

PERHE KOULUVIIHTYVYYDEN SELITTÄJÄNÄ

Haastattelututkimus perheen vaikutuksesta lapsen kouluviihtyvyyteen

Raine Ruokokoski

Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma

Kevät 2006

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Ruokokoski, Raine. 2006. PERHE KOULUVIIHTYVYYDEN SELITTÄJÄNÄ. Haastattelututkimus perheen vaikutuksesta lapsen kouluviihtyvyyteen. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. Pro Gradu -tutkielma. 98 sivua.

Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää perheen ja kouluviihtyvyyden välistä yhteyttä. Perheen ja kouluviihtyvyyden yhteyden kuvaamisen lisäksi selvitin perheiden ja perheenjäsenten välisiä yhteyksiä ja eroja lapsen kouluviihtyvyyden rakentajina. Kuvaan teoreettisessa katsauksessani perheen ja kouluviihtyvyyden välistä yhteyttä sosiaalisen pääoman ympärille rakennetun mallin avulla.

Tutkimus on laadullinen. Aineiston keräsin eräästä Jyväskylän koulusta haastattelemalla ennalta valituista teemoista viiden perheen 5.–6. -luokkalaisia lapsia, heidän vanhempia ja korkeintaan viiden vuoden ikäerolla olevia isoja sisarusiaan. Analysoin aineiston sisällönanalyysilla.

Tutkimukseni tulokset osoittavat, että perhe on varteenotettava selittävä tekijä kouluviihtyvyydelle. Aineiston vanhemmat tukivat lapsiensa koulunkäyntiä kahta väylää käyttäen. He kyselivät lapsiensa koulunkäynnistä päivittäin, auttoivat läksyjenteossa ja kokeisiin luvussa ja toisaalta olivat aktiivisia kodin ja koulun välisessä yhteistyössä käymällä vanhempainilloissa ja pitämällä yhteyttä lapsensa opettajaan. Isot sisarukset kertoivat koulusta ennakkotietoa pikkuveljille tai -siskoille, mutta antoivat vanhempien huolehtia pääasiallisesti pienempien sisaruksiensa koulutyöstä läksyineen. Perheen lisäksi aineistosta nousi vanhempien ja kahden lapsen kertomana opettajan tärkeä merkitys kouluviihtyvyydelle.

Työni tulokset ovat hyödyllisiä opettajille ja koululaisten vanhemmille. Jatkossa tutkimusta voi laajentaa mittaamalla määrällisen tutkimuksen keinoin perheen merkitystä kouluviihtyvyyttä selittävänä tekijänä, toisaalta etsimällä muita selittäviä tekijöitä laadullisen tutkimuksen keinoin.

Avainsanoja: kouluviihtyvyys, perhe, sosiaalinen pääoma, sisarukset, vanhemmat

SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	5
2 SOSIAALINEN PÄÄOMA.....	8
2.1 COLEMANIN SOSIAALINEN PÄÄOMA.....	8
2.2 SOSIAALINEN PÄÄOMA, PERHE JA KOULU.....	9
2.3 AMEEBA VAI KONKREETTINEN TYÖKALU.....	10
3 KOULU SUOMESSA ENNEN JA NYT.....	11
3.1 MODERNI AIKA, KANSAKOULUSTA PERUSKOULUUN.....	11
3.2 JÄLKITEOLLINEN AIKA SUOMALAISESSA KOULUSSA.....	12
4 KRIITTINEN NÄKÖKULMA NYKYKOULUTUKSEEN.....	16
4.1 KOTITAUSTA JA KOULU.....	16
4.2 TASOKAS KOULU, EROT JA ELITISMIN VAARAT.....	19
4.3 SUOMALAINEN KOULU KOETTUNA.....	21
5 KOULUVIIHTYVYYS.....	25
5.1 KOULUVIIHTYVYYS KÄSITTEENÄ.....	25
5.2 KOULUVIIHTYVYYSTUTKIMUKSET TARKASTELUSSA.....	26
5.2.1 <i>Kouluviihtyvyyden tutkimus</i>	26
5.2.2 <i>Kouluviihtyvyys WHO:n koululaistutkimuksissa</i>	27
5.2.3 <i>Muut kouluviihtyvyydetutkimukset</i>	30
5.3 KOULUVIIHTYVYYDEN SELITYKSET.....	33
6 PERHE KOULUVIIHTYVYYTEEN VAIKUTTAJANA.....	35
6.1 PERHE VAIKUTTAJANA.....	35
6.2 ERILAISET PERHEET JA PERHEEN MERKITYS.....	36
6.3 VANHEMMUUDEN HAASTEET.....	38
6.4 SISARUKSIEN MERKITYS PERHEESSÄ.....	41
6.5 KODIN JA KOULUN YHTEYKSIÄ.....	42
6.6 SOSIAALINEN PÄÄOMA, PERHE JA KOULUVIIHTYVYYS.....	46
7 TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSTEHTÄVÄT.....	47
8 MITEN TÄMÄ TUTKIMUS ON TEHTY.....	48
8.1 TUTKIMUKSEN MÄÄRITTÄMINEN.....	48
8.1.1 <i>Laadullinen tutkimus</i>	48
8.1.2 <i>Aineiston keräysvälineenä teemahaastattelu</i>	49
8.2.3 <i>Sisällönanalyysi metodina</i>	50
8.3 TUTKIMUKSEN KULKU.....	51
8.4 TUTKIMUSAINEISTON ANALYYSI.....	53
8.5 TUTKIMUS KRIITTISIN SILMIN.....	55
8.5.1 <i>Validiteetti ja reliabiliteetti</i>	55
8.5.2 <i>Aineistonkeruun ongelmakohdat</i>	57
9 TULOKSET.....	59
9.1 LAPSEN KOULUVIIHTYVYYS.....	59
9.2 KOULUTYÖN TUKEMINEN.....	60
9.2.1 <i>"Miten päivä on mennyt?"</i>	61

9.2.2 ”Joo, jos mä en osaa”	62
9.2.3 ”No ihan tärkeätä”	63
9.3 VANHEMMAT JA KOULU	63
9.3.1 ”Aika hyvin pitää pärjätä”	64
9.3.2 Vanhempien keskinäinen puhe.....	65
9.3.3 ”Vanhempainilloissa ollaan aina”	65
9.3.5 Opettaja on tärkeä.....	66
9.4 SISARUKSET	67
9.5 KOULUNVAIHTOKOKEMUKSET	69
9.5.1 ”Koulussahan se oli vaan vika”	69
9.5.2 ”..niinku uus elämä ois alkanu”	70
9.6 TULOSSIEN YHTEENVETO	71
10 POHDINTA	72
10.1 PÄÄTULOKSET SUHTEUTETTUNA TUTKIMUSTEHTÄVIIN	72
10.2 TEORIA AINEISTON SELITTÄJÄNÄ	75
10.3 TUTKIMUKSEN RAJOITUKSET JA VAHVUUDET	78
10.4 TULOSTEN TEOREETTINEN JA KÄYTÄNNÖLLINEN ANTI.....	79
10.5 JATKOTUTKIMUKSEN TARPEET	80
LÄHTEET	81
LIITE 1. TUTKIMUSLUPAHAKEMUS	96
LIITE 2. TEEMAHAASTATTELURUNGOT	97

1 JOHDANTO

Opettajaksi opiskelevana olen ihmetellyt omien kouluhavaintojeni ja yleisten viihtyvyytustulosten ristiriitaa. Tunne siitä, että koulussa viihdytään paremmin kuin tulokset antavat osoittaa, ohjasi minut miettimään mitä kouluviihtyvyys oikeasti on, ja mitkä tekijät selittävät sitä. Toisaalta halusin perehtyä kouluviihtyvyyteen siten, että siitä olisi toisaalta hyötyä tulevalle työlleni, mutta toisaalta minua ohjasi puhdas kiinnostus tutustua kouluviihtyvyytustutkimuksiin, ja ymmärtää miksi suomalaiset viihtyvät niin huonosti koulussa. Onko koulussa jotain vikaa? Entä ympäröivässä yhteiskunnassa? Miksi koulu ei ole niin arvostettu kuin se voisi olla?

Suomalainen peruskoulujärjestelmä on instituutiona muutosten edessä. Viime vuosina supistunut kouluverkosto tulee pienemään vielä tämän vuosikymmenen loppuun¹, koska 7–16-vuotiaiden ikäluokka pienenee 8.9 % (Hynynen 2005, 18). Tämä ei ole ainoa koulujen määrää pienentävä tekijä, sillä kunnat pyrkivät ja joutuvat taloudellisten resurssien vähetessä lakkauttamaan kouluja. Tämänkaltaista koulutoimeen kohdistuvia kustannuksien vähentämistä edistävät myös kuntaliitokset.

Kuntien tekemiä koulujen lakkauttamispäätöksiä ovat lisänneet koulujen puutteellinen kunnossapito ja valtionosuuden odottaminen rakennus- tai remontointihankkeissa, jolloin koulujen fyysinen kunto on voinut päästä niin huonoksi, että korjaaminen on kalliimpaa kuin koulun lakkauttaminen. Esimerkiksi koulujen kosteus-/homeongelmat² ja ilmanvaihtojärjestelmien huono kunto ylläpitävät huonoa sisäilman laatua, mikä haittaa jokaista koulussa työskentelevää ja erityisesti allergikkoja siellä. (Uurto 2001, 132, 144; Välimaa, Kepler & Yeganegi 1995, 37–38.)

Koulukohtaiset oppilasmäärät lisääntyvät, koska koulujen määrä vähentyy nopeammin kuin kouluikäisten ikäluokat pienenevät (esim. Pernu 2001, 96). Tämä puolestaan johtaa

¹ 1990 jälkeen kunnat ovat lakkauttaneet yli 1300 koulua ja 2010 mennessä vielä 500 koulua lakkautetaan. (Hynynen 2005, 18) Toisaalta tämä ei ole sinänsä uutta, sillä Niemen & Ojalan (1996, 166) mukaan peruskoulujen kokonaismäärä vähentyi 340 koululla 1980–1994 välisellä ajanjaksolla eli koulujen vähentyminen on kestänyt jo pitkän aikaa.

² Uurron (2001, 132) käyttämästä otoksesta tehtävän yleistyksen perusteella 200 koululla on akuutti homeongelma.

useassa tapauksessa luokkakohtaisten oppilasmäärien kasvamista. On pohtimisen arvoista onko luokkakokojen tai koulujen oppilasmäärän keskimääräinen lisääntyminen hyvä vai huono asia.³ Varsinkin kun Suomen koulujen luokkakoot ovat OECD:n tilastoissa muihin Pohjoismaihin verrattuna yli puolet suurempia (Simola 2002, 191). Saavutetaanko taloudellisten etujen eli koulujen keskittämisen avulla myös laadukkaampaa oppimista ja parempaa kouluviihtyvyyttä? Millä perusteella kahdesta koulusta toinen lakkautetaan ja toinen ei? Perustuuko valinta ainoastaan säästöperustaisiin argumentteihin vai merkitseekö koulussa viihtyminen mitään taloudellisuuden rinnalla?

Koulujen määrän lisäksi kunnat ovat näkökulmasta riippuen tehostaneet tai kiristäneet kuntabudjeteissaan koulumenoja. Kiviniemen (2000, 79) mukaan opettajien mielestä kuntien tärkeän tulomuodon eli valtionosuusjärjestelmän uudistuttua koulutoimelle kohdistetuista määrärahoista on voitu vapaammin höylätä. Päätösvallan siirtämisestä valtionavun ”korvamerkityistä” rahoista kunnan itse hoidettavaksi on siis koitunut jopa suoranaista vahinkoa, sillä Poropudaksen ja Mäkisen (2001b) mukaan säästäminen on kohdistunut usein heikoimpien kohtaloksi. Esimerkiksi vaikka lamavuosien jälkeen koulutuksen määrärahatasoa on paikkailtu, niin lisärahoitus ei ole taannut sen suoraa siirtymistä tasa-arvoisesti, koska kunnat päättävät, mihin rahoitus kohdennetaan. (Poropudas & Mäkinen 2001b, 203, 207.)

Muutokset koskettavat siis kouluverkostoa, mutta vielä tärkeämpää on ymmärtää kouluun kohdistuvat paineet instituution kannalta. WHO:n koululaistutkimuksien kouluviihtyvyyden tulokset ovat olleet huonoja suomalaisittain (esim. Samdal, Dür & Freeman 2004, 43–44). Kun tähän lisätään myös PISA-tutkimuksien tulokset kouluviihtyvyydestä, voidaan päätellä, että suomalaisen koulun sosiaalisessa ja tunneilmastossa on vielä paljon kehittämistä. (Linnakylä & Välijärvi 2005, 269.) Koulun pitäisi siis muuttua viihtyisämmäksi paikaksi. Miten kouluviihtyvyyttä saataisiin parannettua? Mitkä tekijät vaikuttavat kouluviihtyvyyteen?

³ Esimerkiksi Ruotsissa vanhemmista ja opettajista vain noin 6/10 oli tyytyväisiä luokkakokoon eli 4/10 piti luokkakokoa liian suurena. Tosin oppilaista 8/10 oli tyytyväinen luokkansa kokoon, joten ehkä vanhemmat ja opettajat tarkastelevat luokan kokoa huolestuneemmin yleisen opetuksen tai oman lapsensa oppimisen kannalta. (Skolverket 2004, 47.)

En mittaa kouluviihtyvyyttä, koska sitä on kyllä tehty riittävästi, vaan yritän omalta osaltani luoda ymmärrystä miksi ja miten -kysymyksiin kouluviihtyvyydestä. Kouluviihtyvyyteen vaikuttavia tekijöitä on runsaasti, mutta tässä tutkimuksessa näkökulma tarkentuu perinteisten selittävien tekijöiden, kuten koulun, oppilaiden ja opettajien sijasta lapsen perheeseen. Lapsi ja hänen kouluviihtyvyytensä on tarkastelun keskiössä, mutta sitä selittävät lapsen itsensä lisäksi lapsen vanhemmat ja isommat sisarukset. Perheen sisäistä sekä perheen ja koulun välistä vuorovaikutusta kuvaa tässä tutkimuksessa teoreettinen sosiaalisen pääoman käsitteen avulla rakentamani malli. Keräsin tämän tutkimuksen haastatellen perheitä ja analysoin syntyneen aineiston sisällön analyysin keinoin.

2 SOSIAALINEN PÄÄOMA

2.1 Colemanin sosiaalinen pääoma

Sosiaalinen pääoma on käsite, jota käytetään arvioitaessa perheessä tapahtuvan sosiaalisen vuorovaikutuksen laatua ja vaikutusta lapsen kouluviihtyvyyteen. Käsite ei ole yksiselitteinen. Eri tutkimustraditiot määrittelevät käsitteen eri tavoilla eivätkä näkökulmat ole aina edes yhdistettävissä. Ruuskasen (2002, 9) mukaan sosiaalisella pääomalla on jopa neljä erilaista kilpailevaa määritelmää. Käsitettä käytettäessä on siis tarpeen ensin kertoa mihin traditioon käsitteen käyttö tukeutuu (Pekonen & Pulkkinen 2002, 22). Tässä tutkimuksessa sopivimmaksi osoittautui Colemanin sosiaalisen pääoman määritelmä.

Colemanin (1988) mukaan sosiaalinen pääoma on yksi kolmesta pääomalajista. Hänen ajatuksissa esiintyy 1) taloudellinen, 2) inhimillinen ja 3) sosiaalinen pääoma (Coleman 1988, S98, S109⁴; myös Pulkkinen 2002, 39). Taloudellisella pääomalla tarkoitetaan fyysistä omaisuutta ja esimerkiksi perheen tulotasoa ja inhimillisellä viitataan lähinnä koulutustasoon. Eri teoreetikot käyttävät erilaisia nimiä näistä lajeista. Bourdieu nimittää inhimillistä pääomaa kulttuuriseksi ja tällä tarkoitetaan perhekontekstissa ammatteja, mutta myös sivistystaustaa (Pulkkinen & Pekonen 2002, 27). Käytän tässä Colemanin käsitteitä, mutta lainaan Bourdieun kulttuurisen pääoman laajemman merkityksen.

Sosiaalinen pääoma poikkeaa toisista pääomalajeista siten, että se ei ole henkilöissä itsessään tai ole olemassa fyysisesti tarkasteltavana kohteena, vaan se on ihmisten välisissä suhteissa. Se ei ole yksittäinen kokonaisuus, vaan koostuu monista erilaisista muodoista. Yhteisinä tekijöinä ovat sosiaaliseen rakenteeseen kuuluminen ja rakenteen sisällä olevien subjektien toiminnan helpottaminen. Ilman sosiaalista pääomaa ei saavutettaisi yhtä suuria päämääriä. (Coleman 1988, S98.)

⁴ S viittaa lehden vuosikerran lisäosaan (Supplement) eli normaali sivunumerointi ei ohjaisi oikeaan lähteeseen.

Sosiaalisen pääoman muotoja ovat 1) *vastavuoroisuuden velvoite ja luottamus*, 2) *informaatiokanavat* sekä 3) *normit ja sanktiot*. Ruuskanen (2002, 10) selventää vastavuoroisuuden velvoitteen tarkoittavan luottojärjestelmää, jossa oletus auttamisen vastavuoroisuudesta helpottaa kanssakäymistä. Informaatiokanavilla tarkoitetaan tiedon jakamista ryhmän kesken, joka helpottaa jokaisen toimintaa. Normit ja sanktiot pitävät yllä yleistä järjestystä. (Coleman 1988, S102–105.)

2.2 Sosiaalinen pääoma, perhe ja koulu

Colemanin (1988, S105) mukaan sosiaalisten rakenteiden sulkeutuneisuus edistää sosiaalisen pääoman kasvua. Perhettä voidaan pitää suljettuna rakenteena. Lisäksi se edustaa yleisistä sosiaalisista rakenteista poikkeavaa rakennetta. Bourdieu (1998, 119) esittää perheen olevan maailma, jossa markkinoiden ja vastalahjaoletuksien sijasta annetaan ja luotetaan. Toisin sanoen perheen normit ohjaavat epäitsekkääseen toimintaan perheen puolesta (Pulkkinen 2002, 39).

Suljetuilla rakenteilla ovat omat heikkoutensa. Yksilön tavoitteet suhteessa yhteisön normeihin voivat olla ristiriitaisia. (Ruuskanen 2002, 12, 18.) Bourdieu (1998, 123) kirjoittaa perheen olevan sosiaalisen uusintamisen pääasiallinen ”subjekti”. Tämä tarkoittaa tämän tutkimuksen kontekstissa sitä, että vanhempien asenteiden ja näkemyksien voidaan ajatella siirtyvän jälkipolville. Perhe ei ole kuitenkaan aina ennalta määräävä tekijä jälkeläisilleen (ks. kappale 4.1). Pääosin ajattelen perheen sulkeutuneisuuden ja normien tarjoavan kuitenkin yksilöilleen huomattavia etuja.

Sosiaalisella pääomalla on erityinen tehtävä perheessä. Colemanin (1988) mukaan sosiaalinen pääoma antaa lapsille pääsyn aikuisten kulttuuriseen pääomaan. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että tarvitaan vanhempien läsnäoloa, kiinnostusta ja yleensäkin heidän on oltava tärkeä osa lasten elämää. (Coleman 1988, S110–S111.) Toisin sanoen sosiaalinen pääoma on siirtämisen väline. Jos vanhemmat eivät ole lastensa kanssa, heidän hyvät ajatuksensa ja mielipiteensä eivät välity lapsien ajatteluun.

Koulun ja kodin yhteistyön lähtökohta on perheen vanhempien luottamus instituutioihin. Vain tämän luottamuksen pohjalta kouluinstituutio voi toimia hyvin. Lisäksi koululaisten vanhempien kannattaa muodostaa oma sosiaalinen verkostonsa. Jos eri perheiden vanhemmat tuntevat toisensa, he voivat kehittää ja pitää kiinni lapsiaan koskevista yhteisistä normeista ja säännöistä paremmin kuin siinä tapauksessa, että he eivät tunne toisiaan (Coleman 1990, 318–319).

Pulkkisen (2002, 46, 210) mukaan lapsilla ovat erilaiset sosiaaliset alkupääomat, joiden pohjalta koulussa lähdetään kartuttamaan pääomia, sekä sosiaalista että inhimillistä. Tämän alkupääoman lapsi saa lahjaksi perheeltään tai kasvatusyhteisöltään ja se on sosiaalisen pääoman tapaan tämän perheen tai yhteisön välisissä suhteissa (Pekonen & Pulkinen 2002, 70). Tolosen (2004, 31) mukaan sosiaalisen pääoman vähäisyys houkuttelee mahdollisimman vähäiseen kouluttautumiseen.

2.3 Ameeba vai konkreettinen työkalu

Ruuskanen (2002, 5) kirjoittaa sosiaalisen pääomalla viitattavan sosiaalisten rakenteiden tiettyihin ulottuvuuksiin, kuten normeihin, luottamukseen ja verkostoihin, jotka edistävät näiden rakenteiden toimintaa ja samalla myös yksilön hyvinvointia ja tavoitteita. Kuulostaa hyvältä, mutta Ruuskanen (2002, 8) jatkaa, että käsite selittää kaiken, mutta ei kuvaa mitään konkreettista. Ilmonen (2000, 9) puolestaan kirjoittaa kritiikissään sosiaalisen pääoman olevan ”ihmekäsite”, jolla ratkaistaan eteen tulevat ongelmat.

Vaikeuksia tulee myös perustutkimuksen osalta. Simpura (2002) avaa tätä problematiikkaa hienosti. Koska käsite on monimerkityksellinen, mittaamisestakin on monia eri käsityksiä. Sosiaalisen pääoman pitää kuitenkin olla mitattavissa, koska sitä voi olla enemmän tai vähemmän. Käsitteen moniulotteisuuden vuoksi sitä joudutaan kuitenkin mittaamaan liki-indikaattorien avulla, joista keskeisin on luottamus. (Simpura 2002, 200, 202–203, 218.)

3 KOULU SUOMESSA ENNEN JA NYT

3.1 Moderni aika, kansakoulusta peruskouluun

Suomi teollistui varsin myöhään, mutta vauhdilla. Murrosvaiheessa maatalousyhteiskunnasta teollisuusyhteiskunnaksi koulun merkitys kasvoi. Koulusta tuli modernin, teollisen yhteiskunnan tuote, tehdasorganisaation kaltainen tuotantolaitos. Opetusta ja oppimista pyrittiin kontrolloimaan standardisoimalla velvoittavat opetussuunnitelmat ja yhtenäiset kirjat. Näin pystyttiin mittaamaan ja arvioimaan koulussa tapahtuvien ”sulkeisharjoitusten” eli oppituntien tuloksia. Tieto ei enää siirtynyt suullisesti, vaan luokkahuone ja oppikirjat korvasivat välittömät oppimiskokemukset. (Aittola 2005, 4–5.) Toisin sanoen teollistuminen nosti koulutuksen merkityksen perinnettä tärkeämmäksi (Syväoja 2004, 22), vaikka Suomen osalta teollistuminen tapahtui pitkälti kansakoulun voimassaoloaikana eli peruskoulu tuli vasta myöhemmin.

Peruskoulu on ennen kaikkea modernin ajan tuote (Rinne & Salmi 1998, 17). Peruskoulu-uudistus poisti rinnakkaiskoulun, asetti kaikki lapset yhdeksäksi vuodeksi samaan kouluun. Uudistuksen tarpeellisuutta perusteltiin ensisijaisesti alueellisella ja sosiaalisella yhdenvertaisuudella (Rinne & Vuorio-Lehti 1996a, 36, 39, 60; Rinne & Vuorio-Lehti 1996b, 9). Toisaalta haluttiin varmistaa, että koulutuksen laatu ja pituus eivät olisi riippuvaisia perheestä tai koulusta eli sosiaalista oikeudenmukaisuutta (Sarjala 2002, 3; Rinne & Vuorio-Lehti 1996b, 15–16, 32–33; Kuusinen 1992, 47). Peruskoulu on toiminut kohtuullisen hyvin pyrkien tasoittamaan eri sukupuolen, yhteiskuntaryhmien ja alueiden välisiä lähtökohtaisia eroja, vaikka ei ole pystynyt poistamaan niitä kokonaan (Hautamäki, Arinen, Bergholm, Hautamäki, Kupiainen, Kuusela, Lehto, Niemivirta & Scheinin 1999, 254; Jakku-Sihvonen, Lindström & Lipsanen 1996, 543; Rinne & Vuorio-Lehti 1996b, 124; Kivinen & Rinne 1995, 91, 127; Saari & Linnakylä 1993, 193; Kuusinen 1992, 48–49). Peruskoulun alkuvaiheiden tasokursseista luovuttiin tasa-arvon vuoksi, vaikka opettajat vastustivat heterogeenisiä ryhmiä (esim. Rinne & Vuorio-Lehti 1996b, 69, 74–75, 159).

Modernin tasa-arvoisen peruskoulutuksen ajatus on ollut, että koulussa oppimalla eli muistia kuormittamalla ja lukemalla saisi koko loppuelämää ja työelämää varten tiedot. Ja vaikka koulutuksen tavoitteet on näennäisesti muokattu, eli tavoitteiksi on asetettu taata jokaiselle koulunkävijälle riittävä pätevyys ratkaista paitsi työssään myös koko elämässään eteen tulevia ongelmia (esim. Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 13), niin perusdilemmana säilyy pysyvään maailmaan sosiaalistaminen. Tämä ei näytä enää riittävän. Kouluviihtyvyyden osalta moderni aika on tarjonnut runsaasti massakyselyjä (ks. esim. 5.2.1), joiden avulla on selvitetty viihtyvyyden tasoa eri ajankohtina.

3.2 Jälkiteollinen aika suomalaisessa koulussa

Modernista, teollisesta yhteiskunnasta on siirrytty tai ollaan siirtymässä postmoderniin, jälkiteolliseen tai informaatioteknologiseen yhteiskuntaan.⁵ Postmodernissa yhteiskunnassa peruskoulutus ei enää pysty tarjoamaan elämänkattavaa staattista tietoa, vaan kouluttautumisesta on tullut elinikäinen prosessi (esim. Rinne & Salmi 1998, 10). Tietotulvan hallitseminen ja olennaisen tiedon löytäminen, sen oikea tulkinta sekä soveltaminen muuttuu tärkeämmäksi kuin yksittäisen tiedon osaaminen tai muistaminen. Patrikaisen (1999, 8) mukaan ajattelu, ongelmanratkaisu, innovointi ja kyseenalaistaminen kuvastavat tulevaisuuden yhteiskunnan tiedonkäsittelytapoja.

Aittola (2005) rakentaa jälkiteollisen yhteiskunnan kuvausta työyhteiskunnan kriisin kautta. Työtä ei riitä enää kaikille ja yhdessä työpaikassa eläkkeelle asti oleminen alkaa olla harvinaista. Myös joukkotiedotuksen, median ja kulutuksen merkitys on muuttunut valtavasti. (Aittola 2005, 6–7.) Kulutus on noussut yhdeksi yhteiskuntaa rakentavaksi toiminnaksi, joka yhdistää ja erottelee ihmisiä ja jäsentää sosiaalista olemistamme (Ilmonen 1993, 11–12) tai yksilötasolla kuluttamisesta, oman rahan käytöstä on tullut tärkeä osa identiteetin muodostamista (Aittola, Jokinen & Laine 1994, 473). Joukkoviestimet rakentavat kanaviaan ja ohjelmaformaattejaan kohderyhmille eivätkä koko kansalle (Pohjanheimo 2005, 253–254).

⁵ Kysymykseen onko nyt postmoderni vai moderni aika, ei tässä yhteydessä oteta kantaa.

Pietilä (2003, 14) näkee markkinoiden, kilpailun, kulutuksen ja tuhlauksen arvojen tuottavan kestäättömiä elintaso- ja elämäntapamalleja ja niiden pyrkivän tekemään ihmisistä mediariippuvaista massaa. Voidaan puhua välittyneestä todellisuudesta (Antikainen 1993, 51). Tämä kaikki median ja kulttuurin luoma maailma näyttäytyy lapsille ja nuorille, mutta myös aikuisille valtavasti kasvaneina mahdollisuuksina, jotka toisaalta sisältävät paljon hyviä vaihtoehtoja, mutta myös tarjoavat sellaista ainesta, joka ei kestä päivänvaloa (esim. Hoikkala 2001a, 26).

Jo modernin aikana alkanut perinteiden murentuminen voidaan nähdä jälkimodernin ajan tunnuspiirteinä. Puhutaan uskonnon maallistumisesta, sukupuolimoraalin höllentymisestä, sukupolviroolien purkautumisesta, auktoriteettien häviämisestä ja jopa työetiikan häviämisestä. (Ziehe 1991, 17.) Kyse on pitkälle arvojen moniarvoistumisesta eli siitä, että yhteinen arvopohja on vaihtunut moniin erilaisiin arvomaailmoihin.

Pohjanheimon (2005) mukaan suomalaisten arvot ovat luonteeltaan varsin pysyviä. Hänen Pyhtää-tutkimuksensa ovat kuitenkin tuoneet ilmi, että jotain on silti muuttunut. Muutokseen suhtaudutaan yleisesti avoimemmin, yksilöllisyys on voimistunut kaikissa ikäluokissa ja arvoissa on nähtävissä pientä muutosta konsensuksesta sirpaleisuuteen varsinkin eri ikäpolvien välillä, mutta myös ikäpolvien kesken. On myös mahdollista, että yksilöllisyyden arvojen vaikutus yhteiskunnassa lisääntyy pikku hiljaa. (Pohjanheimo 2005, 247–255.)

Vaikka ei voida puhua yleisestä kehitystrendistä, niin jonkin asteinen itsekkyyys ja yksilöllisyyden korostaminen näkyy suomalaisessakin yhteiskunnassa vastuun ja välittämisen vähetessä. Osalle ihmisistä tämä näyttäytyy toki perinteen ahtaudesta vapautumisena ja siinä, että on aikaa omistautua itselleen tai mille ikinä mielenkiintonsa kohdistakaan, mutta toisaalta samalla syntynyt liikkumatila esiintyy pakkona tai ristiriitaisena todellisuutena (ks. esim. Ziehe 1991, 28, 36–37; Aittola ym. 1994, 473). Esimerkiksi identiteetin tai identiteettien rakentamisesta tai niiden muovaamisesta on tullut jatkuva refleksiivinen projekti, joka jatkuu nuoruuden sijasta läpi koko elämän (Antikainen 1993, 51).

Arvopohjan muutoksella on myös vaikutuksensa kouluun. Opettajana tai oppilaana oleminen ei ole samaa kuin ennen, ja koulun ”aura”, institutionaalinen sädekehäkin on häipynyt olemattomiin (Ziehe 1991, 25, 168; ks. myös Kiviniemi 2000, 77; Aittola ym. 1994, 474). Värri (2001, 10–11) kirjoittaa opettajan roolin muuttumisesta tiedon mestarista ”nuorisokulttuurien” kanssa huomiosta kilpailijaksi, työnsä perustelijaksi ja loputtomaksi reflektiojaksi ja täydennyskouluttajaksi. Saukkonen (2003, 81) puolestaan näkee koulun aikuisten auktoriteetin murtumisen ja haastamisen olevan seurausta yhteiskunnan jälkimoderniksi muuttumisesta. Metso (2004, 191–192) kirjoittaa vanhempien huomanneen opettajuuden muuttumisen auktoriteetista tasavertaisemmaksi oppilaan kanssa. Koulun asema tiedonvälittäjänä on myös vähentynyt, sillä lapset ja nuoret saavat tietoa myös erilaisista medioista (Aittola 2005, 6–7; Ekebon, Helin & Tulusto 2000, 23) tai koulu on koululaisen kannalta vain yksi toiminnan kenttä (Hoikkala 2001a, 23).

Koulun tehtävät eivät ole silti loppuneet. Ziehen (2000, 60) mukaan koulun tulee toimia oman logiikkansa mukaan ja erottautua siten, että koulussa tutustutaan niihin tiedonalueisiin, joihin nuoret eivät tutustu koulun ulkopuolella. Lisäksi koululle on tullut lisää vastuuta, sillä sen merkitys yhteiskuntaan sosiaalistajana perheen ohella on kasvanut Mattssonin (1998, 338–340) mukaan jopa keskeiseksi kasvatusinstituutioksi. Kasvatuksen vastuun laitosinstitutionalisoituminen on siten voimistunut ja laajentunut päivähoidosta myös koulun alueelle.

Toisaalta voisi olettaa, että aivan kuten kansakoulu todettiin aikanaan riittämättömäksi, niin peruskoulu tarvitsisi instituutiona jonkun uuden nimen ja sisällön, joka vastaisi paremmin nykyajan haasteisiin. Mutta postmoderni aika pakottaa jatkuvaan koulunuudistukseen (ks. Aittola 2005, 9) ja siten koulu ei voi enää uudistua yhdellä kertaa pidemmäksi ajaksi. Koulu on jatkuvan muutoksen edessä.

Mutta onko koulu muuttunut yhteiskunnan muuttumisen myötä vai sisältääkö nykykoulu edelleen modernin koulun piirteitä, jotka siten toimivat yhteiskunnan jarruna? Jarruttavina piirteinä tai jopa normeina voidaan pitää koulun massamuotoisuutta, sulkeutuneisuutta, formaalia kasvoista-kasvoihin opetusta, oppivelvollisuutta ja pitkää koulutusputkea sekä tietysti koulutuspolitiikan sosiaalistavaa eli erottelevaa ominaisuutta. (Rinne & Salmi 1998, 21, 24–25.) Ovatko

kouluviihtymättömyyden syyt palautettavissa modernin koulun piirteisiin? Toisaalta ajattelen, että postmodernin kouluviihtyvyyden tutkimuksen pitäisi pystyä tarjoamaan selityksiä tai kuvaamaan ilmiöön vaikuttavia tekijöitä ainaisten toistomittausten sijasta, jolloin pystyttäisiin pureutumaan itse viihtyvyysoongelmiin, ja ennen kaikkea vaikuttamaan viihtyvyyden kohenemiseen.

4 KRIITTINEN NÄKÖKULMA NYKYKOULUTUKSEEN

4.1 Kotitausta ja koulu

Peruskoulua on kritisoitu siitä, että se ei ole tasa-arvoinen kaikille. Häviäjiksi on esitetty esimerkiksi matalapalkkaisten perheiden lapsia ja lahjakkaita. Toisaalta oppivelvollisuus ja peruskoulu ovat luoneet illuusiota kaikille yhtäläisistä mahdollisuuksista (Mattsson 1998, 340). Näin ei kuitenkaan tutkimuksien mukaan ole. Sukupuoli ja sosioekonominen tausta ovat osoittautuneet tilastollisesti merkittäviksi tekijöiksi selittämään esimerkiksi koulumenestystä. Sahlbergin (2004, 516) mukaan jo 1960-luvulla huomattiin kotitaustan, eli perimän ja vanhempien sosioekonomisen aseman selvä yhteys koulumenestykseen. Sosiaalinen tausta on Linnakylän ja Välijärven (2005, 103) mukaan yksi keskeisimpiä oppimistulosten selittäjiä kansainvälisissä perusopetuksen arvioinneissa.

Suomen perusopetuksessa tytöt menestyvät poikia paremmin koulumenestyksen suhteen tehdyssä nelijaottelussa eli neljässä kvartiilissa (esim. Jakku-Sihvonen & Komulainen 2004, 275). Keskimäärin tytöt saavat parempia numeroita kuin pojat riippumatta kouluasteesta (Jakku-Sihvonen & Kuusela 2002, 94; Lahelma 1992, 102–105; Lampela & Lahelma 1996, 225). Järvisen (1997) mukaan pojat saavat koulussa enemmän huomiota kuin tytöt, niin negatiivista kuin positiivistakin⁶. Opettajat pitävät tyttöjä koulumyönteisempinä. Poikien osalta kodin hyvä sosioekonominen tausta lisää koulumyönteisyyttä. Opettajat luokittelevat oppilaita menestyjiin tai sopeutujiin sitä todennäköisemmin mitä korkeammalla vanhemmat ovat ammattihierarkiassa. (Järvinen 1997, 269–272)⁷. Tässä mielessä opettajalla on suuri merkitys sukupuolelle kouluviihtyvyyden kannalta, koska hänen oletuksensa perustuvat kodin taustoihin.

⁶ Pojat myös hallitsevat ja heille sallitaan keskimäärin enemmän luokan äänitilaa (Lindroos 1997, 19; Tolonen 2001, 96), mutta toisaalta sukupuolelle rakennettu stereotypia hiljaisista tytöistä ja äänekkäistä pojista ei sekään ole todellisuutta vastaavaa (Tolonen 2001, 97–98, 263).

⁷ Otannan pienuudesta johtuen ei suurta yleistystä (Järvinen 1997, 172). Tulokset tuntuvat silti uskottavilta.

Perusopetuksen 1.–6. –luokkien oppimaan oppimistulosten arvioinnissa löydettiin paljon yhteyksiä vanhempien koulutustason ja heidän lastensa koulusaavutuksien välillä. Toisin sanoen vanhempien korkea koulutustaso ”takaa” heidän jälkeläisten koulumenestyksen. Hautamäki, Scheinin ja Arinen (1999a, 82-83) osoittavat tilastollisen yhteyden isän ja äidin koulutuksen pituuden ja lapsen ajattelun taitojen, tiedonhankinnan tason sekä (Hautamäki, Scheinin & Arinen 1999b, 108, 115) matemaattisten taitojen välillä. Niemivirta (1999, 146) lisää kotitaustan merkitystä kirjoittamalla vanhempien koulutustason koulumenestyksestä riippumattomasta yhteydestä lapsen myönteiseen käsitykseen omista kyvyistä ja koulunkäynnin kokemiseen mielekkäänä. Jopa se, että kuinka järkevaksi koululainen arvioi itsensä, on yhteydessä vanhempien koulutustasoon (Hautamäki & Hautamäki 1999, 202). Ainoat asiat, mihin vanhempien koulutustasolla ei näytä olevan vaikutusta, ovat koululaisen itsetunto (Scheinin 1999, 177–178) ja taidot äidinkielen osa-alueissa (Lehto, Scheinin, Kupiainen & Hautamäki 1999, 94). Tyttöjen ero poikiin näkyy selvästi, vaikka joissain osa-alueissa pojillakin on etulyöntiasemansa.

Entä poikkeukset, vahvistavatko ne sääntöä? Perheen jälkikasvun koulumenestystä tai koulutusvalintoja voidaan tarkastella ”luokkatasoisesti”, mutta toisaalta aina löytyy poikkeuksia, jotka toimivat odotusten vastaisesti. ”Hyvän perheen” lapsi voi olla ”murheenkryyni” ja päätyä ilman koulutusta matalapalkkaiseen työhön tai työväenluokasta voidaan odotusten vastaisesti ”päästä” yliopistoon.

On totta, että osalle nuorista lukio ja hakeutuminen korkeakoulutukseen on kohtuullisen selvää, ja osa nuorista saattaa miettiä ammattikoulun ja lukion välillä. Kodista omaksutuilla arvostuksilla on merkitystä kouluvalintoihin. Mutta aivan yhtä hyvin kaverien valinnoilla, harrastuksilla, koulumenestyksellä tai omilla kiinnostuksenkohteilla on merkittävää vaikutusta siihen, mitä vaihtoehtoja nuoret näkevät, mitä he valitsevat ja miten he kouluunsa panostavat. (Lahelma 2003, 234, 240.)

Jahnukainen (1997, 190) on tutkinut tarkkailuoppilaiden peruskoulun jälkeistä elämää ja toteaa, että koulutuksen valintoihin on kaikilla teoreettiset mahdollisuudet, vaikka toisilla vapausasteita eli mahdollisuuksia on huomattavasti vähemmän kuin toisilla. Toisin sanoen syrjäytymisriskienkin keskeltä on mahdollisuus ponnistaa kelvolliseen työhön ja elämään.

Järvinen ja Vanttaja (2000, 209–210, 213) tulivat tutkimuksessaan siihen tulokseen, että vaikka laudatorylioppilaista suurin osa on korkeakoulutettujen jälkeläisiä ja tämä viittaa tasa-arvon toteutumattomuuteen, siitä huolimatta yksittäisten ihmisten poikkeukselliset valinnat jäävät selittymättä. Sosioekonomisen taustan tai koulutuksellisen luokan mukaiset jälkeläiskoulutuksen ennustukset ovat virtuaalisia konstruktioita, joita muodostetaan tutkimuksien avuksi. Jos tätä ei muisteta, on liian houkuttelevaa jättää ihmisten oma aktiivinen panos huomioimatta ja tehdä yleistyksiä poikkeuksista huolimatta (Hodginson & Sparkes 1997, 38). Etnografiset tutkimukset ovat tuoneet esille sen, että ei ole olemassa yhtenäistä työväenluokkaista suhtautumistapaa koulutusta kohtaan, jonka avulla estetään työttömyyteen joutuminen tai vältetään liian korkeat koulutustavoitteet (esim. Hatcher 1998, 14, 20).

Vaikka vanhempien koulutuksen ja ammattihierarkian perusteella voidaan saada tilastollisesti merkittäviä tuloksia suhteessa jälkeläisten kouluttautumisenennusteisiin, ne eivät yksin ole selittävä tekijä yksittäisten ihmisten elämäntulkuihin. Linnakylän ja Välijärven mukaan (2005, 197) Suomessa oppilaiden oma kiinnostus ja opiskeluasenteet ovat merkittävämpiä kuin sosioekonominen tai kulttuurinen tausta. Uusikylän (2002, 165) sanoin ihmisen kehittymisen ennustaminen on erittäin vaikeata, sillä geenit, yksilön oma motivaatio ja persoonallisuus sekä ympäristötekijät tuottavat selitettävän yhtälön.

Kaiken kaikkiaan tasa-arvoinen peruskoulu ei pystykään tasaamaan lähtökohtaisia eroja ja taustojen vaikutusta. Silvennoinen (1992, 256, 259, 262) kärjisti koulutuksen olevan pudotuspelin, jossa joidenkin osa on hävitä, ”metaoppia” oma riittämätön ”lukupää”, Kuusinen (1992, 52) puolestaan kirjoitti ihmisten yhteiskuntaan oikeille paikoille suodattamisesta. Samdalin (1998, 8) mukaan kaikkien pitäisi saada käyttää kykyjään optimaalisesti, vaikka nykyisessä koulussa kaikki eivät voi saada hyviä numeroita. Onkin hyvä kysyä, että mitä toistuva negatiivinen palaute kouluaineiden arvostelussa, joka on siis rakennettu suhteessa toisiin suorituksiin, aiheuttaa itsetunnon kehitykselle? Puuran (2001, 5) mukaan koulu ei pysty nykyisellään tarjoamaan kaikille lapsille mahdollisuutta saada itsetuntoa kohottavia positiivisia ja aiempia psyykkisen kehityksen puutteita eheyttäviä kokemuksia. Toisaalta koulu latistaa kaikkia oppilaitaan, sillä Ahon (1994, 469) mukaan koulutulokkailla on hyvä itsetunto, mutta se lopahtaa jo ensimmäisen vuoden aikana ja on heikoin perusopetuksen 5–6. -luokilla. Ei siis ole

ihme, että Pulkkinen ja Launonen (2004, 5) kirjoittavat, että lapsen sosioemotionaalinen kehitys ei saa tarpeeksi tukea koulussa.

4.2 Tasokas koulu, erot ja elitismin vaarat

Opetuksen suhteen luulisi olevan mukavampaa kerrottavaa, ainakin yhdeksänkymmentäluvulta. Malin & Salmela (1993, 178–179) raportoivat koulusaavutuserojen johtuvan pääasiassa oppilaan ja hänen taustaan liittyvistä tekijöistä, mutta opetuksen olevan tasapuolista. Kuitenkin jo vuonna 1996 Jakku-Sihvonen, Lindström ja Lipsanen (1996, 542–543) totesivat, että koulujen välille on syntymässä eroja esimerkiksi kielten tarjonnan tai liian pitkien koulumatkojen suhteen. Mainittujen raportointien aikoihin alkoi vuoden 1994 opetussuunnitelmien myötä koulujen erikoistumis- tai profiloitumisbuumi, jossa kaikki koulut eivät ole pysyneet mukana. Varsinkin haja-asutusseutujen tai velkaisten kuntien koulut eivät enää pysty tarjoamaan samantasoista peruskoulutusta kuin esimerkiksi kaupunkien koulut. Jakku-Sihvonen ja Komulainen (2004, 276–279) kertovat, että Suomessa on eriarvoisia alueita koulumenestyksen suhteen ja kaupungeissa saavutukset ovat taajamia ja maaseutua korkeampia. Poropudas ja Mäkinen (2001b, 203) puolestaan ovat sitä mieltä, että opetusresurssien supistaminen on johtanut joidenkin tutkimustulosten perusteella jopa peruskoulun oppimistulosten osittaiseen laskemiseen.

Suomi on menestynyt valtavan hyvin OECD:n PISA -tutkimuksissa äidinkielen lukutaidon sekä luonnontieteiden ja matematiikan osaamisen suhteen, ja saavuttanut jopa kärkisijoja. (Linnakylä & Sulkunen 2002, 22–23; Kupari & Törnroos 2002, 54–55; Reinikainen 2002, 61–63; myös Välijärvi, Linnakylä, Kupari, Reinikainen, Malin & Puhakka 2002, 10–11, 16–19.)⁸ Samaiset tutkimukset ovat osoittaneet Suomen koulun olevan tasa-arvoinen verrattuna useimpiin muihin OECD:n maihin, sillä sosioekonomisen taustan synnyttämien erojen merkitys on vähäisimpiä (esim.

⁸ Aikaisempi PISA-tutkimus on osaltaan kertonut suomalaisen peruskoulun lukutaidon kehittämisen tuloksellisuudesta (esim. Linnakylä 1995) ja IEA -tutkimukset ovat aikaisemmin kertoneet lukutaidon hyvästä tasosta (Linnakylä 1993a, 31–34).

Linnakylä 2002, 90–91; Välijärvi ym. 2002, 32–33). Eli muihin maihin verrattuna Suomi on pystynyt erojen syntymisestä huolimatta tarjoamaan vielä huippulaatuista mutta erityisesti kohtuullisen tasa-arvoista peruskoulutusta.⁹

Suomen kouluinstituution vaarana on kuitenkin koulujen tasa-arvon häviäminen kilpailun kautta. Parhaimpana esimerkkinä väärennän kilpailun ihannoinnista kertoo lukioiden ylioppilaskirjoitusten tulosten perusteella tehdyt rankinglistat. Mehtäläisen (2005, 43) mukaan listassa unohdetaan kokonaan taustatekijät ja toisaalta koulun tuottama lisäarvo. Lähtökohtaisesti kouluilla ei ole homogeenista sisäänottoa vaan erilaiset oppilasmassat (Mortimore 1995, 334). Jos halutaan vertailla, pitäisi mitata alkutaso, tason muutos ja vieläpä tason pysyvyys. Lisäksi paremmuuslistoja lukevat arvottavat usein kouluja tuloksen perusteella: huonot tulokset, huono koulu ja päinvastoin. (Hautamäki & Kuusela 2005, 231–234.)¹⁰ Opetuksen hyvyttä ei pystytä rankinglistojen perusteella todistamaan. Sitä paitsi onko koulutus vain arvosanojen ja hyvien papereiden metsästystä tiedon sijasta, entä ymmärrys? Miten kouluviihtyvyys korreloi kilpailun kanssa?

Tietoisuus ja mielikuvat kaupunkien ja tiettyjen koulujen paremmuudesta ja vanhempien mahdollisuus valita koulunsa on tuottanut oppilasvirtoja. Uudet koulut ja kaupunkien keskustoissa sijaitsevat koulut vetävät eniten ja toisaalta ne koulut, minkä oppilasalueen vanhempien sosioekonominen tausta on keskimääräistä korkeampi. Lähiö- ja matalan sosioekonomisen alueen kouluja vältetään. Mitä korkeampi äidin koulutustausta on, sen todennäköisemmin valintoja puntaroidaan. Isän koulutustasolla ei tässä tarkastelussa ole niinkään väliä. Kouluvalinta on sidoksissa perheiden taustoihin, pääomiin. (Seppänen 2004, 293–297, 302.) Maaseudulla tätä valikoimisen mahdollisuutta ei useinkaan ole.

Koulujen ja vanhempien valintojen mukaista elitistisyyttä on kritisoitu. Esimerkiksi Simola (2001) kirjoittaa vasta-ajattelua ”erinomaisuuden eetokselle”. Hänen mukaansa

⁹ Toisaalta suomalaisten koulutuspolitiikan päättäjiä pitäisi huomata OECD:n huomattava ja jopa läpitunkeva vaikutus (ks. Rinne, Kallo & Hokka 2004, 36), josta Laukkanen ja Ollikainen (2001) ovat antaneet hyviä esimerkkejä Suomen osalta. Heidän mukaansa ”vertaispaine” pakottaa eri maat muuttamaan koulutuspolitiikkaansa. (Laukkanen & Ollikainen 2001, 45–46.) Suomalaisten menestyminen PISA-tutkimuksissa sokeuttaa OECD:n vaikutuksille.

¹⁰ Yhdysvalloissa ja Englannissa koulujen paremmuusjärjestykseen laittaminen pistemäärien mukaan johtaa Sahlbergin (2004, 519) mielestä harhaan koulun hyvydestä ja opetuksen laadusta.

ei ole syytä tukea koulujen, oppilaiden ja opettajien eriarvoistumista. Jos esimerkiksi koulut alkavat kilpailemaan ”tuotto-odotusten” suhteen oppilaista, ne koulut pärjäävät, jotka alkujaankin ovat menestyneet hyvin. Simola tarjoaakin erinomaisen sijasta ”riittävän hyvää koulua”, koska kaikki eivät voi olla parhaita. (Simola 2001, 290–293.)

Nähtäväksi siis jää, siirtyykö suomalainen koulutuspolitiikka lopullisesti tasa-arvoa korostaneesta ja hyvinvointiyhteiskuntaan pyrkinestä ideologiasta kohti koulutuksen ja talouden linjaamaan politiikkaan (Poropudas & Mäkinen 2001a, 16), jossa esimerkiksi ylimmän sosioekonomisen yhteiskuntastatuksen vanhemmat yrittävät saada lapsensa mahdollisimman ”hyvään kouluun”. Poropudaksen ja Mäkisen (2001b, 210) mielestä koulutusmäärärahojen ”palauttamista” on jatkettava, sen oikeata kohdentumista valvottava ja resursseja kohdistettava erityisesti yhteiskunnan tukea tarvitseville, kuten erityis- ja tukiopetuksen ja oppimisvaikeuksien tukemiseen. Toisin sanoen tämänhetkinenkin ”koulun tila” kaipaa resursseja ”riittävän hyvän” koulun ylläpitämiseen eikä ”erinomaisuuden” lisäämiseen.

4.3 Suomalainen koulu koettuna

Oppilaiden jokapäiväistä ympäristöä voidaan tarkastella fyysisesti esteettisenä olemuksena. Sillä, mitä kokemuksia koulun tai luokan ympäristö virittää lapsen mielessä, on välillistä merkitystä hyvinvointiin (Liinamo & Kannas 1995, 109). Tässä mielessä kouluissa onkin kehitettävää, sillä työolojen kehittämiskyselyissä kouluympäristön ankeus ja jopa sen fyysiset puutteet putkahtavat esille (Savolainen, Taskinen & Viitanen 2001, 160). Erityisesti kehittämistä kaipaavat koulunpiha, sisäilma ja wc- ja suihkutilat (Savolainen 2001, 54). Luokkatilojen viihtyisyyttä voidaan tosin lisätä helposti hankkimalla luokkaan esimerkiksi sohva, matto ja kasveja.

Mutta ei olemisen mielekkyys kodinomaisilla keinoilla parane, jos luokka on kokoonsa nähden liian täynnä pulpetteja, jolloin ahtaus, läheisyyden stressi ja huono hengitys ilma purkautuvat häiriöinä ja viihtymättömyytenä. Eivätkä suinkaan kaikkien koulujen pulpetit ole oppilaan koon mukaan säädeltäviä ergonomisia työpisteitä, vaan oppitunnin

ajan istuminen vaatii todellista työtä. Pötsönen (1995, 25) onkin oivallisesti huomannut, että huonon istuma-asennon staattinen työ ja pakollinen liikehdintä tulkitaan helposti häiritsevänä käyttäytymisenä.

Entä sitten, kun luokka on valaistu surkeasti tai liian vetoinen? Vaikka pystytään selkeästi osoittamaan koulurakennuksista säädetyistä normitasoista poikkeavia mitattavia suureita, kuten valaistuksen, lämpötilan tai ilman vaihtuvuuden puutteita, investoinnit kaatuvat usein määrärahojen puutteeseen (Nuikkinen 2001, 50). Silti sekä opettajat että oppilaat tekevät näissä tiloissa päivätyönsä.

Televisio ja muut mediat tarjoavat koululaisille koulusta sekundaarisia tulkintamalleja, eli koulusta muodostetaan käsityksiä ennen koulua ja koulun aikana ilman primaarisia, henkilökohtaisia ja autenttisia kokemuksia (Ziehe 1991, 37–38). Tämän ajattelun taustana on mediatodellisuuden valtava vaikutus, jonka luoma kuva koulusta ei ole aina ruusuisin. Median valtaa eli suurta vaikutusmahdollisuutta ei yleisesti sinänsä kiistetä (esim. Kellner 1998, 9–11). Yksilön tasolla vaikutukset toteutuvat vain joissain olosuhteissa ja vain osalle käyttäjistä, eli vaikutuksen todistaminen on vaikeaa ja usein media on vain osasy (Mustonen 2001, 55; myös Kunelius 1997, 112).

Varsinkin lasten osalta median vaikutuksessa on kyse faktan ja fiktion erottamisesta. Vanttajan (2005, 52–53) mukaan lasten ja nuorten pelätään oppivan erityisesti kaupallisen mediakulttuurin kautta jotain sellaista, mitä heidän ei haluta tai toivota oppivan. Ikiaikaisena esimerkkinä käy hyvin väkivalta, jonka vaikutuksista kiistellään tietyn väliajoin. Pulkkinen (2002, 173) mukaan vahva sosiaalinen pääoma (ks. luku 2) auttaa lapsia erottamaan kuvitteellisen maailman todellisuudesta.

Median tarjoamien ääri-ilmiöiden kohdalla syntyy helposti moraalinen paniikki, jonka mukaan populaarikulttuuri koetaan vakavana uhkana koko ikäryhmää kohtaan (Boëthius 1993, 257, 260) ja kulloinkin käsiteltävällä paniikki-ilmiöllä ratsastetaan ja sitä paisutellaan valtamedioissa. Kyse on Thompsonin (1998, 88) mukaan huomion suuntaamisesta pois vaikeammista yhteiskunnallisista ongelmista pelkojen lisäämisen lisäksi. Vanttajan (2005, 53) mukaan mediapaniikki on moraalisen paniikin myöhäismoderni ilmentymä ja piirteinä ovat lyhyys ja siten todellinen vaikuttamattomuus, ehkä myös jonkinasteinen pyrkimys moraaliseen normalisaatioon.

Median uutisointien yliampumista nimitettiin sitä moraaliseksi tai mediapaniikiksi tapahtuu myös koulun osalta ja tässä kohtaa tarkastelun kohteena on erityisesti kouluviihtyvyys. Kouluviihtyvyyden osalta koulusta on uutisoitu seuraavaan tapaan: ”Vain venäläisillä on koulussa kurjempaa kuin suomalaisilla.” (Stenbäck 1995) tai ”Suomalaisnuoret pitävät koulusta vähiten Euroopassa.” (Tolvanen 2004). Nämä Helsingin Sanomien uutisoinnit ilmestyivät välittömästi WHO:n terveysjärjestön koululaistutkimuksien ilmestyttyä ja pieni mediapaniikki oli molemmilla kerroilla valmis.

Sinänsä on merkillistä, että uutisointi kosketti molemmissa tapauksissa alkuperäisestä tutkimuksesta vain sen yhden osion yhtä tai kahta graafista esitystä. Lisäksi on huomattavaa, että totuus oli molemmissa tapauksissa se, että suomalaiset koululaiset kertoivat pitävänsä koulusta vähän verrattuna muihin maihin. (Kannas, Välimaa, Liinamo & Tynjälä 1995, 134–135; Samdal, Dür & Freeman 2004, 44.) Suomalaiset koululaiset eivät kertoneet että koulu on kauhea paikka eikä WHO-tutkimus kertonut, miksi suomalaiset viihtyvät huonommin kuin muut. Mutta onhan se kauheata, että suomalaiset viihtyvät niin huonosti koulussa!

Koulu on muuttunut vähemmän tärkeäksi nuorison keskuudessa. Harrastukset, kaveripiiri, media ja kulutus eli vapaa-aika ja sen merkitys saattaa näyttäytyä olennaisempaan kuin koulun antama ”itsestäänselvä” todellisuus, jota vastaan taistellaan epävirallisoin keinoin tai sitä keitetään kavereiden ja omien regressiotoimintojen avulla. (Laine 1997, 15, 44, 142–143; Laine 2000, 13, 16.) Toisaalta voidaan ajatella, että koululaisten kuuluu olla ”aikuisia”, koulua ja koulun henkilökuntaa vastaan tai että koulu instituutiona synnyttää vastarintaa (Fornäs 1993, 13, 30).

Tässä tutkimuksessa kohderyhmä ei ole ”ylä-asteella” kuten Laineen ja Fornäsin ryhmän tutkimuksissa, mutta samoja koulun tärkeyden tai merkityksen vähentymisen elementtejä sekä periaatteellista vastarintaa voidaan nähdä perusasteen 1–6. -luokkien oppilaisissa. Koulu on aina ”out” nykyajan muiden tiedon- ja elämystuntuuttajien rinnalla. Eikä se edes pysty kilpailemaan koululaisten muiden elämänpiirien kanssa (Saukkonen 2002, 192–193; Hoikkala 2001a, 26; Aittola, Jokinen & Laine 1998, 145).

Onko koulu sitten niin huono ja kritiikin arvoinen? Lähtökohtaisesti kouluviihtyvyyden suomalaisittain matalat tulokset saivat minut kiinnostumaan aiheesta ja ajatuksenani oli se, että omat henkilökohtaiset kokemukset koulusta ja toisaalta opetusharjoitteluiden ja sijaisuuksien anti tuottivat erilaista tietoa. Minusta näytti, että koulussa viihdytään – enemmän kuin tilastot osoittaisivat.

Saukkonen (2003) pohtii koulun huonoutta tuotoksen kannalta, huolimatta prosessin pakkolaitospirteistä tai vanhakantaisista metodeista. Toisaalta hän selittää miksi koulu ajautuu niin helposti nykyisiin toimintamalleihin. Koska koulu toimii joukkojen käsittelylaitoksena, sen organisoitumisen tavat aiheuttavat tasatahtista opetusta huolimatta pedagogisista ja oppimisteoreettisista virtauksista. Tällöin on inhimillistä käyttää helpointa opetusresurssia, jolla hallita massoja. Lisäksi koulu on järjestelmällinen, yllätyksetön, staattinen ja opettajajohtoinen. (Saukkonen 2003, 71–72, 81, 96.) Mutta tästä kritiikistä rakentuukin toisaalta hyvää.

”Vanhakantainen” arki tarjoaa lapsille turvallisuutta ja rutiineja ja suurin osa oppii pitämään koulumaisesta yhteisöllisyydestä ja joukkojen tarjoamaan koulutyötä luonnollisena, osa tietenkin vastustaa. Ja huolimatta helppojen ja inhimillisten opetusmetodien nykykäsitysten vanhamuotoisuudesta, niiden avulla saavutetaan toisaalta arvokkaita pedagogisia tavoitteita. (Saukkonen 2003, 73–74, 77, 83.) Itse ajattelen, että jos koulu kriittisestä näkökulmasta on aikaisemmin edustanut irrelevanttia kokemusmaailmaa ja koulun ulkopuolinen relevanttia, niin osalle nykyajan lapsista koulun ulkopuolinen maailma on niin sirpaleinen ja epävarma, että koulu esiintyykin rationaalisena, eheyttävänä ja jopa turvallisena maailmana. Ja vaikka koulu ei edelleenkään ole kaikille autuuden paikka, niin siitä huolimatta tämä näkökulma antaa koululle aivan uuden kasvatuksellisen tehtävän ja merkityksen, myös kouluviihtyvyyden kannalta.

5 KOULUVIIHTYVYYS

5.1 Kouluviihtyvyys käsitteenä

Kannaksen (2001, 36) mielestä kouluviihtyvyyttä on vaikea määrittellä ja operationalisoida yksiselitteisesti. Vaikeudesta huolimatta pyrin tässä määrittämään kouluviihtyvyyden käsitteen. Siten pyrin osoittamaan, että koska kouluviihtyvyyteen vaikuttaa niin monia eri tekijöitä, siitä on vaikea tehdä sellaista reliabiliteetiltään yksiselitteistä mittaria, joka mittaisi kouluviihtyvyyttä jollakin vertailtavalla asteikolla.

Kouluviihtyvyys on abstrakti käsite. Sen käytettävyys piilee siinä, että se kuvaa koulussa olemisen tunnetasoa ja viihtyvyyttä. Soinisen (1989) mukaan kouluviihtyvyyteen ovat yhteydessä kaikki oppilasta ympäröivät tekijät, kuten myös oppilaan omat tekijät. Näiden lukemattomien tekijöiden summa aiheuttaa sen, että selittäminen ei onnistu yhden tai kahden tekijän avulla. (Soininen 1989, 150.) Kouluviihtyvyys ei ole staattinen, vaan pikemminkin herkästi muuttuva ja vaikutuksille altis tila (Kannas 2001, 36; Soininen 1989, 150).

Linnakylä (1993b, 40) määrittää kouluviihtyvyyttä kouluelämän laadun avulla. Hänen mukaansa yksilön kannalta elämän laatua voidaan tarkastella kokonaisvaltaisesti viihtymisenä sillä hetkellä tai tietyssä paikassa. Tässä tutkimuksessa ei yhdistetä kouluviihtyvyyteen kouluelämän laatua käsitteenä, mutta otetaan kouluviihtyvyyden määrittelyyn tietyssä hetkessä ja paikassa kokonaisvaltaisesti tunteminen. Kouluviihtyvyytutkimuksista ovat nousseet myös koulun ilmapiirin, koulukielteisyyden ja kouluallergian käsitteet, mutta en ota niitä huomioon tässä tarkastelussa. Lopuksi kun lisätään kouluviihtyvyyden kokemiseen sekä negatiivinen että positiivinen ulottuvuus, määrittelyni on valmis.

Operationalisoinnin ongelma tulee esiin kouluviihtyvyys -käsitteen abstraktiuden kautta siten, että koulussa viihtyminen tai viihtymättömyys on viime kädessä yksilön sen hetkisen käsityksen tulos. Sitä, mitkä tekijät – tiedostetut tai tiedostamattomat –

vaikuttavat yksilön kouluviihtyvyyteen, on vaikea arvioida mittarin avulla, joka on yleistetty ja operationalisoitu. Mittaus ei milloinkaan pysty tunkeutumaan yksilöiden ”pään sisälle”. Lisäksi on syytä kritisoida kertamittausta, joka antaa yhdestä yksilöstä vain yhden tuloksen, sillä viihtyvyys mitattuna voi vaihdella koulupäivänkin aikana. Viihtyvyys ei ole staattinen tila, vaan se perustuu yksilön tunnetiloihin. Toki suurella otosmäärällä saadaan hyviä yleistyksiä.

5.2 Kouluviihtyvyytutkimukset tarkastelussa

5.2.1 Kouluviihtyvyyden tutkimus

On olennaista pohtia, ovatko kouluviihtyvyydestä kertovat tutkimukset perusolemukseltaan modernin ajan tutkimuksia, jotka eivät pysty pureutumaan tämän ajan haasteisiin. Nostan esille neljä eri kohtaa. Ensinnäkin kouluviihtyvyys ilmaantuu esille usein osana isompaa tutkimusta, jopa sen lisätuotteena (esim. Kannas, Välimaa, Liinamo & Tynjälä 1995, 132). Toiseksi, näyttää siltä, että kun tutkija on selvittänyt yhden suomalaisten koululaisten kouluviihtyvyyttä koskevan tutkimuksen, tiedon määrä on lähes täysin saturoitunut. Seuraavasta tutkimuksesta voi löytyä joku tiedon uusi nyanssi, mutta ei olennaisesti mitään uutta.

Kolmanneksi, miksi suomalaisten pitäisi turvautua koulusta kertovien tutkimuksien osalta vain kansainvälisten tutkimuksien tuloksiin? Esimerkiksi Ruotsin kouluviraston tuottamat *Attityder till skolan* -tutkimukset tuottavat varmasti ruotsalaisille tarpeellista tilastotietoa (esim. Skolverket 2004; Skolverket 2001). Neljänneksi toistavat tulokset eivät auta lukijan lisäkysymyksissä: Miksi kouluviihtyvyys on niin heikkoa tai miksi koulukielteisyys on niin vahvaa Suomessa? Miten tyttöjen ja poikien kouluviihtyvyyden tai laajemmin ajateltuna sukupuolten saavutuseroja voidaan vähentää? Mitkä tekijät lisäävät kouluviihtyvyyttä? Miksi kouluviihtyvyys ei parane, tehdäänkö mitään sen eteen? Minua hämmästytti kuinka vähän tuloksista saa apua kouluviihtyvyyden

ymmärtämiseen. Kokoan lukemieni tutkimuksien tulokset seuraaviksi ”ennaltamääräviksi” oletuksiksi.¹¹

- 1 **Suomalaiset viihtyvät koulussa keskimäärin muita tutkimusmaita heikommin** (Samdal ym. 2004, 43–44; Saari 2004, 170–171; Samdal & Dür 2000, 49–50; Brunell & Kannas 2000, 138; Kannas ym. 1995, 132–135; Linnakylä 1993b, 39, 44–48; Hannus-Gullmets 1984, 6–7).
- 2 **Kuten myös muualla maailmassa, Suomen peruskoulussa viihtyminen tai asenne laskee iän myötä ja/tai tytöt viihtyvät paremmin kuin pojat** (Samdal ym. 2004, 43–44; Savolainen 2001, 56–57; Samdal & Dür 2000, 49–50; Brunell & Kannas 2000, 143–145; Linnakylä, Brunell & Kankaanranta 1996, 246–247; Rimpelä, Jokela, Luopa, Liinamo, Huhtala, Kosunen, Rimpelä & Siivola 1996, 13, Liite 3¹², 9; Liinamo & Kannas 1995, 110–111; Kannas ym. 1995, 132–135; Brunell & Kannas 1995, 172; Aho 1993, 146–149; Linnakylä 1993b, 52; Uusikylä & Kansanen 1988, 70–71; Hannus-Gullmets 1984, 24; Saari 2004, 170–171; Brunell 1993, 78).
- 3 **Suomessa on aina viihdytty huonosti koulussa** (Saari 2004, 170–171; Linnakylä, Brunell & Kankaanranta 1996, 241, 261; Kannas ym. 1995, 132; Hannus-Gullmets 1984, 6–7; Brunell & Kannas 1995, 171) ja ruotsinsuomalaiset viihtyvät yleensä hieman paremmin (Linnakylä, Brunell & Kankaanranta 1996, 252–254; Brunell 1993, 64–65, 77–78; vrt. Brunell & Kannas 2000, 143).

5.2.2 Kouluviihtyvyys WHO:n koululaistutkimuksissa

Käsitys suomalaisten heikosta kouluviihtyvyydestä on osaltaan yksioikoista tulosten tulkintaa. Esimerkiksi WHO:n vuoden 1994 otoksesta voi sanoa, että vaikka koulusta

¹¹ Tutkimuksien perusjoukot ovat olleet hyvin erilaisia. WHO-koululaistutkimuksiin (Health Behaviour in School-aged Children = HBSC, 1984, -86, -90, -94, -98 ja -02) osallistuneet ovat olleet 11-, 13- ja 15-vuotiaita (esim. Villberg & Tynjälä 2004, 241; Villberg & Tynjälä 2000, 182 tai Tynjälä & Törmäkangas 1995, 193), kansainvälisiin IEA:n tutkimuksiin (Lukutaitotutkimukset 1991 ja 1995, Toinen matematiikkatutkimus 1984 ja Kuuden aineen tutkimus 1970) osallistuneet ovat olleet pääasiassa 14-vuotiaita (poikkeuksena 1984 myös 4. luokkalaiset ja abiturientit) eli Suomessa kahdeksaluokkalaisia (Linnakylä 1993b, 39, 44; Saari 2004, 170–171), Savolaisen (2001, 41) väitöksessä aineiston oppilaat olivat 8. luokalla, Kouluterveystutkimuksessa 8.–9. luokilta (Rimpelä ym. 1996, 8), Ahon (1993, 92–93) pitkittäistutkimuksessa seurattiin kahden koulun 100 oppilasta ensimmäisestä luokasta kuudenteen luokkaan, Uusikylä & Kansanen (1986, 1) tutkimuksessa 1.–6. luokkalaisia eli otos koostui silloisen alasteen oppilaista ja Hannus-Gullmetsin (1984, 0) tutkimuskatsauksen tutkimukset ovat kohdistuneet lähinnä yläasteen oppilaiden viihtyvyyteen.

¹² Liite 3 on Rimpelän ym. tutkimuksen liite.

pitämisen kysymyksen suhteen Suomi sijoittui heikosti muihin osanottajamaihin verrattuna (Kannas ym. 1995, 134), siitä huolimatta Liinamon ja Kannaksen (1995, 110, 112) mukaan lähes 2/3 otoksesta piti koulunkäynnistä ainakin melko paljon. Tulos vääristää sukupuolten eroa. Noin 62 prosentin yhteistuloksesta tyttöjen osuus on noin 70 prosenttia ja poikien vain 54 prosenttia (Liinamo & Kannas 1995, 112; Kannas ym. 1995, 134). Ei ollutkaan yllätyksellistä, että Suomen sukupuolierot olivat suurimmat eri maiden välillä (Kannas ym. 1995, 133). Tästä huolimatta yli puolet pojista pitivät koulusta.

WHO:n 1994 koululaistutkimuksessa vertailtiin kansainvälisesti mielipideväättämää ”Koulussamme on kivaa olla.” Mielipideväättämässä oli käytössä viisiportainen likert-asteikko, jonka heikkoutena kärjistävien tulosten kannalta on ”en osaa sanoa” -kohta. Tämänkin väittämän vähintään samaa mieltä olleiden osalta Suomi sijoittui heikosti (Kannas ym. 1995, 135). Tyttöjen osalta keskimäärin puolen mielestä heidän omassa koulussaan oli kiva olla. Poikien osalta tilanne oli surullisempi, sillä keskimäärin vain kolmasosa oli väittämän kanssa vähintään samaa mieltä. Vuonna 1998 tulokset olivat edellä mainitun kysymyksen suhteen myönteisemmät. Pojista oli noin 47 prosenttia samaa mieltä ja tytöistä n. 56 prosenttia. Poikien osalta parannus oli keskimäärin 13 prosenttiyksikköä ja tyttöjen osalta 5 prosenttiyksikköä. (Brunell & Kannas 2000, 144–145.)

Liinamon ja Kannaksen (1995, 111) mukaan kysyminen koulunkäynnin pitämisestä tai koulunkäynnin tylsäksi väittämisestä kertovat yleisestä mielipiteestä. Henkilökohtaisempaa eli koulusta kertovaa informaatiota tuo esille ”koulussamme on kiva olla” -väittäjä. Tämä on erityisen tärkeä asia huomata, sillä yleinen mielipide koulusta saattaa olla huomattavasti värittyneempi ja useassa tapauksessa negatiivisempi kuin henkilökohtainen kokemus koulussa olosta. Yleisen tai yksityisen mielipiteen tuloksia on vaikea arvioida tai vertailla keskenään.

Vuonna 1997/1998 ja 2001/2002 kerättyjen aineistojen perusteella suomalaiset koululaiset viihtyvät koulussa heikosti verrattuna muihin osanottajamaihin. Verrattuna aikaisempaan (1994), osassa uusimpia tutkimuksia koulua koskettaneita käsityksiä on mitattu vain neliportaisella likert-asteikolla ja koulusta pitämisen kysymyksestä on tehty osanottajamaiden kesken vertailutaulukko vain paljon koulusta pitäneiden osalta.

Suomalaisittain tulokset eivät aikaisempien tulosten perusteella ole yllättäviä. WHO-raporttien mukaan tutkimukseen osallistuneista koulusta paljon pitävien osuudet vaihtelivat 1997/1998 3–16 prosentin välillä ja 2001/2002 4–12,7 prosentin välillä. 1997/1998 aineiston perusteella viihtyvyys Suomessa oli osanottajamaiden huonoimpia ja 2001/2002 aineistossa suomalaiset koululaiset sijoittuivat vertailussa kaikissa ikäluokissa viimeiseksi. (Samdal ym. 2004, 43–44; Samdal & Dür 2000, 49–50.)

Uusimmasta WHO-koululaistutkimuksen aineistosta ei ole tehty eikä todennäköisesti rahoituksen puutteessa tehdäkään kouluviihtyvyyden osalta kansallista Suomea koskettavaa koottua teosta (Tynjälä 2005, henkilökohtainen tiedonanto), kuten esimerkiksi aikaisemmista -94 tai -97/98 aineistoista. Tämä on harmillista, sillä kansainvälisestä aineistosta ei raportoida kaikkia kysytyjä kohtia ja ne esitetään usein siten, että kaikkea haluamaansa informaatiota ei saa irti.

Viimeisimmän WHO-koululaistutkimuksen -01/02 aineiston raportoinnin pohjalta media nosti uutisiin vain lähinnä kouluviihtyvyyttä koskeneen osuuden (ks. esim. Tolvanen 2004). Lähtökohtaisesti on muistettava, että kyseessä ovat valtavan monipuoliset tutkimukset, joiden aineistoja voidaan tulkita ja soveltaa myös Suomen osalta monella eri tavalla, ei siis pelkästään kouluviihtyvyyden osalta.

Miten käy, kun yhdistetään 2001/2002 aineiston vastauskohdat kahteen eri vaihtoehtoon, koulusta pitävät ja koulusta ei-pitävät? Vähintään vähän koulusta pitävien osalta pojista lähes puolet pitää koulusta (11v 48.3%, 13v 52.3% ja 15v 44.3%, keskimäärin 48.3%) ja tytöistä vajaa 2/3 osa pitää koulusta (11v 68.8%, 13v 52.3%, 15v 55.9%, keskimäärin 63.67%). Lisäksi yhdistämällä paljon ja vähän pitävien vastaukset yhteen ja vertaamalla niitä muiden maiden tuloksiin, Suomi ei olekaan pohjanoteeraus kaikissa ikäluokissa. 11-vuotiaiden osalta tilanne säilyisi entisellään ja 15-vuotiaiden osalta nousua tapahtuisi kolmen sijan verran. Sen sijaan 13-vuotiaiden osalta suomalaiset koululaiset jättäisivät taaksensa maiden välisessä vertailussa koulusta pitämisen suhteen tyttöjen osalta 9 maata ja poikien osalta 7 maata. Tosin vastauskategorioiden yhdistäminen ei Suomea auta, sillä suomalaisten tulokset ovat joka tapauksessa selkeästi kansainvälisiä keskiarvoja alempia. (Tynjälä 2005, henkilökohtainen tiedonanto.)

Mikä on uusimman aineiston perusteella kokonaisviihtyvyys koulusta pitämisen suhteen, kun lasketaan paljon ja vähän pitävien vastaukset yhdeksi kategoriaksi? Liinamon ja Kannaksen (1995, 112) saama tulos oli noin 62 % ja 01/02 -aineiston perusteella saatiin noin 56 % (Tynjälä 2005, henkilökohtainen tiedonanto). Tämän mukaan kouluviihtyvyys olisi laskemassa. 1997/1998 aineistosta tehdyissä raporteissa (Samdal & Dür 2000 ja Brunell & Kannas 2000) ei oltu eroteltu koulunkäynnistä vähintään melko paljon pitävien osuutta, kuten kahdesta muusta aineistosta, joten en voinut verrata kyseisen aineiston tuloksia muihin. Jos se olisi ollut mahdollista, olisin saanut parempaa vertailupohjaa kouluviihtyvyyden kehityksestä.

Kokonaisviihtyvyydet koulusta paljon pitävien suhteen olivat seuraavat: 1994 keskimäärin 7,3% (Liinamo & Kannas 1995, 112), 1998 8,0% (Samdal & Dür 2000, 50) ja 2002 7,3% (Samdal ym. 2004, 44). Tämän pienen prosenttivaihtelun mukaan voisi heikosti perusteltuna sanoa, että vaikka kouluviihtyvyys oli 1997/1998 aineiston perusteella nousussa (Brunell & Kannas 2000, 145), uusimman aineiston perusteella kouluviihtyvyys on ainakin tämän kysymyksen osalta pudonnut vuoden 1994 tasoon. Vaihtelut ovat kuitenkin pieniä ja koskevat vain ”pidän koulusta paljon” -vastanneiden osuuksia, joten niiden osalta on vaikea arvioida kouluviihtyvyyden muutosta kokonaisuutena. Yhteenvetona WHO-tutkimuksien tuloksista voi sanoa, että suomalaisten yleinen mielipide koulusta on muihin maihin verrattuna negatiivinen ja varsinkin poikien osalta koulu ei näytä kovin pidetyltä.

5.2.3 Muut kouluviihtyvyydetutkimukset

Muista suomalaisia koskettavista kouluviihtyvyyden tuloksista käsitellen tässä Linnakylän (1993b) ja Linnakylä ym. (1996) koostamia lukutaidon IEA-tutkimuksia¹³, Samdalin (1998) väitöskirjatutkimusta, Rimpelän ym. (1996) tekemää Kouluterveydetutkimusta, Uusikylän ja Kansasen (1988) tutkimusta ja Hannus-Gullmetsin (1984) tutkimuskatsausta pohjoismaisista tutkimuksista. Haen myös hieman vertailupohjaa Ruotsista.

¹³ IEA-tutkimuksia käsitellen myös Malinin & Linnakylän (2001), Saaren (2005) ja Husénin ym. (1973) avulla.

Linnakylän (1993b) analysoiman IEA:n lukututkimuksen kouluviihtyvyyssosion mukaan lähes puolet koululaisista ilmoitti viihtyvänsä koulussa. Tulos on hieman heikompi kuin WHO:n lähes 2/3 -94 tai noin 56 % 01/02 aineistoissa. Erityisesti suhde opettajiin oli vertailumaiden kielteisien. Kouluviihtyvyyttä ilmeni kuitenkin selvästi enemmän kuin - kielteisyyttä. Positiivista antia toivat koululaisten varma tietoisuus koulussa työskentelystä ja hyvä sosiaalinen identiteetti ja status. (Linnakylä 1993b, 44–46, 54.) 1995 tilanne oli lähes samanlainen eli muutosta oli tapahtunut hyvin vähän (Linnakylä ym. 1996, 243–245; myös Malin & Linnakylä 2001, 160). Samasta suomalaisten koulussa viihtyvyyden heikkoudesta ja koulukielteisyyden yleisyydestä olivat kertoneet jo aikaisemmat 1980- ja 70-lukujen kansainväliset vertailut (Linnakylä 1993, 39; Saari 2005, 170–171; myös Hannus-Gullmets 1984, 6–7; Husén, Bergling, Fägerlind, Holm, Johansson, Liljefors & Mattsson 1973, 162).

Norjalainen Samdal (1998) yhdisti työpaikkojen mielekkyyden tekijät ja kouluviihtyvyyden. Hänen tarkastelussaan oli mukana WHO-koululaistutkimuksien Suomen, Norjan, Latvian ja Slovakian aineistot. Tärkeimmät ennustavat tekijät oppilaiden tyytyväisyydelle koulussa olivat seuraavat: oikeudenmukaisuus, turvallisuus, autonomia, opettajan tuki, vertaissuhteet ja sopivat odotukset opettajan taholta. Suomalaisten aineistossa erityisen tärkeäksi osoittautuivat autonomia, sopivat odotukset ja turvallisuus. (Samdal 1998, 39, 45-46.) Samdalin tulokset eivät kuulosta ollenkaan huonoilta selittävilä tekijöiltä kouluviihtyvyyden kannalta.

Rimpelä ym. (1996) raportoivat Kouluterveyskyselyn perusteella, että yläasteella olevista oppilaista noin puolet pitää koulunkäynnistä vähintään melko paljon ja ei lainkaan pitävien osuus on noin 8,5 %. Tyttöjen ja poikien koulusta pitämisen osuudet eroavat jyrkästi toisistaan, tytöistä 56 % ja pojista 43,5% pitää koulusta. (Rimpelä ym. 1996, 13, Liite 3, 9.) Uusikylän ja Kansasen (1988, 70) tärkein yleistulos on, että ala-asteen koululaiset ovat melko tyytyväisiä kouluelämän ja opetuksen eri kohteisiin. Ei siten hälyttävää heidän mielestään, tosin melkein kaksikymmentä vuotta sitten. Mutta on silti pohtimisen arvoista, että riittääkö joka toisen oppilaan viihtyminen koulun saavutukseksi vai voisiko tavoite olla viihtyisämpi koulu?

Ruotsalaiset koululaiset ovat sijoittuneet paremmin kansainvälisissä kouluviihtyvyytutkimuksissa kuin suomalaiset. WHO-koululaistutkimuksissa koulunkäynnistä melko tai hyvin paljon pitävien tilastossa ruotsalaiset sijoittuvat kahdeksanneksi (tytöistä 84 %, pojista 75 %, yhteistulos 79,5 %) vuonna 1995 (Kannas ym. 1995, 134) ja vuonna 2004 koulunkäynnistä paljon pitävien tilastossa keskikastiin eri ikäryhmien kesken (Samdal ym. 2004, 44). Kun uusimman aineiston luvut muunnetaan vertailtaviksi aikaisemman WHO-tutkimuksen tuloksiin, saadaan tulokset: tytöistä 81 %, pojista 75%, yhteistulos 78 % (Tynjälä, henkilökohtainen tiedonanto 238.2005). Näin ollen ruotsalaisten osalta kouluviihtyvyys on huomattavasti korkeampi kuin suomalaisilla.

Ruotsin kouluviraston teettämien tutkimuksien (Skolverket 2004, 96-97) mukaan ”Kuinka viihdyt koulussasi?” -kysymykseen erittäin tai melko hyvin vastanneiden osuus neljän eri ajankohdan (1993 90%, 1997 88%, 2000 85% ja 2003 89%) keskiarvona on 88 %, jota voi pitää kohtuullisena tuloksena. Toisaalta jollain tasolla vertailtavissa olevaan Kannaksen ym. (1995, 135) raportoiman WHO-tutkimuksen ”Koulussamme on kiva olla” -väittämään samaa mieltä vastanneiden osuus oli Ruotsin osalta 65,5 %, jolla sijoittui mukavasti kolmanneksi kansainvälisessä vertailussa. Tätä lukua varmasti pienentää vastausasteikon ”en tiedä” -kohta. Suomeen vertailu on joka tapauksessa karua, sillä Suomen osuudeksi jäi vain 42,5 % (Kannas ym., 135).

Opettajien ja koululaisten koulussa viihtyminen näyttäytyy jopa liiankin hyvältä ruotsalaisissa mielipidemittauksissa ja monessa kohdassa tilastot vain paranevat mitä tuoreempia mittaukset ovat (Skolverket 2004, 96-99). Hämmästyttävää on esimerkiksi, että vanhassa IEA-tutkimuksessa¹⁴ sekä 10- että 14-vuotiaiden ruotsalaisten kouluviihtyvyys oli vertailumaiden huonoin (Husén ym. 1973, 162). Myöhemmissä WHO:n tekemissä tai ruotsalaisten omissa tutkimuksissa tulokset ovat valtavan hyviä. Miten ruotsalaiset ovat onnistuneet tässä?

¹⁴ Harmillista, että Ruotsi ei ollut IEA:n lukututkimuksessa 1991 mukana kouluviihtyvyyden osatutkimuksessa (Linnakylä 1993a, 28 ja 1993b, 44).

5.3 Kouluviihtyvyyden selitykset

Kouluviihtyvyyttä selittävät tekijät pyrkivät vastaamaan siihen, mitkä asiat vaikuttavat kouluviihtyvyyteen tai miksi kouluviihtyvyys on valitun mittarin arvon mukainen. Kouluviihtyvyytutkimuksissa selittävät tekijät ovat usein tilastollisia yhteyksiä, jolloin syyn ja seurauksen suhteesta ei voi saada täyttä varmuutta. Saaren (2004) mukaan kouluviihtymättömyyttä tai koulukielteisyyttä ei ole tutkittu laajemmin tai yritetty etsiä ilmiölle selityksiä. Tutkijan mukaan koulusta pitämisen pitäisi olla muuttujana luotettava, mutta silti sitä ei ole pystytty selittämään muilla muuttujilla kovin selkeästi, hyvänä esimerkkinä voi pitää koulumenestystä (Saari 1984, 207–209; 2004, 171). Myöskään se, että sattuu olemaan tyttö tai saa hyviä numeroita, ei ole ensisijaisesti syy hyvälle kouluviihtyvyydelle. Varsinkin kun Suomesta löytyy ”kympin” tyttöjä, jotka eivät viihdy koulussa.

Koulumenestystä on yritetty saada selittäväksi tekijäksi. Kääriäisen, Laaksosen ja Wiegandin (1997, 45) mukaan WHO-koululaistutkimuksessa koulumenestys korreloi voimakkaasti kouluviihtyvyyteen. Itse en löytänyt WHO-koululaistutkimuksista kuin kouluasenteiden ja koulumenestyksen yhteyden terveyteen (Kannas, Brunell & Tynjälä 1995, 62) ja viittauksen Linnakylän (1993b) tutkimukseen. Linnakylä (1993b, 52–54) osoittaa hyvän lukutaidon sekä tietoisuuden koulussa menestymisen mahdollisuuksista yhteyden koulussa viihtymiseen, mutta viittaa koulumenestyksen yhteydestä vain aikaisempiin tutkimuksiin. Vasta Hannus-Gullmetsin (1984, 24) tutkimuskatsauksesta löytyi yhteys: menestyvien oppilaiden viihtyvyys on parempi kuin heikosti pärjäävien. Selvästi uudemmassa tutkimuksessa Samdal (1998, 40–41) osoittaa, että mitä korkeampi tyytyväisyys, sitä parempi koulumenestys. Tässä korrelaatio on kouluviihtyvyyden merkityksestä menestykselle, ei menestyksen vaikutuksesta viihtyvyydelle, kuten Hannus-Gullmetsin (1984) katsauksessa.

Ajattelen, että koulumenestyksellä ja kouluviihtyvyydellä on toki merkitystä toisilleen, mutta ne eivät yksistään riitä selittämään toisiaan. Esimerkiksi Samdal ym. (2004, 42) kirjoittavat koulunumeroiden liittyvän koulusta pitämiseen, mutta tämän yhteyden olevan vain todennäköisyys. Toisaalta nimenomaan suomalaiset koululaiset ovat tässä

suhteessa merkillisiä: oppimistulokset ovat hyviä, mutta viihtyvyys siitä huolimatta surkeata (ks. esim. Pulkkinen & Launonen 2004, 5).

Linnakylä ja Malin (1997, 125) kritisoivat suomalaista koulua siitä, että koulussa viihtyminen ei ole kovin arvostettua ja se on jopa noloa. Riittääkö kouluviihtyvyytutkimuksien heikoiksi tuloksiksi nolouden selitys, vaikka koulu ei nautikaan suurinta suosiota nuorten keskuudessa. Esimerkiksi Jaakkola (1995, 4) esittää syyksi suomalaisen kommunikointikulttuurin, jossa kielteiset asiat tuodaan korostetusti esille. Suhtaudun kuitenkin suurella varauksella jonkinlaisesta yleistetystä stereotyyppisestä ”negakulttuurista” kouluviihtymättömyyden syiden etsimiseen.

Valitsen tähän vielä yhden selittävän tekijän, joka näyttää kohtuullisen elinvoimaiselta: opettaja-oppilassuhde. Linnakylän (1993a, 54) tutkimuksessa hyvä opettajasuhde korreloi viihtyvyyden kanssa. Samdal (1998, 39–40) kertoo opettajan järkevien odotuksien sekä kokemuksen opettajan tuesta ja kannustavuudesta olevan tärkeitä tekijöitä tyytyväisyydelle koulussa. Toisaalta opettaja-oppilas suhteeseen halutaan parannusta, sillä Savolaisen (2001, 64) mukaan oppilaiden kehittämistarpeet liittyvät usein oppilaan ja opettajan väliseen vuorovaikutukseen. Ihmettelen vain, että miksi tämän tai muiden tekijöiden suhteen ei ole tehty interventiotutkimusta, joiden avulla selviäisi, onko selittävä tekijä todella selittävä tai mitä merkitystä tai mikä intensiteetti kullakin selittävällä tekijällä on.¹⁵

Loppuun vielä esimerkki mitä erilaisimmista yhteyksistä: Savolaisen (2001, 60–61) mukaan koulutyytyväisyyteen tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä olivat mm. ehdotusten ja mielipiteiden kuuntelu, lukujärjestyksen sopivuus, koulun tilojen viihtyisyys, avunsaantimahdollisuudet, koulukiusaamattomuus, sopiva valaistus ja sisäilman laatu. Toisin sanoen kouluviihtyvyyttä voidaan lähtökohtaisesti parantaa monella eri tavalla ja sille löydetään mitä erilaisimpia vaikuttavia tekijöitä.

¹⁵ Esimerkiksi Aunola (2001, 40) esittää väitöskirjassaan, että perheympäristöön kohdistuva interventio voisi olla tuloksekas. Tosin ko. interventio kohdistuisi vanhemmuuden myönteisten tyylien eli esimerkiksi kannustavuudessa rohkaisemiseen. Tavoitteena olisi tutkia lapsen suoritusstrategioiden parantumista koulussa eli mainittu interventiotutkimus ei liittyisi kouluviihtyvyyteen, mutta ajatuksena se on vähintäänkin mielenkiintoinen.

6 PERHE KOULUVIIHTYVYYTEEN VAIKUTTAJANA

Käsittelen perhettä seuraavista näkökulmista: perhe vaikuttajana, erilaiset perheet, vanhemmuuden haasteet, sisarusten merkitys sekä kodin ja koulun yhteydet. Lopuksi rajaan tämän tutkimuksen näkökulman kouluviihtyvyyteen sosiaalisen pääoman käsitteen ja siitä luomani mallin avulla. Tarkastelun aikana avaan omaa perhekäsitystäni, joka vaikuttaa tutkimukseen. Ajattelen näin tuovani tutkimuksen tekoa eksplisiittiseksi eli lukijalle näkyvämmiin esille.

6.1 Perhe vaikuttajana

Berger ja Luckmann (1994) esittävät lapsen omaksuvan primäärisosialisaatiossa eli ensimmäisessä ihmiskulttuuriin tutustumisessa vanhempiensa edustaman kulttuurisen maailman ainoana mahdollisena. Tämä samaistuminen kautta sisäistäminen on ainoa vaihtoehto myöhemmälle ymmärrykselle ja mielekkyydelle. Siksi primäärisosialisaatio on yksilön kannalta pysyvin ja tärkein sosialisaation muoto. (Berger & Luckmann 1994, 149–151.) Harrisin (2000, 25, 31, 60, 252) mukaan vanhempien merkityksen sosialisaatioteoriassa olevan virheellinen kasvatusoletus, ja todelliset kulttuuriin ohjaavat tekijät ovatkin vertaiset eli lapsen kaverit ja perimä. Vandell (2000, 699, 703–704) pitää Harrisin perusteluita virheellisiä, sillä ne eivät huomioi kaikkia tutkimustuloksia vanhempien merkityksettömyydestä ja vertaisten merkityksellisyydestä yksilön kehitykselle. Collinsin, Maccobyn, Steinbergin, Hetheringtonin ja Bornsteinin (2000) mukaan vertaisvaikutukset ovat kestoaltaan vähäisempiä kuin kodin vaikutukset, koska vertaisryhmässä on usein vain pintakäyttäytymistä. Pintakäyttäytyminen ei vaikuta kodista saatuun arvoperustaan: kaverit vaihtuvat, mutta vanhemmat eivät. Tutkijat kuitenkin myöntävät, että kasvatuksen vaikutuksia on vaikea todistaa, koska todellisuus on niin kompleksista. (Collins ym. 2000, 227–228).

Ajattelen, että aivan kuten kasvatuksen vaikutusta on vaikea todistaa, ei ole tarkoituksen mukaista todistaa perheen merkitystä lapsen kouluviihtyvyydelle. Tarkoituksenani onkin kuvata perheen osallisuutta lapsen kouluviihtyvyyden rakentumisessa. Kouluviihtyvyydessä on kyse lapsen henkilökohtaisesta näkemyksestä ja hänen ajatustensa rakentumisesta, johon perheellä on toki osallisuutensa. Tämä perheen vaikutus on siten osa sosialisatiota. Lahikaisen (2005, 345) mukaan se on pitkäkestoinen vuorovaikutusprosessien sarja, jossa lapsi hankkii yhteisössä täysipainoisesti toimimiseen tarvittavia taitoja, tietoja ja ajattelumalleja. Sosialisatio käsitteenä ohjaa helposti ajattelemaan vain vanhempien vaikutusta lapsiinsa. Itse näen sosialisatian olevan monisuuntainen vuorovaikutuksellinen prosessi, jossa koko perhe ”kasvaa” johonkin suuntaan. Tavoitteeni on tuoda esiin perheessä tapahtuvan sosialisatian vaikutusta lapsen kouluviihtyvyyteen. Sosialisatioon tarvittavaa vuorovaikutusta kuvaan sosiaalisen pääoman käsitteen avulla.

6.2 Erilaiset perheet ja perheen merkitys

Vuonna 2000 tehdyssä raportissa perhemuodoista suurimman osan muodostivat avioparit (71,4 % kaikista perhemuodoista) jälkeläisineen. Kaksi kolmasosaa lapsista asui avioliitossa olevien isän ja äidin kanssa, joita oli todennäköisimmin kaksi (Kartovaara & Sauli 2000, 29–35.). Luvut ovat muuttuneet huomattavasti aikojen saatossa ja nykytilannekin on varmasti erilainen. Tämä aiheuttaa toisaalta sen, että puhuttaessa perheestä ei voida tukeutua ydin-, tai ”normiperheeseen”¹⁶, vaan on otettava huomioon perheiden moninaisuus. On siis puhuttava perheistä perheen sijasta (Forsberg 2003, 11). Vielä 10 vuotta sitten suomalaisen yhteiskunnan infrastruktuuri nojasi ydinperheen varaan eli muunlaiset perhemuodot olivat marginaalissa (Alasen 1994, 28)..

Forsbergin (1998) mukaan perhekäsityksiä on runsaasti, ja ne vaihtelevat ajallisesti ja paikallisesti. Hänen mukaansa uskomus yhden käsityksen ydinperheestä on vaihtunut lapsen kannalta monen perheen malliin. (Forsberg 1998, 10–11, 45.) Myös Nätkinin

¹⁶ Avioliitossa olevat isä ja äiti ja heidän yhteiset kaksi lasta.

(2003, 17) mukaan erilaiset perheiden vaihtoehdot ovat normalisoituneet. Avopari ja heidän lapsensa ja toisaalta mitä erilaisimmat uusperhe -käsitteen sisälle mahtuvat perhekombinaatiot lapsineen, ovat muuttuneet yhteiskunnan perhemuotoa avioliittoperheiden vähetessä.

Vaikka myönnän itsekkin helposti ajattelevani ydinperhekeskeisesti eli uskovani lapsen hyvinvoinnin ja hyvän toteutuvan vain ydinperheessä¹⁷, minunkin on hyväksyttävä, että lapsen paras ei aina ole ydinperhe. Tämä ”ideaali” ei ole aina edes mahdollinen ja esimerkiksi vanhemmuuden jakautuminen on tosiasia, jonka kanssa lapset vain elävät. Näkemys tuottaa helposti ajatusjatkumossa vaarallisen dualistisen eli kaksitahoisen mallin, jonka toisen ääripään muodostaa ”hyvät (ydin)perheet” ja toisessa päässä majailevat ”huonot (ei-ydin)perheet” (Järventie 2001, 101–103).

Tutkimukseni viitekehityksessä voisi olla ”itsestään selvää”, että hyvien perheiden lapset viihtyvät koulussa ja huonojen perheiden lapset eivät viihdy koulussa. Hyvät perheet saavat aikaan hyvää kouluviihtyvyyttä ja huonot päinvastoin. Todellisuudessa jakoa ”hyviin” ja ”huonoihin” perheisiin ei ole olemassa, on vain erilaisia perheitä ja erilaisia tapoja osallistua lapsen kouluviihtyvyyden rakentumiseen.

Perustan perhekäsitykseni seuraaviin lauseisiin, joissa Lahikainen (2005) kuvaa perheen ominaisuuksia:

Perhe on ainutlaatuinen sosiaalinen yksikkö, jossa ovat samanaikaisesti läsnä, välittömään vuorovaikutukseen kietoutuneena, kaksi elämän jatkuvuuden kannalta perustavaa sosiaalista ilmiötä: parisuhde ja sukupolvien suhde... perhe on primaarisosialisaation perusinstituutio. (Lahikainen 2005, 348–349).

Ajattelen, että perhe on ensisijainen lapsen kasvattaja, muut instituutiot ovat toissijaisia. Toisaalta tämä ajattelu sisältää perheen yksityisenä pitämisen (Forsberg 2003, 10), joka on osaltaan siirtänyt perheen tutkimuksen reuna-alueille (Lahikainen 2005, 348). Tässä tutkimuksessa lähtökohtana on perheen kunnioitus ja sen tekemän kasvatustyön ensisijaisuuden näkeminen arvokkaana. Yritän kuvata perheiden osallisuutta lapsen

¹⁷ Ydinperheen pitäminen parhaana vaihtoehtona lapselle pohjaa toisaalta arvoihin, mutta arvojen läpi pitää todellisuus ja muiden arvojen tuottamat perhetilanteet. Suurin osa ihmisistä arvostaa perinteistä ydinperhettä, joka on elinikäinen (Jallinoja 1994, 9).

kouluviihtyvyyden rakennuksessa arvottomasta syntyvää viihtyvyyttä tai siihen johtavia tapoja hyvänä tai huonona.

Korhonen (2002, 53) kirjoittaa, että suomalaislasten pahoinvoinnin lisääntymisestä on näyttöä. Esimerkiksi Järventien (2001, 89) tutkimuksessa vain 26 % lapsista asiat olivat kunnossa ja jopa 29 % lapsista perushoivassa oli selviä puutteita ja identiteetit erittäin kielteisiä.¹⁸ Bardy, Salmi ja Heino (2001, 14–19) esittävät joukon tutkimuksia, joiden yhteenvedona he toteavat, että kaikki lapset eivät voi huonosti, mutta suhteessa suurelle ja lisääntyvälle joukolle lapsia ongelmat suorastaan kasautuvat. Vaikka perheiden ongelmista johdetut uhkanäkymät ovat usein suurempia kuin todellisuus, pienenkin perheiden määrän pahoinvointi on vakava asia. On selvää, että lapsen kotiongelmat siirtyvät jollain tavalla kouluelämään ja siten näkyvät myös kouluviihtyvyydessä. Välimaa (2004, 29–31) erittelee WHO:n koululaistutkimusaineistojen pohjalta yksityiskohtaisesti lapsien oireiden lisääntymistä. Näin ollen lasten pahoinvointi todella heijastuu kouluun. Jos siis lapsen vointi koulussa ei ole paras mahdollinen, tämän on pakko näkyä kouluviihtyvyyttä mitattaessa.

6.3 Vanhemmuuden haasteet

Hoikkalan (2001b) mukaan voidaan puhua kasvatuksen kriisistä, joka johtuu yhteisöllisen kasvatuksen ja vanhemmuuden puuttumisesta. Jokainen huolehtii vain omista jälkeläisistään. (Hoikkala 2001b, 77.) Tämä on eräs postmodernin ajan piirteistä. Yksilöllisyyden korostaminen näkyy siten, että yhä useammat vanhemmat tekevät kasvatustyönsä yksin tai ainoastaan esimerkiksi neuvola apunaan. Erilaiset kasvatuskäsitykset ovat johtaneet siihen, että melkein mitä tahansa voidaan sanoa kasvatukseksi (ks. Ojakangas 2001, 19). Toisaalta lapsiperheiden taloudellinen tilanne on kaventunut, ja työssäkäyvien vanhempien viikkotuntimäärät ovat lapsettomien perheiden aikuisia suuremmat (Bardy 2002, 46). Tämä tarkoittaa sitä, että olennaiset resurssit, raha ja aika ovat kaventuneet lapsiperheiltä.

¹⁸ Järventien (2001, 84) 1998 keräämä aineisto koostui 365 lapsesta, joiden ikähaitari oli 7–14 -vuotiaita eli kaikki koululaisia.

Jallinoja (2000, 221–223) kertoo perheen sankaritarinoista, joissa kokemuksen kautta ymmärretään antaa perheelle aikaa työn ja parisuhteen ohella. Aikaa löytyy usein vain silloin, kun toinen vanhempi jää osittain tai kokonaan kotiin, joten postmoderni aika näyttää tässä suhteessa armottomalta. Aikaa perheelle työn ja/tai opiskelun, harrastuksien ja parisuhteen jälkeen on vaikea löytää, jos ei ymmärrä priorisoida perhettä yhdeksi aikaa vaativaksi ulottuvuudeksi.¹⁹

Pulkkisen (2002) ajatuksista löytyy postmodernin piirteitä. Hänen mukaansa vaihtotaloudellisten arvojen tunkeutuminen perheeseen näkyy siinä, että lähes kaikki voidaan vaihtaa. Lasten ”hankinta” on tarkkaan harkittua, määrä ja ajoitus ovat tärkeitä tekijöitä. Ongelma tuleekin siinä, että lapsi vaatii hektisen ajan sijasta vanhemmiltaan parinkymmenen vuoden sitoutumisen. Näin lasten itsenäistymisodotuksetkin kulkevat helposti lasten edellä. (Pulkinen 2002, 28, 260–261.) Toisaalta näiden yhden tai kahden lapsen synnyttäminen ottaa niin koville, että tätä tilitetään kirjoissa ja aikakauslehtien sivuilla (Järvinen & Kolbe 2002, 12). Entä miten koetaan lapsen kasvattaminen aikuiseksi asti?

Oli kyseessä sitten opettaja tai vanhempi, arvovalta on hankittava itse (Korhonen 2002, 58). Tässä suhteessa opettajuus on verrattavissa vanhemmuuteen, sillä Metson (2004, 192) tutkimuksessa opettajuuteen kaivattiin samoja ominaisuuksia kuin vanhemmuudelta nähdään puuttuvan. Hoikkalan (2001b, 78) mukaan aikuisten aura ei olekaan enää mikään automaatio. Ehkä auktoriteetin hankittavuus yhdessä neuvottelun ja mielipiteen kyselyn kulttuuriin on aiheuttanut sen, että vanhemmat joutuvat hankaliin tilanteisiin lastensa kanssa. Kalliala (2002) kuvaa kasvatuksesta epäroivään kasvatukseen. Vaikka epäroimättömien vanhempien toiminnassa oli auktoriteetin sanelemia pakkoja, niin epäroivät vanhemmat neuvottelevat ja suostuttelevat. Pahimmillaan vanhempi onkin lapselle kaveri tai puoliaikuinen. (Kalliala 2002, 96, 104.)

Mitä erilaisimmissa medioissa ja teksteissä puhutaan vanhemmuuden katoamisesta (Järvinen & Kolbe 2002, 7; Korhonen 2002, 53; Kytömäki 2002, 120). Mitä tämä oikein

¹⁹ Korhonen (1995, 263–264) kirjoittaa opiskelun ja perhe-elämän vaikeasta yhtälöstä: kumpaankin satsaaminen ei ole mahdollista ja toisaalta rahan puute aiheuttaa usein työtä, joka edelleen vie lisää aikaresursseja. Tätä gradua tehdessä olen huomannut vuorokauden sisältävän liian vähän tunteja gradun, työn ja perhe-elämän yhteensovittamiseen.

tarkoittaa? On tärkeä huomata, että suinkaan kaikki vanhemmat eivät ole hukassa ja eivät edes samalla tavalla. Jaottelen tässä tarkastelussa nämä kaksi äärilaitaa liioitellen *täydellisien ja vastuuttomien* vanhempien avulla.

Nykyään on vanhempia, joille lapsi/lapset ovat projekteja, joiden eteen tehdään kaikki voitava, liikaakin. Romppainen (2005, 72) on kuvannut tätä täydellistä vanhemmuutta suorituksena, johon suhtaudutaan yhtä kunnianhimoisesti kuin yliopistolliseen loppututkintoon tai työprojektiin. Erilaisia hyviä kasvatustapoja ammennetaan kasvatuksen kirjoista ja toisaalta petytään, kun yksiselitteisiä hyvään kasvatukseen tarjoavia oppaita ei ole. Sukupolvien tarjoamat neuvot ohitetaan, koska ne eivät ole asiantuntijaneuvoja. Rakkautta annetaan rajoista välittämättä, sillä myönteiset kokemukset ovat tärkeintä. Kuriirivanhemmat kuljettavat lapsiaan harrastuksesta toiseen ja kuvittelevat näin tarjoavan elämyksellistä pohjaa kasvulle.

Ongelmaksi nousee lapsi, joka ei innostukaan kaikesta virikkeellisyydestä, pärjää huonommin kuin vanhemmat halusivat, etsii rajojaan eikä suostu neuvottelemaan kaupan karkkihyllyn edessä siitä, että aina ei voi ostaa karkkia.²⁰ Toisaalta ongelmaksi nousevat vanhemmat, jotka eivät hyväksy tai pysty myöntämään mitään epäonnistumisia liian kovien odotuksien takia (vrt. Järvinen & Kolbe 2002, 11). He kantavat loputonta syyllisyyttä lapsen varhaisen kehityksen mahdollisesta epäonnistumisesta: onhan todistettu varhaisen lapsuuden merkitys loppuelämälle, vaikka samalla vanhemmat unohtavat itse kasvaneensa ihan kelpo aikuisiksi.

Katvala (2001) on löytänyt jotain olennaista tarkastellessaan äitiyttä kolmessa sukupolvessa. Nimittäin nuorimman sukupolven puheessa korostuvat ”ei liikaa” huolehtimista keskimmäisen puheessa ”ehkä liikaakin” huolehtimisesta. Huolenpito voi olla poissaolon korviketta, jolloin sitä tehdään helposti liikaakin. (Katvala 2001, 98–99.) Ajattelen, että täydelliset vanhemmat huolehtivat liikaa lapsestaan, jos heillä ei ole kuin vähän aikaa lapselleen.

²⁰ Hoikkala (2001a, 32) kuvaa neuvotteluilmiötä lapselle esitetyllä kysymyksellä ”haluaisitko” ja toisaalta vastaa toisessa kirjoituksessaan ”Mene nukkumaan!” (Hoikkala 2001b, 80). Ajattelen, että jos vanhempi on päättänyt jo etukäteen miten tehdään, niin siitä ei tarvitse neuvotella lapsen kanssa, mutta niin vain nykyaikainen vanhempi neuvottelee lapsensa kanssa yrittäen välttää mielipahaa.

Vastuuttomista vanhemmista pitää olla huolissaan. Korhonen (2002, 55) kysyy, että miten heitä on kohdeltu lapsena? Kyse on toisaalta asiantuntijoiden aloittamasta kasvatuksen ”kriisihymnistä”, johon tavallinenkin kansalainen voi vanhempainilloissa helposti yhtyä. Emme me, mutta ”ne” huonot vanhemmat. Ongelmana on se, että tällöin todelliset ongelmat vaietaan ja toisaalta riittämättömyys ja epäonnistuminen kielletään. (Jokinen 2002, 79–81.) Eikö tällä ”puheella” lisätä vanhempien syyllisyyttä ja toisaalta sitä, että ei nähdä omaa vastuuttomuutta?

Vastuuttomat vanhemmat eivät edes tiedä tai ymmärrä, mitä heidän kasvatusvastuuseensa kuuluu (Värri 2001, 7). Osa näistä vanhemmista ovat itse avun tarpeessa ja osa vanhemmista kuvittelee instituutiokasvatuksen riittävän. Kytömäen (2002, 120–121) termein kyse on vanhemmuuden välinpitämättömyysteoriasta, jonka esimerkkinä käyvät television ohjelmat, jotka ovat vanhemmille päivähoidon tai koulupäivän jatke tai lauantaiamun pitkien unien mahdollisuus. Oman lisänsä keskusteluun antaa Pulkkinen (2002), joka on huolissaan koululaisten yksinäisistä iltapäivistä ja vetoaa tutkimustulosten kautta lasten ajankäytön valvonnan tärkeyteen.. Hänen mukaan vanhemmat yliarvioivat lastensa kyvyn itsenäisyyteen. (Pulkkinen 2002, 12-15.)

Ääriesimerkit vanhemmista ovat kumpikin huonoa vanhemmuutta. Ilmeisesti postmodernin ajan vanhemman on uskallettava olla aikuinen eli määritellä lapselleen rajoja ja tuottaa myös pettymyksiä. Eivätkä lapsetkaan vaadi mitään ihmeellistä yhdessäolon laatua, vaan myöhemmin aivan tavalliset hetket tai tavallisten hetkien kahdenolot muistetaan mukavina (Innanen 2001, 55).

6.4 Sisaruksien merkitys perheessä

Ajattelen, että sisarukset perheen sisäisinä vertaisvaikuttajina eivät ole saaneet tarpeeksi tutkimuksellista huomiota. Näkemykseni mukaan isonveljen tai -siskon koulukokemusten perusteella kerrotuilla koulutarinoilla on varmasti merkitystä pienemmän sisaruksen käsityksiin koulusta ja koulunkäynnistä. Pienemmän sisaruksen

koulukokemukset ovat koko ajan sekundäärisen tiedon valottamia.²¹ Kuivakangas (2002, 48) esittää, että sisarussuhteilla näyttäisi olevan merkittävämpi osa kuin aikuiset ajattelevatkaan.

Toisaalta mitä suurempi ikäero sisaruksilla on, sitä eriytyneempi kokemusmaailma heillä saattaa olla. Röngän ja Kinnusen (2002) mukaan sisarusten kokemukset samasta perhetilanteestakin voivat olla erilaisia. Lasten syntymäjärjestys, sukupuoli, temperamentti ja perheen elämäntilanne muovaavat lasten elämänpolkuja ja vanhempisuhteita erilaisemmaksi. (Rönkä & Kinnunen 2002, 5.) Tämä tarkoittaa sitä, että sisarussuhteen ominaisuuksilla ja toisaalta sen laadulla on merkitystä vaikutuksiin, molemmin puolin. Salokankaan (1995) mukaan sisarukset muodostavat keskenään hyvin erilaisia suhteita ja sidoksia. Hän tuo myös esille, että vanhempien ja lasten suhteista on kyllä paljon tietoa, mutta vähemmän on kiinnitetty huomiota sisarusten väliseen perheen alasysteemiin ja sisarusten yksilöllisiin eroavaisuuksiin. (Salokangas 1995, 16–17.)

Sisarusten kimputtamisesta vanhempi-lapsisuhteeksi ja toisaalta sisarusten erilaisten suhteiden vaikutuksien huomioiminen on selvä puute tutkimuksessa. Tässä tutkimuksessa otetaan tarkasteluun vanhempien ja lasten äänen lisäksi isompien sisarusten kertomus.

6.5 Kodin ja koulun yhteyksiä

Clarksonin (1995, 45) tutkimuksessa hieman yli puolet vanhemmista oli sitä mieltä, että kodilla on päävastuu kasvatuksesta. Noin 44 % oli sitä mieltä, että koululla ja kodilla on yhtä suuri vastuu kasvatuksesta. Jälkimmäinen prosenttiluku kuvastaa mielestäni hyvin kasvatuksen vastuun siirtymistä myös instituutioiden varaan huolimatta Metson (2004, 191) vastakkaisesta tutkimustuloksesta, että vanhemmat ottivat kasvatusvastuun itselleen ja koulun tehtäväksi jäi opettaminen. Selitykseksi kelpaa ehkä Pulkkinen

²¹ Esimerkkinä voi käyttää tarinaa, jossa pieni koululainen kysyy opettajalta, että milloin se ”tylsä” alkaa. Syntyneessä keskustelussa selviää, että isovelji on kertonut, että koulussa on tylsää.

(2002, 207) ajatus monien vanhempien epävarmuudesta kasvatusalan ammattilaisten rinnalla, jolloin vastuu siirretään helposti ammattilaisille ja instituutioille.

Jotenkin lapsen jättämistä yksin tai instituutioiden varaan kuvastaa Kolben (2002, 248) ajatus, että yksinäinen, vasta leikki-ikäinen, mutta itsenäinen lapsi on aikamme symboli. Ojakangas (2001, 117) on kuitenkin sitä mieltä, että vaikka kasvatusta instituutioissa tapahtuukin, ne eivät vielä ainakaan pysty korvaamaan kotia, kokonaisvaltaista välittämistä. Toisin sanoen vaikka lapsi viettäisi suurimman osan lapsuudestaan instituutiokasvatuksessa, vanhempien kasvatuksella on suurin merkitys ja ennen kaikkea heidän pitää kasvattaa lapsensa, eikä olettaa instituution tekevän sitä heidän puolestaan.

Suomalaiset vanhemmat ovat pääosin tyytyväisiä peruskoulun toimintaan (Räty, Snellman, Mäntysaari-Hetekorpi & Vornanen 1995, 253; Räty, Snellman, Kontio & Kähkönen 1997, 431; Räty, Sivonen & Kasanen 2005, 119) ja pitävät koulun arviointimuotojakin kuten arviointikeskustelua, sanallista arviointia ja numeroarviointia hyvinä (Räty, Snellman, Leinonen & Maksimainen 2000, 332).

Vanhemmassa tutkimuksessaan Räty ym. (1995) huomasivat, että markkinakoulu, kilpailu ja lahjakkaiden erityiskohtelu torjuttiin. Myös tasa-arvoajattelu oli vahvana ja epätasa-arvosta kannettiin huolta. Koulutus pääoma näkyi epäoikeudenmukaisuuden kokemisessa siten, että mitä korkeammin koulutettu vanhempi, sen vähemmän huolta oli. (Räty ym. 1995, 258–259.) Uudemmassa tutkimuksessa (Räty ym. 2005) akateemisesti koulutetut – ja erityisesti äidit – olivat alempia koulutusryhmiä tyytyväisempiä oikeudenmukaisuuteen ja lastensa koulumenestykseen. Vanhempien myönteiset ajatukset lastensa koulunkäynnistä vähenivät iän myötä, ja opettaja oli merkittävä tekijä koulutytytyväisyyteen niin hyvässä kuin pahassakin. (Räty ym. 2005, 120–123.) Vanhempien yleisestä tyytyväisyydestä voi tehdä sen johtopäätöksen, että ainakaan he eivät tietoisesti kerro koulun olevan epämiellyttävä paikka. Yllättävää ei ollut myöskään se, että hyvä sosioekonominen tausta merkitsee lisää 'kovia arvoja' kouluun liittyvissä mielipiteissä.

Äidin merkitystä kodin ja koulun yhteistyössä ei voi ohittaa. Hän on useimmiten se, joka on kodin ja perheen välinen linkki ja huolehtii useimmiten myös lapsen koulunkäynnistä (Metso 2004, 145). Tässä on kuitenkin syytä huomata yleistys, sillä

isän osallistumattomuus ei kosketa kaikkia miehiä. Aivan kuten aina on ollut lämpimiä ja herkkävaistoisia isiä (Korhonen 2004, 267), heitä on edelleen ja he kantavat huolta lastensa elämästä myös koulussa. Lisäksi Kolehmainen (2004, 89) kirjoittaa isyyden muuttumisesta pehmeämpään hoivaavan isyyden suuntaan. Ei varmasti ole huono johtopäätös, jos tämä pehmeämpi isä jatkaa vastuutaan myös lapsen siirtyessä kouluelämään.

Metso (2004) kirjoittaa koulun ja kodin yhteistyön eri puolista. Hänen tutkimustuloksensa sosiaalisen taustan merkityksestä erilaisiin resursseihin yhteistyön eri osa-alueissa ja lapsen koulunkäynnin tukemisessa ovat mielenkiintoisia. (Metso 2004, 170.) Ajattelen, että lähtökohtaisesti lasten vanhemmilla ei pitäisi olla erilaista asemaa suhteessa kouluun tai opettajaan, mutta ilmeisesti korkeammin koulutetut vanhemmat pitävät paremmin jälkikasvunsa puolia.

Koulun kannalta unelmavanhemmat ovat sellaisia, jotka huolehtivat lapsensa läksyjenteosta hyvin ja osallistuvat aktiivisesti tarvittaviin yhteistyökuvioihin. Kotiin kerrotuilla asioilla on merkitystä. Jos kotiasiat ovat kunnossa, koulussakin menee oletetusti hyvin. (Metso 2004, 94–95.) Harmi vain, että todellisuus ei ole näin ruusuinen. Opettajalehden tekemän kyselyn mukaan 17 prosenttia opettajista ja joka kolmas rehtoreista vastasi joutuneensa joskus tai usein vanhempien kiusaamisen kohteeksi (Laaksola 2005, 14). Seuraavassa numerossa Pakkanen (2005, 12-14) esittelee ongelmaa muutamien esimerkkien avulla kirjoittamalla kodin ja koulun yhteistyön olevan monen opettajan painajainen. Ongelmat alkavat lehtiartikkelin mukaan usein tukitoimien ja erityisopetukseen siirron erimielisyyksistä. On kuitenkin muistettava, että pääsääntöisesti kodin ja koulun välinen yhteistyö sujuu mainiosti.

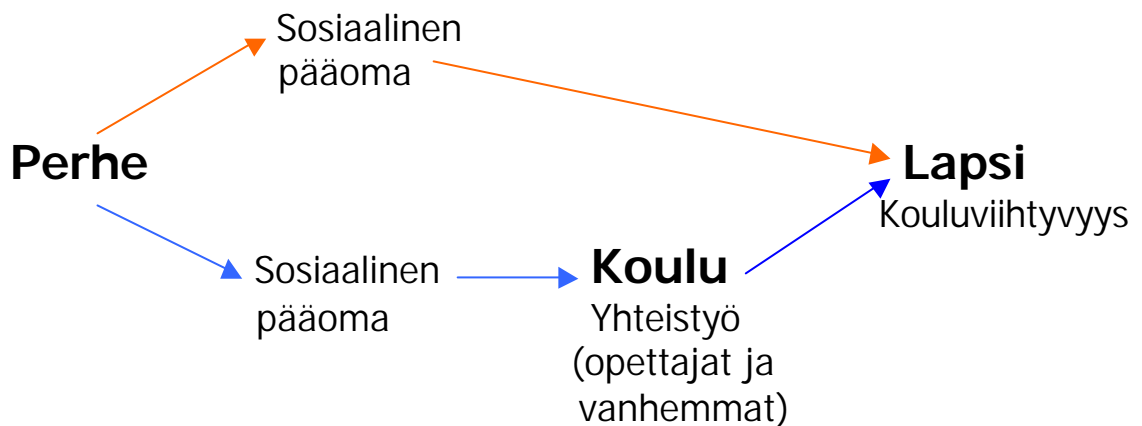
Virtasen ja Onnismaan (2003, 352) mukaan opettajan oppilaaseen suhtautuminen ja hänen ymmärtämisensä paranee, jos hän tietää oppilaan kotitaustat. Todellisuus voi kuitenkin näyttäytyä siten, että kodit ja perheasiat ovat koulussa marginaalissa ja opettajakaan ei paljon puhu yksityisyydestään (Metso 2004, 89–90). Ajattelen, että moni hankala tilanne voitaisiin välttää sillä, että vanhemmat olisivat avoimempia perhetilanteidensa suhteen.

Vanhemmat tarkastelevat koulua myös omiin koulumuistoihinsa peilaten. Oma koulumenestys ja -historia ovat mukana niissä harvoissa yhteistyömuodoissa, joita konkreettisesti koulun ja kodin välillä järjestetään. Yhteistyön vuorovaikutuksen laatu on heikkoa. Vanhemmat ovat tiedon vastaanottajia. (Metso 2004, 113, 132.) Ajattelen, että edellä mainittu tutkimustulos ei koske kuitenkaan kaikkien koulujen yhteistyön laatua. Esimerkiksi Launonen, Pohjola ja Holma (2004) kertovat yhteistyön laadun vaihtelevan sekä koulujen että luokkienkin välillä. He jatkavat kuitenkin todella ytimekkäästi, että jos vanhempainilta on rehtorin ja luokanopettajan puhetta, niin yhteinen vaikeneminen koulumuistojen perusteella on helpompaa kuin puheenvuoron ottaminen. Yhteistyökuvioiden onnistuminen riippuu pitkälti siitä, että koetaanko yhteistyö rakennukseksi vai rasitteeksi. (Launonen, Pohjola & Holma 2004, 91–92, 94.)

Olen sitä mieltä, että kodin ja koulun hyvällä yhteistyöllä on myös vaikutuksensa kouluviihtyvyyteen (ks. Virtanen & Onnismaa 2003, 352). Launosen ja Pulkkinen (2004, 40) tavoin haluan miettiä, miten koti ja koulu voivat yhdessä toimia lasten parhaaksi.

6.6 Sosiaalinen pääoma, perhe ja kouluviihtyvyys

Tässä tutkimuksessa oletetaan perheen vaikuttavan kouluviihtyvyyteen. Kuvaan perheessä tapahtuvaa vuorovaikutusta sosiaalisen pääoman käsitteen avulla. Tämän käsitteen ympärille rakentamaani malliin (Kuva 1.) kiteytyy tämän tutkimuksen teoreettinen viitekehys. Sosiaalisen pääoman käsitteen mittaamisen vaikeudesta johtuen tarkastelen tässä tutkimuksessa aineistoani mallin avulla vain teoreettisella tasolla. En siis sisällytä sosiaalisen pääoman selvittämistä teemahaastattelun teemoihin. Ajattelen, että lapsen kouluviihtyvyyteen perhe vaikuttaa kahdella eri sosiaalisella tavalla: suora vuorovaikutus ja toisaalta yhteistyö koulun opettajien ja toisten vanhempien kanssa, jolloin tätäkin kautta perheellä on vaikutusta lapsen kouluviihtyvyyden reunaehtojen määrittämiseen.



Kuva 1. Perheen kaksi vaikutusväylää sosiaalisen pääoman välityksellä lapsen kouluviihtyvyydelle.

7 TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSTEHTÄVÄT

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, miten perheen osuus ilmenee lapsen kouluviihtyvyyden rakentumisessa. Tutkimustehtäväni ovat:

1. Kuvata, miten perheenjäsenet vaikuttavat lapsen (5.–6. -luokkalaisen) kouluviihtyvyyden rakentumiseen kahdesta eri näkökulmasta:
 - a. Vanhempien vaikutustavat
 - b. Ison sisaruksen/isojen sisarusten vaikutustavat
2. Selvittää, onko kouluviihtyvyyteen vaikuttamisessa yhteyksiä perheiden välillä ja toisaalta eroja perhejäsenten välillä. Olen jakanut tämän kahteen osaan.
 - a. Yhteyksiä tai eroavaisuuksia lapsen, vanhempien ja ison sisaruksen/isojen sisarusten kertomuksien välillä
 - b. Yhteydet perheiden välillä

8 MITEN TÄMÄ TUTKIMUS ON TEHTY

8.1 Tutkimuksen määrittäminen

Tötön (2000, 75, 14) mukaan tutkimusongelman kysymysmuoto määrää tutkimusotteen. Alkuperäinen kouluviihtyvyyden ihmettelyni olisi ohjannut määrällisen tutkimuksen tekemiseen. Kysymykseni olivat enimmäkseen kausaalisia, kouluviihtyvyyteen vaikuttavien tekijöiden hahmottamista. Tutkimuksen tekoa ohjaa kuitenkin myös aikaisemman tutkimuksen määrä. Perheen ja kouluviihtyvyyden yhteys ei ollutkaan runsaasti tutkittu, vaan lähes tutkimaton sara.

Päädyin siten kuvailevaan tutkimukseen ilmiöiden välisen yhteyden tutkimisen sijasta (Metsämuuronen 2003, 9, 24). Tästä eteenpäin tarkoitukseni on ollut pyrkiä kuvailemaan perheen ja lapsen kouluviihtyvyyden yhteyttä, ei todistamaan tai osoittamaan niiden yhteyttä. Kuvailemalla saa kuitenkin selville olennaisen eli sen, kelpaako perhe kouluviihtyvyyttä selittäväksi tekijäksi. Kysymyksiini olen etsinyt vastauksia perheiden puheen merkitysrakenteita analysoimalla, eli laadullisen tutkimuksen keinoin.

8.1.1 Laadullinen tutkimus

Laadullisen tutkimuksen määrittäminen on ongelmallista, koska se esitetään eri kirjoissa eri tavalla. Laadullinen tutkimus esitetään usein suhteessa määrälliseen tutkimukseen dikotomisesti eli jyrkästi kahteen erilliseen osaan jakaen. Näkemykseni pohjautuu Hirsjärven & Hurmeen (2000, 21) ajatukseen, että laadullisen ja määrällisen tutkimusotteet ovat pakollinen pääjaottelu, eivät toisiaan poissulkevia tai hyvä-paha-akselin ääripäitä. Olennaisempaa on mielestäni ymmärtää se, että ne vastaavat eri kysymyksiin kuten Töttö (2000, 75) asian ilmaisee. Toisaalta Moilasen (2000, 183, 185) mukaan tutkimusotteet tuottavat sosiaalisesta todellisuudesta erilaisia konstruktioita, mutta eivät suinkaan pohjautu täysin erilaisiin filosofisiin näkemyksiin.

Ajattelen, että laadullisen tutkimuksen olennainen ero määrälliseen, ja siten myös sen määrittäminen piilee kysymyksenasettelussa. Tällöin tutkimuksen tavoite voi olla ymmärtäminen, selittäminen tai soveltaminen, mutta myös uuden tiedon ja teorian löytäminen (Anttila 1996, 135–136). Toki määritystä voi lähteä hahmottamaan laadullisen tutkimuksen monipuolisten metodologioiden ja erilaisten ajattelusuuntien kautta (Tuomi & Sarajärvi 2004, 22–23). Oma valintani oli kuitenkin toinen. Tämän laadullisen tutkimuksen piirteiden kuvaamiseen riittää tutkijan tulkinta yksilöiden rakentamasta todellisuuden kuvasta. Näiden merkitysten tulkinnan eli sekundaarisen todellisuuden arviointi ja toisaalta omien tulkintojeni eli subjektiivisuuden kriittisyys on keskeistä tämän laadullisen tutkimuksen uskottavuuden kannalta. Tutkijan pitää suhtautua itseensä tutkimusvälineenä ja pitää päämääränä tutkittavien maailman heijastamista (Hirsjärvi & Hurme 2000, 18).

Voidaan sanoa, että laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä tilastollisiin yhteyksiin (Tuomi & Sarajärvi 2004, 87). Tämä tarkoittaa sitä, että aineiston ei välttämättä tarvitse olla kovin suuri, mutta olennaisempaa on tulkintojen kestävyys ja syvyys (Eskola & Suoranta 1996, 39). Ja jos aineisto ei ole kovin suuri, sitä olennaisempaa on sen pätevyys. Tuomen ja Sarajärven (2004, 87–88) mukaan laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää, että tutkittavat henkilöt tietävät asiasta. Tässä tutkimuksessa aineisto on pieni, mutta laadukasta.

8.1.2 Aineiston keräysvälineenä teemahaastattelu

Keräsin tutkimukseni aineiston teemahaastattelun metodia käyttäen. Tällä puolistrukturoidulla haastattelulla tarkoitetaan haastattelua, joka kohdennetaan tiettyihin teemoihin, joista keskustellaan (Hirsjärvi & Hurme 2000, 47). Kyseessä ei ole siis vapaa tai syvä haastattelu, vaan teemahaastattelussa pyritään löytämään merkityksellisiä vastauksia tutkimustehtävän mukaisesti, jolloin teemat perustuvat tutkimuksen viitekehukseen (Tuomi & Sarajärvi 2004, 77–78). Se on ikään kuin keskustelua, jossa pyritään saamaan selville haastateltavista lähteviä ajatuksia (Eskola & Vastamäki 2001, 24). Sisällytin teemojen sisälle myös yksityiskohtaisia kysymyksiä, koska halusin kysyä

haastateltavilta myös täsmällisesti valitsemani asioita. Avoimesta temasta keskustelu ei olisi välttämättä tuottanut haluamaani aineistoa (Liite 2).

Tuomi ja Sarajärvi (2004, 75) kertovat haastattelun eduksi joustavuuden, jolla he tarkoittavat sitä, että kysymykset voi toistaa, ilmauksia voi selventää ja tietoa saadaan mahdollisimman paljon. Itse koin haastatteluissa, että tarkentavien kysymyksien esittäminen niukka tai asian vierestä esitettyyn vastaukseen oli erityisen antoisaa. Lähtökohtana oli Eskolan ja Vastamäen (2001, 27) ohje, että kaikkien haastateltavien kanssa käydään samat kysymykset läpi.

Hirsjärvi ja Hurme (2000, 36, 68) painottavat haastattelun yhteydessä haastattelijakoulutusta. Koska keräsin tämän tutkimuksen aineistoni temahaastattelulla ilman koulutusta, arvioin myöhemmin itseäni kriittisesti haastattelijana (ks. kappale 8.5.2). Toisaalta on sanottava, että jos kaikki haastattelua aineistonkeruuvälineenä harkitsevat lukisivat Hirsjärven ja Hurmeen (2000) kirjan, osa haastatteluista saattaisi jäädä tekemättä.

8.2.3 Sisällönanalyysi metodina

Laadullisen tutkimuksen heikkouksia on se, että periaatteessa sen voi tehdä niin kuin itse haluaa. Näin voi ajatella myös sisällönanalyysin osalta, mutta ainakin aloittelevan tutkijan on syytä tietää erilaisten metodien rajat ja mahdollisuudet (Tuomi & Sarajärvi 2004, 6). Sisällön analyysissä on kyse selkeästä metodista, ei vapaasta työkalusta.

Sisällönanalyysi on metodi, jonka avulla aineistosta voidaan tehdä toistettavia ja päteviä päätelmiä, mutta myös väline, jonka avulla aineisto saadaan järjestettyä edelleen käsittelyä varten (Anttila 1996, 254–255). Tässä tutkimuksessa käytin sisällönanalyysia ensin mainitun vaihtoehdon mukaisesti. Kuitenkin niin, että itse sisällönanalyysi metodina ei tarjonnut vastauksia, vaan tein järjestetystä aineistosta johtopäätökset itse aivan kuten Grönfors (1982, 161) on tuonut esille. Toisin sanoen aivan kuten Eskola (2001, 134) kirjoittaa, analyysi ja tulkinta eivät tule tyhjästä, ja aineisto ei itsestään tarjoa tuloksia.

Tuomi ja Sarajärvi (2004, 6) jakavat sisällönanalyysin 1) aineistolähtöiseen, 2) teoriasidonnaiseen ja 3) teorialähtöiseen. Jyrkkää eroa näiden välillä ei ole. Tämän tutkimuksen analyysiosuus on tehty ensisijaisesti aineistolähtöisesti, mutta sitä ennen on kerätty teoriaa, joten siltä osin se vastaa paremmin teoriasidonnaista sisällönanalyysia. Itse teoriaosuus ei ole yhtenäinen eikä nojautu yhteen suureen teoriaan, vaan on ennemminkin kokoelma sirpaleita, kuten Eskola (2001, 137) kirjoittaa. Olen käyttänyt teoriaa uusien ajatusten synnyttämiseen aineistosta, mutta analyysista voi tunnistaa myös aiemman tiedon vaikutuksen. Tämä tarkoittaa Tötön (2000, 125-126) sanoin sitä, että teoria ei selitä aineistoa, vaan ilmiötä, jota aineisto edustaa.

8.3 Tutkimuksen kulku

Perehdyin kouluviihtyvyyttä koskevaan kirjallisuuteen kesän ja syksyn 2005 aikana ja rakensin tutkimuksen teoriaosuutta. Tutkimukseni tarkentui perheen ja kouluviihtyvyyden yhteyttä kuvaavaan tehtävään ja aineistonkeruumetodikseni valikoitui teemahaastattelu. Tarkennuksien osalta jatkoin kirjallisuuteen perehtymistä.

Valitsin aineiston keräyskohteekseni erään Jyväskylän koulun, jossa tein luokanopettajaharjoittelua. Pyydettyäni koulun rehtorilta tutkimuslupaa aloin etsiä kriteerieni mukaisia perheitä. Lähestyin perheitä oppilaiden mukana lähetetyllä tutkimuslupakyselyllä (Liite 1). Kriteerinä oli se, että koulussa olevalla viidennen tai kuudennen²² luokan oppilaalla piti olla korkeintaan viisi vuotta vanhempi isovelji tai -sisko. Perustelin tätä kriteeriä sillä, että ajattelin viiden vuoden ikäeron takaavan sisaruksien kanssakäymisen. Ajattelin myös, että vähintään viidesluokkalaisella oppilaalla on jo kokemusta ja ymmärrystä, mutta ennen kaikkea sanoja kertoa kouluviihtyvyydestä.

²² Aivan aluksi yritin löytää perheet vain siltä kuudennesta luokasta, jossa tein opetusharjoittelua, mutta asettamaani määräaikaan mennessä tutkimukseen halukkaita perheitä oli tullut liian vähän. Laajensin haun koskemaan viidensii ja kuudensii luokkia.

Teemahaastattelut koostuivat kolmesta osiosta: vanhempien, ison sisaruksen ja lapsen haastatteluista. Haastattelurungon teemat, jotka eivät olleet samoja kaikille perheenjäsenille, olin kehittänyt lähinnä teorian ja omien näkemyksieni pohjalta (Liite 2). Teemojen alle kokosin vapaamuotoisempia kysymyksiä, joita kysyin sitä mukaa, kun haastattelu eteni. Teemoja ei siis käyty läpi tietyssä järjestyksessä, vaan luontevasti keskustellen. Kuitenkin siten, että haastatteluissa pyrittiin käymään kaikki teemat läpi. Ennen varsinaista haastattelu-teemojen läpikäymistä pyrin esittämään ”jäätä sulattavia” kysymyksiä tai keskustelemaan tilanteeseen sopivasta asiasta.

Arvoin viisi perhettä kymmenen halukkaan joukosta ja sovin heidän kanssaan tarkemmin haastatteluiden ajankohdista. Viiden perheen täysien haastatteluiden lisäksi otin harjoitteluluokastani kuudennen perheen mukaan vain koulunvaihtokokemuksien osalta. Haastattelujärjestyksillä ei ollut merkitystä ja haastattelupaikkoina toimivat koulu ja perheiden kodit. Lisäperheen aineisto muodostui vain lapsen ja äidin lyhyestä haastattelusta. Vanhempien haastattelut olivat huomattavasti pidempiä kuin lapsen tai heidän ison sisaruksensa haastattelut. Äänitin kaikki haastattelut joko kasetille tai MD:lle.

Kaseteilla olevat materiaalit työstin tekstiksi litterointilaitetta hyväksi käyttäen ja MD -tallentimen materiaalit muunnettiin mp3-muotoon, jolloin pystyin työstämään ne tekstiksi litterointiohjelmaa käyttäen. Litterointivaiheen sain päätökseen aika pian viimeisen haastattelun jälkeen eli joulukuun puoleen väliin mennessä. En käyttänyt erityisiä litterointimerkkejä, vaan keskityin litteroimaan tekstiksi kaiken sen mitä haastatteluissa sanottiin. Aineisto koostui loppujen lopuksi 58 sivusta litteroitua tekstiä ja yhdestä sivusta kenttämuistiinpanoja. Analysoin aineiston joulu- ja tammikuun aikana ja analyysin pohjalta pystyin aloittamaan tulososuuden. Sain kirjoitettua metodiosuuden, tulokset ja pohdinnan maaliskuun loppuun mennessä.

Aineiston perheet olivat hyviä tiedonlähteitä, koska lapset käyvät koulua ja vanhemmat ovat heidän kautta tekemisissä kouluviihtyvyyden kanssa. Tämä kokemus tai tietäminen onkin tärkeitä laadullisessa tutkimuksessa (Tuomi & Sarajärvi 87–88). Kaikissa perheissä oli haastatteluhetkellä yhdessä asuvat vanhemmat, joilla oli koulutus ja työpaikka. Kahden haastateltavan lapsen (kohdelapsi ja hänen isovelji tai -sisko) lisäksi osassa perheissä oli muitakin sisarusia, pienempiä tai isompia. Kahden perheen lapset

olivat viidesluokkalaisia ja neljän muun perheen kuudesluokkalaisia. Isojen sisaruksien ikähaitari oli 14-17 vuotta. Sekä kohdelapsissa että isoissa sisaruksissa oli tyttöjä ja poikia sekä yhdessä perheessä kohdelapset olivat kaksoset. Vapaaehtoisuus aiheutti sen, että kaikki perheet olivat hyvin yhteistyöhaluisia, heidän kanssaan oli helppo sopia haastattelupaikkoja ja -aikoja ja haastattelut sujuivat oikein mallikkaasti.

8.4 Tutkimusaineiston analyysi

Aivan aluksi luin kaikki haastattelut läpi muodostaakseni kokonaiskäsitteen aineistosta. Luin myös teoriaosuuttani läpi ja esitin aineistolle kysymyksiä. Ajattelen, että ilman kysymyksiä aineistosta ei löydy mitään. Aineiston läpiluvun jälkeen aloin pelkistämään²³ aineistoa, kuten Tuomi & Sarajärvi (2004, 111) opastavat eli etsin tutkimustehtävän ja haastattelurungon pohjalta muodostamieni yhdentoista teeman mukaisia kohtia aineistosta. Alkuperäisilmaisut koodasin seuraavin merkein: P = perhe (tämän perässä aina numero 1-6.), S= isosisarus, L= lapsi, V= vanhemmat, Ä= äiti, I= isä, T= tyttö ja P=poika. Esimerkiksi P3LT tarkoittaa kolmannen perheen tyttöä ja P1VÄ ensimmäisen perheen äitiä. Aineisto pieneni huomattavasti pelkistämisen seurauksena.

Tämän jälkeen aloin Tuomen & Sarajärven (2004, 112) neuvoin klusteroida alkuperäisilmaisuja siten, että muodostin niistä kuvaavia käsitteitä tai ilmaisuja ja myöhemmin yhdistelin käsitteet sekä ilmaisut luokiksi. Kehitin jokaiselle yläluokalle oman nimityksen. Yritin pitää yksittäisen teeman osalta yläluokat mahdollisimman pienessä määrässä ja muodostin joillekin yläluokille monia tasoja. Teemoille antamani nimet muodostivat näille yläluokille ylätasoa eli pääluokan (Esimerkit 1. ja 2.).

Alkuperäisilmaisun tiivistäminen usein vain yhteen sanaan eli alaluokkaan oli välillä todella vaikeata, ja vielä vaikeampaa oli etsiä yhdistäviä tekijöitä, joista tein yläluokkia

²³ Alasuutari (1995, 30) käyttää laadullisen analyysin vaiheista nimityksiä havaintojen pelkistäminen ja arvoituksen ratkaiseminen. Vaikka kyse on osittain samasta asiasta, pitäydyn tässä tutkimuksessa Tuomen & Sarajärven (2004) sisällön analyysin pelkistämiskäsitteeseen.

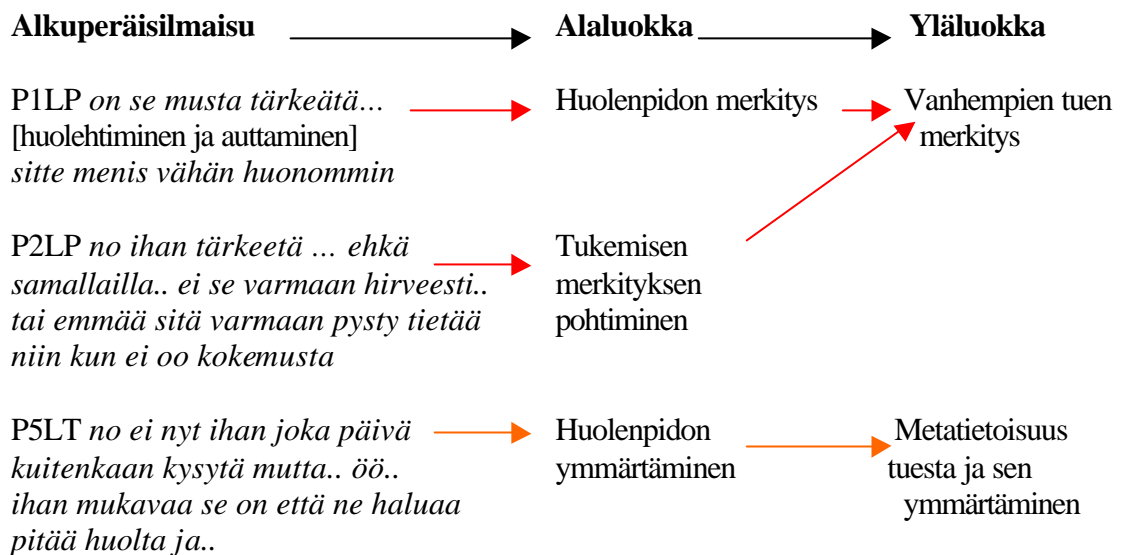
ja niiden eri tasoja. Tässä vaiheessa muunsin myös alkuperäisilmaisuissa olleet nimet pseudonyymeiksi eli toisiksi suomalaisnimiksi.

Eskola (2001, 145) esittää analyysin olevan sitä, että tutkija lukee teemoittamisen jälkeen aineistonsa läpi monta kertaa ja esittää tulkintansa. Toisin sanoen vaikka teemoittaminen, klusterointi luokitteluineen oli jo auttanut minua tuloksien hahmottamisessa, vasta aineiston järjestetyn muodon syvempi tarkastelu sai minut tekemään johtopäätökset tuloksista. Alasuutari (1995, 43) korostaa tämän havaintoja kuvaavien sääntöjen etsimistä vasta varsinaiseksi laadulliseksi analyysiksi. Kaiken kaikkiaan tarkoitukseni oli etsiä koko aineistoon päteviä tulkintoja ja toisaalta luoda ymmärrystä tutkittavalle ilmiölle eli kouluviihtyvyyden ja perheen väliselle yhteydelle. Esitän vielä käytännön esimerkit siitä, miten analysoin aineistoa.

Esimerkki 1. aineiston analysoinnista.

Pääluokka

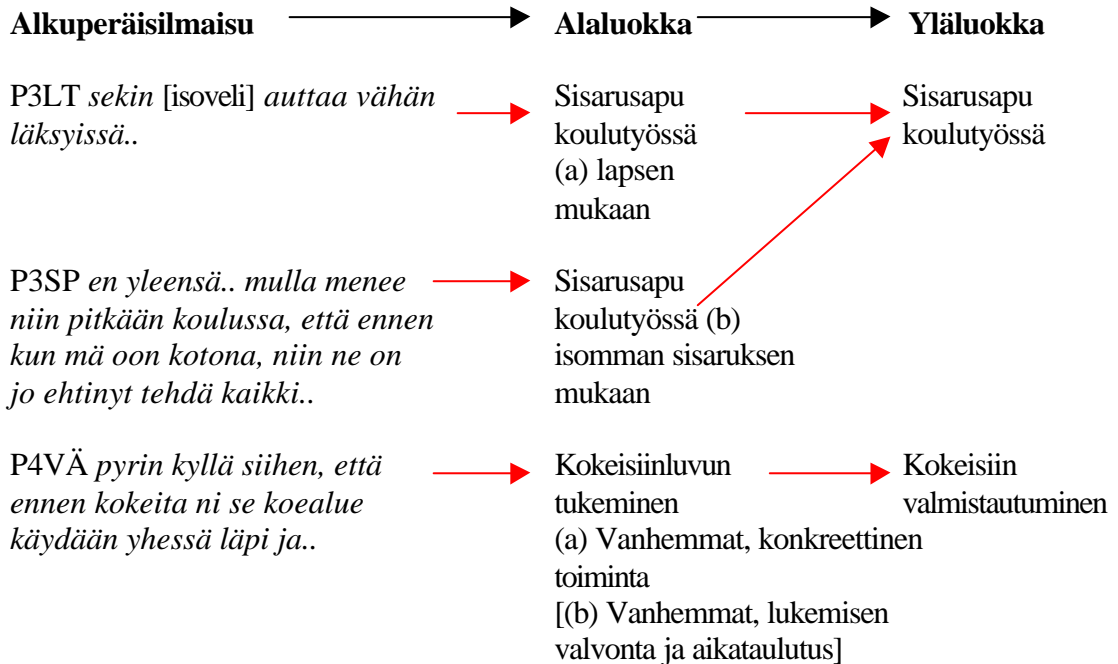
Tukemisen kokeminen



Esimerkki 2. aineiston analysoinnista.

Pääluokka

Koulutyön tukeminen



8.5 Tutkimus kriittisin silmin

8.5.1 Validiteetti ja reliabiliteetti

Vaikka validiteetti ja reliabiliteetti eivät kaikilta osin ole soveltuvia laadullisen tutkimuksen arviointiin (Tuomi & Sarajärvi 2004, 133), arvioin tutkimustani aluksi näillä käsitteillä. Validiteetilla on perinteisesti tarkoitettu tutkimuksessa sitä, että mitataanko sitä, mitä halutaan mitata (esim. Metsämuuronen 2003, 42–43). Vaikka tässä tutkimuksessa kyse ei ole mittaamisesta, on syytä pohtia onnistuinko keräämään kouluviihtyvyyttä koskevan aineiston teemahaastattelun keinoin ja toisaalta onnistuinko jäsentämään aineistosta kouluviihtyvyyttä koskevat kohdat sisällön analyysillä. Toisin sanoen kyse on siitä, että vastaavatko tulokseni todellisuutta.

Tutkimuksen haastattelurunkoa voidaan pitää ”mittarina”, jonka tarkoitus oli selvittää perheen ja kouluviihtyvyyden välistä yhteyttä. Koska kouluviihtyvyys on teoreettinen ja abstrakti konstruktio, sen mittaamiseen ja siten myös selittävien tekijöiden etsimiseen ja kuvailuun ei voi suoraan rakentaa päteviä mittareita tai täsmällisiä kysymyksiä. Näin ollen minunkin oli pakko turvautua ”liki-indikaattoreihin” eli haastattelurungon kysymyksien pohjana oli hyviä oletuksia siitä, mitkä asiat saattaisivat liittyä tai kuvata perheen ja kouluviihtyvyyden välistä yhteyttä.

Toisaalta tutkimuksen validiutta voidaan tarkastella ulkoisen ja sisäisen validiteetin avulla (Metsämuuronen 2003, 43). Koska laadullisen ja siten myös tämän tutkimuksen tarkoitus ei ole pyrkiä suureen yleistettävyyteen, ulkoisen validiteetin tarkastelu siinä suhteessa on turhaa. Sen sijaan sisäinen validiteetti viittaa sisällön validiteetin, käsitevaliditeetin ja kriteerivalidiuteen (Metsämuuronen 2003, 43–44). Sisällön validiuden suhteen olen perehtynyt monipuolisesti aihetta käsitteleviin tutkimuksiin ja kirjallisuuteen ja siten ajattelen, että teoriani ja käyttämäni käsitteet kattavat ilmiön eli kuvaavat kouluviihtyvyyden ja perheen välistä yhteyttä.

Tutkimuksessani olen määrittänyt keskeisimmät käsitteet ja siten olen lisännyt tutkimuksen luotettavuutta käsitevalidiuden osalta (Hirsjärvi & Hurme 2000, 187). Sen sijaan kriteerivalidius ei kosketa tätä tutkimusta, sillä tulokseni eivät ole mitattavia ja siten niitä ei voi verrata mihinkään ennalta määrättyyn tai olemassa olevaan kriteeriin.

Validiteettia voi lisätä triangulaation avulla. Tämä tarkoittaa sitä, että käytetään erilaisten metodien, tutkijoiden, tiedonlähteiden tai teorioiden yhdistämistä tutkimuksen teossa (Tuomi & Sarajärvi 2004, 141). Tässä tutkimuksessa keräsin monen teeman osalta tietoa kolmelta eri osapuolelta: vanhemmilta, isolta sisarukselta ja lapselta.

Reliabiliteetilla tarkoitetaan tutkimuksen toistettavuutta. Tässä yhteydessä se tarkoittaa sitä, että voiko toinen tutkija saada samoja tuloksia kuin minä, sillä päätelmäni voivat perustua virheellisiin tulkintoihin tai järkeilyihin. Hirsjärvi & Hurme (2000, 186) suhtautuvat kriittisesti tällaiseen määritelmään, sillä ihmiset tiedonlähteinä voivat muuttua kahden eri tutkimushetken välillä ja toisaalta kaksi eri tutkijaa voi saada samasta aineistosta eri tulokset. Anttila (1996, 408) puolestaan korostaa reliabiliteetin tarkoittavan aineiston käsittelyn ja analyysin luotettavuutta eli tutkijan osuus painottuu.

Tutkijan toiminnan arviointiin haastateltavien vastauksien sijasta päätyvät myös Hirsjärvi & Hurme (2000, 189).

Reliabiliteetin lisäämiseksi olen pyrkinyt tuomaan ennakkokäsityksiäni tekstissä esille, rakentamaan tutkimuksen selonteosta johdonmukaisen esityksen ja toisaalta tarkastelemaan kriittisesti muodostamiani tulkintoja. Tuloksien esittelyssä käytän tulkintojeni tueksi alkuperäisiä ilmauksia. Näin ollen annan lukijalle mahdollisuuden tarkistaa, ovatko johtopäätökseni aineistosta uskottavia. Kriittisyydestä huolimatta minun on pakko ottaa huomioon, että voi olla niin, että aineistosta nousivat vain tutut asiat ja vieraat jäivät huomaamatta (Anttila 1996, 180). Tätä yritin estää teoriasidonnaisuudella eli perehtymällä aikaisempiin tutkimuksiin hankkien näin teoreettiset ”silmäläsit”, jolloin objektiivisuus lisääntyi. Subjektiivisuus on tietenkin myös huomioitava tuloksia arvioitaessa.

Pietarisen (2002) mukaan tutkimuksenteon perusvaatimuksiin kuuluvat muun muassa tunnollisuus ja rehellisyys. Näillä hän tarkoittaa sitä, että tutkijan on perehdyttävä tunnollisesti alaansa ja toisaalta oltava rehellinen eli mainita toisten ajatukset asiallisin viittauksin ja pidettävä tulokset aitoina. (Pietarinen 2002, 60, 65.) Välillä olen ollut jopa liiankin tunnollinen lukiessani kouluviihtyvyyteen liittyvää teoriakirjallisuutta, mutta katsottakoon tämä tunnollisuus laadun varmistajaksi. Rehellisyys on minulle itsestäänselvyys, mutta toisaalta tieteellisen tekstin tekninen puoli vaatii tunnollisuutta, jotta merkinnät viittaavat lähteen oikeaan kohtaan ja lähdemerkinnät ohjaavat oikeaan teokseen.

8.5.2 Aineistonkeruun ongelmakohdat

Erään perheen osalta kasetille nauhoittaminen osoittautui virheeksi, sillä kohina peitti joiltain osin haastatteluiden yksityiskohtia. Harkitsin tämän perheen poistamista aineistostani, mutta sinnikkyuteni litteroinnissa pelasti aineistosta tutkimustehtävän osalta riittävän suuren osan haastattelusta, joten perhe säilyi aineiston osana. On selvää, että virheestä oppivana siirryin uudempaan äänitysteknologiaan. Tämäkään ei pelastanut ”aineistokadolta”, sillä paristoihin turvautuminen tuhosi yhden perheen osalta haastattelun alun. Näin siksi, että äänityksen tallennus tapahtuu käyttämässäni laitteessa

vasta äänityksen loputtua, joten paristojen antaman virran loppuminen kesken haastattelun osoittautui kohtalokkaaksi. Haastattelun lopun ja jäljellä olevien perheiden haastattelut tallentuivat verkkovirran varassa. Onneksi tämän perheen osalta teemahaastattelu ei ollut vielä edennyt olennaisiin kohtiin. Nämä kantapään kautta oppimiset ovat minulle ja kaikille opiksi.

Kaikilta perheiltä en saanut täydellistä otantaa eli kahden perheen osalta aineistosta puuttuu perheenjäseniä. Yhden perheen isä ei päässyt paikalle ja toisessa perheessä isolle sisarukselle oli tullut muuta ohjelmaa. Tämä on harmillista aineiston kannalta, mutta toisaalta en voinut vaatia mahdottomia vapaaehtoisuuden pohjalta. Lohdullisena koen kuitenkin Eskolan ja Suorannan (1996, 39) ajatuksen, että olennaista ei ole aineiston koko vaan tulkintojen oivallisuus. Näin ollen ajattelen, että kerätty aineisto on siltäkin riittävän edustava ja siitä pystyy tekemään päätelmiä.

Koska minulla ei ollut aikaisemmin kokemusta haastattelujen teosta tutkimusmielessä, taitoihini ja ennen kaikkea keräämäni aineistoon pitää suhtautua myös tästä näkökulmasta kriittisesti. Luotin liikaa muistiini haastattelutilanteessa kaikkien teemojen hyvän läpikäynnin suhteen. Litteroidessani tekstiä huomasin, että joidenkin haastateltavien osalta en kysynyt kaikkea sitä, mitä minun oli tarkoitus kysyä.

Litterointiprosessissa paljastui myös haastattelun tilannesidonnaisuuden vaikeus. Haastateltavan edetessä ajatuksenjuoksussaan nopeasti sivupolulle on haastattelijan pidettävä koko ajan kiinni siitä, että puhuuko haastateltava siitä, mistä piti kertoa. Välillä onnistuin pitämään ”johtolangasta” kiinni ja esitin kysymyksen uudelleen tai tarkentavan lisäosuuden, jolloin sain haluamaani aineistoa. Välillä huomasin jälkepäin, että aineisto ei sisältänytkään sitä, mitä itse tilanteessa olin kuvitellut sen sisältävän. Tilannesidonnaisuus ohjasi myös helposti ymmärtämään haastateltavan kertomuksen täsmälliseksi, vaikka jälkepäin tarkasteltuna vastaus on puutteellinen. Kaiken kaikkiaan sain kuitenkin pääosin vastauksia niistä teemoista, mistä halusin. Kyse kritiikistä onkin siinä, että saturoituuko aineistosta valitsemani teemat riittävästi, vai olisiko minun pitänyt tehdä lisähaastatteluja tai jopa lisätä perheiden määrää?

9 TULOKSET

Olen jakanut tulokset viiteen eri kokonaisuuteen yhdistelemällä sisällön analyysin tuottamia teemoja. Käytän esimerkkeinä alkuperäisiä haastateltujen ilmauksia argumentoinnin tukena, vaikka Tuomi ja Sarajärvi (2004, 22) pitävätkin ilmausten esittämistä pohtimisen arvoisena asiana. Ajattelen, että alkuperäisten ilmausten eli suorien haastattelusitaattien esittäminen tekee tutkimuksesta läpinäkyvämmän, lukija pääsee itse tekemään johtopäätöksiä ja voi paremmin seurata tutkijan ajatuskulkuja. Luokitteluuni kuuluvat seuraavat teemat: lapsen kouluviihtyvyys, koulutyön tukeminen, vanhemmat ja koulu, sisarukset sekä koulunvaihtokokemukset.

9.1 Lapsen kouluviihtyvyys

Jokaisen perheen vanhemmat, isot sisarukset ja lapset puhuivat yhtenevästi kohteen eli lapsen kouluviihtyvyydestä, mutta kerrontatavat ja perustelut poikkesivat riippuen kertojasta. Vanhemmat esittivät lastensa viihtyvän, isot sisarukset eivät olleet varmoja pienen sisaruksen mielipiteistä, mutta tekivät oletuksia ja lapset kertoivat oman näkemyksensä suoraan ja saattoivat esittää väitteensä tueksi perustelujakin. Kaikkien perheiden 5.–6. -luokkalaiset lapset viihtyivät nykyisessä koulussaan.

Perheiden vanhemmat kuvasivat lapsensa viihtymistä joko suoraan tai epäsuorasti.

P1VÄ hän viihtyy nyt ihan hyvin koulussa ... mutta ihan oikeesti ni ihan helposti herää aamulla ja lähtee ihan mielellään ja ... kyllä se Petteri viihtyy..kyllä hänellä on hyvä olla siellä.

P4VÄ mä oon ymmärtänyt kyllä, että viihtyy itse asiassa silleen tosi hyvinkin ... enpä muista tosiaan ... etteikö haluais lähteä kouluun..

P3VI ..en mää ainakaan tiedä, että mitään ihmeemmin ois kommentoineet.. viihtymisen suhteen

P2VÄ no ainaki kouluun lähteminen on että..ei koskaan kyllä oo sanonu, että en haluais lähteä koulun tai et ei niinku.. ei niinku semmosen syyn takia niinku.. et ei niinku viihtyvyyden takia haluais ...mutta sen vuoksi ei oo kyllä pois koulusta, että.. ei olis kivaa olla koulussa

Vanhemmat joutuivat perustelemaan lapsensa hyvää viihtymistä joko toistamalla asiaa ensimmäisen esimerkin tapaan tai esittämällä viihtymisen negaation eli vastakkaisuuden kautta kuten toisessa ja kolmannessa esimerkissä. Toisaalta ”ei-selityksen” kautta viihtymisen todistelu kertoi siitä, että koulussa viihtymistä ei käsitellä jokapäiväisessä elämässä ja siten vanhemmilla ei ole aina suoraa tietoa asiasta.

Isot sisarukset eivät selvästikään olleet kovin hyvin tietoisia pikkuveljen tai -siskon koulussa viihtymisestä. He olettivat pikkuveljen tai -siskon viihtyvän hyvin ja pitivät kavereita kriteerinä viihtymiselle.

P2SP kyllä se varmaan ihan hyvin..on sillä kavereita, jotka asuu ihan siellä meidänkin lähellä..ne on samalla luokalla..kyllä se ihan hyvin pärjää

Lapset vastasivat kysymykseen viihtymisestä suoraan, mutta jos vastaukseen sisältyi perusteluita, niin ne poikkesivat suuresti toisistaan. Vastauksissa esiintyi koulujen vertailua ja viihtyvyystakeiksi kelpasivat niin opettajat, kaverit, koulutilat, kiusaamattomuus ja jopa hyvä opetus.

*P2LP ihan tavallisesti, sillein keskinkertaisesti ... noo..ei aina oo kivaa
P5LT hyvin..mulla on paljon kavereita ja mukava opettaja ...*

Vain yksi lapsi vastasi viihtyvänsä tavallisesti, muut vastasivat viihtyvänsä vähintään hyvin. Kukaan aineiston lapsista ei kertonut viihtyvänsä huonosti.

9.2 Koulutyön tukeminen

Lapsen koulutyötä voi tukea tuloksieni perusteella monella eri tavalla: kysellen, konkreettisin toimin ja tuloksia kontrolloiden. Lisäksi on tärkeää, miten lapsi tämän kaiken kokee. Sisarukset voivat olla myös apuna, vaikka he eivät ottaisiakaan vastuuta. Esittelen ensiksi tämän tutkimuksen aineiston pohjalta koulusta kyselemisen, sitten käytännön tukitoimet ja lopuksi sen, miten lapset kokevat vanhempien huolehtimisen.

9.2.1 ”Miten päivä on mennyt?”

Aineiston kaikki vanhemmat (n=9) kertoivat kysyvänsä joka päivä tai lähes päivittäin lapsiltaan miten koulu on mennyt, ja ovatko läksyt tehty.

P2VÄ mutta kysyn kyllä lähes, ja kysynkin päivittäin, että onko läksyt tehty.. aika lailla päivittäin kyllä että ... no sitä miten koulupäivä meni ja oliko ihan kiva päivä koulussa ja..

Huomionarvoista on se, että vanhemmat kohtaavat lapsensa usein vasta monta tuntia koulupäivän jälkeen, jolloin päivän kuulumisia voi vaihtaa. Lapset kertoivat myös, että vanhemmat kyselevät heiltä koulupäivästä. Perhekohtaisesti saatetaan kysyä myös kouluruuasta tai jostain muusta käytännön asiasta kuten milloin tulit kotia tai kenen kanssa olet ollut.

P4LP no kysyy, että miten päivä on mennyt, mitä oli ruokana että onko läksyjä ja onko tehty ja.. oliko mitään erikoista..

Yleisvastaus päiväkulusta on ”hyvin meni”.

P5VI no mää yleensä aina jatkan sitä niin, että jos Elsa sanoo että koulussa meni hyvin ni että tapahtuko mitään erityistä hyvää tai huonoa.. ja.. sitte Elsa vastaa siihe että oliko tai eikö ollu

P3LT no, kerron vähän kaikkee kuulumisia ja mitä on tapahtunu ja mitä on tulossa ja.. ihan kaikenlaista

P1VÄ... yleensä hän sanoo, että hyvin.. vaikka ei olis mennykkään, mutta .. kyl mielellään kertoo.. et ei tartte kysyäkään

P1LP no sen mitä ne kysyy

P4VÄ toki varmaan iän myötä alkaa tulla niitä salaisuuksia mitä ei kerrota.. mitä kaveripiirissä on

Osassa perheitä kysytään myös jatkokysymyksiä sen perusteella, mitä lapsi vastaa. Osa lapsista kertoi myös itse oma-aloitteisesti koulusta, osa lapsista ilmoitti kertovansa vain sen, mitä heiltä kysytään. Tässä suhteessa vanhempien ja lasten kertomukset saattoivat olla hieman ristiriitaisia tai vanhemmat tiedostivat sen, että lapset eivät aina kerro kaikkea.

9.2.2 ”Joo, jos mä en osaa”

Tämän aineiston lapset saivat apua läksyihinsä aina kun haluavat, mutta pääosin he tekevät läksynsä itse. Isot sisarukset ovat myös apuresursina läksyissä, varsinkin jos vanhemmat eivät ole kotona tai heidän työpäivänsä ei ole vielä päättynyt. Vaikka lapsien kertomuksissa isot sisarukset olivat mahdollisuus saada apua, isot sisarukset vähättelivät apuansa ja siirsivät vastuun vanhemmilleen. Tämän aineiston perheissä isot sisarukset eivät yleensä osallistuneet kokeisiin lukuun.

P3LP no usein..niinku..auttaa jos on semmosii läksyjä, mitä me ei ymmärretä

P4LP noo eipä hirveesti.. aina jos.. vanhemmat ei oo kotona ni sit mää kysyn siltä [isovelii] ni se sanoo et joskus se kerkee ja joskus se ei ees jaksa.. ni sit mää yritän tehdä ne oikeen jotenkin

P1ST emmä.. yleensä porukat hoitaa sen enemmän [kokeisiin luku] ...mutta jos sillä on joku vaikee lasku ja mä osaan auttaa niin tietty mä autan

Vanhemmat tukevat lapsiaan erityisesti kokeisiin luvussa.

P3VI pelkästään vaan silloin kun on koe tulossa.. kyllä yritetään kattoo tietenkkin, että onkoläksyt tehty.. mutta sitten että kun on koe tulossa ni sitten tulee sen koealueen läpikäynti.. ja siinä yhteydessä sitten tsempataan, että.. mites mites tää asia ja.. ja jos joku asia ei ole hallussa ni sitten.. katotaan, että mites siitä sitten saatais kiinni..

P1VI ja sit koitetaan vähän ennakoida, että se on tiistaina se koe, että lauantaina tekee tämän osion, ni sitte ei tarvi enää niin paljoa, huomenna ja ylihuomenna niin vähän ohjeistusta lukemiseen

P2VÄ ja kokeisiin lukukin sit on sitä, että just et yrittää niinku.. joskus sitä kyllä on ankarakin siinä et se on nyt meet lukemaan.. et patistettava siihen lukemiseen

Perheittäin tukeminen vaihteli suorasta auttamisesta koeluvun valvontaan tai lukuajan hahmottamiseen. Vanhempien puheenvuoroista tuli esille, että vanhempien tukeminen on tarpeellista lapsille, sillä lapsi ei aina itse osaa hahmottaa vastuutaan tai ei ymmärrä kaikkea oikein. Voi vain kysyä, että miten käy lapsien, joiden vanhemmat eivät ole vaatimassa tai auttamassa kokeisiin lukemista?

Koulusta kotiin tuotuja kokeita tarkastellaan enemmän tai vähemmän. Tilanteesta riippuen hyvästä suorituksesta saattaa olla luvassa palkkioita. Kotien palautetilanteet kokeista saattavat olla oppimisen kannalta todella hyödyllisiä.

P3LP no ne kattoo sitä ja arvostelee sen ja kertoo miten pitäis tehdä jatkossa

P1VI ja realiteettitaju horjuu, että mää oon oikeassa.. että katos nyt vielä kerran ... kyllä kypmistä varmasti tulee palkkioita.. että kun menee kauppaan, niin mitäs vois tuoda.. sipsii, jaffaa
P4VI annetaan positiiviset palautteet ja annetaan ne negatiiviset sitten lähinnä.. lähinnä just se erottuu ne että mitkä on puhtaita huolimattomuusvirheitä ja kiireessä tehtyjä juttuja ja..

Apua voi pyytää isältä tai äidiltä.

P3LT tehään ja sitten kysytään jos on vähän hankalaa ni sitten äitiltä[läksyt]
P3VÄ kyllä se aika selvästi jakaantuu, että tota.. isällä on tää matikka ja tota ... ehkä se on matikka ja reaaliaineet hänellä ja mulla sit nää kielet.. kyllä nää omien taipumustenkin mukaan jakautuu sitten
P4VÄ että hei ootko tehny, oon muut mut yks on semmonen et mä haluan tehdä sun kanssa.. [läksyt]

Äiti näytti olevan aavistuksen verran kysytympi henkilö, mutta toisaalta apu saattaa jakaantua vanhempien kesken kouluaineesta riippuen.

9.2.3 ”No ihan tärkeitä”

Lapset kokivat vanhempien tuen merkittäväksi ja toivat sen esiin muutamissa kohdissa.

P1LP on se musta tärkeitä [huolehtiminen ja auttaminen]
sitte menis vähän huonommin
P5LT .. ihan mukavaa se on että ne haluaa pitää huolta ja..
P4LP auttaa ja.. must se on ainaki kivaa että tietää.. vanhempien mielestä meneekö hyvin että..

Vastauksista ilmeni pohdintaa ja jopa objektiivista näkemystä. Toisin sanoen vanhempien tukea tarvitaan, koska lasten omat resurssit eivät aina riitä ja vastuu omasta tekemisestä kehittyi pikkuhiljaa.

9.3 Vanhemmat ja koulu

Tutkimukseni mukaan vanhempien asenteilla, heidän puheillaan ja omalla koulutuksellaan on vaikutusta lapsen ymmärrykseen koulusta ja sen merkityksestä. Heidän lapsilleen asettamat tulostavoitteet ja koulun tarkoituksen perustelut sävyttävät

koulumaailman kokemista. Vanhemmat käyvät keskenään keskustelua lapsiensa koulunkäynnistä ja osallistuvat kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön haluamallaan panoksella. Esittelen seuraavaksi aineistoni vanhempien ajatuksia koulusta. Jatkan siitä, mitä vanhemmat puhuvat keskenään. Lopuksi kuvaan kodin ja koulun yhteistyön erilaisia ulottuvuuksia ja kuvaan mitä vanhempien opettajaan luottaminen parhaimmillaan on.

9.3.1 ”Aika hyvin pitää pärjätä”

Vanhemmat toivat selkeästi esille tiedostetun vaikutusvaltansa ja pohtivat omien asenteidensa merkitystä.

P1VÄ et se mitä on meidän asenne kouluun ja koulunkäyntiin, ni onhan sillä merkitystä ilman muuta lapsen asenteisiin..ihan niinku kaikkeen muuhunkin, ni kyllä ne kuuntelee mitä äiti ja isä sanoo

P4VÄ ja se ylipäätään että on kiinnostunu siitä lapsen koulumenestyksestä ja koulusta ja että se on tärkeä ja se on heidän työ niinku et se on heidän työpaikka et meillä on erilainen työ ja.. heidän työ on nyt tämä ja se pitää hoitaa kuitenkin kunnolla että.. ei sitä voi heittää ihan lekkeriksi

P5VÄ meillä on yliopistotutkinto.. että onhan sekin tietysti, vaikka me ei kerrota sitä.. ni kyllähän se Elsa niinkun näkee sen..

P4VI että itseään vartenhan ne opiskelee että.. et ei se, että me niinku vaadittais jotaki ... että ne niinku oppis ajattelemaan niin, että se työ minkä he tekee, niin he tekis itselleen sen kyllä se on varmaan.. siinä mukana hengessä mukana oleminen ja..

Toisaalta he tiedostavat että heidän hyväksi katsomansa ajatukset eivät siirry automaattisesti, vaan lapsille on tärkeä kertoa, miksi he arvostavat tiettyjä asioita, ja toisaalta tukea heitä koulussa, heidän työssään. Huomionarvoista oli se, että tämän aineiston vanhemmat vaativat, että heidän lapsensa tekee ainakin parhaansa, vaikka kaikilla tulostuloksilla ei ollutkaan asetettu korkealle.

P5LT ne on kuitenkin sitä mieltä että koulussa pitää pärjätä hyvin ja että ... koulu on yks ensisijaisista jutuista

Toisaalta vanhempien ajatukset siinsivät tulevaisuuteen eli siihen, minkä takia koulua käydään ja miksi siellä olisi hyvä pärjätä, elämää varten. Lasten puheenvuorot todistivat aikuisten vaatimuksia pärjäämisestä ja kouluasioiden tärkeydestä. Yhden perheen vanhemmat näkivät itsensä koulumaailman suodattajina.

P5VÄ huonoja kouluolosuhteitahan mikään vanhempi saa niinku hyväksi ... ni kyllähän se kodin rooli.. ja vanhempien rooli on varmaan se, että sieltä voi siltikin.. nostaa vielä joitakin juttuja esille.

Tämä kertoo osaltaan siitä, että tapahtuu koulussa mitä tahansa, niin se miten sitä käsitellään kotona, antaa lapsen koulukokemukselle oman painoarvonsa, jota ei pidä väheksyä.

9.3.2 Vanhempien keskinäinen puhe

Tämä teeman osalta perheiden vastaukset erosivat toistensa suhteen merkittävästi.

P3VÄ se on aika satunnaista ...mutta jotain tämmösiä, että on ollu jotain ongelmia, niin silloin keskustellaan ehkä niinkun..just tästä..miten tän Hetankin kielenopiskeluun sais sitä omaa intoa..

P2VÄ niin ehkä joskus niinku semmosia..jotakin käytäntöjä ehkä sen tyyppisiä ... mutta sitten tietenkin myös niistäkin mukavista asioista, että eihä se oo aina että.. aina joku asia mikä on huolestuttanu tai on menny vähän mönkään ... niinkun siis niistä mukavista asioista myös

P5VI no aika useinhan myö..jutellaan noitten lasten kaikista asioista

Toiset vanhemmat keskustelevat tasaisin väliajoin lastensa koulunkäynnistä ja toiset vanhemmat lähinnä silloin, kun esiintyy ongelmia tai huolia. Toisaalta aina kyse ei ole huolista, vaan lapsen koulunkäynnin mukavistakin puolista vaihdetaan ajatuksia. Osa perheistä tarjosi esimerkkejä siitä, mistä he ovat puhuneet. Vanhemmat pohtivat yhdessä lastensa koulunkäyntiä tai tekevät päätöksiä myös lapsiensa kouluasioista. Yhteisen linjan etsiminen tai huolen jakaminen tukee vanhempien käytännön kasvatustyötä myös kouluasioiden osalta.

9.3.3 ”Vanhenpainilloissa ollaan aina”

Kaikki perheet osoittautuivat vähintään kohtuullisen aktiivisiksi vanhemmiksi kodin ja koulun välisessä yhteistyössä.

P3VI kyllähän me vanhenpainilloissa ollaan aina..vaikka molemmat jos päästään ... et mahdollisuuksien mukaan ... ni ei aina pääse..pääsiskään vaikka haluaisi ... no tietenkin silloin kun on keskustelu, niin sehän on ihan luonnollista, että se on.. mutta jos sitten ajatellaan muita yhteydenottoja..eipä niitä kauheasti oo ollut..eikä

ole tarvetta ollut..mutta jos niitä on ollut, niin tekstiviesti, sähköpostit..ja joskus jotain lappusta
P4LP joo..aina ku ehtii..jos on joku kiireinen ni ei pakosti pääse
P5VÄ kyllä mää aina sitten ohimennen ni..siinä kysäsen ... että miten Elsalla on menny ja ...nii enemmän tämmösiä [suullisia]

Vanhempien puheista tuli esille vanhempainiltoihin osallistumisen tärkeys ja muunlaiseen toimintaan lähteminen voimavarojen mukaan. Lapset todistivat vanhempien aktiivisuutta. Opetajaan pidetään yhteyttä kullekin perheelle sopivin välinein ja väliajoin.

P4VI ne [pikkujoulut] on sellasia mast-juttuja koska siinä on sitten.. mää ainakin nään.. semmosia asioita tärkeinä ... ne on sellasia tilaisuuksia, missä pystyy vanhempien kanssa keskustelemaan keskenään avoimesti ja semmosessa vähän vapaammassa.. fiiliksessä.. ja sieltä saa kokoajan niinku.. pystyy aistimaan sen, että missä.. missä kenenkäkin lapset on menossa.. kehitysvaiheessa.. ja siitä pystyy peilaamaan siihen omaan juttuunsa sitten

Vanhempainilloilla on kouluun yhteyksien pitämisen lisäksi vanhempien keskinäiseen vuorovaikutukseen mahdollistava merkitys. Mutta eivät vanhempainillat ole ainoita mahdollisuuksia keskusteluun. Yllä olevan esimerkin perheen isän kerronnasta pikkujouluissa muiden vanhempien kanssa vapaasti keskusteleminen ja toisten perheiden tilanteiden kuulostelu ja sen tärkeä merkitys oman lapsen kasvatukselle avautui upealla tavalla.

9.3.5 Opettaja on tärkeä

Vanhemmat korostivat eri yhteyksissä opettajan merkitystä lapsen kouluviihtyvyydelle.

P2VÄ ainakin sopinu tosi hyvin meiän Teemulle ... musta tuntunu, että aina on tykänny opettajasta ... nimenomaan siihen kouluviihtyvyyteen on ollu opettajalla plus sitten toki kavereilla ... se opettajan persoona, sillä on minusta hirvittävän suuri vaikutus .. vanhempiin ja oppilaisiin
P4VÄ ..ja helposti lähestyttävä ja jämpä ja hänellä on äärimmäisen ihanat elämänarvot mun mielestä että.. sillein tuntuu hirveen turvalliselta niinkun että lapsi on hänen luoksaan .. asiat vois olla kyllä ihan jotain muuta

Opettajan sopivuus lapselle tai toisaalta vanhempien ja opettajan hyvä yhteistyö koettiin merkittäväksi. Joillakin vanhemmilla oli kokemuksia huonoista opettajasuhteista.

9.4 Sisarukset

Ikäero, sukupuoli ja muut mahdolliset sisarukset vaikuttavat sisarussuhteen laatuun. Tässä tutkimuksessa vain ikäero oli rajattu, mutta sekin vaihteli kahdesta viiteen vuoteen. Sisarussuhteiden kuvaamisen jälkeen käyn läpi mitä tämän tutkimuksen sisarukset puhuvat ja kertovat toisilleen koulusta.

Kaikki sisarussuhteet olivat molempien osapuolten kertomuksien mukaan keskimäärin ”ihan hyviä”.

P1ST No.. no me ollaan niinku Petterin kanssa kaikkein läheisimmät.. meillä on niin pieni ikäero.. tällai, että me pärjätään kyllä yhdessä
P1LP no me kyllä pärjätään.. ihan hyvin

P3SP ihan hyvin.. ellei oo ollu ihan hirveen huono päivä
P3LT no.. ihan hyvin.. kyllä niitä riitoja tulee enemmän isoveljen kanssa
P3LP ihan hyvin

P5SP tosi hyvin ... tai joskus on semmosta pientä kinaa mutta.. ei mitään sen pahempaa
P5LT no ihan mukava..semmonen..tava.. että sen kanssa voi leikkiä.. tietysti joskus tulee riitaa.. ihan normaali.. mutta totani.. no semmonen hyvä

Osa haastateltavista paljasti, että riidoilta ei vältytä. Hyvät sisarussuhteet ovat lähtökohta vuorovaikutukselle ja toisaalta informaation vaihdolle. Tämän tutkimuksen aineistossa suhteet olivat toimivia. Koulusta puhuminen ei ole se ”kuumin” aihe, mistä sisarukset puhuvat keskenään.

P1ST No.. ei erityisemmin, mutta.. siis no että.. no onko menny hyvin tai.. ei oikeestaan koulusta
P4LP no ei yleensä.. paitsi jos mää sanon et jos joku hauska on tapahtunut tai sit Vesa sano et sille on käyny joku kömmähdys tai joku siellä..
P5LT no kyllä me tietysti joskus koulustaki jutellaan.. ja silleen mitä me ollaan kavereitten kanssa tehty koulussa ja silleen..

Lisäksi ajatustenvaihto on pintapuolista tai keskittyy esimerkiksi siihen mitä koulussa on tehty tai mitä on tulossa. Tämän aineiston perusteella lapset saavat isommilta sisaruksiltaan tietoa esimerkiksi yläasteesta.

P4LP kertoo se että.. että kaikki matikka muuttuu paljo vaikeemmaks ja tämmöseks että ... varmaan se kertoo
P2SP emmä yläasteelta oikein.. ei siitä oikeen oo puhumista kyllä mä niistä opettajista.. oon joskus sanonu.. tai puhunu sille

Tämä tieto ei ole merkityksetöntä, vaikka isot sisarukset saattavat värittää kertomuksiansa.

P3LP joo ... sitten ei tartte jännittää enää niin paljon, että mitä tulee [isovelii kertoo yläasteesta]
P5ST kyl se vois vähä.. mut se vois olla että se vähä.. sitte panee sitä vähä leikiks enemmän että ... no niinmut se on sillein että vaikka se huijaaki ni kyllä mä tiian mikä on totta.. että emmä usko että siellä kuitenkaan päitä vessanpönttöön työnnetään sitten..

Tiedon laadun suhteen pienemmät sisarukset ovat kuitenkin tarkkana ja osaavat erottaa mikä on totta ja mikä väritettyä. Tässä aineistossa saatu tieto ylemmiltä luokilta oli selvästi hyödyllistä pienille sisaruksille ja tieto vähentää jännittämistä ja osaa varautua.

P1LP no ne on sen verran vanhempia, että ne ei oo kertonu mitään [isoimmat sisarukset]

Yhden lapsen vastauksesta kumpusi tietoa, jonka mukaan liian suuri ikäero aiheuttaa sen, että tieto ei kulje isommalta pienemmälle.

P2SP joo ... toinen aina yrittää olla parempi ku toinen ja [todistuksista] ... kyllä mä joskus oon niitä nähny.. mutta emmä oo niitä kauheesti kattonu [kokeita]
P4LP kyllä se munkin näkee yleensä ku mä näytän ni sit se katsoo.. iha vitsillä sanoo vaikka että tulipa huono numero, vaikka on iha hyvä ja [kokeista]
joo.. me aina vaihetaan.. et voi kattoo miten on menny.. koulussa [todistuksista]
P5SP no se on vaan silleesti että.. katotaan miten toinen pärjää.. että ei mitään semmosta että mä olin parempi tässä ja silleesti [todistuksista]

Toistensa kokeita sisarukset näkevät tai katsovat harvemmin, ja jos näkevät, niin yleensä kyseessä on hyvä suoritus. Todistukset sen sijaan nähdään puolin ja toisin ja ehkä kommentoidaan toisen menestystä. Joidenkin sisaruksien kohdalla esiintyy pientä kilpailua, mutta tässä aineistossa sisarusten välinen koulumenestyksen vertailu oli vähäistä.

9.5 Koulunvaihtokokemukset

Entä sitten kun lapsi ei viihdykään koulussa? Viihtymättömyyteen voi olla mitä erilaisimpia syitä. Usein viihtyvyyteen liittyvät ongelmat saattavat ratketa kodin ja koulun välisellä yhteistyöllä, mutta hankalissa tilanteissa vanhemmat saattavat turvautuvat luokanvaihtoon. Tämä voi tapahtua joko saman koulun sisällä tai koulua vaihtamalla. Tosin nämä äärimmäiset ratkaisut eivät kosketa kaikkia, sillä jos koulussa ei ole rinnakkaisluokkaa tai lähin seuraava koulu on kaukana, kuljetukset tai jopa muuttaminen ei ole perheen kannalta järkevä vaihtoehto.

Tässä aineistossa oli aluksi kaksi perhettä, joilla oli huonoja kouluviihtyvyykokemuksia aikaisemmista kouluista, mutta kysyin kolmannen perheen mukaan haastateltavaksi vain tämän koulunvaihtoteeman osalta. Kaikissa kolmessa tapauksessa tilanne muuttui paremmaksi koulua vaihdettaessa ja siten kokemuksista oli helppo kertoa. Toki aina luokan- tai koulunvaihto ei auta kaikissa ongelmissa, vaan viihtymättömyys jatkuu syystä tai toisesta.

9.5.1 ”Koulussahan se oli vaan vika”

Lapset antoivat oman selityksensä sille, miksi he eivät viihtyneet koulussa.

P1LP siellä [aikaisemmassa koulussa] opettajat ei ollu kivoja ja ei ollu kavereita.. siellä oli vähän kiusaamista, mutta ei mua sillein kiusattu
P5LT mm no se riippuu varmaan aika paljon siitä opettajasta tietysti se viihtyminen että miten mää.. että kaikilla luokilla en oo näin hyvin viihtynyt.. missä oon ollu
P6LP no, varmaan sen takii koska.. siellä niin.. tapeltiin ja tommosta että siellä oli vähä koulukiusaamista ja tommosta oli.. kaikenlaista ja.. mutta koulussahan se oli vaan vika.. mun mielestä

Kaikki selitykset olivat erilaisia, joka kertoo viihtymisen monista eri tekijöistä. Huomattavaa on se, että kolmessa eri selvityksessä ei ole suoraan yhdistäviä tekijöitä kuin se, että lapsi ei viihtynyt siinä luokassa, missä hän oli aikaisemmin. Isot sisarukset ovat olleet perillä ongelmista, mutta eivät ihan tarkkaan ole tienneet mistä on kyse.

P1ST joo on.. että.. oliko Petteri kyllästynyt siihen kouluun vai oliko tullu jotain kaverikränä
P5SP mutta edellisessä koulussa oli vähä eri tilanne

Vanhemmat avasivat viihtymättömyyden syytä lapsia avarammasta näkökulmasta.

*P1VÄ täytyy muistaa, että siellä oli hyvin paljon tässä aikasemmassa koulussa jännitteitä.. ja sit siellä oli.. meidän yhteistyö sen luokan opettajan kanssa ei menny niinkun toivottiin.. Petterillä oli semmonen tunne, että häntä vihattiin... se ei ollu välttämättä niin, mutta se oli hänellä oleva tunne
ettei vaan tuu pelkkää moitetta.. kyllä oikasta pitää ja ohjata, mutta että... ni kaivetaan kuoppaa
P6VÄ oli tota.. Mikan isän työpaikan.. siirtyminen tänne.. ni se oli niinkun se.. ensimmäinen syy, mutta se olis ollu pian sit ajankohta sielläkin.. että oltas voitu kokeilla sitä koulunvaihtoa tai sitä luokanvaihtoa että siitä luokanvaihosta jo puhuttiin.*

Kun tilanne eteni koulunvaihdon jälkeen hyvään suuntaan, on helppo nähdä edellinen tilanne tai ympäristö syyllisenä oman lapsen viihtymättömyyteen.

*P5VI no sehän niinku toimi siinä toisessa tarkoituksessa.. tää kiusaamistilanne rauhattu siinä [rinnakkaisluokalle vaihto]
P5VÄ pakkohan meidän on ryhtyy niinkun muihinkin toimenpiteisiin tässä.. eikä me sit enää nähty, koska se luokanvaihto kokeiltiin ja.. ku ei oo ku kaks rinnakkaisluokkaa.. ja sit se oli niin levoton se oppimisympäristö*

Toisessa esimerkissä valotetaan jo sitä, että koulunvaihto ei ole välttämättä se ensimmäinen ratkaisu. Luokanvaihto on kuitenkin helpompi lähtökohta. Yhdessä perheessä luokanvaihto oli auttanut kiusaamisen ongelmaan, mutta levoton luokka tuli tilalle, ja oli pakko hakea ratkaisua koulua vaihtamalla.

9.5.2 ”..niinku uus elämä ois alkanu”

Koulunvaihdot olivat tässä aineistossa onnistuneita ja sekä lapset että vanhemmat kuvasivat tuntojaan komeasti.

*P1LP no se vaikutti aika paljonkin.. se koulunvaihto, että nyt mä oon pärjänny paljon paremmin
P1VI oli positiivinen se vaihtotapahtuma ... joo et kyllä tota.. ja sitten siinä on ollu erilaista.. oman vastuun ottamista.. ja tulokset parani.. oli varmaan viihtymättömyyttä
P6LP no ihan hyvältä.. mieluummin mä täällä oon ku siellä enää
P6VÄ oikeestaan hyvin kuvvaa se.. ku tänne muutettiin ja Mika tuli tähän luokkaan ja.. se ensireaktio ensinnäki että kaikki kävi.. tervehtii kädestä pittäen Mikaa..*

oikeen lämmin vastaanotto.. ja sitten se että oltiin vähän aikaa.. muutama viikko koulua menny ni Mika sano että.. äiti, musta tuntuu niinku uus elämä ois alkanu ... ni musta se niinku aika paljo kerto siitä että.. mikä oli.. miten niinku se.. koulunvaihto ja luokanvaihto ni.. pojalle teki

Ei ole kuitenkaan mitään syytä päätellä, että koulunvaihto olisi aina se paras ratkaisu, mutta yhtenä vaihtoehtona se on nähtävä ja toisaalta uusi tilanne vaatii panostusta vastaanottavalta koululta, luokalta ja luokanopettajalta.

9.6 Tuloksien yhteenveto

Tarkasteltujen teemojen puitteissa perheiden vanhempia kuvaa enemmän samanlaisuus kuin erilaisuus. Kaikki perheiden vanhemmat tukivat lastensa koulunkäyntiä auttamalla läksyjenteossa ja kokeisiin valmistautumisessa sekä kyselemällä koulusta. Toki erilaisuutta ilmeni siten, että kaikki vanhemmat eivät auttaneet samalla tavalla konkreettisesti esimerkiksi kokeisiin luvussa. Kaikkien perheiden vanhemmat kuitenkin odottivat lapsiltaan hyvää yrittämistä koulun suhteen. Perheiden vanhempien aktiivisuus ilmeni siten, että opettajiin pidetään yhteyttä ja vanhempainilloissa käydään aina kun voidaan. Vanhempien keskinäisen lapsien koulunkäynnistä puhumisen suhteen oli eroavaisuuksia, mikä on aika luonnollistakin. Yhteistä vanhempien ajatuksille oli se, että he tiedostavat oman vaikutuksensa lapsiin, vaikka tavoitteet oman lapsensa suhteen olivatkin erilaisia.

Perheiden isojen sisaruksien suhteen teemat antoivat enemmän vaihtelua kuin samanlaisuutta. Erityisesti pikkusisaruksien kotitehtävien suhteen osa isoista sisaruksista auttaa jos osaa, mutta osa ei yleensä auta tai ei ole ehtinyt tulla vielä kotiin, kun pienempi tekee tehtäviensä. Todistuksien suhteen perheiden erilaisuutta ilmeni siten, että osa sisaruksista saattaa vertailla todistuksiaan, toiset vain katsovat.

Kaikki lapset eivät kerro koulusta omaehtoisesti, jotkut omien sanojensa mukaan vain sen, mitä vanhemmat kysyvät. Vanhempien auttamisen ja huolehtimisen merkityksen suhteenkin lasten vastaukset osoittivat erilaisia tietoisuuksia. Yhteistä oli se, että kaikki lapset viihtyvät koulussaan ja he saavat apua tarvittaessa.

10 POHDINTA

Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää perheen ja kouluviihtyvyyden välistä yhteyttä. Viiden eri perheen 5.–6. -luokkalaisien lapsien ja heidän vanhempiansa lisäksi tarkastelun kohteena oli viiden vuoden ikäerolla olevat isot sisarukset. Perheen ja kouluviihtyvyyden yhteyden yleisen kuvaamisen lisäksi selvitin perheiden ja perheenjäsenten välisiä eroja lapsen kouluviihtyvyyden rakentajina.

Tässä luvussa esitän olennaiset tulokset eli vain kouluviihtyvyyteen kiinnittyvät havainnot perustelluin väitelausein ja esitän omat tulkintani niiden pohjalta (10.1), hahmotan teorian ja havaintojen osumia sekä ohilaukauksia (10.2), pohdin tutkimukseni laatua tekemisen ja tuloksien tasolta (10.3), etsin tulosten merkittävyyttä sekä sovellettavuutta tieteelle ja mahdollisille kohderyhmille (10.4) ja lopuksi osoitan tutkimuksen tärkeyden kouluviihtyvyyttä selittävien tekijöiden avauspuheenvuorona (10.5).

10.1 Päätulokset suhteutettuna tutkimustehtäviin

Perheen muut jäsenet eivät tienneet tarkkaan, kuinka hyvin lapsi viihtyy koulussa.

Merkillistä oli, että vanhemmat kyllä vastasivat lapsensa viihtyvän koulussa, mutta esitetyt perustelut ja selitykset eivät olleet täysin vakuuttavia. Negaation eli viihtymättömyyden kieltämisen kautta perustelu tai viihtymisen toistelu ei antanut kuvaa varmasta tiedosta. Ehkä kyse on siitä, että kouluviihtyvyydestä ei keskustella jokapäiväisessä arjessa ja siten vanhemmat joutuivat yhdistelemään pienistä tiedonrippeistä viihtymisen kokonaisuuden. Isompien sisaruksien tieto perusteltiin lähinnä oletuksin. Tosin miksi ison sisaruksen pitäisikään kovin tarkkaan tietää, miten pikkuveli tai -sisko viihtyy koulussa? Lapsien käsitystä kouluviihtyvyydestä ei voi edes epäillä, sillä viihtyvyys perustuu omakohtaiseen kokemukseen. He viihtyivät koulussa.

Koulunkäynnistä kyseleminen on tärkeää.

Sekä vanhempien että lapsien puheenvuoroista tuli selkeästi esiin, että lapsilta kysytään päivittäin tai lähes päivittäin miten koulussa on mennyt, ovatko läksyt tehty ja perhekohtaisesti myös muita kysymyksiä. Ajattelen, että säännöllinen koulusta kyseleminen antaa lapselle helpon väylän kertoa omista tuntemisistaan ja toisaalta vanhemmille rutinoitun tilanteen, jossa voi kuulostella miten lapsella menee. Tämä on mielestäni tärkeää kouluviihtyvyyden kannalta, sillä kyselemättömyys hankaloittaa turhaan pienienkin koulussa tapahtuneiden vastoinkäymisten kertomista. Kyseleminen kertoo myös siitä, että vanhemmat ovat kiinnostuneita mitä lapsi kokee koulupäivän aikana, vaikka arkinen kyseleminen välillä saattaisi lapsesta ja vanhemmasta tuntuakin vähäpätöiseltä.

Osa aineiston lapsista kertoi myös oma-aloitteisesti koulusta ja kyselyihin vastaamisen laajuuskin vaihtelee. Ajattelen, että vanhempien pitää oppia näkemään vaiteliaampien lapsien vastauksien taakse, että pienetkään harmilliset asiat eivät jää ”hyvin meni” - vastauksen taakse kysyttäessä koulupäivän kulusta.

Koulutyön tukeminen ja parhaansa tekemisen vaatiminen tukee koulussa viihtymistä.

Lapset saivat vanhemmiltaan ja useimmassa tapauksessa myös isolta sisarukselta kysyttäessä apua läksyihinsä. Kokeisiin lukemista isot sisarukset harvemmin avustivat, mutta vanhemmilla oli tärkeä rooli olennaisten asioiden osoittajina, lukematurkan hahmottajina ja kokeisiin valmistautumiseen patistajina. Saatuihin kokeisiin ei laiteta vain nimikirjoitusta, vaan vanhemmat katsovat miten koe on mennyt ja antavat palautetta. Parhaimmillaan kokeennäytöstä sukeutui oppimistilanne. Hyvistä koenumeroista joissakin perheissä saattoi saada sovittuja palkkioita.

Moottorina koulutöiden hyvälle tekemiselle oli selvä viesti. Sekä vanhemmat että lapset kertoivat samaa totuutta: koulussa olisi hyvä tehdä parhaansa. Lisäksi osa vanhemmista selitti koulun olevan lasten työtä. Lapset kokivat koulutyön tukemisen tärkeänä ja jopa siten, että ilman tukea menisi huonommin. Myös vanhemmat näkivät oman roolinsa asenteiden, vaatimusten ja koulutyön perustelujen esittäjinä tärkeänä.

Kaikki tämä auttaa tietenkin lasta menestymään paremmin koulussa ja ennen kaikkea oppimaan asioita ja ehkä ymmärtämään omaa oppimistaan. Mutta koulutyön tukemisella on oma tärkeä merkityksensä koulussa viihtymiselle. Ajattelen, että aivan kuten kiistinkin koulumenestyksen suoran yhteyden kouluviihtyvyydelle (ks. kappale 5.3), koulumenestys liittyy epäsuorasti kouluviihtyvyyteen. Koulutyön tukeminen tuo lapselle turvallisuutta siitä, että hän saa apua tarvittaessa ja jos vaatimukset ovat sopivat, tunnetilat säilyvät tyytyväisinä koulumenestyksen suhteen. Toisin sanoen jos lasta tuetaan tekemään optimaalinen tulos koulussa, ajattelen sen vaikuttavan positiivisesti kouluviihtyvyyteen.

Isommilta sisaruksilta sai vain tietoa, sitäkin niukasti.

Isommat sisarukset helpottivat pikkuveljen/-siskon koulunkäyntiä kertomalla, miten kouluaineet vaikeutuvat tai mitkä asiat muuttuvat ylemmillä luokilla. Pienemmät sisarukset kokivat nämä tiedonrippeet mukaviksi, että osaa varautua tulevaan. Tämän varautumistiedon merkitys kouluviihtyvyyteen ei tosin ole kovin merkittävä, mutta parempi sekin kuin ei mitään. Muutoin isompien sisaruksien merkitys tässä tutkimuksessa suhteessa kouluviihtyvyyteen ei ollut olennainen. Sisarukset puhuvat koulusta keskenään kovin vähän ja todistuksien ja kokeiden katsominen ei liity millään lailla kouluviihtyvyyteen.

Koulunvaihtokokemukset selittävät omalla tavallaan koulussa viihtymistä.

Kahden kokonaan haastatellun lisäksi koulunvaihtoteemassa oli mukana kolmas perhe. Kaikki kolme perhettä toivat erilaisin tavoin esille edellisessä koulussa viihtymättömyyden ja selittivät kuinka tilanne muuttui kun vaihdettiin koulua. Ajattelen, että toisaalta nämä kertomukset antavat esimerkin sille, että lapsen ei tarvitse kärsiä luokassaan, mutta toisaalta hyvin menneiden tarinoiden pohjalta ei kannata tehdä yleistystä siitä, että koulunvaihto on suositeltava ja välitön vaihtoehto, jos lapsi ei viihdy luokassaan. Esimerkiksi perheissä oli mietitty luokanvaihtoa ja yhdessä perheessä kokeiltiin aluksi sitä. Toisaalta koulunvaihto on aina riski ja vastaanottavalta osapuolelta eli uudelta koululta, luokalta ja luokanopettajalta vaaditaan myös paljon uuden hyvän alun aikaansaamiseksi.

10.2 Teoria aineiston selittäjänä

Tässä aineistossa vanhemmat korostivat opettajan merkitystä lapsen viihtyvyydelle esimerkiksi luottamisen tai lapselle sopivuuden perusteluin (luku 9.3.5). Opettaja kouluviihtyvyyden selittävänä tekijänä oli ainoa, jonka nostin tarkemmin esille luvussa 5.3 aikaisempien tutkimuksien pohjalta (ks. esim. Linnakylä 1993a, 54; Samdal 1998, 39–40; Savolainen 2001, 64). Ajattelen, että vanhemmille tärkeätä on se, että he luottavat opettajaan ja yhteistyö on sujuvaa. Vaikka kyse onkin jossain määrin siitä, minkälainen persoona opettajana sattuu olemaan, voisi olla tarpeellista miettiä, voisiko kodin ja koulun hyvä yhteistyö olla kouluviihtyvyyttä selittävä tekijä (ks. myös Virtanen & Onnismaa 2003, 352)? Toisaalta aineiston vanhempien tyytyväisyys kouluun ja opettajaan toistaa Rädyn ym. (esim. 2005, 119) tuloksia. Voidaan myös kysyä, osuiko aineistooni vain Metson (2004, 94–95) hahmottelemia unelmavanhempia?

Huomasin, että isät olivat tässä aineistossa todella suuressa roolissa lapsen koulunkäyntiin liittyvissä asioissa. Isienhän piti olla piilossa (vrt. esim. Metso 2004, 145) eikä äitien kanssa tasavertaisia vaikuttajia ja toimijoita. Saamani tulos antaa pontta väitteelle, että ehkä yleistys äitien suuresta roolista on ylikorostunut. Toisaalta yleisemmin isien mahdollinen moninainen panostus kotona ei välttämättä näy kouluun asti, jos vain äidit käyvät vanhempainilloissa ja arviointikeskusteluissa. Vai onko kyse Kolehmainen (2004, 89) hahmottelemasta ajatuksesta pehmeämmästä, jopa osallistuvammasta isyydestä?

Esitin teoriaosuudessa liioitellen vastuuttomat ja täydelliset vanhemmat (luku 6.3). Tässä tutkimuksessa vanhemmat olivat esimerkillisen vastuullisia ja todella tuntuivat huolehtivan lapsensa hyvinvoinnista myös koulunkäynnin suhteen. He eivät siis olleet ylihuolehtivia tai toisaalta eivät suinkaan luistaneet kasvatusvastuustaan. Tätä voi jopa kuvata siten, että vanhemmat halusivat kasvattaa lasta yhdessä koulun kanssa. Ei siis vastuun siirtoa pelkästään koululle (Pulkinen 2002, 207; Mattsson 1998, 338–34) tai vanhemmille (Metso 2004, 191). Myös se, että vanhemmat olivat kiinnostuneita lapsensa koulunkäynnistä, auttoivat häntä ja osallistuivat vanhempainiltoihin kuvastaa

vanhempien epäitsekkyyttä itsekkyyden sijasta. Toisin sanoen postmodernin ajan piirteisiin kuuluva yksilöllisyyden korostus ei ole ainakaan tämän aineiston perusteella tunkenut perheen sisäpuolelle. Aineistossa esiintyneet apu, neuvominen ja jopa kouluasioiden opettaminen eli laadun varmistaminen asettaa vanhemmat mielenkiintoiseen valoon yhtenä tiedonvälittäjistä. Koulu ei näin ollen todellakaan ole enää ainoa tiedonvälittäjä (Aittola 2005, 6–7; Ekeboom ym. 2000, 23).

Vanhemmat kontrolloivat lastensa toimia merkittävästi. Vaikka tämänkin aineiston vanhempien työajat olivat lasten koulupäivää pidempiä, niin iltapäivien tunteja valvottiin esimerkiksi puhelimella ja toisaalta vanhempien saapuessa töistä kyselemällä ”tulitko suoraan kotia?” tai ”kenen kanssa olit koulun jälkeen?”. Ehkä tämä helpottaa huolta koululaisten yksinäisistä iltapäivistä. Tämä on aihe, jonka esimerkiksi Pulkkinen (2002, 12–13) on nostanut esille.

Aineistosta tuli ilmi, että vanhemmat keskustelevat ja neuvottelevat lastensa kanssa monista eri asioista. Kielivalinnat ja monet päätökset olivat tulleet keskustelujen kautta, eivät vanhempien sanelemana. Mielestäni tämä kertoo postmodernin ajan piirteistä, mutta toisin kuin Kalliala (2002, 96) esitti neuvottelun kuuluvan epäröiville vanhemmille, tämän aineiston vanhemmat ilmeisesti neuvottelivat lastensa kanssa säilyttäen vanhemmuuden ja siihen kuuluvan auran.

Tässä tutkimuksessa ilmeni vain yksi kohta, josta voi päätellä jonkinasteista koulun vastarintaa.

PIVÄ kyllä tietysti nyt pienet pojat joskus porukoissa ... koulu.. ois kivempi olla menemättä kouluun

Huomattavaa on se, että esimerkissä on kyse porukassa muodostuneesta mielipiteestä. Yksilöinä mielipide saattaa muuttuakin paljon myönteisemmäksi. Mitä vaikutusta koulun vastaisella ajattelulla on kouluviihtyvyyden mittaamiseen? Voiko koulun imagoa kehittää?

Voiko koulunvaihtamisen kouluviihtyvyyden takia nähdä elitistisyytenä? Perusteluna tälle voisi olla se, että halutaan lapselle parasta. Ajattelen, että tässä yhteydessä kyse on eri asiasta. Kyse ei ollut ”hyvän koulun” etsimisestä, vaan koulun, jossa lapsi viihtyy.

Tässä mielessä jos kunnan sisällä on mahdollisuus vaihtaa koulua äärimmäisenä vaihtoehtona ongelmien ja sitä kautta myös kouluviihtyvyyden parantamiseksi, tämäkin vaihtoehto pitää nähdä suositeltavana.

Yhden perheen isän puheenvuorosta (luku 9.3.3) nousi esille toisten vanhempien kanssa keskustelemisen tärkeys. Tämä osuu täydellisesti yksiin Colemanin (1990, 318–319) ajatusten kanssa vanhempien toisiensa tuntemisen tärkeydestä yhteisten sääntöjen ja normien suhteen. Ajattelen, että vanhempien yhteyden avulla on helpompi pitää kaikille lapsille samat säännöt ja toisaalta vanhempien keskustelu auttaa selventämään ”missä mennään”.

Esitin teoriaosuuteni päätteeksi mallin perheen kahtalaisesta vaikutuksesta lapsen kouluviihtyvyyteen sosiaalisen pääoman välityksellä (kuva 1). Yllä oleva esimerkki luokan vanhempainyhteisön mahdollisuuksista tarjota vanhemmille yhteisiä pelisääntöjä lastensa suhteen. Toisaalta kodin ja koulun hyvä yhteistyö opettajan ja vanhempien välisenä kunnioittavana sekä toimivana suhteena, kuvastavat hyvin tämän aineiston kautta vanhempien epäsuoraa vaikuttamista lapsen kouluviihtyvyyteen.

Suorempaan vuorovaikutussuhteeseen tarvitaan vuorovaikutusta ja luottamusta. Aineistostani on tullut paljon esille erilaisia perheen vuorovaikutustilanteita, joissa informaatiota ja asenteita välittyy perheen sisällä. Ei ole siis vaikeata väittää, että näissä perheissä sosiaalinen pääoman välityksellä vaikutetaan lapsen kouluviihtyvyyden jatkuvaan muodostukseen. Toki sisarusten suhteen oletamani vaikutus ei osoittautunut kuin vähäiseksi tiedonvälittäjäksi, mutta puitteet sisarusten keskinäiselle vuorovaikutukselle olivat hyvät. Hyvä sisarussuhde ja toisaalta riittävän pieni ikäero näyttivät tässä aineistossa takaavan ainakin keskustelua ja pientä apua läksyissä.

Ehkä kutkuttavin kysymys tämän tutkimuksen tuloksille on se, että voiko sen perusteella päätellä mitään perheestä selittävästä tekijänä kouluviihtyvyydelle? Ajattelen, että kuvaamani mallin ja aineiston antamien viitteiden perusteella vaikutusmahdollisuuksia on. Siten väitän, että perhettä ei voida jättää huomiotta kouluviihtyvyyttä selittävästä taustatekijänä. Se, että kuinka merkittävä taustatekijä perhe on, ei pysty tämän aineiston perusteella sanomaan.

10.3 Tutkimuksen rajoitukset ja vahvuudet

Ihan rehellisyyden nimissä on sanottava, että kaikki tutkimukseen valitut teemat eivät kuvanneet kovin hyvin tai ollenkaan perheen ja kouluviihtyvyyden välistä yhteyttä. Esimerkiksi ison sisaruksen osuus kouluviihtyvyyden taustatekijänä ei noussut kovin merkittäväksi. Puolustukseksi on sanottava, että koska tutkimuksen tavoite oli pyrkiä kuvaamaan eikä mittaamaan yhteyttä, en etukäteen voinut tietää, mitkä teemat olivat päteviä.

Tulososiota kirjoittaessani huomasin harmikseni, että en ollut tajunnut kysyä, miksi lapset viihtyvät koulussa. Toki osassa vastauksista tuli ilmi myös perusteluja, mutta tutkimuksen raakilevaiheessa päässäni esiintynyt ihmettelykysymys ”miksi” jäi teemahaastattelurungosta jostain syystä pois.

Tutkimuksen aineistonkeruu tapahtui vapaaehtoisuuden pohjalta. Toki olin rajannut lapsen ja hänen ison sisaruksensa iän kautta perheet tietynlaisiksi, mutta vapaaehtoisuus toi vain tietynlaiset perheet aineistoksi. Aineistoon ei tullut koulukielteisiä, yksinhuoltaja- tai ongelmaperheitä, vaan ”kunnollisia” perheitä. Toisin sanoen otanta ei oikeuta tuloksien suhteen kuin tietynlaisiin yleistyksiin. Mutta toisaalta aineisto edustaa hyvin rajaamaani ilmiötä, ja siten olen mielestäni onnistunut löytämään aineistosta piirteitä, jotka toisaalta sopivat perheen vaikutus sosiaalisen pääoman välityksellä lapsen kouluviihtyvyyteen -malliin ja toisaalta antavat hyvin aihetta väitteeseen, että perhe on syytä ottaa huomioon kouluviihtyvyyttä selittävänä taustatekijänä.

Viime kädessä intuitio tai hetkessä syntynyt päänäpintymä saa yhdistämään perheen ja kouluviihtyvyyden. Kävikö taas niin, että tutkija sai sellaisen tuloksen mitä halusi? Ajattelen, että tässä suhteessa olen pyrkinyt olemaan eksplisiittinen eli olen toisaalta kirjoittanut auki käsityksiäni. Toisaalta olen pyrkinyt esittämään yksityiskohtaisesti miten olen tehnyt tutkimuksen, eli miten keräsin aineiston, analysoin sen ja tein lopulliset tulkinnat. Tämä on olennaista, sillä olen itse tämän tutkimuksen merkittävä työkalu ja näin ollen ajatuspolun lähtökohdista loppupäätelmiin pitää olla lukijalle nähtävissä.

Pragmatisteille tieteen tavoite on etsiä käytäntöjen kannalta hyödyllisiä uskomuksia. Jatkoajatus tästä on se, että toiminnalliset ongelmat ovat tieteen haasteita. (Niiniluoto 2002, 32–33). Ajattelen, että tässä tutkimuksessa olen toiminut pragmatismien periaatteiden mukaisesti. Tämän aineiston perusteella ei voi väittää, että perhe olisi kouluviivytystä selittävä tekijä eli totuutta en voinut saada selville. Sen sijaan tärkeämpää on ymmärtää, että jos perhe on kouluviivytystä selittävä tekijä, voiko sitä tietoa käyttää kouluviivytystä kohentavana tietona käytännön ratkaisuissa? Mielestäni tähän on edellytykset.

10.4 Tulosten teoreettinen ja käytännöllinen anti

Tämän tutkimuksen suurin anti on se, että perhe sisältäen kodin ja koulun välisen yhteistyön näyttäisi saavan tukea selittäväksi tekijäksi kouluviivyttyydelle. Lisäksi kuvasin vanhempien tärkeää merkitystä lapsen koulutyötä tukevana henkilöinä ja tarkasteltua ison sisaruksen roolia suhteessa pienemmän sisaruksen koulunkäynnille. Näin ollen tutkimukseni on omalta osaltaan täyttänyt sen vaatimuksen, minkä asetin postmodernille kouluviivyttyyden tutkimukselle: kuvaamaan ilmiöön vaikuttavia tekijöitä ainaisten viivyttyyden toistomittausten sijasta. Toisaalta, niin ironista kuin se onkin, tutkimukseni ei todennäköisesti ole se yksi sadasta pro gradu -työstä, joka on tieteellisesti merkittävä.

Tutkimus osoittaa perheen näkökulmasta sen, että opettajien kannattaa panostaa kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön ja järjestää myös epävirallisempia vanhempaintapaamisia. Jos vanhemmat kokevat vanhempainillat ja muut tapahtumat tärkeiksi, se kantaa hedelmää mitä erilaisimpiin yhteistyömuotoihin. Vanhemmille tutkimus paljastaa, että lapsen kouluasioiden seuraaminen, tukeminen ja niistä kiinnostuminen ovat tärkeitä asioita lapselle, myös kouluviivyttyyttä tukevia toimia.

10.5 Jatkotutkimuksen tarpeet

Kuvaan tutkimustani yhdeksi yritykseksi löytää kouluviihtyvyyttä selittäviä tekijöitä. Ajattelen, että ensin pitää ymmärtää, mitkä kaikki tekijät vaikuttavat kouluviihtyvyyteen ja sen jälkeen mahdollisesti mitata, mitkä tekijät ovat voimakkaimpia. Toisaalta koulua ei kiinnosta ensisijaisesti viihtyvyyden tekijöiden hierarkia, vaan miten koulussa viihdyttäisiin mahdollisimman hyvin. Viihtyvyyttä selittävien tekijöiden kuvaaminen auttaa myös käytännön ammattilaisia ymmärtämään miten kouluviihtyvyys rakentuu.

Väitän, että pelkkien tilastollisten massa-analysien pohjalta ei pystytä muodostamaan kouluviihtyvyyksiä kannalta riittävää ymmärrystä, vaikka niiden tuottamat faktat ovat välttämättömiä rakennusainesta Osaa aikaisempien tutkimuksien tuloksien kouluviihtyvyyttä selittävistä tekijöistä voidaan pitää piilo-opetussuunnitelman pohjana. Siten ne eivät ole julkisesti tarkasteltuna kovin arvokkaita lähtökohtia peruskoulutukselle tasa-arvoa ja hyvinvointia korostavassa yhteiskunnassamme.

Puran jatkotutkimuksen tarpeet kysymysmuotoon. Jos perhe on kouluviihtyvyyttä selittävä tekijä, miten sitä voisi mitata? Mitä muita kouluviihtyvyyttä selittäviä tekijöitä on? Miten kouluviihtyvyydestä saisi paremmin mitattavan käsitteen? Voiko kouluviihtyvyyttä kohentaa interventiotutkimuksen avulla? Miten lapset perustelevat koulussa viihtymisensä?

LÄHTEET

- Aho, S. 1993. Oppilaiden moraalikehitystason, minäkäsityksen, sosiaalisen aseman ja kouluasenteiden muuttuminen peruskoulun ala-asteella. Seurantatutkimuksen loppuraportti. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:167.
- Aho, S. 1994. Miten ja miksi lasten itsetunto muuttuu koulussa. *Kasvatus* 25 (5), 469–471.
- Aittola, T. 2005. Koulutus ja tieto yhteiskuntakehityksen eri vaiheissa. Painamaton pöytälaatikkokirjoitus.
- Aittola, T., Jokinen, K. & Laine, K. 1994. Nuoret, koulu ja uudet oppimisympäristöt. *Kasvatus* 25 (5), 472–482.
- Aittola, T., Jokinen, K. & Laine, K. 1998. Nuoret ja koulu kulttuurisessa modernisaatiossa. Teoksessa T. Takala (toim.) *Kasvatustieteologia*. 5. painos. Juva: WSOY, 105–149.
- Alanen, L. 1994. Perhelapsuus ja lasten perheys – ’perhe’ lasten näkökulmasta. Teoksessa J. Antikainen, M-L. Haataja & M. Korhonen (toim.) *Näkökulmia perheeseen*. STAKES. Raportteja 136. Jyväskylä: Gummerus, 15-37.
- Alasuutari, P. 1995. Laadullinen tutkimus. 3. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Antikainen, A. 1993. Onko lasten ja nuorten kasvattaminen vaikeampaa kuin aikaisemmin Suomen historiassa? *Kasvatus* 24 (1), 48–57.
- Anttila, P. 1996. Tutkimisen taito ja tiedonhankinta. Taito-, taide- ja muotoilualojen tutkimuksen työvälineet. Jyväskylä: Gummerus.
- Aunola, K. 2001. Children’s and Adolescents’ Achievement Strategies, School Adjustment, And Family Environment. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 178.
- Bardy, M. 2002. Mistä vanhemmuus tehdään? Teoksessa L. Kolbe & K. Järvinen (toim.) *Onks ketään kotona? Kasvatuksen suuntaa etsimässä*. Helsinki: Tammi, 35–52.
- Bardy, M., Salmi, M. & Heino, T. 2001. Mikä lapsiamme uhkaa? Suuntaviivoja 2000-luvun lapsipoliittiseen keskusteluun. STAKES. Raportteja 263.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. 1994. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Suomentanut V. Raiskila. Helsinki: Gaudeamus.
- Boëthius, U. 1993. Ungdomar, medier och moraliska paniker. Teoksessa J. Fornäs, U.

- Boëthius & B. Reimer (toim.) *Ungdomar i skilda sfärer. FUS-rapport nr. 5.* Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposium, 257–283.
- Bourdieu, P. 1998. Järjen käytännöllisyys, toiminnan teorian lähtökohtia. Suomentanut M. Siimes. Tampere: Vastapaino.
- Brunell, V. 1993. Är den finlandssvenska grundskolan en trivselskola. Teoksessa V. Brunell & P. Kupari (toim.) *Peruskoulu oppimisympäristönä. Peruskoulun arviointi 90 -tutkimuksen tuloksia.* Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto, 57–80.
- Brunell, V. & Kannas, L. 1995. Elevuppfattningar om grundskolan som psykosocial och didaktisk miljö. En jämförelse mellan finlandssvenska och finska skolor. Teoksessa L. Kannas (toim.) *Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyyys.* Helsinki: Opetushallitus, 45–64.
- Brunell, V. & Kannas, L. 2000. Elevernas subjektiva livskvalitet i skolan. Teoksessa L. Kannas & V. Brunell (toim.) *Subjektiv hälsa, hälsovanor och skoltrivsel. Jämförelse mellan svensk- och finspråkiga elever 1994-1998.* Folkhälsan. Jyväskylän yliopisto. Terveystieteiden laitoksen julkaisusarja 10/2000, 137–161.
- Coleman, J. S. 1988. Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, S95–S120.
- Coleman, J. S. 1990. *Foundations of social theory.* Cambridge: Harvard University Press. Collins, A. W., Maccoby, E. E., Steinberg, L., Hetherington, M. E. & Bornstein, M. H. 2000. Contemporary Research on Parenting. *American Psychologist* 55 (2), 218–232.
- Collins, A. W., Maccoby, E. E., Steinberg, L., Hetherington, M. E. & Bornstein, M. H. 2000. Contemporary Research on Parenting. *American Psychologist* 55 (2), 218-232.
- Clarkson, M.-L. (toim.) 1995. *Suomalaiset ja koulu. Asenteita, odotuksia ja käsityksiä.* OECD:n koulutusindikaattoriprojektin D-Networkin Suomen tutkimus. Helsinki: Opetusministeriö ja Opetushallitus.
- Ekeboom, U.-M., Helin M. & Tulusto R. 2000. 101 kouluongelmaa. Opettajan käsikirja. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R.Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin.* Jyväskylä: PS-kustannus. 133–157.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen.* Rovaniemi: Lapin

- yliopisto. Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I, metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 24–42.
- Fornäs, J. 1993. Sfärenäs disharmonier. Om ungdomskultur, makt och motstånd. Teoksessa J. Fornäs, U. Boëthius & B. Reimer (toim.) Ungdomar i skilda sfärer. FUS-rapport nr. 5. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposium, 13–102
- Forsberg, H. 1998. Perheen ja lapsen tähden. Etnografia kahdesta lastensuojelun asiantuntijakulttuurista. Lastensuojelun keskusliitto. Tampereen yliopiston. Yhteiskuntatieteellinen tiedekunta. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Forsberg, H. 2003. Johdanto: Kriittistä näkökulmaa jäljittämässä. Teoksessa H. Forsberg & R. Nätkin (toim.) Perhe murroksessa. Kriittisen perhetutkimuksen jäljillä. Helsinki: Gaudeamus, 7–15.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät. Helsinki: WSOY.
- Hannus-Gullmets, B. 1984. Kouluviihtyvyys Pohjoismaissa. Tiedonantoja koulukokeilusta ja tutkimuksesta. Kouluhallitus, kokeilu- ja tutkimustoimisto. No. 2. Helsinki.
- Harris, J. R. 2000. Kasvatuksen myytti. Suom. J. Heikkilä, T. Holopainen & P. Niinimäki. Helsinki: Hakapaino.
- Hatcher, R. 1998. Class differentiation in education: rational choices? *British Journal of Sociology of Education* 19 (1), 5–24.
- Hautamäki, A. & Hautamäki, J. 1999. Minä koulussa ja omat koulutavoitteet. – sosiomoraalinen minäkäsitys ja usko koulutehtävien suorittamiseen. Teoksessa J. Hautamäki, P. Arinen, B. Bergholm, A. Hautamäki, S. Kupiainen, J. Kuusela, J. Lehto, M. Niemivirta & P. Scheinin. Oppimaan oppiminen ala-asteilla. Oppimistulosten arviointi. 3/1999. Helsinki: Opetushallitus, 185–212.
- Hautamäki, J., Arinen, P., Bergholm, B., Hautamäki, A., Kupiainen, S., Kuusela, J., Lehto, J., Niemivirta, M. & Scheinin, P. 1999. Arvioinnista eteenpäin – Getting out there, somewhere! Teoksessa J. Hautamäki, P. Arinen, B. Bergholm, A. Hautamäki, S. Kupiainen, J. Kuusela, J. Lehto, M. Niemivirta & P. Scheinin. Oppimaan oppiminen ala-asteilla. Oppimistulosten arviointi. 3/1999. Helsinki: Opetushallitus, 239–255.
- Hautamäki, J. & Kuusela, J. 2005. Mitataan oppilaita, mutta päätellään koulusta. Teoksessa H. Lyytinen & A. Räisänen (toim.) Kehittämissuuntaa arvioinnista. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 6. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 229–241.

- Hautamäki, J., Scheinin, P. & Arinen, P. 1999a. Episteeminen mentaliteetti – ajattelun ja tiedonhankinnan taidot koulussa. Teoksessa J. Hautamäki, P. Arinen, B. Bergholm, A. Hautamäki, S. Kupiainen, J. Kuusela, J. Lehto, M. Niemivirta & P. Scheinin. Oppimaan oppiminen ala-asteilla. Oppimistulosten arviointi. 3/1999. Helsinki: Opetushallitus, 65–86.
- Hautamäki, J., Scheinin, P. & Arinen, P. 1999b. Pääsälasku ja matikkapää – matemaattinen osaaminen oppimistaitona. Teoksessa J. Hautamäki, P. Arinen, B. Bergholm, A. Hautamäki, S. Kupiainen, J. Kuusela, J. Lehto, M. Niemivirta & P. Scheinin. Oppimaan oppiminen ala-asteilla. Oppimistulosten arviointi. 3/1999. Helsinki: Opetushallitus, 102–117.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hodginson, P. & Sparkes, A. C. 1997. Careership: A sociological theory of career decision making. *British Journal of Sociology of Education* 18 (1), 29–44.
- Hoikkala, T. 2001a. Koululaisen toiminnan kentät – millaisessa yhteiskunnassa lapsi elää? Teoksessa *Koululaisten terveys: konsensuskokous 12.–14.11.2001*. Suomen Akatemia. Helsinki: Suomalainen lääkäriseura Duodecim, 23–34.
- Hoikkala, T. 2001b. Vanhemmuuden (kadonnut) valta ja auktoriteetti. *Synteesi* 20 (1), 75–81.
- Husén, T., Bergling, K., Fägerlind, I., Holm, L., Johansson, P. O., Liljefors, R. & Mattsson, I. 1973. *Svensk skola i internationell belysning 1. Naturorienterande ämnen*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Hynynen, E-L. 2005. Kuntien on ratkaistava toisen asteen yhtälö. *Kuntalehti*. 13/2005, 18–25.
- Ilmonen, K. 1993. Tavaroiden taikamaailma. Tampere: Vastapaino.
- Ilmonen, K. 2000. Sosiaalinen pääoma: käsite ja sen ongelmallisuus. Teoksessa K. Ilmonen (toim.) *Sosiaalinen pääoma ja luottamus*. SoPhi 42. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 9–38.
- Innanen, M. 2001. Isyys ja äitiys nuorten kertomana. *Nuorisotutkimus* 19 (3), 53–56.
- Jaakkola, H. 1995. Miksi koulussa ei viihdytä? *Lapsemme*. MLL:n julkaisu. 25 (4), 4–5.
- Jahnukainen, M. 1997. Koulun varjosta aikuisuuteen: entisten tarkkailuoppilaiden peruskoulun jälkeiset elämänvaiheet. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 182.
- Jallinoja, R. 1994. Muuttuva perhe: arvot ja käytäntö. Teoksessa J. Antikainen, M.-L.

Haataja & M. Korhonen (toim.) Näkökulmia perheeseen. Raportteja 136. Helsinki: STAKES, 5–13.

Jallinoja, R. 2000. Perheen aika. Helsinki: Otava.

Jakku-Sihvonen, R. & Komulainen, E. 2004. Alueellinen ja koulujen välinen vaihtelu perusopetuksen oppimistuloksissa. *Kasvatus* 35 (3), 272–285.

Jakku-Sihvonen, R. & Kuusela, J. 2002. Mahdollisuuksien koulutuspolitiikan tasa-arvo. Helsinki: Opetushallitus.

Jakku-Sihvonen, R., Lindström, A. & Lipsanen, S. 1996 Yhteenvetoja ja johtopäätöksiä opetuksen saavutettavuudesta ja koulutuksellisesta tasa-arvosta peruskoulussa. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen, A. Lindström & S. Lipsanen (toim.) *Toteuttaako peruskoulu tasa-arvoa? Arviointi 1/96*. Helsinki: Opetushallitus, 520–544.

Jokinen, E. 2002. Äitiys, isyys ja julkiset fantasiat. Teoksessa L. Kolbe & K. Järvinen (toim.) *Onks ketään kotona? Kasvatuksen suuntaa etsimässä*. Helsinki: Tammi, 75–91.

Järventie, I. 2001. Eriarvoisen lapsuuden muotokuvia. Teoksessa I. Järventie & H. Sauli (toim.) *Eriarvoinen lapsuus*. Porvoo: WSOY, 83–124.

Järvinen, K. & Kolbe, L. 2002. Johdanto. Teoksessa L. Kolbe & K. Järvinen (toim.) *Onks ketään kotona? Kasvatuksen suuntaa etsimässä*. Helsinki: Tammi, 7–31.

Järvinen, T. 1997. Opettajat luokittelijoina: peruskoulun päättöluokkalaisten jakautuminen kulttuurisiin oppilasryhmiin. *Kasvatus* 28 (3), 268–275.

Järvinen, T. & Vanttaja, M. 2000. Koulutuksen hyvä- ja huono-osaiset: laudaturylioppilaiden ja koulutuksesta karsiutuneiden kotitaustat. *Kasvatus* 31 (3), 205–216.

Kalliala, M. 2002. Lapsuus pelissä, lapsuus leikissä. Teoksessa L. Kolbe Laura & K. Järvinen. (toim.). *Onks ketään kotona? Kasvatuksen suuntaa etsimässä*. Helsinki: Tammi, 95–119.

Kannas, L. 1995. Johdanto. Kohti terveyttä edistävää koulua. Teoksessa L. Kannas (toim.) *Koululaisten kokemaa terveyttä, hyvinvointia ja kouluviihtyvyyttä*. Helsinki: Opetushallitus, 9–14.

Kannas, L. 2001. Koulukokemukset ja terveys. Teoksessa *Koululaisten terveys: konsensuskokous 12.-14.11.2001*. Suomen Akatemia. Helsinki: Suomalainen lääkärisseura Duodecim, 35–41.

Kannas, L., Brunell, V. & Tynjälä, J. 1995. *Subjektiv hälsa och hälsovanor*:

- uppfattningar bland finlandssvenska 11-15-åriga skolelever. Teoksessa L. Kannas (toim.) Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys. Helsinki: Opetushallitus, 45–64.
- Kannas, L., Välimaa, R., Liinamo, A. & Tynjälä, J. 1995. Oppilaiden kokemuksia kouluviihtyvyydestä ja kuormittuneisuudesta sekä koulukiusaamisesta Euroopassa ja Kanadassa. Teoksessa L. Kannas. (toim.) Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys. Helsinki: Opetushallitus, 131–149.
- Kartovaara, L. & Sauli, H. 2000. Suomalainen lapsi. Helsinki: Tilastokeskus.
- Katvala S. 2001. Missä äiti on? Äitejä ja äitiyden uskomuksia sukupolvien saatossa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 186.
- Kellner, D. 1998. Mediakulttuuri. Vastapaino: Tampere.
- Kivinen, O. & Rinne, R. 1995. Koulutuksen periytyvyys. Nuorten koulutus ja tasa-arvo Suomessa. RuSe. Tilastokeskus. Koulutus 1995: 4. Helsinki.
- Kiviniemi, K. 2000. Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle. Opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajan koulutuksen kehittämishaasteista. OPEPRO 14. Helsinki: Opetushallitus.
- Kolbe, L. 2002. Suomalainen ja eurooppalainen koti. Teoksessa L. Kolbe & K. Järvinen (toim.) Onks ketään kotona? Kasvatuksen suuntaa etsimässä. Helsinki: Tammi, 213–249.
- Kolehmainen, J. 2004. Osallistuva isä – muuttunut mies? Teoksessa I. Aalto & J. Kolehmainen (toim.) Isäkirja. Tampere: Vastapaino, 89–104.
- Korhonen, M. 1995. Opiskelun ja perhe-elämän yhteensovittamisen ongelmia ja ratkaisuja. Kasvatus 27 (3), 261–272.²⁴
- Korhonen, M. 2002. Aina oli joku kotona. Teoksessa L. Kolbe & K. Järvinen (toim.) Onks ketään kotona? Kasvatuksen suuntaa etsimässä. Helsinki: Tammi, 53–74.
- Korhonen, M. 2004. Työssäkäyvä isä. Mitä yksi epätavallinen tarina paljastaa perhepiiriin kätkeyistä ”sukupuolisopimuksista”? Teoksessa I. Aalto & J. Kolehmainen (toim.) Isäkirja. Tampere: Vastapaino, 245–292.
- Kuivakangas, J. 2002. Kuuluuko ääni, löytyykö keinot? Lähtökohtia lasten pahoinvoinnin tarkasteluun. Teoksessa A. Rönkä & A. Kinnunen (toim.) Perhe ja vanhemmuus. Suomalainen perhe-elämä ja sen tukeminen. Helsinki: Otava, 30–50.

²⁴ Korhonen Mirjami. Muut Korhonen Merja.

- Kunelius, R. 1997. Viestinnän vallassa. Porvoo: WSOY.
- Kupari, P. & Törnroos, J. 2002. Miten suomalaisnuoret osaavat matematiikkaa? Teoksessa J. Välijärvi & P. Linnakylä (toim.) Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 41–56.
- Kuusinen, J. 1992. Hyvät, huonot ja keskinkertaiset. *Kasvatus* 23 (1), 47–56.
- Kytömäki, J. 2002. Televisio ja perheen arki. Teoksessa L. Kolbe & K. Järvinen (toim.) Onks ketään kotona? Kasvatuksen suuntaa etsimässä. Helsinki: Tammi, 120–137.
- Kääriäinen, H., Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1997. Tutkiva ja muuttuva koulu. 3. uusittu painos. Porvoo: WSOY
- Laaksola, H. 2005. Rehtorit kiusan kohteena. *Opettaja* 99 (32), 14.
- Lahelma, E. 1992. Sukupuolten eriytyminen peruskoulun opetussuunnitelmassa. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 132.
- Lahelma, E. 2003. Koulutusteiden risteysasemilla: pysyvyyttä ja muutoksia nuorten suunnitelmissa. *Kasvatus* 34 (3), 230–242.
- Lahikainen, A. 2005. Kontekstualisoitu perhe: Miten perheessä tapahtuva sosialisatio muuttuu informaation aikakaudella? Teoksessa A.-M. Pirttilä-Backman, M. Ahokas, L. Myyry & S. Lähteenoja (toim.) Arvot, moraali ja yhteiskunta. Sosiaalipsykologisia näkökulmia yhteiskunnan muutokseen. Helsinki: Gaudeamus, 345–362.
- Laine, K. 1997. Ameba pulpetissa. Koulun arkikulttuurin jännitteitä. Jyväskylä: SoPhi.
- Laine, K. 2000. Koulukuvia. Koulu nuorten kokemistilana. Jyväskylä: SoPhi.
- Lampela, K. & Lahelma, E. 1996. Tytöt ja pojat peruskoulussa – kouluhenkilöstön näkemyksiä tasa-arvosta. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen, A. Lindström & S. Lipsanen (toim.) Toteuttaako peruskoulu tasa-arvoa? Arviointi 1/96. Helsinki: Opetushallitus, 225–240.
- Laukkanen, R. & Ollikainen, A. 2001. Kansainvälinen yhteistyö koulutuspolitiikassa. Teoksessa R. Mäkinen & O. Poropudas (toim.) Irtiotto 90-luvun koulutuspolitiikasta. Koulutuspoliittinen artikkelikokoelma. Turun yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan julkaisuja B:67, 33–60.
- Launonen, L., Pohjola, K. & Holma, P. 2004. Kodin ja koulun yhteistyö voimavaraksi! Teoksessa L. Launonen & L. Pulkkinen (toim.) Koulu kasvuyhteisönä. Kohti uutta toimintakulttuuria. Jyväskylä: PS-kustannus, 91–111.
- Launonen, L. & Pulkkinen, L. 2004. Koulu kasvuyhteisönä. Teoksessa L. Launonen &

- L. Pulkkinen (toim.) *Koulu kasvuyhteisönä. Kohti uutta toimintakulttuuria.* Jyväskylä: PS-kustannus, 39–75.
- Lehto, J. E, Scheinin, P., Kupiainen, S. & Hautamäki, J. 1999. Tekstinymmärtäminen ja äidinkielen arvosanat. Teoksessa J. Hautamäki, P. Arinen, B. Bergholm, A. Hautamäki, S. Kupiainen, J. Kuusela, J. Lehto, M. Niemivirta & P. Scheinin. *Oppimaan oppiminen ala-asteilla. Oppimistulosten arviointi.* 3/1999. Helsinki: Opetushallitus, 87–101.
- Liinamo, A. & Kannas, L. 1995. Viihdynkö, pärjäänkö, selviänkö turvallisesti: koulunkäynti oppilaiden kokemana. Teoksessa L. Kannas (toim.) *Koululaisten kokemana terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys.* Helsinki: Opetushallitus, 109–130.
- Lindroos, M. 1997. Opetusdiskurssiin piirretty viiva. Tyttö ja poika luokkahuoneen vuorovaikutuksessa. *Helsingin yliopiston kasvatustieteiden tutkimuksia* 157.
- Linnakylä, P. 1993a. Suomalaisetko huippulukijoita? Peruskoululaisten lukutaito ja –tottumukset. Teoksessa P. Linnakylä & H. Saari (toim.) *Oppiiko oppilas peruskoulussa? Peruskoulun arviointi 90 -tutkimuksen tuloksia.* Jyväskylän yliopisto. *Kasvatustieteiden tutkimuslaitos*, 27–56.
- Linnakylä, P. 1993b. Miten oppilaat viihtyvät peruskoulun yläasteella? Kouluelämän laadun kansallinen ja kansainvälinen arviointi. Teoksessa V. Brunell & P. Kupari (toim.) *Peruskoulu oppimisympäristönä. Peruskoulun arviointi 90 -tutkimuksen tuloksia.* Jyväskylän yliopisto. *Kasvatustieteiden tutkimuslaitos*, 39–56.
- Linnakylä, P. 1995. *Lukutaidolla maailmankartalle. Kansainvälinen lukutaitotutkimus Suomessa.* Jyväskylän yliopisto. *Koulutuksen tutkimuslaitos.*
- Linnakylä, P. 2002. Miten kotitausta näkyy oppimistuloksissa? Teoksessa J. Välijärvi & P. Linnakylä (toim.) *Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa.* Jyväskylän yliopisto. *Koulutuksen tutkimuslaitos*, 89–107.
- Linnakylä, P., Brunell, V. & Kankaanranta, M. 1996. Miten oppilaat kokevat koulun? Kouluelämän laatu ja sen kehittyminen 90-luvulla. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen, A. Lindström & S. Lipsanen (toim.) *Toteuttaako peruskoulu tasa-arvoa? Arviointi 1/96.* Helsinki: Opetushallitus, 241–265.
- Linnakylä, P. & Malin, A. 1997. Oppilaiden profiloituminen kouluviihtyvyyden arvioinnissa. *Kasvatus* 28 (2), 112–127.
- Linnakylä, P. & Sulkunen, S. 2002. Millainen on suomalaisten nuorten lukutaito? Teoksessa J. Välijärvi & P. Linnakylä. (toim.) *Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa.* Jyväskylän yliopisto. *Koulutuksen tutkimuslaitos*, 9–39.
- Linnakylä P. & Välijärvi J. 2005. *Arvon mekin ansaitsemme. Kansainvälinen arviointi*

suomalaisen koulun kehittämiseksi. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Malin, A. & Linnakylä, P. 2001. Multilevel modelling in repeated measures of the quality of Finnish school life. *Scandinavian Journal of Educational Research* 45 (2), 145–166.
- Malin, A. & Salmela, T. 1993. Millaisia saavutuseroja on koulujen välillä? Teoksessa V. Brunell & P. Kupari (toim.) *Peruskoulu oppimisympäristönä. Peruskoulun arviointi 90 -tutkimuksen tuloksia*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto, 169–180.
- Mattsson, A. 1998. Foucault'lainen valta koulutuksessa. *Kasvatus* 29 (3), 338–340.
- Mehtäläinen, J. 2005. Arviointi järjestelmälliseksi. Teoksessa H. Lyytinen & A. Räisänen (toim.) *Kehittämissuuntaa arvioinnista. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 6*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 39–47.
- Metso, T. 2004. Koti, koulu ja kasvatus: kohtaamisia ja rajankäyntejä. *Kasvatusalan tutkimuksia* 19. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 2. uudistettu painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Moilanen, P. 2000. Laadullisen tutkimuksen filosofia. *Kasvatus* 31 (1), 183–188.
- Mortimore, P. 1995. The positive effects of schooling. Teoksessa M. Rutter (toim.) *Psychosocial disturbances in young people: challenge for prevention*. Cambridge: Cambridge University Press, 333–363.
- Mustonen, A. 2001. *Mediapsykologia*. Porvoo: WSOY
- Niemi, E. K. & Ojala, M.-L. 1996. Peruskouluopetuksen saavutettavuus. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen, A. Lindström & S. Lipsanen (toim.) *Toteuttaako peruskoulu tasa-arvoa?. Arviointi 1/96*. Helsinki: Opetushallitus, 138–176.
- Niemivirta, M. 1999. Tavoiteorientaatiot ja motivaatio koulusuoriutumisessa. Teoksessa J. Hautamäki, P. Arinen, B. Bergholm, A. Hautamäki, S. Kupiainen, J. Kuusela, J. Lehto, M. Niemivirta & P. Scheinin. *Oppimaan oppiminen ala-asteilla. Oppimistulosten arviointi*. 3/1999. Helsinki: Opetushallitus, 118–156.
- Niiniluoto, I. 2002. Tieteen tunnuspiirteet. Teoksessa S. Karjalainen, V. Launis, R. Pelkonen & J. Pietarinen (toim.) *Tutkijan eettiset valinnat*. Helsinki: Gaudeamus, 30–41.
- Nuikkinen, K. 2001. Fyysinen kouluympäristö voi tukea terveyttä, mutta myös olla riski

- koululaisen terveydelle. Teoksessa Koululaisten terveys: konsensuskokous 12.–14.11.2001. Suomen Akatemia. Helsinki: Suomalainen lääkäriseura Duodecim, 49–54.
- Nätkin, R. 2003. Moninaiset perhemuodot ja lapsen hyvä. Teoksessa H. Forsberg & R. Nätkin (toim.) Perhe murroksessa. Kriittisen perhetutkimuksen jäljillä. Helsinki: Gaudeamus, 16–38.
- Ojakangas, M. 2001. Pietas. Kasvatuksen mahdollisuus. Helsinki: Summa.
- Pakkanen, I. 2005. Kodin ja koulun yhteistyö on monen opettajan painajainen. Opettaja 99 (33), 12–14.
- Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Jyväskylä: Gummerus.
- Pekonen, O. & Pulkkinen, L. 2002. Sosiaalinen pääoma ja tieto- ja viestintätekniikan kehitys. Esiselvitys. Tulevaisuusvaliokunta, teknologian arviointeja 11. Eduskunnan kanslian julkaisu 5/2002.
- Pernu, M.-L. 2001. Käyttökustannusten kehitys ja kustannusvaihtelu. Teoksessa E. Korkeakoski, K. Hannén, T. Lamminranta, E. K. Niemi, M.-L. Pernu & J. Uurto. Opetuksen laatu perusopetuksen 1.-6. vuosiluokkien kouluissa vuonna 2000. Koulun tarjoamien oppimisedellytyksien vertailevaa arviointia. Arviointi 1/2001. Helsinki: Opetushallitus, 73–104.
- Pietarinen, J. 2002. Eettiset perusvaatimukset tutkimustyössä. Teoksessa S. Karjalainen, V. Launis, R. Pelkonen & J. Pietarinen (toim.) Tutkijan eettiset valinnat. Helsinki: Gaudeamus, 58–69.
- Pietilä, H. 2003. Mikä meitä yhdistää? Ihmisyys ja perusarvot. Jyväskylä: PS-kustannus
- Pohjanheimo, E. 2005. Pysyvää ja eriytyvää: arvomuutoksesta Suomessa 1970-luvulta nykypäivään. Teoksessa A.-M. Pirttilä-Backman, M. Ahokas, L. Myyry & S. Lähteenoja (toim.) Arvot, moraalit ja yhteiskunta. Sosiaalipsykologisia näkökulmia yhteiskunnan muutokseen. Helsinki: Gaudeamus, 237–257.
- Poropudas, O. & Mäkinen, R. 2001a. 90-luvun koulutuspolitiikan taustat ja yleispiirteet. Teoksessa R. Mäkinen & Poropudas O. (toim.) Irtiotto 90-luvun koulutuspolitiikasta. Koulutuspoliittinen artikkelikokoelma. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B: 67, 11–32.
- Poropudas, O. & Mäkinen, R. 2001b. Koulutuspolitiikan akuutit ongelmat. Teoksessa R. Mäkinen & O. Poropudas. (toim.) Irtiotto 90-luvun koulutuspolitiikasta. Koulutuspoliittinen artikkelikokoelma. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B: 67, 201–211.
- Pulkkinen L. & Launonen, L. 2004. Alkusanat. Teoksessa L. Launonen & L. Pulkkinen

- (toim.) Koulu kasvuyhteisönä. Kohti uutta toimintakulttuuria. Jyväskylä: PS-kustannus, 5–10.
- Pulkkinen, L. 2002. Mukavaa yhdessä. Sosiaalinen pääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Puura, K. 2001. Lapsen normaali psyykinen kehitys – onko koulusta tukea? Teoksessa Koululaisten terveys: konsensuskokous 12.–14.11.2001. Suomen Akatemia. Helsinki: Suomalainen lääkäriseura Duodecim, 1–7.
- Pötsönen, R. 1995. Nuorten biologinen kypsyminen ja seksuaalinen kokeneisuus koulun terveyskasvatuksen haasteena. Teoksessa L. Kannas (toim.) Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys. Helsinki: Opetushallitus, 15–29.
- Rauste-von, Wright M., von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. Helsinki: WSOY.
- Reinikainen, P. 2002. Millaista on luonnontieteellinen osaaminen Suomessa? Teoksessa Välijärvi J. & Linnakylä P. (toim.) Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 57–72.
- Rimpelä, M., Jokela, J., Luopa, P., Liinamo, A., Huhtala, H., Kosunen, E., Rimpelä, A. & Siivola, M. 1996. Kouluviihtyvyys, terveys ja tottumukset. Perustulokset yläasteilta ja kaupunkien väliset erot. Kouluterveys 1996 - tutkimus. Stakes -Aiheita 40/1996. Jyväskylän ja Tampereen yliopistojen terveystieteen laitokset.
- Rinne, R., Kallo, J. & Hokka, S. 2004. Liian innokas mukautumaan? OECD:n koulutuspolitiikka ja Suomen vastauksia. Kasvatus 35 (1), 35–54.
- Rinne, R. & Salmi, E. 1998. Oppimisen uusi järjestys. Tampere: Vastapaino.
- Rinne, R. & Vuorio-Lehti, M. 1996a. Tasa-arvon suuri masuuni: muistutuksia 1960- ja 70-lukujen peruskoulukeskustelusta. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen, A. Lindström & S. Lipsanen (toim.) Toteuttaako peruskoulu tasa-arvoa? Arviointi 1/96. Helsinki: Opetushallitus, 36–65.
- Rinne, R. & Vuorio-Lehti, M. 1996b. Toivoton unelma? Koulutuksellista tasa-arvoa koskevat toiveet ja epäilyt peruskoulun synnystä 1990-luvulle. Tutkimus 2/96. Helsinki: Opetushallitus.
- Romppainen, K. 2005. Täydellinen vanhemmuus. Kotivinkki 10/2005, 72–76.
- Ruuskanen, P. 2002. Sosiaalinen pääoma hyvinvointipoliittisessa keskustelussa. Teoksessa P. Ruuskanen (toim.) Sosiaalinen pääoma ja hyvinvointi. Näkökulmia sosiaali- ja terveysaloille. Jyväskylä: PS-kustannus, 5–27.
- Räty, H., Snellmann, L., Mäntysaari-Hetekorpi, H. & Vornanen, A. 1995. Vanhempien

- tyytyväisyys peruskoulun toimintaan ja koulunuudistuksia koskevat asenteet. *Kasvatus* 26 (3), 250–260. Saatavilla pdf-muodossa: <http://elektra.helsinki.fi/se/k/0022-927-x/26/3/vanhempi.pdf>
- Räty, H., Snellmann, L., Kontio, M. & Kähkönen, H. 1997. Opettajat ja peruskoulun uudistaminen. *Kasvatus* 28 (5), 429–438. Saatavilla pdf-muodossa: <http://elektra.helsinki.fi/se/k/0022-927-x/28/5/opettaja.pdf>²⁵
- Räty, H., Snellman, L., Leinonen, T. & Maksimainen, A. 2000. Miten lasta arvioida? Vanhempien käsityksiä lapsensa kouluarvioinnista. *Kasvatus* 31 (4), 332–338.
- Räty, H., Sivonen, H. & Kasanen, K. 2005. Lapsen ensimmäiset kouluvuodet. Seuranta vanhempien tyytyväisyydestä sekä myönteisinä että kielteisinä muistamista asioista. *Kasvatus* 36 (2), 113–125.
- Rönkä, A. & Kinnunen, A. 2002. Johdanto. Teoksessa A. Rönkä & A. Kinnunen (toim.) *Perhe ja vanhemmuus. Suomalainen perhe-elämä ja sen tukeminen*. Helsinki: Otava, 4–11.
- Saari, H. 1984. Koulusaavutusten affektiiviset oheissaavutukset. Jyväskylän yliopisto. *Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja* 348.
- Saari, H. 2004. 'Asenteet' IEA-tutkimuksissa. Teoksessa K. Leimu (toim.) *Kansainväliset IEA-tutkimukset. Suomi-kuvaa luomassa. Koulutuksen tutkimuslaitos*, 155–174.
- Saari, H. & Linnakylä, P. 1993. Oppimisen tasosta peruskoulussa. Teoksessa P. Linnakylä & H. Saari (toim.) *Oppiiko oppilas peruskoulussa? Peruskoulun arviointi 90 -tutkimuksen tuloksia*. Jyväskylän yliopisto. *Kasvatustieteiden tutkimuslaitos*, 193–201.
- Sahlberg, P. 2004. Koulun vaikuttavuus ja hyvyys. *Kasvatus* 35 (5), 516–529.
- Salokangas, T. 1995. Sisarusten pelisäännöt. *Lapsemme. Mannerheimin lastensuojeluliiton julkaisu* 25 (4), 16–17.
- Samdal, O. 1998. The school environment as a risk or resource for students' health-related behaviours and subjective well-being. University of Bergen.
- Samdal, O. & Dür, W. 2000. The school environment and the health of adolescents. Teoksessa C. Currie, K. Hurrelman, W. Settertobulte, R. Smith & J. Todd (toim.) *Health and Health behaviour among Young People. Health Behaviour in Schoolaged children: a WHO Cross-National Study (HBSC) International Report*. Copenhagen: WHO, 49–64.
- Samdal, O., Dür, W. & Freeman, J. 2004. School. Teoksessa C. Candace, C. Roberts, A.

²⁵ Verkon materiaalissa ovat eri sivunumerot kuin *Kasvatus*-lehden artikkelissa. Lainaukset ovat tehty lehden perusteella.

- Morgan, R. Smith, W. Settertobulte, O. Samdal & V. R. Rasmussen (toim.) *Young people's health in context. Health Behaviour in School-aged Children. HBSC study: international report from the 2001/2002 Survey. Health Policy for Children and Adolescents, No. 4. Denmark: WHO, 42–51.*
- Sarjala, J. 2002. Esipuhe. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen & J. Kuusela. *Mahdollisuuksien koulutuspolitiikan tasa-arvo. Arviointi 7/2002. Helsinki: Opetushallitus, 3–4.*
- Saukkonen, S. 2002. Kasvatus myöhäismodernissa koulussa. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) *Opettajan taipaleelle. 2. painos. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, 187–196.*
- Saukkonen, S. 2003. Koulu ja yksilöllisyys. Jännitteitä, haasteita ja mahdollisuuksia. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research 211.*
- Savolainen, A. 2001. Koulu työpaikkana. Työolojen itsearviointi ja kehittämistarpeet oppilaiden ja henkilöstön näkökulmasta. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis 830.*
- Savolainen, A., Taskinen H. & Viitanen E. 2001. Kouluyhteisön ehdotukset työn ja työolojen kehittämiseksi koulussa. *Kasvatus 32 (2), 154–172.*
- Scheinin, P. 1999. Kouluun liittyvä minäkäsitys ja itsetunto. Teoksessa J. Hautamäki, P. Arinen, B. Bergholm, A. Hautamäki, S. Kupiainen, J. Kuusela, J. Lehto, M. Niemivirta & P. Scheinin. *Oppimaan oppiminen ala-asteilla. Oppimistulosten arviointi. 3/1999. Helsinki: Opetushallitus, 157–184.*
- Seppänen, P. 2004. Suomalaiskaupunkien 'eletyt koulumarkkinat' kansainvälisessä valossa. *Kasvatus 35 (3), 286–304.*
- Simola, H. 2001. Koulupolitiikka ja erinomaisuuden eetos. *Kasvatus 32 (3), 290–297.*
- Simola, H. 2002. Millainen olisi riittävän hyvä koulu? Teoksessa L. Kolbe & K. Järvinen (toim.) *Onks ketään kotona? Kasvatuksen suuntaa etsimässä. Helsinki: Tammi, 182–200.*
- Simpura, J. 2002. Sosiaalista pääomaa mittaamassa. Teoksessa P. Ruuskanen (toim.) *Sosiaalinen pääoma ja hyvinvointi. Näkökulmia sosiaali- ja terveysaloille. Jyväskylä: PS-kustannus, 200–222.*
- Silvennoinen, H. 1992. Huono-osaisuus ja koulutus. *Kasvatus 23 (3), 256–267.*
- Skolverket. 2001. *Attityder till skolan 2000. Elevers, lärares, skolbarnsföräldrars och allmänhetens attityder till grundskola och gymnasieskola. Rapport 197.*
- Skolverket. 2004. *Attityder till skolan 2003. Elevernas, lärarnas, skolbarnsföräldrarnas och allmänhetens attityder till skolan under ett decennium. Rapport 243.*

- Soininen, M. 1989. Peruskoulun ala-asteen oppilaiden kouluviihtyvyydestä. Teoksessa E. Korpinen, E. Tiihonen & P. Tuomi (toim.) *Koulu elämän paikkana: haasteita ja virikkeitä ala-asteen opetukseen*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 34, 149–154.
- Stenbäck, I. 1995. Vain venäläisillä on koulussa kurjempaa kuin suomalaisilla. *Helsingin Sanomat* 6.10.1995, A9
- Syvöja, H. 2004. *Kansakoulu – suomalaisten kasvattaja. Perussivistystä koko kansalle 1866-1977*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Thompson, K. 1998. *Moral panics*. London: Routledge.
- Tolonen, T. 2001. Ääni tila ja sukupuolten arkiset järjestykset. Helsinki: Gaudeamus.
- Tolonen T. 2004. Vanhemmuuden puutteen heijastuminen nuorten sosiaaliseen pääomaan. *Nuorisotutkimus* 22 (4), 17–34.
- Tolvanen, K. 2004. Suomalaisnuoret pitävät koulusta vähiten Euroopassa. *Helsingin Sanomat* 28.6.2004, A6
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2004. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 1.–3. painos. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, J. 2005. Henkilökohtainen tiedonanto 23.8.2005.
- Tynjälä, J. & Törmäkangas, K. 1995. WHO-koululaistutkimuksen aineistot 1994. Teoksessa L. Kannas (toim.) *Koululaisten kokemaa terveyttä, hyvinvointia ja kouluviihtyvyyttä*. Helsinki: Opetushallitus, 193–197.
- Töttö, P. 2000. *Pirullisen positivismin paluu. Laadullisen ja määrällisen tarkastelua*. Tampere: Vastapaino.
- Uurto, J. 2001. Koulun fyysinen ympäristö opetustyön näkökulmasta. Teoksessa E. Korkeakoski, K. Hannén, T. Lamminranta, E. K. Niemi, M.-L. Pernu & J. Uurto J. *Opetuksen laatu perusopetuksen 1.–6. vuosiluokkien kouluissa vuonna 2000. Koulun tarjoamien oppimisedellytyksien vertailevaa arviointia*. Arviointi 1/2001. Helsinki: Opetushallitus, 105–146.
- Uusikylä, K. & Kansanen, P. 1988. *Opetussuunnitelman toteutuminen. Oppilaiden tyytyväisyys oppiaineisiin, opetusmuotoihin ja kouluelämään peruskoulun ala-asteella*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 66.
- Uusikylä, K. 2002. *Joko sinä olet tuottanut Paremmat Lapsen?* Teoksessa L. Kolbe & Järvinen K. (toim.) *Onks ketään kotona? Kasvatuksen suuntaa etsimässä*. Helsinki: Tammi, 155–167.

- Vandell, D. L. 2000. Parents, Peer Groups, and Other Socializing Influences. *Developmental Psychology* 36 (6), 699–710.
- Vanttaja, M. 2005. Mediakulttuuri, koulu ja moraalinen sääteily. *Kasvatus* 36 (1), 52–64.
- Villberg, J. & Tynjälä, J. 2000. Materialet från skolelevsstudierna 1994 och 1998. Teoksessa L. Kannas & V. Brunell (toim.) *Subjektiv hälsa, hälsovanor och skoltrivsel. Jämförelse mellan svensk- och finskspråkiga elever 1994–1998*. Folkhälsan. Jyväskylän yliopisto. Terveystieteiden laitoksen julkaisusarja 10/2000, 182–187.
- Villberg, J. & Tynjälä, J. 2004. WHO-koululaistutkimuksen Suomen aineistot 1984–2002. Teoksessa L. Kannas (toim.) *Koululaisten terveys ja terveystietäytyminen muutoksessa. WHO-koululaistutkimus 20 vuotta*. Terveystieteiden tutkimuskeskus. Jyväskylän yliopisto. Julkaisuja 2, 241–246.
- Virtanen, N. & Onnismaa, J. 2003. Kehityskeskustelua kodin ja koulun yhteistyömuotona. *Kasvatus* 34 (4), 352–358.
- Väljjarvi, J., Linnakylä, P., Kupari, P., Reinikainen, P., Malin, A. & Puhakka, E. 2002. Suomen tulevaisuuden osaajat. 15-vuotiaiden nuorten lukutaito sekä matematiikan ja luonnontieteiden osaaminen kansainvälisessä vertailussa. Toinen painos. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Välimaa, R., Kepler, K. & Yeganegi, N. 1995. Koettu terveys ja onnellisuus sekä sairaudet koululaisten arjessa. Teoksessa L. Kannas (toim.) *Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys*. Helsinki: Opetushallitus, 31–43.
- Välimaa, R. 2004. Nuorten itsearvioitu terveys ja toistuva oireilu 1984-2002. Teoksessa L. Kannas (toim.) *Koululaisten terveys ja terveystietäytyminen muutoksessa. WHO-Koululaistutkimus 20 vuotta*. Jyväskylän yliopisto. Terveystieteiden tutkimuskeskus. Julkaisuja 2, 9–54.
- Värri, V.-M. 2001. Miksi emme pääse eroon kasvatuksesta? *Synteesi* 20 (1), 7–21.
- Ziehe, T. 1991. Uusi nuoriso. Epätavanomaisen oppimisen puolustus. Suom. R. Sironen & J. Tuormaa. Tampere: Vastapaino.
- Ziehe, T. 2000. School and youth – a differential relation. Reflections on some blank areas in the current reform discussions. *Young. Nordic Journal of Youth Research* 8 (1), 54–63.

LIITE 1. TUTKIMUSLUPAHAKEMUS

Hyvät vanhemmat/hooltajat.

Olen kiinnostunut kouluviihtyvyydestä ja teen tästä aiheesta pro gradu -työtä. Kouluviihtyvyyteen vaikuttavat monet eri tekijät, mutta tähänastiset tutkimukset (esim. WHO-koululaistutkimukset) eivät ole selittäneet riittävästi itse ilmiötä, vaan ovat lähinnä mitanneet viihtyvyyttä. Olen rajannut tutkimuksessani perheen tarkasteltavaksi kohteeksi ja yritän selvittää, miten perhe osallistuu lapsen kouluviihtyvyyden rakentumiseen.

Tarkoitukseni on haastatella perheenjäseniä eli 1) **vanhempia/hooltajia**, 2) **lasta** (6. luokalla) ja hänen 3) **isoa veljeänsä/siskoansa** kouluviihtyvyyssasioista. Tutkittavien perheiden nimet eivät tule lopulliseen pro gradu tutkielmaan näkyviin.

Toivonkin, että osallistutte tähän pienimuotoiseen tutkimukseen, jotta saadaan uutta näkemystä kouluviihtyvyyden tutkimusalueelle. Halutessanne osallistua perheenä tutkimukseen, voitte laittaa yhteystietonne paperin alaosaan allekirjoituksen kera ja **palauttaa** tutkimusluvan lapsenne kautta kouluun, jonka jälkeen otan yhteyttä haastatteluiden ajankohtien sopimisesta. Jos halukkaita perheitä on enemmän kuin viisi, arvon tutkimukseen osallistuvat perheet. Tarvittaessa kerron auliisti myös lisää tutkimuksestani, jos kysyttävää on.

Yhteistyöterveisin, Raine Ruokokoski
(*yhteystiedot poistettu*)

Perheemme osallistuu tutkimukseen:

Perheemme ei osallistu tutkimukseen:

Vanhempien/hooltajien allekirjoitukset ja nimenselvennykset:

Yhteystiedot (esim. puhelinnumero), josta voin tavoittaa ja sopia haastatteluiden ajoista/paikasta:

LIITE 2. TEEMAHAASTATTELURUNGOT

Vanhempien haastattelu

Lapsen kouluviihtyvyys

- miten arvioitte lapsen viihtyvän tällä hetkellä koulussa?
- mitä hän ylipäättään on mieltä koulusta?

Koulusta puhuminen

- mitä vanhemmat ovat kertoneet lapselle koulusta ja koulunkäynnistä?
- mitä vanhemmat puhuvat keskenään lapsen koulunkäynnistä?

Lapsen koulunkäynnin tukeminen

- miten tuette lapsen koulunkäyntiä?
- autatteko läksyjenteossa/kokeisiin luvussa?
- onko teillä palkkioita hyvästä menestyksestä?
- kannustatteko lastanne menestymään?
- miten suhtaudutte lapsenne koulumenestykseen? (kokeet, muunlainen onnistuminen/epäonnistuminen)
- osallistutteko vanhempainiltoihin/tempauksiin/rahankeräyksiin?
- oletteko usein yhteyksissä opettajaan?
- kysyttekö lapseltanne säännöllisesti miten hänellä menee koulussa?

Lapsen haastattelu

Kouluviihtyvyys

- miten viihdyt koulussa tällä hetkellä/yleensä?

Koulusta puhuminen vanhempien kanssa

- mitä vanhemmat puhuvat kanssasi koulusta/koulunkäynnistä?
 - o esim. kannustavia tai tukevia ajatuksia, neuvoja, ohjeita, mielipiteitä
- mitä kerrot koulusta vanhemmille?
- mitä vanhemmat kysyvät sinulta koulusta?
- kysytäänkö ”miten sinulla menee?” tai jotain sinnepäin.

Koulunkäynnin tukeminen (vanhemmat)

- auttavatko läksyjenteossa/ kokeisiin luvussa?
- näytätkö kokeita heille? miten he suhtautuvat koenumeroihin?
- osallistuvatko vanhempainiltoihin/tempauksiin/rahankeräyksiin?
- ovatko paljon yhteyksissä opettajaan?

Sisarusteema

- auttaako läksyjenteossa / kokeisiin luvussa?
- näettekö toistenne kokeita / todistuksia?
- saatko tietoa yläasteesta?
- minkälainen suhde sinulla on isoveljeesi/-siskoosi?
- mitä isovelji/isosisko on kertonut/kertoo koulusta?
- puhutteko keskenään koulusta?
- saatko tietoa yläasteesta?

Ison sisaruksen haastattelu

Pikkuveljen/-siskon kouluviihtyvyys

- miten pikkuveli/-sisko viihtyy koulussa (siinä koulussa/ylipäättään koulussa)

Sisarussuhde

- minkälainen suhde sinulla on pikkuveljeesi/-siskoosi?

Kouluasiat

- puhutteko keskenään koulusta?
- mitä olet kertonut/kerrot koulusta pikkusiskolle/-veljelle?
 - o totta vai tarua
- mitä nykyään kerrot ylemmistä luokista?
- autatko läksyjenteossa tai kokeisiin luvussa?
- miten suhtaudut hänen koulumenestykseen?
- näetkö kokeita / todistuksia?