihen, että voidaan olla omia itsejämme, et miks meidän pitäis koko ajan laittaa toisiamme niinkun paremmuusjärjestykseen. (Tuuli, opettaja, haastattelu 17.11.2008.)

7 JOHTOPÄÄTÖKSET

7.1 Miten kasvatustavastuu jakautuu vanhemmille ja opettajille?

Tutkimuksessa kaikkien haastateltujen vanhempien ja opettajien mielestä ensisijainen vastuu lapsen kasvatuksesta on lapsen vanhemmilla. Samanlaiseen tulokseen ovat tutkimuksissaan tulleet mm. Siniharju (2001) ja Metso (2004). Vaikka kaikkien haastateltujen mielestä päävastuu lasten kasvatuksesta kuuluu kodille, osa haastatelluista opettajista oli sitä mieltä, että he ”joutuvat” päivittäin toimimaan joidenkin lasten kasvattajina. Opettajat kertoivat opettajien antaman kasvatuksen liittyvän usein lapsen ei-toivottuun käyttäytymiseen ja tilanteisiin, joissa lapsi ei noudata yleisiä normeja. Lisäksi opettajien puheissa korostui koulun kasvatustavastuun tärkeys silloin kun lapsella on koulunkäyntiin heijastuvia vaikeuksia. On kuitenkin huomattava, että opettajien on toimittava kasvattajina koulussa myös kaikkina muinakin kuin edellä mainittuina hetkinä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa todetaan, että koulun tehtävä on toteuttaa aktiivisesti kasvatusta, joka tukee kotien kasvatustyötä (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004).

Kodin ensisijaiseen kasvatustavastuuseen kuuluu Seppälän (2000, 28) mukaan vastuu lapsen eettisestä ja sosiaalisesta kasvatuksesta. Tutkimukseen haastateltujen vanhempien mukaan peruskäytöstapojen ja Seppälän (2000) tuloksia mukaillen sosiaalisten taitojen opettaminen ovat tärkeimmät kodin kasvatustavastuuseen kuuluvat asiat. Lisäksi vanhemmat mainitsivat kodin kasvatustavastuuseen kuuluvaksi perusarvojen ja kulttuuriin kuuluvien normien opettamisen lapselle. Yksittäisinä mainintoina vanhemmat esittivät kodin kasvatustavastuuseen kuuluvan kasvattaa lapsi ymmärtämään, mitä missäkin tilanteessa voi puhua, yleisen siisteyden opettaminen, tavaroiden ja asioiden kiertokulun opettaminen (haastattelussa esille tuli esimerkkinä vaatteiden kiertokulku), polkupyörällä ajon opettaminen ja uimisen opettaminen. Yksi haastatelluista vanhemmista pohti kysymystä pitkään ja totesi, että miltei kaikki asiat ovat sellaisia jotka voidaan osoittaa sekä koulun että kodin vastuulle tai kummankin yhteisen vastuun alueelle.

Opettajat olivat vanhempien kanssa samaa mieltä, että perusasioiden opettaminen kuuluu kodille. Opettajat avasivat perusasiakäsitettä ja kuvailivat sen tarkoittavan esimerkiksi sitä, että

lapsi oppii kunnioittamaan vanhempaa ihmistä. Lapsen tarkoituksenmukaisesta vaatetuksesta ja monipuolisista ruokailutottumuksista huolehtiminen mainittiin myös kodin vastuulla olevaksi perusasiaksi. Opettajat totesivat, että myös rajojen ja sääntöjen noudattamisen oppiminen kuului lähteä kodista.

Kaksi haastateltua opettajaa kertoivat joutuneensa kasvattajan rooliin sellaisissa asioissa, jotka normaalisti kuuluisi kodin hoitaa. Kiviniemi (2000, 157) toteaa tutkimuksessaan, että opettajat joutuvat yhä useammin ottamaan vastuulleen kodin kasvatustuun alueelle kuuluvien perusasioiden opettamisen. Yksi haastattelussa opettajista pohti sitä, että miksi jotkut kodit eivät pysty täyttämään omaa vastuualuettaan kasvatuksessa. Opettaja tuli tulokseen, jonka mukaan niissä kodeissa, joissa kasvatustuuta ei pystytä täyttämään, puuttuu usein kuri, säännöt ja lapsen säännöllinen päivärytmi.

Suurin osa haastatelluista katsoi sosiaalisten taitojen opettamisen kuuluvan koulun kasvatustuuseen, vaikka sosiaalisten taitojen opettaminen nähtiin myös tärkeäksi kodin tehtäväksi. Koulu nähtiin hyväksi sosiaalisten taitojen oppimispaikaksi, koska siellä on mahdollista harjoitella ryhmässä toimimisen taitoja. Myös Metson (2004, 175) mukaan vanhemmat tarvitsevat koululta eniten apua juuri lapsen sosiaalisen kasvun tukemisessa. Vanhempien mielestä koululle kuuluu myös teorian tietojen ja erilaisten liikunta- ja kädentaitojen opettaminen. Yksi vanhemmista katsoi koulun kasvatustuualueelle kaikki ne asiat, jotka opetussuunnitelmissa mainitaan.

Vanhempien ja opettajien käsitykset kasvatustuualueiden jakautumisesta näyttävät olevan hyvin yhteneväiset. Myös opettajat kokivat sosiaalisten taitojen sekä tiedollisten ja taidollisten asioiden opettamisen kuuluvan koulun kasvatustuulle. Opettajat jatkoivat vanhempien aloittamaa listaa koulun vastuista ja lisäsivät siihen muun muassa oppimistaitojen opettamisen, omatoimisuuteen kasvattamisen, motoristen taitojen oppimisen sekä itsestään ja kouluvälineistään huolehtimisen.

Haastateltujen vanhempien mielestä vastuualueet olivat kokonaisuudessaan kodin ja koulun välillä tasapainossa. Opettajat puolestaan olivat jonkin verran huolestuneita kotien kasvatustuun laimenemisesta. Tulosta peilattaessa Seppälän (2000, 23) Perhebarometri 2000-tutkimuksen tuloksiin on yhteneväisyys huomattava. Perhebarometri tutkimuksessa pääosa vanhemmista oli tyytyväisiä kasvatustuun jakautumiseen ammattilaisten ja vanhempien kesken. Samassa tutkimuksessa opettajat tunsivat vastuun siirtyneen yhä enemmän kasvatustuun ammattilaisten suuntaan. (Seppälä 2000, 23.)

Haastateltujen ydinperhevanhempien mielestä heidän perheensä sisällä vastuu lapsen kasvatuksesta jakautuu melko tasaisesti molemmille vanhemmille. Jonkinlaista roolitusta ja

vastuualueiden suuntautumista oli kuitenkin havaittavissa. Vanhemmat kertoivat tämän johtuvan vanhempien omista kiinnostuksenkohteista.

Perhe voidaan käsittää myös laajempaan yksikkönä kuin pelkkänä ydinperheenä ja siihen voidaan lukea kuuluvaksi myös isovanhemmat ja muut sukulaiset. Tässä tutkimuksessa haastatellun yhteishuoltajaäidin perheessä isovanhempien merkitys kasvattajana oli tärkeä. Haastateltu koki isoisän olevan tärkeä miehen malli lapsilleen. Ydinperheen vanhemmat, toisin kuin eronneet vanhemmat, kertoivat isovanhempien ja muiden sukulaisten vaikuttavan lasten kasvattamiseen vain vähän. Ydinperheen vanhemmat eivät ehkä kaipaa toisten ihmisten tukea samassa määrin kuin perhettä yksin luotsaava vanhempi.

7.2 Miten kodin ja koulun yhteistyö tukee kasvatustavustaan jakautumista?

Kodin ja koulun yhteistyö on sekä vanhempien että opettajien mukaan välttämätöntä. Haastatellut vanhemmat katsoivat yhteistyön koulun kanssa olevan ensiarvoisen tärkeää, jotta lapselle pystytään rakentamaan yhtenäisen ja turvallisen oppimisympäristö kodissa ja koulussa. Myös Husso, Korpinen ja Korpinen (1980b, 78) nostavat yhteistyön keskiöön lapsen ja hänen hyvinvointinsa. Husson, Korpinen ja Korpinen (1980a, 13) mukaan kodin ja koulun yhteistyön ensisijainen tavoite onkin lapsen tai nuoren kehityksen edistäminen. Husso ym. (1980b, 78) toteavat myös, että avoin keskustelu kodin ja koulun välillä edesauttaa lapsen positiivista suhtautumista koulunkäyntiin.

Opettajat pohtivat kodin ja koulun yhteistyön merkitystä samansuuntaisesti kuin vanhemmat. Opettajat nostivat yhteistyön tarkoituksiksi yhtenäisten tavoitteiden luomisen ja niiden pelisääntöjen sopimisen, joiden avulla tavoitteisiin päästään. Opettajien mielestä kodilla ja koululla on oltava samanlaiset tavoitteet, jotta kasvatusta ja opetusta on ylipäättään mahdollista toteuttaa.

Kodin ja koulun yhteistyön haastatellut katsoivat pitävän sisällään myös tiedonkulkuaspektin. Erityisesti vanhemmat kokivat tietojen vaihdon olevan tärkeä osa yhteistyötä. Vanhemmat kertoivat haluavansa koululta aktiivisesti tietoa siitä, miten lapsi pysyy vaatimusten mukana, mitä tietoja ja taitoja lapsen tulisi ikätasonsa huomioiden jo osata ja mitä vaatimuksia lapsen ikätasolle on asetettu. Vanhemmat kertoivat haluavansa myös tietoja jos lapsen käyttäytymisessä tai opintomenestyksessä on tapahtunut muutoksia. Myös opettajat perustelivat yhteistyön tärkeyttä tiedonkulun näkökulmasta. Opettajat kertoivat, että on tärkeää saada tietoja oppilaan kotoa, jotta koulussa pystytään sopeuttamaan tilanne kotitilanteen vaatimalla tavalla. Husso, Korpinen ja Korpinen (1980a, 15) toteavat, että tietojen vaihdolla tulee olla suuri osa kodin ja koulun yhteistyössä. Lapsen

vanhemmille on annettava koulusta tarpeeksi tietoja, jotta he pystyvät parhaalla mahdollisella tavalla edistämään lapsensa koulunkäyntiä. Tiedon vaihdon avulla saadaan tarkennettua ja yhtenäistettyä kodin ja koulun kasvatustavoitteet ja työtavat. (Husso ym. 1980a, 15; Soininen 1986, 40.) Tilus (204, 135) kuitenkin huomauttaa, että yhteistyö ei tule olla pelkästään tietojen vaihtoa, vaan sen tulisi olla aktiivista ja vastavuoroista kasvatuskumppanuutta.

Osalle vanhemmista toimiva yhteistyö oli miltei puhtaasti tiedonkulkua, pääsääntöisesti opetuksellisiin tavoitteisiin, kuten koulumenestykseen liittyen. Osa vanhemmista taas odotti yhteistyöltä kasvatuskumppanuutta. Tutkimuksessa on havaittavissa se, miten vanhempien koulutustausta vaikutti siihen, mitä yhteistyöltä odotettiin. Keskiasteen koulutuksen omaavat vanhemmat korostivat tiedollisista tavoitteista ja niissä ilmenevistä ongelmista tiedottamista ja korkea-asteen koulutuksen käyneet painottivat enemmän yhteisiä kasvatuksellisia tavoitteita. Hirsto (2007, 17) kritisoi yksisuuntaista tiedon välitystä osana kodin ja koulun yhteistyötä ja sanoo, ettei tämän tyyppistä viestittelyä voi juurikaan pitää yhteistyönä tai vuorovaikutuksena. Tiedon välitys tulisi Hirston (2001, 17) mukaan olla kaksisuuntaista, jotta se voidaan lukea vuorovaikutukseksi ja yhteistyöksi. Haastatellut vanhemmat lukivat kuitenkin yksisuuntaisen viestittelyn osaksi kodin ja koulun välistä yhteistyötä. Lisäksi voidaan ajatella, että yhdensuuntainenkin tiedonvälitys on oleellinen edellytys yhteistyön tekemiselle, ikään kuin ensimmäinen askel sille, että vuorovaikutus ylipäänsä voi toimia.

Vanhempia ja opettajia pyydettiin haastatteluissa kertomaan mielikuvansa hyvästä vuorovaikutuksesta kodin ja koulun välillä. Osapuolten ajatukset olivat hyvin yhteneväiset. Haastattelujen pohjalta voidaan todeta, että kumpikin osapuoli haluaa osakseen kunnioitusta kasvattajana, mutta samalla ovat valmiit kuuntelemaan avoimesti myös toista osapuolta. Hyväksi yhteistyön piirteeksi haastatteluissa mainittiin tervehenkinen uteliaisuus toista osapuolta kohtaan. Opettajat halusivat saada luotua yhteistyöhön luottamuksen ilmapiirin. Luottamus toista osapuolta kohtaan tarkoittaa opettajien mukaan sitä, että kumpikin kasvatusosapuoli voi luottaa toisen hoitavan oman roolinsa sovittujen pelisääntöjen mukaan. Myös Seppälä (2000, 35–36) mainitsee yhteistyön perustaksi keskinäisen avoimuuden, rehellisyyden ja luottamuksen.

Siniharjun (2001) tutkimuksessa opettajien mielestä suurin este yhteistyölle oli vanhempien ajanpuute ja passiivisuus. Tässä tutkimuksen tulokset olivat hyvin samansuuntaisia. Haastateltujen opettajien mukaan esteitä yhteistyölle muodostavat vanhempien että opettajien kiire, vanhempien välinpitämättömyys ja häpeä kertoa lapsen ongelmista.

Opettajat halusivat tuoda esille opettajan oman roolin vuorovaikutuksen toimijana. Haastateltujen mukaan opettaja saattaa korostaa kasvattajan rooliaan liikaa. Tällöin opettaja luo helposti itsensä ympärille muurin, jonka läpi vanhemman on vaikea lähestyä opettajaa. Vanhemmat

saattavat asennoitua altavastaajan asemaan kasvatuksen ammattilaiseen nähden ja sen takia arastella vuorovaikutusta opettajan kanssa. Jotta vanhempien olisi helppo lähestyä opettajaa, on opettajan itsensä muistettava alentaa toimillaan vanhempien lähestymiskynnystä. Hoikkala (1993, 47) toteaa tutkimuksessaan opettajien haastatteluissa esille tulleen ammattilaiskasvattajan roolin korostamisen johtuvan siitä, että kasvatuskysymyksistä on alettu puhua kasvatuksen ammattilaisten ammattitermein. Tämä kieli ei avaudu ulkopuolisille, eikä siis myöskään kaikille oppilaiden vanhemmille. Vanhemmat on pakotettu siten tyytymään hiljaisen vastaanottajan rooliin, kun kodin ja koulun kommunikointia yritetään pitää yllä. (Hoikkala 1993, 47.)

Vuorovaikutuksen toiminnan esteet voivat löytyä myös vanhempien toimista. Vanhemmat voivat osoittaa toimillaan välinpitämättömyyttä koulua ja sovittuja asioita kohtaan. Opettajat kertoivat, että yhteistyön ylläpito ja ongelmiin puuttuminen voi muodostua vaikeaksi, jos vanhemmat ovat jättäneet toistuvasti oman velvollisuutensa täyttämättä sovitussa asioissa. On huomattava, että opettaja ja koulu ovat kuitenkin vasta toissijaiset kasvattajat lapsen elämässä ja koulun mahdollisuus puuttua lapsen peruskasvatukseen riippuu pitkälti vanhempien yhteistyöhalukkuudesta. Alaja (1997, 84) toteaaakin, että vasta kun koti antaa tukensa koulun kasvatustyölle, on lapsen täysipainoinen kehittyminen koulussa mahdollista. Tietysti koululla on lain puitteissa velvollisuus ja oikeus puuttua lapsen peruskasvatukseen, jos siinä huomataan vakavia puutteita tai laiminlyöntejä (Lastensuojelulaki 2007, 25 §).

Kodin ja koulun vuorovaikutuksen kehittämisestä keskusteltaessa haastateltavien ajatukset suuntautuivat konkreettisiin tapaamistilanteisiin. Vanhemmat kaipaavat lisää henkilökohtaisia tapaamisia ja toivovat, että tapaamisille annettaisiin enemmän aikaa. Vanhempainvartit katsottiin lähinnä vain velvollisuuden täyttämiseksi, eikä niissä ehditä vanhempien mukaan riittävästi käymään keskustelua lapsen asioista. Opettajien kehitysajatukset suuntautuivat puolestaan vanhempainiltoihin. Opettajat kokivat vanhempainillat jäykiksi tilaisuuksiksi, joilla ei todellisuudessa pystytä välittämään koteihin kovinkaan merkittäviä asioita. Opettajat kokivat vanhempien tapaan, että henkilökohtaisilla tapaamisilla on tärkeämpi merkitys kuin suurelle joukolle suunnatuilla yhteistilaisuuksilla.

7.3 Miten yhteiskunta ilmiöineen vaikuttaa kasvatustehtävään kotona ja koulussa?

Vanhempien haastatteluissa nousi esille pelko niitä asioita kohtaan, jotka perheen ulkopuolelta yhä enemmän ohjaavat ja suuntaavat yksilöiden elämää. Huoli kasvatuksen vaikeutumisesta tämän pohjalta oli vanhempien mielestä ilmeistä. Vaikka vanhemmat olivat huolissaan perhettä ympäröivän yhteiskunnan vaikutuksista perhe-elämään ja sitä kautta lasten kasvattamiseen, he eivät osanneet tarkasti määritellä ja yksilöidä niitä seikkoja, jotka yhteiskunnassa ja yhteiskunnan tilassa suoraan aiheuttavat perheille haasteita. Vanhemmat kuvailivat kuitenkin yhteiskunnassa näkyviä merkkejä, jotka viestivät ihmisyyden kunnioittamisen ja toisen ihmisen arvostuksen häviämisestä. Näitä merkkejä ovat haastateltujen vanhempien mielestä muun muassa väkivallan lisääntyminen, väkivallalla uhkaaminen, tyttöihin kohdistuvat ulkonäköpaineet, kodin ulkopuolella opittu sopimaton kielenkäyttö sekä yhteiskunnan materiaalistuminen. Näihin vanhempien huomioihin voidaan löytää vahvistusta Jallinojan (2006, 112–115) kirjoituksesta, jossa hän kuvailee yhteiskunnan muuttumista muun muassa vaativaksi ja materialistiseksi riskiyhteiskunnaksi.

Perheen ja vanhemmuuden uhkien koetaan olevan pelottavia, mutta toisaalta haastatellut vanhemmat eivät käsittäneet niiden koskevan omaa perhettään. Vaikka kasvatuksen haasteet ovat arkipäivää joka perheessä, vanhemmat uskovat selviävänsä haasteista. Ongelmia ei ole meillä vaan toisilla perheillä. Muiden perheiden ongelmien kauhistelu on helppoa. Tässä tutkimuksessa tämä johtunee siitä, että haastatelluilla vanhemmilla on riittävästi vanhemmuuden resursseja. On kuitenkin muistettava, kuten Jokinen (2005, 132) toteaa, että hukassa olevaa vanhemmuutta ei ole helppo myöntää, vaan sen käsittely ulkoistetaan omasta toiminnasta. Hukassa olevan vanhemmuuden diskurssissa ongelmat ovat toisissa ja muualla (Jokinen 2005, 132).

Hukassa olevaan vanhemmuuteen kuuluu olennaisesti voimakas itsereflektio (Jokinen 2005, 136). Tämä oli huomattavissa myös tässä tutkimuksessa haastateltujen vanhempien kommentteista, vaikkei heitä hukassa oleviksi voikaan suoranaisesti määritellä. Vanhemmat pohtivat kovasti omaa toimintaansa kasvattajina ja sitä, mitä heidän tulisi tehdä paremmin, jos olisi aikaa ja mahdollisuutta. Tähän ajatteluun liittyy keskeisesti vanhempien tunne siitä, että vaikka mitä tehtäisiin, se ei välttämättä ole riittävästi.

Haastatellut opettajat osoittivat myös huolensa siitä, miten vanhempien harjoittama kasvatustehtävä on muuttunut entistä vaikeammaksi. Yksi haastatelluista opettajista kertoi

pohtineensa sitä, miten helposti nykyisin on mahdollista päästä erilaisten yhteisöjen jäseneksi erityisesti virtuaalimaailmassa. Nyky-yhteiskunnan kehitys, vaikka se on tuonut paljon hyvääkin tullessaan, koettiin opettajien keskuudessa myös hieman pelottavaksi ilmiöksi. Lapset ja nuoret pääsevät Internetin kautta osallisiksi sellaisiin maailmoihin, joiden tarkoitusperiä ei pystytä ennalta arvaamaan.

Kaksi haastateltua vanhempaa koki työn olevan yksi merkittävä perheen ulkopuolinen instituutio, joka vaikuttaa perheen jokapäiväiseen elämään ja sitä kautta myös lasten kasvattamiseen. Edellä mainitut vanhemmat kertoivat työn vaikuttavan lähes kaikkiin ratkaisuihin, mitä työajan ulkopuolella perheen yhteisenä aikana voidaan tehdä. Julkunen, Nätti ja Anttila (2004, 12) toteavat, että nyky-yhteiskunnassa pitkälle koulutettujen ihmisten työelämän ja yksityiselämän erottaminen toisistaan on yhä vaikeampaa. Tämä väite piti paikkansa myös tässä tutkimuksessa, sillä korkeasti koulutetut vanhemmat tunsivat työn vaikuttavan huomattavasti enemmän yksityiselämäänsä kuin vähemmän koulutetut tutkimukseen osallistuneet vanhemmat.

Haastatellut vanhemmat kertoivat työnteon pakottavan tekemään ratkaisuja, joita muuten ei mielellään tehtäisi. Tällaiseksi pakkotilanteessa tehtäväksi ratkaisuksi yksi haastatelluista vanhemmista mainitsi sen, että heidän alaluokkalainen lapsensa joutuu viettämään iltapäivisin aikaa yksin. Moisio ja Huuhtasen (2007, 64–65) mukaan työelämän ja perheen välillä tehtävät ratkaisut ovat kuitenkin pitkälle arvovalintaratkaisuja. Moisio ja Huuhtanen (2007, 64–65) kirjoittavat, että vanhemmilla on mahdollisuuksia vaikuttaa omaan työtahtiinsa ja työpäivänsä pituuteen. Haastatellut vanhemmat eivät kuitenkaan nähneet kysymystä arvovalintaratkaisuihin. Vanhemmat kertoivat, ettei heillä ole mitään mahdollisuutta joustaa työssään, sillä perheiden taloudelliset asiat pakottavat vanhemman pysymään tiukasti työelämässä kiinni.

Työn lisäksi kiire nousi esille useassa haastattelussa, kun pohdittiin kasvatustehtävään negatiivisesti vaikuttavia asioita. Kuivakankaan (2002, 43) mukaan kiire on arkipäivää useimmissa perheissä ja samoin kokivat myös haastatteluun osallistuneet vanhemmat. Haastateltavat olivat huolissaan siitä, että jatkuvan kiireen alla elävät lapset omaksuvat itselleen samanlaisen kiirekulttuurin, kuin perheen sisällä tällä hetkellä on vallalla. Yksi haastatelluista vanhemmista kertoi kärsivänsä stressistä ja riittämättömyyden tunteesta, koska ei pysty viettämään aikaa tarpeeksi perheen kanssa. Työn vaativuus ja pitkät työpäivät aiheuttaa vanhempien mielestä väsymystä ja kiirettä muissa päivän toiminna. Nätti, Anttila ja Väisänen (2005, 57) toteavat tutkimukseen haastateltujen antamista vastauksista poiketen, etteivät kiirekokemukset ja aikapula ole puhtaasti selitettävissä työajan pituudella. Kivimäki (2003, 186) puolestaan kirjoittaa, että on ymmärrettävää, jos vanhemmat tuntevat riittämättömyyttä ja stressiä kiireen takia, koska nyky-yhteiskunnassa työelämän on jatkuvasti kiihtyvässä kiertessä. Kun työelämä vie vanhempien energiaa yhä

enemmän, niin se tarkoittaa sitä, että vanhemmuudelle jää aina vain vähemmän aikaa (Kivimäki 2003, 186).

Huoli lasten yksin olosta nousi esille myös yhden opettajan haastattelussa. Lasten yksin oleminen on seurausta siitä, että perheen molemmat vanhemmat käyvät töissä ja tekevät pitkää työpäivää. Haastatattellun opettajan mielestä lapset eivät olleet ennen yhtä yksin kuin nykyisin. Lapsilla oli aiemmin ympärillään tiivis sukulaisverkosto, joka huolehti yhteisvastuullisesti lapsista. Nykyisin perheet joutuvat muuttamaan kauas sukulaisistaan työpaikkojen vuoksi ja siksi lasten kannalta turvallista verkostoa ei pääse syntymään. Kyseinen opettaja pohti kysymystä työn ja perheen yhteensovittamisesta perheinstituution muuttumisen kautta. Hän kertoi, että nykyisten lasten äidit ovat lähes poikkeuksetta mukana työelämässä.

Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että nyky-yhteiskunnassa kasvatusta on nostettu pöydälle ja sitä tarkkaillaan jatkuvasti. Osaksi kasvatusta tarkkailusta johtuen siitä on muodostunut varsin monimuotoinen ilmiö, jonka hallinta voi vanhemmasta tuntua ylittävää vaikealta. Aikaisemmin kasvatusta ei seurattu ja mitattu jatkuvasti, vaan korkeintaan naapurissa emäntien kahvipöydissä päiviteltiin naapurin lasten kielenkäyttöä tervehtimistilanteissa. Silloin kasvatusta tapahtui päivän askareissa ilman varsinaiseen kasvattamiseen ryhtymistä. Lapset kasvoivat keskellä arkea, ilman hektistä media- ja virtuaalimaailmaa.

8 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN TARKASTELU

Tutkimuksen luotettavuuden ja pätevyyden mittaamisella pyritään tutkimustulosten virheiden minimointiin (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2000, 213). Kvalitatiivisia menetelmiä ja kvalitatiivisia tutkimuksia on Eskolan ja Suorannan (2003, 208) mukaan kritisoitu usein siitä, että niiden luotettavuuskriteerit eivät ole selvästi havaittavissa. Eskola ja Suoranta (2003, 208) mainitsevat kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuskriteerien vaikeaselkoisuuden johtuvan siitä, että aineiston analyysivaihetta ja luotettavuuden arviointia ei voida täysin irrottaa toisistaan. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa on mahdollista liikkua paljon vapaammin aineiston analyysin, tulkintojen ja tutkimustekstin välillä kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa analyysiä ja tulkintaa tekevällä tutkijalla ei ole apunaan suurta määrällistä aineistoa, jonka pohjalta johtopäätöksiä voisi tehdä. Kvalitatiivisen tutkimusotteen valinnee tutkijan on tehtävä ratkaisujaan ja tulkintojaan omien ennakkokäsitystensä, arkielämän peukalosääntöjen tai kertyneen teoriaosaamisensa kautta. (Eskola & Suoranta 2003, 208.)

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan pohtia tutkijan ja hänen tekemänsä tutkimusprosessin kautta. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkija on mukana tutkimusvälineenä ja siten kvalitatiivinen tutkimusraportti saa usein henkilökohtaisemman ja tutkijan omaa pohdintaa enemmän sisältävän muodon, kuin mittaukseen perustuva kvantitatiivinen tutkimus. (Eskola & Suoranta 2003, 210–211.)

Tutkimuksen luotettavuuden mittareiksi mainitaan usein reliabiliteetti ja validiteetti. Eskola ja Suoranta (2003, 211) summaavat kvalitatiivisen tutkimuksen arvioitavuudesta käydyn yleisen keskustelun pohjalta, että validiteetti ja reliabiliteetti eivät sovellu puhtaina kvalitatiivisen tutkimuksen arvioinnin perusteiksi. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2000, 214) mainitsevat reliabelius- ja validiuskäsitteet liitettävän useimmiten kvantitatiiviseen tutkimukseen, jonka piirissä ne ovat syntyneetkin. Tutkimuksen reliabelisyys tarkoittaa sitä, että tutkimus on toistettavissa ja uusinnan tuloksena saadaan samat tulokset kuin ensimmäiselläkin tutkimuskerralla. Reliabelisyys voidaan todentaa myös niin, että kahta samanlaista tutkimusta

tekee kaksi tutkijaa ja kummatkin päätyvät samaan lopputulokseen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2000, 213.) Hirsjärvi ja Hurme (2008, 186) huomauttavat, että on kuitenkin epätodennäköistä, että kaksi tutkijaa tulkitsee kolmannen sanomisia täysin samalla tavalla. Validiteetti puolestaan mittaa sitä, että ovatko tutkimusmenetelmät sopivia siihen tarkoitukseen, mitä ollaan tutkimassa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2000, 213). Laadullisen tutkimuksen erityispiirteitä on tehtyjen asioiden selittäminen ja työvaiheiden tarkka kuvaaminen. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa korostetaan kuvauksen ja siihen liitettyjen tulkintojen ja selitysten yhteen sopimista. Validiteetin toteutumista voikin laadullisessa tutkimuksessa tarkastella vertaamalla tuloksia ja tulkintoja siihen, miten tuloksiin ja tulkintoihin on päästy ja pohtia niiden yhteensopivuutta. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2000, 214.)

Koska tämä tutkimus on luonteeltaan kvalitatiivinen ja tutkimusvälineenä käytetty teemahaastattelu suunniteltiin vapaamuotoiseksi ja kohderyhmänä oli vain pieni joukko ihmisiä, ei tutkimuksen reliabelisyyttä kirjattu edes työn suunnitteluvaiheessa tutkimuksen tavoitteisiin. Tutkimuksen avulla ei haluttu saada aikaan mitään yleistettävää totuutta. Tutkimusvälineistön vapaamuotoisuus aiheutti myös haasteita validiteetille. Toisaalta tutkimusvälineistön vapaamuotoisuus toi myös mahdollisuuksia, joiden avulla haastateltavat saatiin kertomaan vapautuneesti omia käsityksiään tutkittavista asioista, mikä olikin tutkimuksen tarkoituksena. Validiteetin voidaan katsoa täyttyneen, koska tutkimuksen tavoitteena oli tuoda esille erilaisten ihmisten erilaisia käsityksiä kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä ja kasvatuksen vastuukysymyksistä.

Tämä tutkimus on pieneen ryhmään kohdistunut tapaustutkimuksen tyyppinen tutkimus, jonka tulokset riippuivat suuresti siitä mitä yksittäiset haastatteluihin valitut vastaajat tunsivat ja ajattelivat haastatteluhetkenä. Haastateltavien vastauksiin on lisäksi vaikuttanut haastattelujen aikana mediassa ollut keskustelu kasvatuksen häviämisestä, yhteiskunnan kasvatusvastuusta ja kasvatusvastuiden jakautumisesta yleensä. Reliabiliteetti ei todennäköisesti toteutuisi, jos nyt puoli vuotta myöhemmin (kevällä 2009) haastattelut toteutettaisiin uudelleen. Haastattelujen aikana pinnalla ollut kasvatuskeskustelu on jäänyt jo syrjemmälle. Sirkka Hirsjärvi ja Helena Hurme (2008, 186) muistuttavat, että ihmisen ajattelu ja katsantokannat asioihin muuttuvat ajan kuluessa. Hirsjärven ja Hurmeen (2008, 186) mukaan ei ole todennäköistä saada täysin samanlaisia tuloksia kahdesta peräkkäin toteutetusta haastattelusta.

Tutkimuksen validiutta nostaa se, että tutkimuksessa on toteutettu tutkijatriangulaatiota, eli tutkimuksessa on ollut kaksi tutkijaa aineiston keruussa ja tutkimustulosten analysoinnissa (esimerkiksi Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2000, 215). Tutkimuksen validius näyttää toteutuvan

myös silloin, jos verrataan tutkimuksen tuloksia ja kirjallisuudesta löytyviä muiden tutkimusten tuloksia samalta aihealueelta.

9 ARVIOINTIA

Tässä pro gradu-tutkielmassa tavoitteena oli tuoda esille pienen kohderyhmän ajatuksia koskien perheitä, yhteiskuntaa ja koulumaailmaa. Kahdeksan haastattelua tuottivat tarpeellisen määrän aineistoa, jota analysoimalla löydettiin paljon yhteneväisyyttä taustakirjallisuuden kanssa. Teemahaastatteluihin suunniteltu kysymysrunko ohjasi myös onnistuneesti haastateltavia vastaamaan tutkimuksen kannalta kiinnostaviin asioihin. Ainoastaan opetussuunnitelman muutosten vaikutuksista ei saatu riittävästi tietoa haastatteluiden avulla. Tutkimuksen tulokset eivät kuitenkaan ole yleistettäviä, koska kohderyhmä oli pieni. Haastateltuja ei myöskään ollut valittu satunnaisotannalla.

Työn alkuvaiheissa tutkimuksen keskiössä olivat yhteistyö ja vuorovaikutus koulun ja kodin välillä sekä yhteiskunnassa tapahtuvien muutosten vaikutukset elämään kodissa ja elämään koulussa. Työstä tuntui kuitenkin puuttuvan jokin syvempi tarkastelunäkökulma. Kirjalliseen lähdemateriaaliin paneutumalla näkökulma tarkentui. Työn edetessä yhteistyön ja yhteiskunnan rinnalle nousi ajatus kasvatusvastuun jakautumisesta eri kasvattajaosapuolten kesken. Kasvatusvastuun pohdinta tuntui sopivan muuhun tutkielmassa käsiteltävään asiaan täydentäen ja laajentaen sitä. Loppujen lopuksi kasvatusvastuukysymyksestä muodostui työhön kantava teema, joka toimi runkona kaiken muun pohdinnan taustalla. Työ tuntuu nyt kokonaiselta.

Jälkeenpäin ajateltuna tutkimuksen aihetta olisi voitu rajata vielä tiukemmin. Aihealueeksi olisi voinut ottaa esimerkiksi pelkästään kasvatusvastuun jakautumisen ja suunnata haastattelukysymykset tarkasti käsittelemään vain tätä aihealuetta. Tiukemmin rajatulla aiheella olisimme voineet saada aikaan vielä tarkempaa ja syvempää tietoa. Jotkut haastateltavat kommentoivat kysymysten laajuutta ja tunsivat vastaamisen joissakin kohdin hankalaksi. Toisaalta voidaan kuitenkin ajatella, että ehkä haastattelussa esitetyt kysymykset olivat sisällöltään haastavia ja sitä kautta vastaaminen tuntui haastavalta. Kasvatukseen liittyvät ongelmat ovat lisäksi asioita, joita vain harvat vanhemmat luultavasti pohtivat tietoisesti päivittäin. Ja vaikka asiaa olisikin mielessään aktiivisesti pohtinut, ei asialle tule luotua selkeää sanallista muotoa. Lisäksi olisimme halunneet enemmän tarkastella koulutuspolitiikassa tapahtuneiden muutosten vaikutuksia kodin ja koulun yhteistyöhön ja kasvatusvastuun

jakautumiseen. Opettajia ja vanhempia haastatteleamalla on kuitenkin hyvin vaikea saada tietoa kyseisestä teemasta.

Tutkimusmenetelmä toimi työn tavoitteet huomioiden hyvin. Teemahaastattelun avulla saimme kerättyä sellaista materiaalia, jota haastatteluista lähdettiin hakemaan. Vapaamuotoisen haastattelun etuina oli se, että haastattelutilanteet saatiin muodostumaan kevyiksi keskustelutilaisuuksiksi, joissa haastateltavan oli helppo ja turvallinen pohtia esitettyjä kysymyksiä. Menetelmän haittapuoliksi voidaan mainita se, että haastatteluajankohdan määräytyminen oli lähes poikkeuksetta haastateltavan päätettävissä. Aikataulujen sopiminen ensisijassa haastateltavalle, aiheutti sen, ettei kaikissa haastatteluissa ollut kahta haastattelijaa. Nyt jälkeenpäin ei pystytä arvioimaan sitä, miten paljon haastattelujen tuloksiin on vaikuttanut se, että osassa haastatteluista haastattelihoita oli vain yksi ja osassa kaksi. Toisaalta, kun tutkii haastatteluista saatua aineistoa, niin haastateltavien vastauksissa on paljon yhtymäkohtia riippumatta siitä oliko haastattelun toteuttanut yksi tai kaksi tutkijaa.

Tutkimusmenetelmällä saatuja tuloksia oli lisäksi helppo vuoropuheluttaa taustakirjallisuuden kanssa. Kannanotot käytännössä ja teoriassa olivat välillä hyvinkin yhtenäisiä ja mikä mielenkiintoisinta, välillä aivan päinvastaisia (esim. työaikojen määräytyminen, kirjallisuus esitti arvovalintaratkaisuihin, vanhemmat pakkona). Haastateltujen vanhempien koulutustausta näytti vaikuttavan joidenkin kysymysten vastaamiseen. Esimerkkinä tästä ovat kasvatustavakysymykset, joissa vähemmän koulutetut antoivat tarkkoja tapausesimerkkejä arkipäivästä ja koulutetummat pohtivat asioita laajemmin arvojen ja normien kautta.

Kodin ja koulun yhteistyötä kehitettäessä on hyvä tietää vanhempien näkemyksiä asioista. Kun on jonkinlainen käsitys toisen osapuolen ajatuksista voi omaa toimintaa suunnata niin, että yhteistyöstä tulisi vielä toimivampaa. Vanhemmilta on myös hyvä kuulla siitä, miten valmiita he ovat käyttämään moderneja viestintä- ja yhteydenottovälineitä. Kodin ja koulun välisessä yhteistyössä perusteet tuntuvat olevan kunnossa. Valitettavasti yhteistyö on usein ongelmalähtöistä. Tarve yhteistyölle syntyy silloin kun lapsella on koulun käyntiin liittyviä tai heijastuvia ongelmia. Lähtökohtien vuorovaikutukselle tulisi löytyä muualta. Tämä kenties tarkoittaisi vanhojen perusteiden purkamista ja uuden vuorovaikutuksen mallin rakentamista kokonaan uudelta pohjalta. Suurin osa vanhemmista ja opettajista näyttää olevan tyytyväisiä nykyiseen toimintamalliin, jossa varsinaista kasvatuksen keinoihin ja tavoitteisiin liittyvää molemminpuolista vuorovaikutusta on melko vähän. Esimerkiksi niille vanhemmille, jotka halusivat enemmän keskustella kasvatuksen keinoista ja päämääristä yhdessä koulun kanssa, vuorovaikutuksen väyliä löytyy vähän. Toisaalta tehdyn vuorovaikutuksen määrä ja laatu tuntuvat vaihtelevan suurestikin koulusta, opettajista ja vanhemmista riippuen.

10 LÄHTEET

10.1 Kirjalliset lähteet

Aho, S. 1997. Moraalikehitys ja sosiaalinen käyttäytyminen. Teoksessa S. Aho & K. Laine. *Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen.* Keuruu: Otavan Kirjapaino. 105–147

Ahonen, S. 2003. Yhteinen koulu. Tasa-arvoa vai tasapäisyyttä. Tampere: Vastapaino.

Ahonen, S. 2008. 1990-luvun koulutuspoliittinen käänne. Teoksessa R. Meriläinen (toim.) *Suomalaisen koulutuspolitiikan murros 1990-luvulla.* Saarijärvi: Saarijärven Offset. 11–21.

Alaja, K. 1997. Mahdollisuuksien lapsi. Näkökulmia kodin ja koulun kasvatustyöhön. Jyväskylä: Gummerus.

Alaja, K. 2005. Idealisointi esteenä opettajan ja vanhempien kohtaamisissa. Teoksessa P. Salminen (toim.) *Yhdessä kasvattamaan. Kohti välittämisen toimintakulttuuria.* Keuruu: Otava 53–60.

Alanen, L. & Bardy, M. 1990. Lapsuuden aika ja lasten paikka. Tutkimus lapsuudesta yhteiskunnallisena ilmiönä. Helsinki: Sosiaalihalitus.

Ehrnooth, J. 2002. Siunattu kirous. Teoksessa L. Kolbe & K. Järvinen (toim.) *Onks ketään kotona? Kasvatuksen suuntaa estimässä.* Pieksämäki: Tammi. 271–277.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2003. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Forsberg, H. 2003. Kriittistä näkökulmaa jäljittämässä. Teoksessa H. Forsberg & R. Nätkin (toim.) *Perhe murroksessa. Kriittisen perhetutkimuksen jäljillä.* Helsinki: Yliopistopaino. 7–15.

Gerris, J. 1994. Perhearvot vanhempien silmin. Perhe-elämän ja lastenkasvatuksen arvoperustaiset mallit. Teoksessa J. Virkki (toim.) *Ydinperheestä yksilöllistyviin perheisiin.* Juva: WSOY. 144–162.

Gewirtz, S.; Ball, S & Bowe, R. 1995. *Markets, Choice and Equito in Education.* Buckingham: Open University Press.

Giddens, A. 1993. Sociology. Second Edition. Cambridge: Polito Press.

Hautamäki, A. 1997. Postmoderni perhe toimintaympäristönä – kodin ja koulun vuorovaikutussuhde. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) Onnistuuko oppiminen – oppimistuloksien ja opetuksen laadun arviointiperusteita peruskoulussa ja lukiossa. Opetushallituksen arviointi 3/1997. Helsinki: Opetushallitus. 39–63.

Hautamäki, A. & Wahlström, J. 1985. Perhe –piilopaikka, turvapaikka, kasvualusta. Teoksessa A. Hautamäki, J. Wahlsröm. & P. Sinisalo (toim.) Kasvuvuosien psyykkinen kehitys. Helsinki: Suomen kaupunkiliitto. 142–158.

Heinonen, S. 2004. Tulevaisuuden työnteosta. Vanhat paradoksit ja uusi paradigma, Helsinki: toimihenkilöunioni.

Hilpelä, J. 2001. Uusliberalistisen koulutuspolitiikan aatteellinen tausta. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 1. Turku: Painosalama Oy 139–154.

Hilpelä, J. 2004. Järjen epäilyä ja suunnittelemattomuuden ylistystä? Ekskursio uusliberalistiseen koulutuspolitiikkaan. Kasvatus 1 (35), 55–65.

Hilpelä, J. 2007. Liberalismi, kommunitarismi ja uusliberalismi. Koulutuspolitiikan viitekehykset. Teoksessa J. Tähtinen & S. Skinnari (toim.) Kasvatus ja koulukysymys Suomessa vuosisatojen saatossa. Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Kasvatusalan tutkimuksia 29. Turku: Painosalama Oy. 643–675.

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

Hirjärvi, S.; Remes, P. & Sajavaara, P. 2000. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Hirsto, L. 2001. Mitä kotona tapahtuu? Tutkimus opettajien oppilaidensa kotikasvatusta koskevista representaatioista kodin ja koulun yhteistyön kontekstissa. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirvi, V. 1996. Koulutuksen rytminvaihdos. 1990-luvun koulutuspolitiikka Suomessa. Helsinki: Otava.

Hoikkala, T. 1993. Katoaako lapsuus, himmeneekö aikuisuus? Aikuistumisen puhe ja kulttuurimallit. Helsinki: Gaudeamus.

Husso, M-L.; Korpinen, E. & Korpinen, R. 1980a. Kodin ja koulun yhteistyötutkimus I. Tutkimuksen tausta, teoreettisia lähestymistapoja sekä johdatus empiirisen aineiston keräämiseen. Ongelmat ja mittarit. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 161.

Husso, M-L.; Korpinen, E. & Korpinen, R. 1980b. Kodin ja koulun yhteistyötutkimus II. Yhteistyön toteutuminen peruskoulun ala-asteella, opettajien ja vanhempien käsitykset yhteistyön tehtävistä, vanhempien asennoitumisesta sekä yhteistyöaktiivisuuteen yhteydessä olevista tekijöistä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 161.

Hämeenlinnan Normaalikoulu. Hämeenlinnan normaalikoulun opetussuunnitelma 2004. < http://www.uta.fi/laitokset/normaalikoulu/hyperops_yleinen.pdf> viitattu 7.4.2009

Jallinoja, R. 1985. Johdatus perhesosiologiaan. Porvoo: WSOY.

Jallinoja, R. 2006. Perheen vastaisku. Familistista käännettä jäljittämässä. Helsinki: Gaudeamus.

Jokinen, E. 2005. Aikuisten arki. Helsinki: Gaudeamus.

Julkunen, R., Nätti, J. & Anttila, T. 2004. Aikanyrjähdys. Keskiluokka työn puristuksessa. Tampere: Vastapaino.

Karisto, A., Takala, P. & Paola, I. 1998. Matkalla nykyaikaan. Elintason, elämäntavan ja sosiaalipolitiikan muutos Suomessa. Porvoo: WSOY.

Kivimäki, R. 2003. Perhe tuli työelämään Teoksessa H. Forsberg & R. Nätkin (toim.) Perhe murroksessa kriittisen perhetutkimuksen jäljillä. Helsinki: Yliopistopaino. 186–201.

Kiviniemi, K. 2000. Opettajan työtodellisuus astenia luokanopettajakoulutukselle. Opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista (OPEPRO) selvitys 14. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino.

Kivirauma, J. 2001. Kansainvälistymisen pakot. Kohti eriarvoistavaa koulutuspolitiikkaa. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 1. Turku: Painosalama Oy. 73–90.

Kuivakangas, J. 2002. Kuuluuko ääni, löytyykö keinot? Lähtökohtia lasten pahoinvoinnin tarkasteluun. Teoksessa A. Rönkä & U. Kinnunen (toim.) Perhe ja vanhemmuus. Suomalainen perhe-elämä ja sen tutkiminen. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy. 30–50.

Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: Ps-kustannus. 26–43.

Lastensuojelulaki 13.4.2007/417. Valtioneuvosto <<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2007/20070417>> viitattu 18.4.2009

Launonen, L., Pohjola, K. & Holma, P. 2004. Kodin ja koulun yhteistyö voimavaraksi! Teoksessa L. Launonen & L. Pulkkinen (toim.) *Koulu kasvuyhteisönä*. Juva: WS Bookwell. 91–111.

Lehtisalo, L. & Raivola, R. 1999. *Koulutus- ja koulutuspolitiikka 2000-luvulle*. Juva: WSOY.

Marin, M. 1994. Perhe ja moraali: vuosisata perhekeskustelua. Teoksessa J. Virkki (toim.) *Ydinperheestä yksilöllistyviin perheisiin*. Juva: WSOY. 10–23.

Metso, T. 2004. Koti, koulu ja kasvatus. Kohtaamisia ja rajankäyntejä. Suomen kasvatustieteellinen seura. Turku: Painosalama Oy.

Moilanen, P. & Rähkä P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: Ps-kustannus. 44–67.

Moisio, E. & Huuhtanen, H. 2007. Arki hallussa? Suomalaisten asiantuntijoiden näkemyksiä työstä, perheestä ja vapaa-ajasta vuonna 2015. Delfoi-paneelin tuloksia. Työ ja ihminen tutkimusraportti 31. Työterveyslaitoksen TYÖ/ELÄMÄ –tasapaino –toimintaohjelma. Helsinki. Työterveyslaitos.

Nätti, J., Anttila, T., Väisänen, M. 2005. Tietotyö, työaika ja ajankäyttö kotitaloudessa. Teoksessa H. Pääkkönen (toim.) *Perheiden ajankäyttö*. Helsinki: Tilastokeskus 43–66.

Ojakangas, M. 2002. Välittämisen välittäminen. Teoksessa L. Kolbe & K. Järvinen (toim.) *Onks ketään kotona? Kavatuksen suuntaa etsimässä*. Pieksämäki: Tammi. 278–287.

Perusopetuksen opetussuunitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.

Perusopetuslaki 21.8.1998/628. Valtioneuvosto <<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628/>> viitattu 7.4.2009

Poikolainen, J. 2002. Kasvatutietoisuuden ulottuvuuksia. Vanhempien käsityksiä kasvatuksesta ja vanhemmuudesta. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 182. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Puolimatka, T. 1999. Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Minuuden rakentamisen filosofia. Tampere: Kirjayhtymä Oy.

Scarr, S. 1994. Yhteisöllisyys ja yksilöllisyys: valtion vastakkaiset roolit perhe-elämässä Yhdysvalloissa ja Euroopassa. Teoksessa J. Virkki (toim.) *Ydinperheestä yksilöllistyviin perheisiin*. Juva: WSOY. 88–103.

Sennet, R. 2002. Työn uusi järjestys. Jyväskylä: Gummerus.

Sennet, R. 2007. Uuden kapitalismin kulttuuri. Tampere: Vastapaino.

Seppälä, N. 2000. Yhteisellä lapsen parhaaksi. Vanhempien ja ammattikasvattajien näkemyksiä lasten kasvatuksesta. Perhebarometri 2000. Väestötutkimuslaitoksen katsauksia E 9/2000. Helsinki: Väestöliitto.

Seppänen, P. 2006. Koulunvalintapolitiikka perusopetuksessa. Suomalaiskaupunkine koulumarkkinat kansainvälisessä valossa. Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Kasvatusalan tutkimuksia 26. Turku: Painosalama Oy.

Siniharju, M. 2003. Kodin ja koulun yhteistyö peruskoulun alkuopetusluokilla. Yhteistyön arvostus ja toteutuminen Helsingin kaupungin alkuopetusluokilla lukuvuosina 1983–1984 ja 1998–1999. Helsinki: Yliopistopaino.

Soininen, M. 1986. Kodin ja koulun yhteistyöstä peruskoulun ala-asteella. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A: 109. Turku: Turun yliopisto.

Syrjäläinen, E. 2001. Opetussuunnitelmaudistuksesta koulumarkkinoille. Jaksako opettaja. Teoksessa E. Ropo (toim.) Opettajuus ja opetussuunnitelma koulun muutoksessa. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A24/2001. Tampere: Tampereen yliopiston yliopistopaino. 47–76.

Tiilikka, A. 2005. Äitien kasvatuskäsityksiä ja arviointeja hyvästä päiväkotikasvatuksesta. Oulu: Oulun yliopisto.

Tilus, P. 2004. Pelistä pois? Huolehtivan koulun haaste. Juva: Ps-kustannus.

Torkkeli, M. 2001. Koulutulokkaiden isät lastensa koulunkäynnin tukena. Helsingin yliopiston. Kasvatuspsykologian tutkimusyksikkö.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2004. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Tammi.

Varmola, T. 1996. Markkinasuuntautuneeseen koulutuksen aikakauteen? Esimerkkejä ja tulkintoja ammatillisesta aikuiskoulutuksesta. Tampere. Tampereen yliopistopaino.

Värri, V-M. 1997. Hyvä kasvatusta –kasvatusta hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Vammala: Tampere University Press.

10.2 Haastattelut

Antti, opettaja, haastattelu 10.10.2008

Helena, opettaja, haastattelu 26.9.2008

Inka, vanhempi, haastattelu 17.11.2008

Katri, opettaja, haastattelu 11.11.2008

Maria, vanhempi, haastattelu 7.10.2008

Pekka, vanhempi, haastattelu 30.9.2008

Päivi, vanhempi, haastattelu 29.9.2008

Tuuli, opettaja, haastattelu 17.11.2008

Opettajien teemahaastattelurunko

Taustatiedot

- syntymävuosi
- koulutustausta
- valmistumisajankohta
- työhistoria
- nykyinen työpaikka

Kodin ja koulun yhteistyö ja vuorovaikutus

Yhteistyön merkitys

- Miksi koti ja koulu tekevät yhteistyötä?

Yhteistyömuodot

- Millaisia yhteistyömuotoja teillä on käytössä kodin ja koulun välillä?
- Mitä asioita mielestänne kuuluu kodin ja koulun yhteistyöhön?
- millaista on mielestänne toimiva yhteistyö kodin kanssa?
- Millaisia mahdollisuuksia vanhemmilla on mielestänne toteuttaa yhteistyötä koulun kanssa?

Kehittäminen

- Miten kehittäisitte vuorovaikutusta kodin ja koulun välillä?

Kasvatusvastuu

Hyvä kasvatus

- Millaista on mielestänne hyvä kasvatus?

Kasvatusvastuun jakautuminen

- Keiden koette olevan oppilaitten kasvattajia?
- Mitkä asiat kuuluvat kodin kasvatusvastuuseen? Millaisia asioita/taitoja/tietoja kodin tulee opettaa lapselle?
- Mitkä asiat kuuluvat koulun kasvatusvastuuseen? Millaisia asioita/taitoja/tietoja koulun tulee opettaa lapselle?
- Miten mielestänne kasvatusvastuun jakautuminen kodin ja koulun välillä toteutuu? (Oman luokan kohdalla? Koko yhteiskunnassa?)

- Millaista tukea vanhemmat mielestänne kaipaavat lastensa kasvattamiseen? Minkälaista tukea he kaipaavat koululta?

Kasvatuksen haasteet kotona ja koulussa

- Millaisia haasteita/mahdollisuuksia koette kasvatuksella nykyisin olevan?
- Millaiseksi koette perheiden kasvatustehtävän nyky-yhteiskunnassa?
- Mitkä ovat mielestänne keskeisiä yhteiskunnan muutoksia, jotka vaikuttavat koulun käyntiin ja perheiden kasvatustehtävään?
- Miten yhteiskunnan muutokset vaikuttavat lasten koulun käyntiin ja perheiden kasvatustehtävään?

Perhe-elämä ja yhteiskunta

Työ

- Miten koette työn vaikuttavan perheiden elämään?

Ajankäyttö

- Miten koette ajankäytön haasteiden perheessä vaikuttavan lasten kasvattamiseen?

Käsitteen määrittelyä

- Mitä mielestänne tarkoittaa käsite ”koulu kilpakenttänä”?

Vanhempien teemahaastattelurunko

Taustatiedot

- syntymävuosi
- koulutustausta
- valmistumisajankohta
- työhistoria
- nykyinen työpaikka

Kodin ja koulun yhteistyö ja vuorovaikutus

Yhteistyön merkitys

- Miksi koti ja koulu tekevät yhteistyötä?

Yhteistyömuodot

- Millaisia yhteistyömuotoja teillä on käytössä kodin ja koulun välillä?
- Mitä asioita mielestänne kuuluu kodin ja koulun yhteistyöhön?
- Millaista on mielestänne toimiva yhteistyö koulun kanssa?
- Millaisia mahdollisuuksia teillä on toteuttaa yhteistyötä koulun kanssa?

Kehittäminen

- Miten kehittäisitte vuorovaikutusta kodin ja koulun välillä?

Kasvatusvastuu

Hyvä kasvatus

- Millaista on mielestänne hyvä kasvatus?

Kasvatusvastuun jakautuminen

- Keitä ovat teiden lastenne kasvattajat?
- Mitkä asiat kuuluvat kodin kasvatusvastuuseen? Millaisia asioita/taitoja/tietoja kodin tulee opettaa lapselle?
- Mitkä asiat kuuluvat koulun kasvatusvastuuseen? Millaisia asioita/taitoja/tietoja koulun tulee opettaa lapselle?
- Miten mielestänne kasvatusvastuun jakautuminen kodin ja koulun välillä toteutuu? (Omien lasten kohdalla? Koko yhteiskunnassa?)
- Millaista tukea koululta kaipaatte lastenne kasvatukseen?

Kasvatusvastuun jakautuminen omassa perheessä

- Miten kasvatusvastuu jakautuu omassa perheessänne?
- Koetteko, että myös lastenne isovanhemmat ja muut sukulaiset osallistuvat lastenne kasvatukseen?

Kasvatuksen haasteet kotona ja koulussa

- Millaisia haasteita/mahdollisuuksia koette kasvatuksella nykyisin olevan?
- Millaisena koette lasten kasvattamisen nyky-yhteiskunnassa?
- Mitkä ovat mielestänne keskeisiä yhteiskunnan muutoksia, jotka vaikuttavat koulun käyntiin ja perheiden kasvatustehtävään?
- Miten yhteiskunnan muutokset vaikuttavat lasten koulun käyntiin ja perheiden kasvatustehtävään?

Perhe-elämä ja yhteiskunta

Työ

- Miten työ vaikuttaa perheeseen ja perhe-elämäänne?

Ajankäyttö

- Miten koette ajankäytön haasteet vaikuttavan lasten kasvattamiseen?

Käsitteen määrittelyä

- Mitä kiire tarkoittaa teidän perheessänne?
- Mitä mielestänne tarkoittaa käsite ”koulu kilpakenttänä”?