

1150 /  
2000

**KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖ PIENELLÄ JA SUURELLA KOULULLA**

Viides- ja kuudesluokkalaisen näkökulmasta

Anne Ala-Luopa

Jyväskylän yliopisto

Chydenius-Instituutti

Luokanopettajien aikuiskoulutus

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevät 2000

Ala-Luopa, A. Kevät 2000. Kodin ja koulun yhteistyö pienellä ja suurella koululla. Viides- ja kuudesluokkalaisen näkökulmasta. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutti. Luokanopettajien aikuiskoulutus, s.79

---

## TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää kotitaustan kiintymyssuhteen merkitys kodin ja koulun yhteistyössä sekä opettaja-oppilassuhteessa. Lisäksi selvitettiin opettaja-oppilassuhteen merkitys kodin ja koulun yhteistyössä. Lähtökohtana oli Bowlbyn kiintymysteoria, jonka mukaan turvallinen kiintymyssuhde helpottaa lapsen siirtymistä kouluun ja luomaan siellä suhteita esim. toisiin oppilaisiin ja opettajaan. Homansin ja Kingin käsitysten mukaan jatkuva vuorovaikutus esim. vanhempien ja opettajan välillä johtaa myönteisempään käsitykseen toisistaan. Chilmanin mukaan tärkein asia kodin ja koulun yhteistyössä on lapsi, lapsi on myöskin tämän tutkimuksen lähtökohta. Tutkimus oli vertaileva tutkimus, jossa vertailtiin kyläkoulujen (alle 50 oppilasta) ja suurempien keskuksien koulujen (yli 50 oppilasta) tuloksia toisiinsa.

Tutkimuksen keskeisimpinä ongelmina oli selvittää, mikä merkitys kotitaustalla ja opettaja-oppilassuhteella on kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Lisäksi tutkittiin kotitaustan merkitystä opettaja- ja oppilassuhteessa. Tutkimuksen kohderyhmä muodostui 689 peruskoulun 5. ja 6. luokkalaisista. Tutkimuksessa oli mukana sekä maaseutukoulujen että kaupunkikoulujen oppilaita lähinnä Etelä-Pohjanmaalta. Tutkimuksen aineisto kerättiin kyselylomakkeella. Aineiston käsittely suoritettiin SPSS-tilasto-ohjelmalla. Tilastollisista menetelmistä käytettiin frekvenssi- ja prosenttijakaumia, varianssianalyysiä, korrelaatiokertoimia, ristiintaulukointia ja t-testiä.

Tämän tutkimuksen mukaan kohderyhmän kiintymyssuhde omiin vanhempiinsa on turvallinen 61,6%:lla. Epävakaata kiintymyssuhteita on 33,7% ja turvattomia kiintymyssuhteita 4,7%. Tutkimustuloksista voidaan päätellä että, opettajat, oppilaat ja vanhemmat arvostavat kodin ja koulun yhteistyötä sitä enemmän mitä parempi kiintymyssuhde oppilaan ja vanhempien välillä on. Tutkimuksen mukaan oppilaiden kokema turvallisuudentunne suhteessa opettajan ja oppilaan vuorovaikutukseen on yhteydessä oppilaiden kotitaustaan. Mitä turvallisempi suhde lapsella on vanhempiinsa sitä parempi on opettajasuhde. Erot pienten ja suurten koulujen kohdalla syntyivät lähinnä epävakaan kiintymyssuhteen ja heikon opettajasuhteen omaavissa oppilaissa. Tämän tutkimuksen mukaan opettaja toimii pienillä kouluilla aktiivisemmin heikon opettajasuhteen omaavien ja kiintymyssuhteeltaan turvattomien lasten kanssa kuin suurilla kouluilla. Tässä tutkimuksessa suuri osa oppilaista kokee opettajasuhteensa epävakaaksi sekä suurilla että pienillä kouluilla.

Hakusanat: kiintymysteoria, kodin ja koulun yhteistyö, kouluyhteistyö, kotitausta, opettaja-oppilassuhde, vanhemmat-opettaja-oppilassuhde, vuorovaikutus

# SISÄLTÖ

<b>1 JOHDANTO</b>	1
<b>2 KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖ</b>	3
2.1 Kouluyhteistyön määritelmiä	3
2.2 Kodin ja koulun yhteistyö opetussuunnitelmissa	4
2.3 Kodin ja koulun yhteistyön tavoitteita	6
2.4 Toimiva yhteistyö	8
2.5 Yhteistyön esteitä	8
2.6 Vuorovaikutusmalleja	9
2.6.1 Kingin avointen järjestelmien malli ja Homasin vuorovaikutusmalli	10
2.6.2 Chilmanin kolmio	11
2.7 Erilaisia kodin ja koulun yhteistyömuotoja	12
2.8 Tutkimuksia yhteistyömuodoista	12
<b>3 OPETTAJA JA OPPILASSUHDE</b>	16
3.1 Opettaja - oppilassuhteen vaikutuksia	18
3.2 Hyvä opettaja - tutkimuksia oppilaiden näkemyksistä	19
<b>4 KOTITAUSTA</b>	21
4.1 Näkemyksiä perheestä	21
4.2 Perheen merkitys lapselle	23
4.3 Kotikasvatus ja sen tehtävät	26
4.4 Vanhempien kasvatustyyliä	28
4.5 Rajoja ja rakkautta	30
4.6 Kodin merkitys lapsen koulukokemuksiin – tutkimuksia	32
<b>5 KIINTYMYSTEORIA</b>	34
5.1 Bowlbyn kiintymysteoria	34
5.1.1 Kiintymyksen kohteet	34
5.1.2 Kiintymyksen lajit	35
5.1.2.1 Turvallinen kiintymyssuhde	35
5.1.2.2 Epävakaa kiintymyssuhde	36
5.1.2.3 Torjuva kiintymyssuhde	37
5.1.3 Teorian merkitys oppimiseen	37
5.1.4 Työskentelymallit	38
5.1.5 Kiintymyskäyttäytyminen	40

<b>6 TUTKIMUKSEN ONGELMAT</b>	<b>41</b>
<b>7 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b>	<b>42</b>
7.1 Kohderyhmä	42
7.2 Mittarin laadinta	42
7.2.1 Kotitaustamittari	42
7.2.2 Opettaja- oppilassuhdemittari	43
7.2.3 Yhteistyömittari	43
7.3 Aineiston keruu	43
7.4 Aineiston käsittely	44
<b>8 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS</b>	<b>45</b>
8.1 Tutkimuksen validius	45
8.2 Mittauksen validiteetti ja reliabiliteetti	46
<b>9 TUTKIMUSTULOKSET</b>	<b>48</b>
9.1 Kodin- ja koulun yhteistyö	48
9.2 Opettaja ja oppilassuhde	50
9.2.1 Opettaja-oppilassuhde ja kodin ja koulun yhteistyö	51
9.2.2 Opettaja-oppilassuhde ja yhteydenotot vanhempiin, jos koulu menee huonosti	54
9.2.3 Opettaja-oppilassuhde ja arvostus	56
9.3 Kotitausta	58
9.3.1 Kotitausta ja kodin ja koulun yhteistyö	59
9.3.2 Kotitausta ja yhteydenotot vanhempiin, jos koulu menee huonosti	62
9.3.3 Kotitausta ja arvostus	63
9.4 Kotitausta, opettaja-oppilassuhde ja koulun koko	64
<b>10 TULOSTEN TARKASTELUA JA POHDINTAA</b>	<b>65</b>

## **LÄHTEET**

## **LIITTEET**

## 1 JOHDANTO

Hyvä yhteistyö kodin ja koulun välillä on tärkeää lapsen kokonaiskehityksen ja koulu-motivaation säilymisen kannalta. On tärkeää, että kasvattajien välillä vallitsee mahdollisimman hyvä yhteisymmärrys niistä tavoitteista ja periaatteista, joihin kasvatuksella pyritään. Lapselle on merkittävää, että hän kokee kodin ja koulun toimivan yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi. Opettajien ammattitaidon ja kotien tuen avulla voidaan päästä tuloksiin, jotka palvelevat lapsen oppimista ja kasvamista. Kodilla ja vanhemmilla on päävastuu lapsensa kasvattamisessa, mutta myös koululla ja opettajalla on tiedon jakamisen ohessa tärkeä tehtävä kasvattajana. Lapsen kehityksen kannalta ovat siis koti ja koulu merkittävässä asemassa lapsen kasvun edistämässä.

Tarkastelen kodin ja koulun välistä yhteistyötä Bowlbyn kiintymysteorian valossa. Bowlbyn mukaan turvallisen kiintymyssuhteen omaavan lapsen vanhemmat ovat kiinnostuneita lapsensa asioista ja näin ollen myös koulunkäynnistä ja haluavat antaa tukensa koulunkäyntiinkin liittyvissä asioissa. Torjutussa kiintymyssuhteessa kiintymyksen kohde (usein äiti) ei vastaa lainkaan lapsen tarpeisiin. Suhtautumistapa koulunkäyntiin liittyvissä asioissa on usein välinpitämätön. Lapsi ei saa tukea ja rohkaisua vanhemmiltaan. Tutkimuksessani haluan selvittää, mikä merkitys lapsen kotitaustalla on kodin ja koulun väliseen vuorovaikutukseen, sekä mikä merkitys opettaja-oppilassuhteella on kodin ja koulun yhteistyössä. Haluan myös selvittää onko pienien ja suurien koulujen kesken kodin ja koulun yhteistyössä eroja.

Aihe on lähellä omaa sydäntäni. Olen itse opettanut noin viisi vuotta luokilla 1-6. Työstäni saaman kokemuksen mukaan pidän kodin ja koulun yhteistyötä erittäin tärkeänä asiana. Opettajuuden kannalta on merkittävää, että yhteistyö vanhempien kanssa toimii. Vanhemmat ovat opettajalle voimavara, joilta saa lisäresurssia ja tukea. On tärkeää, että on yhteiset intressit, ei vain kodin tai koulun intressit. Ongelmien ilmetessä parhaaseen ratkaisuun lapsen kannalta päästään hyvällä ja luottamuksellisella yhteistyöllä. Olen työskennellyt sekä pienillä kyläkouluilla että isoilla kouluilla. Työstäni saaman kokemuksen mukaan kodin ja koulun yhteistyö on hyvin koulukohtaista. Mitä pienemmällä koululla työskentelet sitä tärkeämpää on kodin ja koulun yhteistyö. Isolla koululla opettajan on helpompi jäädä etäälle kodeista, mutta pienellä koululla opettaja

joutuu ottamaan kokonaisvaltaisemman vastuun lapsen koulunkäynnistä. Pienessä kylässä koulun merkitys on ehkä suurempi kuin suurissa keskuksissa. Sen lisäksi, että koulu tarjoaa opetusta, on sen merkitys myös ympäröivälle yhteisölle tunnustettu. Koulu on kylän keskus.

Kouluja kehitetään nykyisin voimakkaasti ja koulujenkin kohdalla puhutaan tulosvastuullisuudesta. Tulostuullisuus kouluissa tarkoittaa keskustelua kasvatus- ja opetustavoitteista, joiden tulisi olla päätöksenteon ja suunnittelun lähtökohtana. Kouluista pyritään tekemään entistä parempia. Vanhempien mukanaololla on tärkeä merkitys. Vanhemmilla on tietoja ja ammattitaitoa monenlaisilta aloilta ja yhteyksiä eri asiantuntijoihin, joita voidaan koulussakin hyödyntää opetussuunnitelman toteutuksessa.

Kodin ja koulun yhteistyöstä on tehty monia tutkimuksia. Monet niistä käsittelevät erilaisia koulun ja kodin välisiä yhteistyökokeiluja tai vanhempien ja opettajien näkemyksiä kodin ja koulun yhteistyöhön. Sen sijaan on vähän tutkittu oppilaan näkökulmasta kodin ja koulun yhteistyötä.

## 2 KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖ

Kodin ja koulun yhteistyö on yksi tärkeä osatekijä, jotta yhteinen tavoite – lapsen persoonallisuuden tasapainoinen kehitys voisi onnistua. Vuorovaikutusta tarvitaan yhteisten suuntaviivojen ja tavoitteiden selkiintymisessä. Kodilla ja vanhemmilla on päävastuu lasten kasvattamisessa. Koululla ja opettajalla on osavastuu siitä, millaisia aikuisia lapsista kasvaa. Opettajalla on tärkeä merkitys sekä kasvattajana että tiedon jakajana.

### 2.1 Koulu yhteistyön määritelmiä

Koulu yhteistyö koettiin tutkimuksellisesti hyvin keskeiseksi 1980-luvun puolivälissä. Senpä vuoksi monet määritelmät ovatkin tältä ajalta, sekä myös aiheesta tehdyt tutkimukset. Tutkimuksessani on ollut siis pakko toimia melko iäkkäänkin kirjallisuuden varassa, koska uudempi ja tuorempi kirjallisuus on vähäistä.

Lahdeksen (1986, 106) mukaan kodin ja koulun yhteistyöllä voidaan tarkoittaa jatkuvaa ja molemminpuolista tietojen ja näkemysten vaihtoa kodin ja koulun henkilökunnan välillä. Tavoitteena on oppilaiden kasvatuksessa mukana olevien henkilöiden toiminnan tukeminen ja oppilaan kokonaisvaltainen huomioonottaminen. Myös monet tutkijat korostavat kodin ja koulun yhteistyön tehostamisen tarpeellisuutta (Snellman 1994).

Husso et al. (1980, 1) määrittelee kodin ja koulun yhteistyön kaikkien kasvatustyössä olevien henkilöiden ja/tai organisaatioiden (vanhemmat, opettaja, koulu) väliseksi tiedon- ja näkemyksen vaihdoksi, joka koskee kasvatettavia oppilaita. Sarantaus piti termiä koulu yhteistyö paremmin tilannetta vastaavana, jossa yhteistyössä on kysymys opettajien, oppilaiden, vanhempien ja koulun henkilökunnan (muut opettajat, rehtori, erityisopettaja, terveydenhoitaja, koululääkäri, -kuraattori, -psykologi sekä muu henkilökunta) tasavertaisesta kanssakäymisestä (Sarantaus 1985, 20-21).

Peruskoululain 3§ (27.5.1983/476) mukaan koulun on tehtävänsä hoitaessaan pyrittävä läheiseen yhteisymmärrykseen ja yhteistyöhön kodin kanssa tukemalla kotia sen kasvatustavoitteissa. Pulkkinen mukaan määrittely asettaa oikeaan suhteeseen vanhempien kasvatusvastuun ja koulun tehtävän lasten tiedollisessa ja taidollisessa kasvattamisessa. Se ottaa myös huomioon sen mahdollisuuden, että kotikasvatus voi olla puutteellista ja että lapsi tarvitsee yhteiskunnan taholta kasvattavaa tukea. (Pulkkinen 1984a, 52).

Peruskouluasetuksen 80§ (12.10.1984/18) mukaan kodin ja koulun yhteistyötä järjestettäessä on huolehdittava siitä, että oppilaiden huoltajilla on vähintään kerran lukuvuodessa mahdollisuus keskustella koulun johtajan ja oppilaan opettajien kanssa koulun opetus- ja kasvatustyöstä (Koulusäädökset 1989, 43). Myös Korpinen et al. (1980) tutkimuksen mukaan vanhemmilla tulisi olla ainakin kerran lukukaudessa mahdollisuus tavata opettaja henkilökohtaisesti. Varsinkin kaupunkiympäristössä opettajan henkilökohtainen tapaaminen on tärkeää, koska opettaja ja vanhempi eivät juuri muulloin tapaa toisiaan. Usein juuri keskusteluissa vanhemmat rohkaistuvat kysymään sellaisiakin asioita, joista on hyötyä omassakin kasvatustyössä. Yhteistyön edellytykset luodaan jo kodeissa. Jos vanhemmilla on myönteinen asenne koulutyöhön, on yhteydenottoakin usein helpompaa (Sahlman 1989, 25.)

## 2.2 Kodin ja koulun yhteistyö opetussuunnitelmissa

Vuonna 1908 ehdotettiin Helsingin kansakoulukokouksessa, että ylihallitus kehottaisi kiertokirjeellä kansakoulujen johtokuntia ja opettajia järjestämään vanhempien kokouksia. Käytännössä yhteistyö jäi kuitenkin vähäiseksi, vaikkakin ehdotukseen suhtauduttiin myönteisesti. (Huuskonen 1953.) Koskenniemi (1982) viittaa vuoden 1914 yleiseen kansakoulukokoukseen, jossa ehdotettiin koulupiireihin perustettavaksi "koti- ja koulukasvatuksen harrastajain yhdistys". Vuonna 1907 oli perustettu valtakunnallinen Kotikasvatussyhdistys ry., jonka toiminta painottui 20- ja 30-luvuille. Tuolloin yhdistyksen kodin ja koulun yhteistyön hyväksi tekemä toiminta oli hyvin laajaa. (Komiteamietintö 1981, 20, 23).

Rinne (1982) tarkasteli kodin ja koulun yhteistyötä maalaiskansakoulun, varsinaisen kansakoulun ja peruskoulun opetussuunnitelmien pohjalta. Rinteen mukaan jo vuonna 1925 maalaiskoulun opetussuunnitelmakomitea pyrki lähentämään kotia ja koulua ohjaamalla oppilaita kotoisen tradition mukaisiin työtehtäviin. Joskin opettajan asema pienessä maaseutukoulussa oli luonnostaankin läheinen koteihin. (Rinne 1982, 276-286.)

Rinne piti varsinaisena kansakoulun opetussuunnitelman keskeisenä ajatuksena sitä, että koulun tulee olla voimakkaasti kasvattava ja sosiaalistava laitos. Ero maalaiskoulun opetussuunnitelmaan on kiteytettävissä: Kasvatuksesta kodin ja kotiseudun jäsenyyteen, siirrytään kasvatukseen kansalaiseksi (Rinne 1982, 280.) Vuoden 1925 mietintöön verrattuna kodin ja koulun yhteistyötä ei kuitenkaan kansakoulun opetussuunnitelmassa merkittävästi voimistettu, eikä toimiin ja menetelmiin kiinnitetty suurta huomiota, ainoastaan suosituksia annettiin.



Kansakoulun opetussuunnitelmassa vuodelta 1952 painotetaan sitä, että kodin ja koulun on tunnettava toistensa kasvatukselliset lähtökohdat, jotta kasvatuksellisilta ristiriidoilta voidaan välttyä. Komitean näkemys liittyy humanistisiin perusajatuksiin, johon liittyy pelko loukata koteja. Opetussuunnitelmasta löytyy jo myöskin esityksiä yhteistyömuodoista esim. opettajia kehoitetaan kutsumaan vanhempia vastavuoroisesti tutustumiskäynnille kouluun. Vanhemmille kehoitetaan myös antamaan mahdollisuus toimia koulun hyväksi esim. osallistumalla eri tilaisuuksien järjestämiseen. Komitea huomioi, että koulu-yhteistyö oli tuolloin vielä puutteellisesti järjestettyä ja kehottikin kiinnittämään siihen huomiota.

Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnössä (1970) käsiteltiin kodin ja koulun yhteistyötä perusteellisesti. Mietinnön mukaan koulun tulee tietää oppilaan vanhempien kasvatustavoista ja käsitystä, oppilaankotiympäristöstä ja muista taustatekijöistä, hänen terveydentilastaan ja harrastuksistaan sekä poikkeavien yksilöiden ongelmista. Kotien puolestaan tulee tietää koulun kasvatustavoitteista ja lasta ohjaavista opettajista, opintojen järjestelyistä ja oppilaista tehdyistä havainnoista (Koskenniemi 1982, 227.)

Asetuksessa todettiin, että myös kodin ja koulun yhteistyön edistämiseksi kouluneuvoston tuli ainakin kerran vuodessa kutsua opettajat ja oppilaiden vanhemmat yhteiseen tilaisuuteen tai luokittain pidettäviin tilaisuuksiin (Pka 1970/443, 157§). Sama asetus velvoitti opettajat hyvään yhteistyöhön kotien kanssa (Pka 1970/443, 108§.) Lisäksi asetuksessa todettiin, että peruskoulun opetus on julkista, joten vanhemmat voivat halutessaan tulla seuraamaan lastensa oppituntia. Tehdessään oppilaskohtaisia ratkaisuehdotuksia (esim. siirto erityisopetukseen) opettajan on neuvoteltava vanhempien kanssa (Pka 1970/443, 27§, 32§ ja 38§.) Kouluneuvostojen lakkauttamisen jälkeen kodin ja koulun yhteistyötehtävät siirtyivät suurelta osin koulujen johtokunnille.

Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa mainitaan, että koulu voi kehittyä monipuoliseksi oppimiskeskukseksi, joka tuottaa joustavia ja laadukkaita koulutuspalveluja vuorovaikutuksessa sidosryhmiensä kanssa (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 10.) Tämä tarkoittaa käytännössä esim. sitä, että jokaisen kouluyhteisön tehtävänä ja vastuulla on aktiivisesti etsiä kuhunkin kouluyhteisöön parhaiten soveltuvat kodin ja koulun yhteistyömuodot.

### 2.3 Kodin ja koulun yhteistyön tavoitteita

Kodin ja koulun kasvatustehtävä onnistuu vajavaisesti, jos yhteiset kasvatustavoitteet ja toimintalinjat puuttuvat. Yhteistyötä tarvitaan yhteisen hengen luomisessa sekä yhteisten tavoitteiden selkiinnyttämisessä. On tärkeää, että lapset kokevat kodin ja koulun toimivan yhteisten tavoitteiden hyväksi, näin lapsen koko persoonallisuuden tasapainoinen kehitys voi onnistua paremmin. Anon (1981 a, 103) mukaan kodin ja koulun perimmäisenä tavoitteena on lapsen kokonaiskehityksen edistäminen. Kodilla on ensisijainen kasvatusoikeus ja -vastuu. Oppilaan kasvatus kuuluu myöskin koulun tehtäviin. Yhteistyötä tarvitaan näiden molempien kasvattajien välillä, jotta lapsi ei joutuisi ristiriitojen kohteeksi, vaan hän kehittyisi tasapainoiseksi persoonallisuudeksi.

Anon (1981 a, 116) mukaan yhteistyölle voidaan määritellä mm. seuraavanlaisia yleisiä tavoitteita, jotka ovat seuraavat: ennakkoluulojen ja arkuuden poistaminen, keskustelun ylläpitäminen kodin ja koulun kasvatustehtävästä, meidän koulu - hengen lisääminen, vaikeuksissa olevien oppilaiden tukeminen, koulun kehittäminen alueensa toimintakeskukseksi aktivoimalla vanhempia yhteistyöhön, koulun ja ympäröivän yhteiskunnan vuorovaikutuksen lisääminen ja monipuolistaminen. Opettajan kannalta tavoitteita voidaan yksilöidä seuraavasti: kodin ja koulun kasvatustehtävistä keskusteleminen, koti- ja koulukasvatuksen yhteensovittaminen, kasvatuksen tavoitteiden ja keinojen selkiinnyttäminen, koulutyön edellytysten parantaminen, mm. työrauhan turvaaminen, työviihtyvyyden lisääminen ja hyvien ihmissuhteiden syntymisen edistäminen (Anon, 1981 a, 117.)

Mannerheimin Lastensuojeluliiton (Leppänen 1981, 36) julkaisemassa raportissa luetellaan hyvin toimivan kodin ja koulun yhteistyön tunnusmerkkejä seuraavasti: kodin ja koulun välillä vallitsee keskinäinen luottamus, vanhemmat toimivat oma-aloitteisesti oppilaiden ja koulun hyväksi, vanhemmat tuntevat toisensa hyvin, vanhemmat osallistuvat kiitettävästi koululla järjestettäviin tilaisuuksiin, vanhempien ja opettajien väliset neuvottelut sujuvat hyvin sekä myönteisessä että kielteisissä asioissa.

Yhteistyön tärkeimpiä tavoitteita on luoda kouluajasta mahdollisimman häiriötön ja mieluisa elämänvaihe, joka antaa lapselle ja nuorelle riittävät tiedot ja taidot. Tämä edellyttää koulun kehittymistä sellaiseksi paikaksi, jota vanhemmat, oppilaat, opettajat ja muu henkilökunta voivat pitää turvallisena ja viihtyisänä kasvu- ja opiskeluympäristönä. Kodin ja koulun yhteistyön ei tarvitse olla juhlallista ja suuria kasvatuskysymyksiä pohdittavaa. Luokkaan syntyy hyvä henki jo siitä, kun oppilaat näkevät aikuisen huomaavan heidät ja pitävän heidän asioitaan tärkeinä. Lähitavoitteena voidaan pitää sitä, että vanhemmat tutustuvat kouluun ja sen toimintaan sekä lapsensa opettajiin. Tavoitteena on myös poistaa koulun ja kodin välisiä ennakkoluuloja ja huolehtia siitä, että tieto kulkee

molempiin suuntiin (Pekkala & Koivumäki 1982, 12-15). Tärkeänä lähitavoitteena voidaan pitää myöskin sitä, että opettaja tutustuu oppilaidensa vanhempiin ja kotioloihin. Varsinkin ongelmatilanteissa on tärkeää, että opettaja on selvillä lapsen elinolosuhteista. Tieto auttaa opettajaa asennoitumaan oppilaaseen oikealla tavalla.

Kodin ja koulun yhteistyön tukemiseksi on perustettu vanhempainyhdistyksiä. Jo vuonna 1907 perustettiin kotikasvatusyhdistys, jossa opettajat toimivat aktiivisesti mukana. Vuonna 1974 perustettiin Koti- ja kouluyhdistyksen liitto, johon liittyi 40 vanhempainyhdistystä (Anon 1979). Vuonna 1990 nimi muuttui Koululaisten Vanhempainliitoksi ja vuonna 1995 Suomen Vanhempainliitoksi.

Suomen Vanhempainliitto on eri koulumuotojen yhteydessä toimivien vanhempainyhdistysten keskusjärjestö. Liitto toimii vanhempien ja koulun välisen yhteistyön sekä vuorovaikutuksen lisäämiseksi ja tehostamiseksi. Pää tavoitteena on lasten ja nuorten koulunkäynnin tukeminen. Toiminnan lähtökohtana on koululainen, jolle halutaan luoda sekä turvallinen että monipuolinen oppimis- ja kasvamisympäristö. Koululaisten vanhempien liittoon kuuluu koulu- ja paikkakuntakohtaisia vanhempainyhdistyksiä. Jäsenyhdistykset ovat oppilaiden vanhempien sekä muiden huoltajien yhteistyöelimiä. Toiminnan yleistavoitteena on lähentää koteja ja koulua toisiinsa sekä ympäröivään yhteiskuntaan. Yhteisvastuun syntyminen ja kehittyminen on tärkeä tavoite (Koululaisten vanhempien liitto 1993, 1-3).

Vuoden 2000 alusta voimaan tullut koululainsäädäntö on tuomassa kodin ja koulun yhteistyölle uusia vaatimuksia. Kodin ja koulun yhteistyöhön kuuluu oppilaiden huoltajien ottaminen mukaan koulutyön yleiseen suunnitteluun esimerkiksi opetussuunnitelmien laadinnassa. Koulu tarvitsee tietoa ja ammattitaitoa monilta aloilta ja vanhempien välityksellä se onnistuu luontevasti. Uskotaan, että vanhempien mielenkiinto koulua kohtaan lisääntyy, kun he voivat itse olla vaikuttamassa lapsensa koulunkäyntiin. Uutta avoimuutta korostaa myös säädös, jonka mukaan oppilaalla ja tämän huoltajalla on oikeus saada tieto koulun käyttämisestä arviointiperusteista sekä niiden soveltamisesta oppilaan arviointiin.

## 2.4 Toimiva yhteistyö

Hyvin toimivan yhteistyön tunnusmerkki on kodin ja koulun keskinäinen luottamus. Tällöin vanhemmat toimivat itsenäisesti ja oma-aloitteisesti oppilaiden ja koulun hyväksi. He ovat esim. mukana juhlien järjestämisessä tai hankkivat retkirahoja yms. Yleensä myös vanhemmat tuntevat toisensa hyvin, minkä vuoksi lasten keskinäisiä ristiriitoja ja ongelmia on helpompi selvittää. Tiedon kulku kodin ja koulun välillä on ensiarvoisen tärkeää, sillä usein tietämättömyys on syynä ennakkoluuloihin ja kielteisiin asenteisiin.

## 2.5 Yhteistyön esteitä

Korpisen ym. (1980, 11) tutkimusten mukaan tärkeimpiä yhteistyön esteitä olivat aineenopettajajärjestelmä, liian suuret luokat ja koulut ja ajanpuute. Vähiten merkittäviä esteitä olivat opettajan kielteiset kokemukset yhteistyöstä ja opettajan epävarmuus vanhempien kanssa keskusteltaessa. Kantasen & Laitisen tutkimuksessa (1984) saatiin vastaavanlainen tulos vähiten merkittävistä esteistä. Mutta suurimmaksi esteeksi lähes 2/3 opettajista koki sen, että opettaja ei saa palkkaa ko. toiminnasta, koska se ei kuulu opetusvelvollisuuteen. Palkkauksen tärkeys on tuotu esille myös muissa tutkimuksissa (esim. Sarantaus 1985, Siniharju 1986 ja Venäläinen ym. 1980). Korpisen tutkimuksessa palkkauksen merkitys oli arvioitu vasta kahdeksanneksi kolmestatoista annetusta vaihtoehdosta.

Kouluyhteistyö ja kerhotoiminnan mietinnössä (Anon. 1981 a, 108-109) luetellaan mm. seuraavia yhteistyön esteitä: opettajien palkkaus ei ole tyydyttävästi järjestetty, koulukohtaiseen kehittelytyöhön ei ole riittävästi valmiuksia, totutuista tavoista ei haluta poiketa, ideoiden vähyys ja hyvien yhteistyökokemusten puuttuminen, koulutilojen käyttöön liittyviä ongelmia, opettajien epävarmuus, pelko hyökkääviä vanhempia kohtaan ja motivaation puuttuminen, yhteistyötä ei koeta tarpeellisena.

Soininen (1986, 53) on koonnut kouluyhteistyön esteet viiteen eri luokkaan. Käytännön esteet jakautuvat fyysisiin eli ulkoisiin esteisiin ja henkilökohtaisiin eli sisäisiin esteisiin. Fyysisiä esteitä voivat olla esim. aika, välimatkat, lastenhoito-ongelmat, vanhempien raskas työ, koulun tilat ja koko. Sisäiset esteet saattavat liittyä esim. opettajan tai vanhempien persoonallisuuteen, arvostelun pelkoon, kodin sen hetkiseen elämäntilanteeseen ym. Yhteistyöesteenä asenteet saattavat vaikeuttaa yhteistyötä enemmän kuin käytännön esteet. Syitä asenteisiin voivat olla vanhempien aikaisemmat kokemukset yhteistyöstä; jos yhteyttä on pidetty esim. vain silloin kun on ilmaantunut ikäviä asioita. Myös vanhempien omat kouluaikeiset ikävät kokemukset saattavat vaikuttaa negatiivisesti. Joissa-

kin tapauksissa opettajan oma asennoituminen voi vaikeuttaa yhteistyötä. Yhteistyöesteinä voi olla motivaation puuttuminen. Jos lapsen koulunkäynti on ongelmatonta, vanhemmat eivät ehkä näe tarvetta yhteistyölle. Vaikkakin kaikkein motivoitumattomimpia ovat ne vanhemmat, joiden lapsilla on ongelmia. Joillekin vanhemmille lapsen koulunkäynti ei ole tärkeimpiä asioita ja joidenkin mielestä kasvatus ja opetus ovat koulun tehtävä. Puutteellinen tiedonvälitys on merkittävä este. Kirjalliseen tiedotteeseen vanhemmat voivat suhtautua välinpitämättömästi tai lapsi unohtaa antaa sen tai vanhemmat saavat sen liian myöhään. Nopea yhteydenotto esim. puhelimella voi siksi, että nykyajan työssäkäyvät vanhemmat ovat kiireisiä ja heitä on joskus vaikea puhelimella tavoittaa. Yhteistyöesteinä voivat olla yhteiskunnalliset syyt. Tällaisia syitä on esim. runsas muuttoliike. Jos perhe muuttaa usein, ei pitkäaikaista opettaja-oppilas-vanhempi-suhdetta pääse syntymään (Soininen 1986, 53-54).

## 2.6 Vuorovaikutusmalleja

Vuorovaikutusmalleille on ominaista yhteisössä toimiminen ja siinä vallitsevat suhteet, havaitseminen, kommunikaatio, rooli ja minäkuva. Yksilön havainnot ovat peräisin sosiologisista vuorovaikutustilanteista. Vuorovaikutusmalleissa korostetaan erityisesti yksilön aktiivista osallistumista vuorovaikutustilanteisiin. Toinen ihminen voi vaikuttaa toiseen erityisesti silloin, kun on kyseessä yksilön kannalta tärkeä ihminen (Fawcett, 1984, 13-17). Opettajan ja vanhempien vuorovaikutustilanteessa on kysymyksessä aina tärkeä ihminen, sama lapsi, joka yhdistää heitä ja on heidän molempien keskipisteenä. Myös hyvin toimivassa kodin ja koulun yhteistyössä vanhemmat toimivat oma-aloitteisesti oppilaiden ja koulun hyväksi (Leppänen, (toim.) 1981, 36.)

Lidzin (1976, 286-287) mukaan vanhempien ja opettajan roolit eivät eroa niin selvästi toisistaan kuin usein esitetään. Opettajat kohtelevat koulunsa aloittaneita äidillisen lempeästi ja vanhemmat vahvistavat koulun vaikutusta palkitsemalla hyviä koulusaavutuksia. Koululla ja vanhemmilla on erilaiset näkemykset kasvatusprosessista, koska heillä on erilaiset roolit lapseen nähden, opettajan ja vanhemman rooli (Richardson & Koehler 1987, 520.)

### 2.6.1 Kingin avointen järjestelmien malli ja Homansin vuorovaikutusmalli

Kingin vuorovaikutusmallia (1981) sovellettaessa kouluun voidaan olettaa, että kasvatustyössä olevien opettajien ja vanhempien yhteistyö voi johtaa asenteisiin, joiden avulla sosiaalisessa vuorovaikutuksessa voidaan toimia hedelmällisesti. Tällöin ammattitaitoisen kasvattajan ja maallikkovanhemman välinen vuorovaikutus koituisi lapsen parhaaksi, koska koko vuorovaikutussuhdehan toimii lapsen vuoksi.

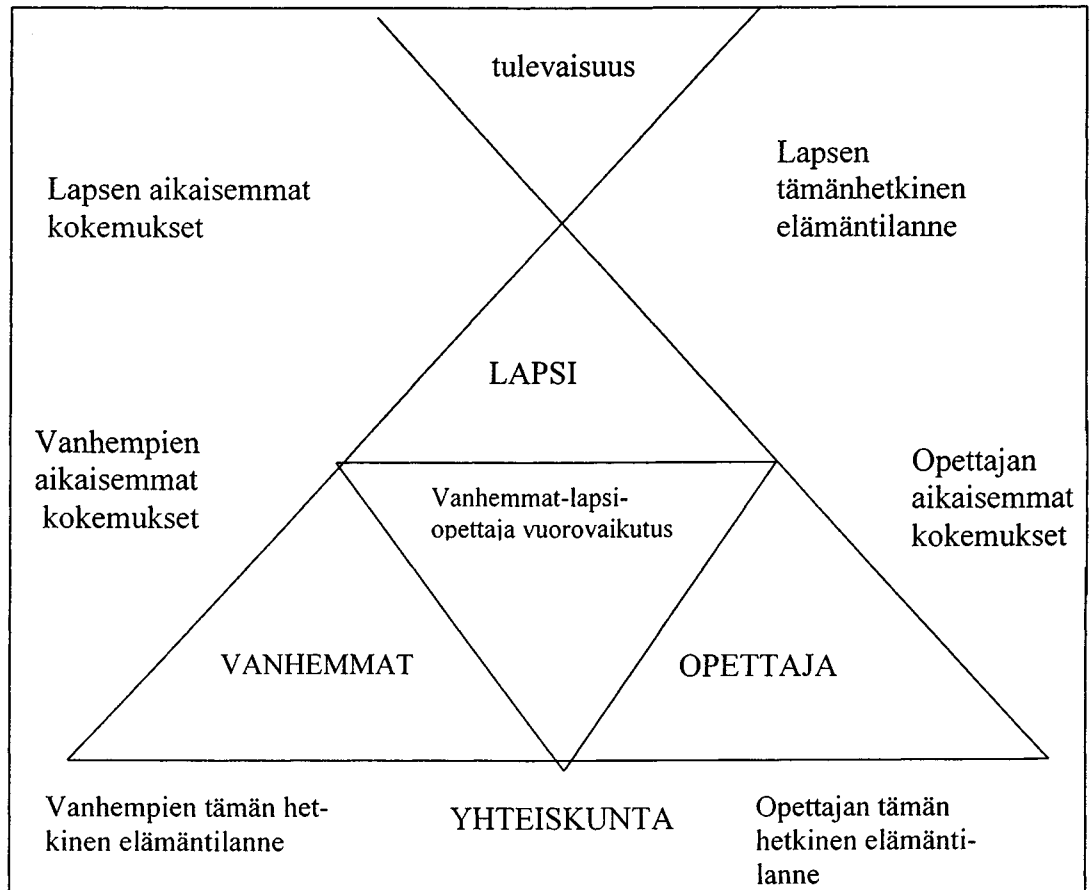
Ammattitaitoisen opettajan ja maallikkovanhempien välisessä vuorovaikutuksessa on huomioitava seuraavia seikkoja: opettajan ja vanhemman omat havainnot vaikuttavat vuorovaikutukseen; opettajan ja vanhemman tavoitteet, tarpeet, tunteet ja arvot vaikuttavat vuorovaikutukseen, opettajan ja vanhemman tavoitteet saattavat olla toisistaan poikkeavia, opettajan velvollisuus on antaa tietoja, jotka saattavat auttaa vanhempaa tekemään omaa kasvatustaan koskevia päätöksiä. Vuorovaikutustilanteessa vaikuttavat myös molempien osapuolten roolit, minäkuva ja oma persoonallisuus. (Fawcett 1984, 89.)

Homans (1950) kuvaa vuorovaikutussuhteiden kytkennöistä seuraavaa: mitä enemmän yksilöiden välillä on vuorovaikutusta, sitä myönteisempi käsitys heillä on toisistaan ja kääntäen mitä myönteisempi käsitys yksilöllä on toisistaan, sitä kiinteämpään vuorovaikutukseen he ovat halukkaita. Jos sosiaaliset suhteet ovat systemaattisia, tulisi vuorovaikutuksen muuttua ja parantua suhteen kehittyessä (Lambert & Lampert 1967, 128.)

Homansin ja Kingin käsitykset ovat samansuuntaisia siinä, että molempien mukaan jatkuva vuorovaikutus yksilöiden välillä johtaa myönteisempään käsitykseen toisistaan. Opettajan ja vanhempien myönteinen käsitys toisistaan heijastuu lapsen koulukokemuksiin ja opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen. On tärkeää, että opettaja ja vanhemmat yhdessä yhteistyön kautta voisivat edistää lapsen kasvua. Sekä Homansin että Kingin vuorovaikutusmallit ovat edelleen tänäkin päivänä hyvä lähtökohta kodin ja koulun välisen vuorovaikutuksen tarkasteluun.

## 2.6.2 Chilmanin kolmio

Chillman (1971) on kuvannut kasvattajien ja vanhempien välistä suhdetta kuviossa 1 esitetyn kolmion muodossa.



KUVIO 1. Chilmanin kolmio (1971)

Chilmanin kolmio sisältää kouluun mukautettuna opettajien osalta yhteistyöhön vaikuttavina tarpeet ja tavoitteet työn suhteen, yhteistyöhön kohdistuvat asenteet, koulutus, valmiudet yhteistyön toteuttamiseen, tiedot lapsen kehityksestä, tiedot vuorovaikutussuhteiden kasvatuksellisista vaikutuksista jne., aikaisemmat kokemukset yhteistyöstä, elämäntilanne, koulun työyhteisö, koululuokka ja työnantaja. Vanhempien osalta yhteistyöhön vaikuttavat tarpeet ja odotukset koulun suhteen, aikaisemmat kokemukset ja elämäntilanne. Yhteistyön tärkein osallinen on tietenkin lapsi, joka on koko yhteistyön lähtökohta, sisältö ja päämäärä. Chilmanin mukaan lapsen liittyvään yhteistyöhön vaikuttavat mm. lapsen aikaisemmat kokemukset ja kehitysvaiheet, lapsen elämäntilanne, lapsen tarpeet ja tavoitteet. Chilman ottaa mukaan elämän realiteetit, jotka vaikuttavat myöskin opettajan

ja vanhempien välisiin suhteisiin. Chilmanin näkemykset sopivat tämän tutkimukseeni, vaikkakin otteeni on suppeampi kuin Chilmanin esittämä käsitys yhteistyön kokonaisuudesta. Tässä tutkimuksessa yhteistyötä tarkastellaan oppilaiden näkökulmasta.

Kodin ja koulun yhteistyössä kohtaavat toisensa kouluelämän asiantuntuja, opettaja ja toisaalta lapsen kannalta asiantuntija, vanhempi. Opettajan persoonallisuus vaikuttaa siihen, miten opettaja toimii vuorovaikutustilanteissa vanhempien ja oppilaan kanssa. Samoin vanhempien persoonallisuus vaikuttaa siihen, miten vanhempi suhtautuu kouluyhteistyöhön ja miten hän toimii lapsensa kanssa. Opettajan ja vanhempien yhteistyö on esimerkinä lapselle sosiaalisesta käyttäytymisestä vuorovaikutustilanteessa.

## **2.7 Erilaisia kodin ja koulun yhteistyömuotoja**

Kodin ja koulun yhteistyössä on monia erilaisia vaihtoehtoja. Usein koulun koko ratkaisevatko vanhempainilaisuudet koko koulun yhteisiä tai yksittäisten luokkien omia tilaisuuksia. Yleisesti käytettyjä vakiintuneita yhteistyömuotoja ovat juhlat, vanhempainillat, kerhot, retket, erilaiset tempaukset (esim. koko perheen ulkoilupäivä, myyjäiset), kuuntelupäivät (ns. avoimien ovien päivät tai -illat), kirjallinen tiedottaminen (esim. reissuvihot, kirjeet), kotikäynnit sekä opettajan ja vanhempien väliset henkilökohtaiset keskustelut.

## **2.8 Tutkimuksia kodin ja koulun yhteistyöstä**

Korpisen ym. (1980, 28) tutkimuksessa on tiedusteltu kodin ja koulun yhteistyömuotojen tärkeyttä. Tutkimuksen mukaan ala-asteen opettajat arvioivat tärkeimmäksi opettajan ja vanhempien välisen henkilökohtaisen keskustelun. Henkilökohtaisen keskustelun merkitys koettiin tärkeänä erilaisissa yhteistyökokeiluissa mukana olleiden opettajienkin mielipiteissä (esim. Pekkala ym.1982 ja Venäläinen ym. 1980). Korpisen tutkimuksissa kärkipäähän sijoittuivat myös todistus lukukauden lopussa, puhelinkeskustelut ja koulun yhteiset juhlat. Siniharjun (1986, 65) tutkimus osoitti niin ikään, että opettajan ja vanhempien välistä henkilökohtaista keskustelua pitivät lähes kaikki vastaajat erittäin tärkeänä tai tärkeänä.

Koulu- ja luokkakohtaisista tilaisuuksista koko koulun juhla ja vanhempainilta olivat suosituimpia yhteistyömuotoja ( Korpinen 1980 b 8-9,12, Pekkala 1983, 37 ja Siniharju 1986, 66). Pekkalan tutkimuksessa luokkakohtaiset vanhempainillat koettiin parempina



kuin luokka-asteiden ja koko koulun yhteiset tilaisuudet. Pienemmissä ryhmissä voidaan ehkä käsitellä asioita ja ongelmia syvällisemmin kuin suurissa joukkotilaisuuksissa (Pekkala-Koivumäki 1982, 2).

Pekalan ja Koivumäen (1982, 2-3) tutkimuksen ja kokeilun aiheena oli henkilökohtainen keskustelu kodin ja koulun yhteistyömuotona. Kokeilu suoritettiin ylä-asteella, mutta tulokset antavat viitteitä ala-asteellekin. Kokeilussa olleiden opettajien mukaan henkilökohtainen keskustelu koettiin vaikuttavan erittäin positiivisesti yhteistyöhön kotien kanssa. Vanhempien kiinnostus lapsen koulunkäyntiin oli lisääntynyt ja vanhemmat olivat aktiivisia saadessaan mahdollisuuden osallistua. Tutustumalla oppilaiden vanhempiin opettajat saivat paremman käsityksen oppilaan kotitaustasta, mikä syvensi heidän oppilaantuntemusta. Opettajat havaitsivat henkilökohtaisen keskustelun vanhempien ja opettajan välillä lisäävän oppilaiden koulunkäyntimotivaatiota. Oppilaat yrittivät tosissaan, kun he kokivat, että vanhemmat välittivät heistä. Kokeilun seurauksena koulun työrauha parani.

Koti ja Koulu-yhdistysten Liiton julkaisussa (Lehtijärvi ym. 1983, 1984) todetaan, että luokkatoimikunta on parhaimpia ja tuloksellisempia kodin ja koulun yhteistyömuotoja. Käytännön tehtävien yhdessä tekeminen luo yhteishenkeä. Lehtijärvi (1985) toteaa, että yhdistyksiä kaivataan eniten sinne, missä koulut ovat suuria ja ihmiset vieraita toisilleen. Myöskin Pekalan (1983, 42) tutkimuksissa useat luokanvalvojat pitivät vapaamuotoisia tilaisuuksia, juhlia ja retkiä, välttämättömänä hedelmälliselle yhteistyölle.

Kivirinnan tutkimuksen mukaan vanhemmat odottavat nykyistä enemmän tietoa lapsensa koulunkäynnistä, oppimistilanteesta, käyttäytymisestä ja luokan ilmapiiristä, eli keskusteluhetkien merkitystä painotti tämäkin tutkimus noin 10 vuotta myöhemmin. Tutkimuksen mukaan vanhemmat odottavat kuitenkin aloitetta koululta ja selviä toimintaohjeita. Kivirinnan tutkimuksen mukaan vanhemmista äiti seuraa isää enemmän lastensa koulunkäyntiä (Kivirinta 1995, 66-67).

Tutkimukset ovat osoittaneet, että yhteistyön laatu vaikuttaa vanhempien osallistumisaktiivisuuteen. Pienissä ryhmissä ongelmia voidaan käsitellä perusteellisemmin ja syvällisemmin. Perinteiset vanhempainillat ovat puolestaan tärkeitä erityisesti silloin, kun halutaan tiedottaa koulun toiminnasta tai on kyse yleisluonteisesta valistuksesta (Pekkala & Koivumäki 1982, 2-3.)

Vanhempien asennoitumista kodin ja koulun yhteistyöhön on tutkittu melko runsaasti 1980-luvulla. Tutkimuksissa on todettu, että vanhemmat kokevat yhteistyön yleensä positiivisesti (Aho 1980, 35; Korpinen 1979, 129; Uusitalo 1981, 67; Vuorinen 1971, 47; Sarantaus 1986, 102). Ahon (1980, 64, 32) tutkimuksessa koettiin tärkeänä, että todelli-

nen osallistuminen ja yhteydenpito oli positiivista asenteista huolimatta laimeaa. Vanhemmat eivät olleet kovinkaan innostuneita aktiivisesta kouluyhteistyöstä. Noin 10 %, joissakin tapauksissa 20-30 %, vanhemmista ei ollut lainkaan halukkaita osallistumaan koulun järjestämiin tilaisuuksiin. Myöskin Sarantauksen mukaan myönteistä asennoitumisesta huolimatta eivät monetkaan vanhemmat halunneet ottaa vastuuta toiminnasta. Tutkimuksen mukaan ensimmäisten luokkien vanhemmat olivat aktiivisimpia, kuudensilla luokilla oltiin aktiivisempia kuin viidensillä luokilla. (Sarantaus 1985, 104-105.) Samansuuntaisia tuloksia on saanut myös Korpinen et al. (1980, 95). Korpisen mukaan osallistuminen yhteistyöhön on vilkkaampaa 1. ja 6. luokalla kuin 5. luokalla.

Korpisen tutkimuksen (1982) mukaan saavutettiin kodin ja koulun yhteistyökokeilun tavoitteiden kannalta rohkaisevia tuloksia 6:n luokan oppilaiden minäkäsityksen osalta, sillä kokeilussa mukana olleiden oppilaiden itsetuottamus ja -hyväksyntä lisääntyivät nimenomaan sen vuoksi, että opettajan ja oppilaiden suhteet paranivat. Lapsen turvalliseksi kokemat opettajan ja vanhempien luottamukselliset suhteet paransivat minäkäsityksiä 3:n luokalla (Korpinen 1982, 164-165). Näitä tuloksia tukee myös Korpisen ja Långin tutkimus (1979), josta ilmeni että koeryhmän huoltajat ottivat yhteyttä opettajaan useammin vaikeuksien ilmetessä ja heidän asennoitumisensa oli myönteisempää kuin kontrolliryhmän yhteistyön toimivuuteen ja tietojen riittävyteen nähden. Korpisen tutkimuksen mukaan voidaan olettaa, että kodin ja koulun yhteistyöohjelman avulla on voitua vaikuttaa yhteistyön aktivoitumiseen, varsinkin vanhemmat rohkaistuivat ottamaan yhteyttä opettajaan vaikeuksienkin ilmetessä. Tämä on heijastanut myönteisesti opettajan ja huoltajan välisiin suhteisiin ja näkyy edelleen lapsen minäkäsityksen myönteisenä kehityksenä tällä osa-alueella (Korpinen 1982, 165.)

Yhdysvaltalainen tutkimus (Epstein & Becker 1981) osoitti, että opettajien ja vanhempien käsitys kouluyhteistyöstä oli ristiriitainen. Opettajien mukaan yhteistyö oli sitä, että vanhemmat lähettivät lapsensa kouluun oikeaan aikaan, osallistuivat opettajille ja vanhemmille tarkoitettuihin luentoihin ja auttoivat lasta läksyjen teossa. Vanhemmat halusivat enemmän informaatiota lastensa edistymisestä, halusivat osallistua koulun ja luokan toimintaan kutsuttuina sekä halusivat informaatiota siitä, miten voisivat auttaa lastaan menestymään paremmin koulussa (Chrispeels 1991, 368.)

Amerikkalaisessa tutkimuksessa (1983), jossa peruskoulun ala-asteen vanhemmilta, opettajilta ja rehtoreilta kysyttiin vanhempien mielenkiintoa osallistua koulua koskevaan päätöksentekoon opettajien ja rehtoreiden mukaan vanhempien osallistuminen ei olisi niin merkittävä kuin vanhempien oman käsityksen mukaan. Luokkakuvista päättäminen, kotitehtävien allekirjoittaminen, koulun järjestyssääntöjen luominen ja arviointi siitä paljonko lapset olivat oppineet kiinnostivat vanhempia eniten. On myös tutkimustuloksia

siitä, että vanhempien osallistuminen koulu yhteistyöhön lisää vanhempien tyytyväisyyttä kouluihin (Comer, J.P 1980, 521-522).

Helsingin kaupungin opetusviraston teettämässä asiakastyytyväisyys tutkimuksessa (1994) vanhempien esittämät arviot eroavat jonkin verran koulujen omasta käsityksestä asioiden nykytilasta. Tutkijoiden mukaan yksi syy tähän on se, että vanhempien arvioinnit perustuvat usein lähes pelkkiin mielikuviin ja toisen käden tietoihin koulun toiminnasta. Vanhemmilla ei siis aina ole ollut riittävästi tosiasioihin perustuvaa tietoa arviointiansa pohjaksi. Tämäkin tosiasia korostaa kodin ja koulun yhteistyön ja tietojen vaihdon tärkeyttä. (Korpijaakko & Hyry 1994, 3.) Koulunkäyntiin vaikuttavat koulun toiminnan lisäksi koulun maine ja toiminnan laatu. Mikäli koulun toiminnan taso koetaan riittävän hyväksi, vanhemmat ovat valmiita näkemään varsin paljon vaivaa parhaan mahdollisen opiskelupaikan järjestämiseksi lapselleen (Korpijaakko & Hyry 1994, 8.)

1994 tehdyn tutkimuksen mukaan koulun järjestämiin tilaisuuksiin osallistui ala-asteella 68 % vanhemmista. Osallistuminen ei kuitenkaan lisännyt vanhempien tyytyväisyyttä. Ala-asteen oppilaiden vanhemmista täysin tyytyväisiä koulun toiminnan laatuun oli 28 %. Tyytymättömien vanhempien määrä oli 12 %. Tärkeimmät vanhempien kokemat laatuun vaikuttavat tekijät olivat koulun ilmapiiri, kodin ja koulun yhteistyö ja opetus (Korpijaakko & Hyry 1994, 8-10).

### 3 OPETTAJA JA OPPILASSUHDE

Koulunkäynnin alkuvaiheessa opettaja on usein ikään kuin vanhempien sijainen. Vaikuttaakin siltä, että lapsi kokee opettajan sitä läheisemmäksi, mitä enemmän opettajan arvot, asenteet ja uskomukset sekä lapsesta tehdyt havainnot ovat samankaltaisia kuin omien vanhempien. Läheinen yhteistyö lisää lapsen turvallisuudentunnetta ja vahvistaa itsetuntoa (Korpinen 1990, 43-45).

Oppilaan kannalta koulun vuorovaikutussuhteista tärkeimpiä ovat opettaja / oppilassuhteet sekä oppilaiden väliset suhteet. Jokainen lapsi toivoo, että opettajat ja toiset oppilaat hyväksyvät hänet ja pitävät hänestä. Lapsi aistii myös herkästi vallitsevan ilmapiirin ja asenteet, siksi opettajan tulisikin suhtautua häneen aidosti kannustaen ja ymmärtäen. Gordon (1979, 22) määrittelee opettajan ja oppilaan välisen suhteen hyväksi, jos heidän kesken vallitsee avoin ja rehellinen ilmapiiri, niin että molemmat osapuolet voivat keskustella avoimesti toistensa kanssa. Hyvässä suhteessa opettaja osaa kuunnella aktiivisesti oppilaita niin, että oppilaat kokevat tulleen ymmärretyiksi ja hyväksytyiksi.

Simmelin mukaan opettajan tulisi oppilaan opetuksessa käyttää materiaalia, joka nivoutuu sopusointuisesti oppilaan tilanteeseen ja kehitykseen. Tietoa on raaka-ainetta subjektiivisille prosesseille, pikemminkin kuin päämäärä sinänsä tai vain muistista toistettavaa informaatiota. Ei pitäisi opettaa mitään, mikä ei jollain tavoin liity oppilaan elämään sisältöjen, vahvistuksen tai moraalisen kehityksen näkökulmasta. Oppilaan yksilöllisyyden tunnustaminen edellyttää luopumista opettajan ehdottomasta auktoriteetista, koska aineeseen liittyvä asiantuntemus muodostaa vain osan opettajan tarvitsemista olennaisista taidoista. Opettajan ehkä tärkein ominaisuus on kärsivällisyys: kyky nähdä oppilaiden erilaiset intressit ja kapasiteetit. Oppilaan kokonaispersoonallisuuden havaitseminen on kärsivällisyyden ydin. Menestyksekkäs oppiminen edellyttää myös vetoamista oppilaan kokemuksiin ja hänen intressiensä kytkemistä elämäntilanteen kautta käsiteltävään asiaan (Laine 1997, 147-148).

E. Korpinen esittää opettajalle koulunpidon periaatteet seuraavasti: "Anna oppilaan kokea, että opettaja tukee häntä. Anna oppilaiden tuntea itsensä pystyviksi. Opeta oppilaat asettamaan realistiset tavoitteet. Auta oppilaita arvioimaan itseään realistisesti. Kannusta realistista itse kiitosta" (Leinonen 1996,5).

Opettajan tulisi kannustaa ja rohkaista oppilaitaan. Opettajan ja oppilaiden keskinäisellä keskustelutavalla on merkitystä silloin, kun oppilaita rohkaistaan omien mielipiteiden ilmaisuun. Opettaja antaa omalla toiminnallaan mallin. Malli voi viestiä autoritaarisuutta tai demokraattisuutta, avoimuutta tai varautuneisuutta, lämpöä tai kylmyyttä ym. Opet-

taja antaa ihmissuhteiden hoitamisen esimerkin, jonka lapset ja nuoret helposti omaksuvat. Positiivisen vuorovaikutuksen edellytyksiä ovat mm.: turvallisuus, hyväksyntä, sallivuus ja kannustavuus. (Leinonen 1996, 16).

Asenteet, uskomukset ja opettajan ja oppilaiden persoonallisuus muovaavat heidän keskinäistä vuorovaikutustaan. Opettaja voi ohjailla ja tukea oppilaittensa kasvamista persoonallisuuksiksi vain sillä edellytyksellä, että hän itse toimii ja elää persoonana. Tämä on mahdollista vain, jos opettaja tuntee opetustapahtuman lainmukaisuudet ja erittelee ja arvioi edessään olevia tilanteita sekä niiden että omien edellytystensä valossa. Opettajat ovat kaikki erilaisia ja niin pitääkin olla. Jokaisella opettajalla - ollakseen hyvä - tulee kuitenkin olla terve itsetunto, luottamus itseensä, sellainen sisäinen voima ja herkkyyttä, että hän pystyy kannattamaan ja kannustamaan oppilaitaan (Luukkainen 1994, 139.) Jos opettaja tahtoo kehittyä työssään, on hänen oltava altis jatkuvalla arvioinnille. Paras arvioija opettajalle on luonnollisesti oppilas. Palautteen onkin oltava osa opettajan jokapäiväistä kehittämistyötä. Hyvin monissa tapauksissa opettajan ja oppilaan välinen suhde voi muuttua niin, että oppilaskin voi auttaa opettajaa. Yhteistyön piiriin kuuluvat tietenkin myös oppilaiden vanhemmat ja kouluviranomaiset. Menestyvässä kouluyhteisössä ovat työskentelymoraali ja yleinen innostunut ilmapiiri tärkeitä elementtejä. Tällöin opettajan innostuneisuus ja yhteistyökyky eri suuntiin ovat ratkaisevia. (Luukkainen 1994, 139.)

Nykyajan lapset ovat liikkuvia ja dynaamisia ja tarvitsevat vapautta mutta myös kontrollia. He saattavat toimia kuten aikuiset mutta ovat kuitenkin samalla hyvin lapsellisia. He ovat kypsiä ja epäkypsiä samalla kertaa. He kokeilevat, etsivät ja tahtovat tietää, missä rajat kulkevat. He haluavat löytää oman tiensä ja elämälleen tarkoituksen. Opettajan rooli on tukea kaikkea tätä, olla innostava ja joustava, myötäelää elämän ilot ja surut lasten ja nuorten kanssa yhdessä. Opettaja säätelee persoonana itsestään tervettä kunnioitusta ympärilleen. Hänellä on kyky muodostaa tulevaisuudesta näkemys ja visioita, ja siirtää kulttuuriperintöä menneestä tulevaisuuteen. (Luukkainen 1994, 141.)

Opettaminen on aina myöskin kasvattamista. Kasvattaminen korostuu varsinkin pienten oppilaitten kanssa, mutta on läsnä myös jokaisessa opetustilanteessa. Koulussa kasvatus perustuu luottamukseen opettajan ja oppilaan välillä. Oppilas ottaa vastaan opettajalta vaikutteita, esimerkin, ohjeet ihmiseltä johon hän luottaa. Hänen täytyy myös luottaa siihen, että hänet hyväksytään, vaikka hän ei ole moitteeton. Opettaja voi paheksua vääriä tekoja ja hänen täytyykin, mutta ihmistä sellaisenaan ei pidä paheksua saatikka hylätä. Opettajan ja oppilaan hyvä suhde perustuu keskinäiseen luottamukseen niin hyvinä kuin huonoinakin päivinä. (Luukkainen 1994, 147.)

On tärkeää, että opettaja välittää oppilaistaan, sillä lapsi aistii herkästi vallitsevan ilmapiirin sekä asenteet. Sen vuoksi opettajan tulisi suhtautua oppilaisiin aidosti kannustavien ja rohkaisten. Pedagoginen rakkaus tarkoittaa sitä, että ei vielä riitä, että opettaja hallitsee hyvin eri oppiaineiden oppisisällöt, vaan opettajan tulisi myös pitää oppilaistaan ja arvioida hänen suorituksensa paremmaksi kuin hän on ne arvioinut tähän saakka oppilaan itsetunnon nostamiseksi. (Yli-Luoma 1995, 121-122.)

### 3.1 Opettaja - oppilassuhteen vaikutuksia

Opettaja - oppilassuhde vaikuttaa voimakkaasti lapsen minäkuvan kehittymiseen. Oppilaan itsetunto vahvistuu, kun opettaja opetuksessa ja ohjauksessa löytää kunkin oppilaan vahvat ja heikot alueet ja tuo ne terveellä tavalla esiin, oppilaat kyllä hyväksyvät realistiset rajansa. Opettajan vastuuta oppilaan minäkäsityksen kehittämisessä Korpinen korostaa kirjoittamalla: " Opettajan luoma yleinen ilmapiiri, joka sallii oppilaan tuntea turvallisuutta ja hyväksyntää sekä keskinäistä tukea, tarjoaa parhaat mahdollisuudet kehittää oppilaiden itsearvostusta ja laajentaa minäkäsitystä uusien oppimiskokemusten myötä. ". Opettajan ja oppilaan välinen ilmapiirin rakentaminen on jatkuva prosessi (Leinonen 1996, 5).

Opettaja vaikuttaa merkittävästi oppilaan minäkäsityksen muodostumiseen myös omalla suhtautumisellaan oppilaaseen ja muihin luokan sosiaalisiin suhteisiin. Omalla käytöksellään opettaja voi esim. vaikuttaa torjuttujen lasten määrään luokallaan. Taitava opettaja voi vahvistaa oppilaiden luottamusta omiin mahdollisuuksiinsa sekä oppimisessa että sosiaalisissa suhteissa. (Korpinen 1990, 40-43; Peltonen & Ruohotie 1992, 86-87)

Opettajan ja oppilaiden keskinäisen suhteen tärkeys korostuu, kun tavoitteena on oppimiselle otollisen ilmapiirin luominen. (Hunter & Scheirer 1992) Opettamisessa ja oppimisessa tapahtuu myönteinen käänne, kun lapset kokevat, että reilun pelin henki vallitsee sekä luokkayhteisössä että suoritettavien tehtävien valinnassa. Lisäksi tulisi korostaa lasten tekemien valintojen ja oppimisen tärkeyttä, koska lapsen kehitysvaihe, sosiaaliluokka, sukupuoli ja hänen roolinsa koulun ja luokan sosiaalisessa yhteisössä vaikuttavat hänen kokemustensa luonteeseen. Opettaja ja oppilaat muodostavat sosiaalisten suhteiden verkon, joka toimii heidän sosiaalisena oppimisympäristönään. Tällöin jokaisella sosiaaliseen verkostoon kuuluvalla yksilöllä on mahdollisuus kehittää omia sosiaalisia taitojaan, myös opettajalla. Näin koulu oppimisympäristönä voidaan nähdä monipuolisena yksilön sosiaalisten taitojen kehittäjänä (Julkunen 1998, 231).

Sosiaalisen oppimisen kannalta koulun tulisi olla turvallinen paikka myös epäonnistua, sillä onnistumisen ja epäonnistumisen hetkellä sosiaalisen ympäristön (opettaja ja toiset oppilaat) reaktiot ovat erittäin merkittäviä nuorelle. Niiden avulla hän analysoi käsityksiään ja odotuksiaan. (Uusikylä 1994, 117).

Silberman (1969) on tutkinut opettajan suhtautumista oppilaisiin ja opettajan käyttäytymistä oppilaitaan kohtaan. Se, kuinka paljon opettaja kommunikoi oppilaidensa kanssa ja miten paljon hän arvosti oppilastaan, riippui siitä, oliko opettaja kiintynyt lapseen, halusiko hän huolehtia lapsesta vai oliko hän välinpitämätön vai torjuiko hän lapsen. Eniten opettaja piti yhteyttä lapsiin, joista hän piti ja vähiten lapsiin, jotka hän torjui. Opettaja otti eniten huomioon niiden lasten toiveita, joihin hän oli kiintynyt tai joista hän piti huolta ja vähiten niiden lasten toiveita, jotka hän torjui. (Nuutinen & Antikainen 1987, 124-125.)

Tutkiessaan peruskoululaisen minäkuvaa Korpinen (1990, 26) tarkastelee koulua ennen kaikkea yhteisönä, jossa oppilaiden minäkäsityksen kannalta tärkein tekijä on opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde. Oppilaan aseman määräytymisessä on koulumenestys keskeinen tekijä. Oppilaan minäkuvan muovautumiseen vaikuttaa merkittävästi opettajan antama arvio. Opettajan tulisikin arvioida oppilaan suoritusta ja konkreettia käyttäytymistä eikä oppilaan persoonallisuutta. Kun suorituksia arvioidaan opettajan tulisi auttaa oppilasta vertailemaan suorituksiaan omiin aikaisempiin suorituksiin eikä muiden oppilaiden suorituksiin (Korpinen 1990, 41).

### **3.2 Hyvä opettaja - tutkimuksia oppilaiden näkemyksistä**

Hyvän opettajan ominaisuuksia tutkittaessa on yleensä turvauduttu oppilaiden antamiin arviointeihin. Evansin (1962) tutkimuksessa lapset pitivät opettajista, jotka ovat iloisia, ystävällisiä, avuliaita, huumorintajuisia, ymmärtävät oppilaiden ongelmia, sallivat oppilaiden olla aktiivisia ja pitävät kuitenkin järjestyksen. Vastaavasti lapset eivät pidä opettajista, jotka ovat ivallisia ja pilkkaavat, esiintyvät kärkevästi ja pitävät suosikkeja, rankaisevat säilyttääkseen kurin ja laiminlyövät yksityisen oppilaan tarpeet sekä omaavat epämiellyttäviä henkilökohtaisia ominaisuuksia. (Jussila 1974, 102-103)

Jyväskylässä tehtiin (1976) tutkimus opettajan roolikuvan hahmottamiseksi. Tutkimuksen mukaan kolme yleisimmin korostettua hyvän opettajan piirrettä olivat tärkeysjärjestyksessä: läheinen ja toverillinen, oikeuden - ja johdonmukainen, pätevä ja opetustaitoinen. (Kari 1988, 49-50.)

Aaltosen (1995, 87-88) tutkimustuloksista voidaan päätellä, että oppilaiden kokema turvallisuudentunne suhteessa opettajaan oli selvästi yhteydessä oppilaiden kotitaustaan. Mitä turvattomampi lapsen koti oli, sitä turvattommaksi lapsi koki opettajansa. Torjuttujen lasten ja turvallisten lasten kokemusten ero oli hyvin selkeä. Erot pienenevät kun verrattiin keskenään turvattoman ja epävakaa tunnesuhteen omaavia lapsia.

Aaltosen tutkimus kartoitti opettaja-oppilassuhteen yhteyttä myöskin oppilaan minäkuvaa. Tulokset osoittivat, että myönteinen opettaja-oppilassuhde näytti vahvistavan oppilaan myönteistä kuvaa itsestään. Toisaalta myönteisen minäkuvan omaava oppilas koki suhteensa opettajaan myönteisemmäksi kuin kielteisen minäkuvan omaava. Myönteinen suhde opettajaan saattaa perustua lapsen myönteisiin ihmissuhteisiin kotona. Turvallisen kiintymyssuhteen omaava lapsi on kokenut olevansa tärkeä ja arvostettu. Myönteisen kokemuksen vuoksi lapsi uskaltaa lähestyä myöskin muita aikuisia - tässä tapauksessa opettajaansa. Seurauksena on turvallinen toissijainen kiintymyssuhde, joka vahvistaa lapsen jo ennestään myönteistä minäkuvaa. Torjutulla lapsella tilanne on päinvastoin. Epäonnistumisen pelosta lapsen on vaikea solmia toissijaista kiintymyssuhdetta opettajaansa. Myönteisen minäkuvan muodostuminen estyy. Näiden lasten tulevaisuus saattaa olla ankea, koska he eivät omaa kykyä solmia sosiaalisia suhteita (Aaltonen 1995, 91-92).

Betty ja Clark (1976, 136-137) korostavat opettajan merkitystä. Jos opettajan palaute oppilaalle jatkuvasti ja johdonmukaisesti poikkeaa oppilaan omasta minäkäsityksestä, hänen minäkuvansa muuttuu. Opettajan luoma ilmapiiri vaikuttaa oppilaan minäkäsitykseen. Burns (1982, 201-227) mukaan itseensä luottavat ja avoimet opettajat luovat luokkaan sallivan ilmapiirin, jonka ansiosta oppilaatkin ovat avoimempia, aktiivisia ja ajattelevat luovasti. Tämä edistää oppilaan positiivista minäkuvan kehitystä ja kannustaa realistiseen itsearviointiin. Sallivassa luokassa oppilas kokee olevansa hyväksytty ja pidetty. Samansuuntaisiin johtopäätöksiin on tultu myöskin joissain suomalaisissa tutkimuksissa. (Airaksinen 1993, 110-111).



## 4 KOTITAUSTA

### 4.1 Näkemyksiä perheestä

Perheen tieteellinen määrittelyminen on vaikeaa, koska määritelmän tulisi kyetä kattamaan mahdollisimman monta poikkeusta. Joudutaan pohtimaan, mikä tekee jostakin yhteisöstä perheen. Perhettä on määritelty muun muassa sen tehtävien, siihen kuuluvien jäsenten sekä asumisen perusteella (Jallinoja 1985, 6).

Perheen rakenteellisessa määrittelyssä perhe määritellään siihen kuuluvien jäsenten perusteella, jotka ovat tietynlaisessa suhteessa keskenään. Kysymyksessä on viimekädessä naisen ja miehen välisestä seksuaalisuhteesta, jonka seurauksena syntyy lapsi tai lapsia (tai lapset saadaan adoption kautta). Perheenjäsenet saattavat kuitenkin asua eri paikoissa, tällöin heitä ei kuitenkaan yleensä mielletä perheeksi. Näin yhteisestä asunnosta tulee perheen määrittelyssä olennainen lisäperuste, joka aiheuttaa tiettyjä ongelmia. Yhdessä asuminen kuvastaa yhteisyyttä, joka on kuitenkin enemmän kuin yhteinen asunto. (Jallinoja 1985, 6).

Funktionalistisissa määritelmässä perhe määritellään sen funktioiden perustella. Funktionalistisen näkökulman mukaan ihmiset muodostavat perheitä voidakseen huolehtia nimenomaan perheelle luontuvista tehtävistä. Jallinojan (1985, 6) mukaan perheelle on annettu vaihtelevia funktioita, mutta yhteisiä tehtäviä eri luetteloissa ovat esim. sukupuolielämä, jälkikasvun hoivaaminen ja kasvattaminen sekä taloudellinen yhteistyö. Keskeisin ja kaikille määritelmille yhteinen tehtävä on kuitenkin lapsista huolehtiminen. Muut tehtävät voivat vaihdella melkoisesti sen mukaan, mistä aikakaudesta ja kulttuurista on kysymys. Niemisen (1987, 5) mukaan nykyperheen keskeisiä funktioita ovat uuden sukupolven synnyttäminen, huolenpito lapsista sekä ns. tunnetehtävä, jolla tarkoitetaan keskinäistä yhteyttä, rakkauden ilmentämistä sekä toinen toisensa tukemista yhteisessä kodissa.

Perhesosiologisessa kirjallisuudessa vallitsevan käsityksen mukaan ollaankin suhteellisen yksimielisiä siitä, että perhe on muuttuva instituutio. Teollistumisen seurauksena muutunutta perhettä kutsutaan moderniksi perheeksi. Se, mitä modernilla perheellä tarkoitetaan, on jo monimutkaisempi asia. Rakenteellisesti sen on katsottu muodostuvan ydinperheeksi, johon kuuluvat äiti, isä ja lapsia. Vastakohtana tälle on esitetty entisaikojen suurperhettä, joka muodostui useasta ydinperheestä. (Jallinoja 1984, 37; Tolkkio-Nikkonen 1992, 11.)

Tämän tapainen modernin perheen määrittely tosin juontaa juurensa jo kaukaa historias-  
ta, sillä Häggman (1993, 91) käsittää, että äidin, isän ja lasten avulla määritellyn ydin-  
perheen voidaan katsoa olleen väestötieteellisten tutkimusten mukaan hallitseva perhe-  
muoto läntisessä ja pohjoisessa Euroopassa ainakin 400-vuotta. Tästä on vain askel joh-  
topäätökseen, että perhe on muuttunut itse asiassa hämmästyttävän vähän jopa vuosisa-  
tojen näkökulmasta tarkasteltuna.

Gerris (1994, 145) tuo esiin perhemuotojen moninaistumisen ja sanoo, että nykypäivään  
sopivan, käyttökelpoisen perhemääritelmän olisi " katettava ne erilaiset primaarit elä-  
mänjärjestelyt, jotka ovat syntyneet tai syntyessä länsimaisten yhteiskuntien sosio-  
ekonomisissa olosuhteissa.". Näitä ovat mm. ydinperhe, yksinhuoltajaperhe, uusperhe,  
yhteishuoltajuus avioeron jälkeen tai ilman edeltänyttä avioliittoa, adoptioperhe, sijais-  
perhe, (vapaaehtoisesti tai haluamattaan) lapseton perhe, joka on saanut koeputkilapsen  
jne.

Kalliopuska (1988, 38) määrittelee perheen vähintään yhden vanhemman ja lapsen  
(oman, adoptoidun tai kasvatin) muodostamaksi sosiaaliseksi ryhmäksi. Perhe on tärkein  
sosiaalisista ryhmistä, koska se luo tärkeän perustan lapsen kehitykselle ja sosiaaliselle  
kasvulle, mikä koulussa heijastuu oppilaan käyttäytymisen (Kalliopuska 1988,38.) Kal-  
liopuska puhuu myös uusperheestä, jossa on jäseniä ainakin kahdesta ydinperheestä.  
Uusperheen muodostavat avio- tai avopuolisot, jotka ovat olleet ennen liittoa naimatto-  
mia, leskiä tai eronneita ja jotka asuvat yhdessä lapsineen (Kalliopuska 1988,38.) Perhe  
on dynaamisesti toimiva järjestelmä, joka alinomaan muuttaa perhesysteemiä ja sen  
aviopuoliso-, vanhemmuus ja sisaruussysteemejä. Sekä vanhemmat että lapset ovat alati  
muutosprosessissa, joka kehittää ja tekee heistä yksilöitä (Esko 1990,10).

Tutkimusten mukaan kaikissa yhteiskunnissa on perhe peruselementtinä yleensä jossa-  
kin muodossa. Perheet eroavat toisistaan sekä rakenteeltaan että toiminnoiltaan. Yhteistä  
kaikille perheille on se, että ne muodostuvat yhden tai useamman naisen, yhden tai use-  
amman miehen ja lasten yhteisöksi eli ydinperheeksi. Ydinperhe voi koostua myös äi-  
distä tai isästä lapsineen. Suomessa tavataan enää hyvin harvoin sellaisia suurperheitä,  
joissa isovanhemmat ja useat sisarukset perheineen asuvat samassa yhteisössä. Nykyisin  
korostetaan ydinperheen merkitystä. Perheen koon pieneneminen ja perheen eristäytymi-  
nen lähiympäristöstään on merkinnyt lapselle ihmissuhteiden määrän ja monipuolisuuden  
vähentymistä. Siteet isovanhempiin ovat jääneet löysemmiksi kuin suurperheen aikana.  
Vanhemmat joutuvat siksi hakemaan vanhemman roolia suureksi osaksi muistikuviansa  
varassa voimatta turvautua omiin vanhempiinsa jokapäiväisissä asioissa (Paananen 1985,  
59-60).

Perheen tehtävien muuttuessa ja erilaisten perhemuotojen yleistyessä ydinperheen rinnalla, on herännyt keskustelu myös perhe-käsitteen sisällöstä. Perheen käsite ja monet aikaisempiin perhemuotoihin liittyvät käsitykset ovat muuttumassa, koska ne ovat menettämässä kosketustaan todellisuuteen. Uudenlaisia vaihtoehtoja perhe-käsitteen määrittelyyn tuo esim. Stacey (1990). Hänen mukaansa perhettä ei tule tarkastella asumismuotona vaan merkitysten ja suhteiden kohtauspaikkana. Oleellista on, miten järjestetään läheiset sukupuoli- ja sukulaissuhteet ja miten niistä puhutaan (Takala 1992,578-579).

## 4.2 Perheen merkitys lapselle

"Onnellinen lapsuus ei ole muuta kuin lapsuus, jonka tarpeet on tyydytetty." (Lahtela 1973, 67)

Pieni lapsi ei voi valita perhettä, johon hän syntyy. Hän syntyy joko toivottuna tai hetkellä, jolloin häntä ei olisi toivottu. Perheen merkitys lapselle on ratkaisevan suuri tietenkin sellaisten biologisten tarpeiden kuin nälän, janon ja unen tyydyttämisessä. Pieni lapsihan on täysin riippuvainen aikuisista ja heidän huolenpidostaan. Suomessa tavataan melko harvoin fyysisesti laiminlyötyjä lapsia, mutta psyykinen laiminlyönti ei ole yhtä harvinaista. Pieni lapsi heijastelee aikuisten tunteita ja mielialoja. Hänelle ei juuri voi näytellä. Lapsi oppii mallista erilaisia asioita perheessä. Hän omaksuu tunneilmaston ja tunneilmaisut sekä aikanaan tiedon siitä, onko hänet hyväksytty vai ei. Lapsen vanhempien, samoin kuin muidenkin aikuisten, esimerkki on hänelle ensimmäisten vuosien aikana erittäin tärkeä. Lapsi samaistuu aikuisiin ja sisäistää käyttäytymismallit varhaislapsuudessaan niin, että ne vaikuttavat lapsen myöhäisempäänkin toimintaan niin hyvässä kuin pahassakin. Esim. professori Arajärvi on korostanut sitä, että lapsen väkivaltainen käyttäytyminen on yleensä opittu aikuisilta (Paananen 1985, 62). Perhe on lapselle usein se paikka, jossa hän kokee voimakkaimmat rakkauden ja vihan tunteet, ja jossa lapsi saa nauttia syvimmistä tyydytyksentunteista ja usein myös tuskallisimmista epäonnistumisista. Perheessä tapahtuu ihmisen yksilöityminen suhteessa toisiin, vuorovaikutus kehittyy ja itsetunto syntyy (Esko 1981, 9).

Ristiriitaiset kodit, joissa on jatkuvia jännityksiä ja kyvyttömyyttä ratkaista ongelmia myönteisesti, luovat edellytyksiä sosiaalisen oppimisen epäonnistumiselle. Tämä puolestaan ilmenee torjuntana tai purkauksenomaisena reaktiona ympäristöön tai itseensä (Takala - Takala 1980, 173-174.)

Alahuhta (1990, 174-176) korostaa lapsen elämässä ns. lujien affektisten kiintopisteiden tärkeyttä kodeissa. Kiintopisteet muodostuvat niistä tilanteista, hetkistä ja kokemuksista,

jolloin lapsi on saanut tuntea olevansa rakastettu, hellitty, hyväksyty ja ymmärretty. Jos lapsi saa osakseen välinpitämättömyyttä, kylmyyttä, torjuntaa tai esim. epäoikeudenmukaisuutta vaikuttavat ne kielteisesti hänen tunne-elämänsä kehittymiseen ja vankkojen kiintopisteiden muodostumiseen.

Malmbergin (1979) mukaan koti on paikka, jossa opitaan perustavaa laatua olevat ihmissuhdemallit. Vanhempien ja lasten välisestä suhteesta riippuu paljon se, syntykö lapsessa perusluottamus - vai perusepäluottamus - toista ihmistä kohtaan. Jos kodin ihmissuhteet toimivat hyvin, lapselle kehittyvät ihmiselle ominaiset tunteet; Malmberg korostaa erityisesti empaattisuutta - kykyä asettua toisen ihmisen asemaan. Puutteelliset ihmissuhteet aiheuttavat häiriöitä lapsen sosiaalistumisprosessissa. Näin syntyneitä vaurioita on joskus myöhemmin vaikea korjata (Malmberg 1979,27) .

Eskon (1990, 28) mukaan perheenjäsenten keskeisimpiin tehtäviin kuuluu perheenjäsenten kasvun ja yksilöitymisen tukeminen. Eriytymättömässä perheessä perheenjäsened ovat kykenemättömiä puhumaan itsestään, ajatuksistaan, toiveistaan, odotuksistaan tai tunteistaan. Huonosti toimivassa perheessä ei myöskään ristiriitoja kyetä ilmaisemaan, eikä käsittelemään. Vanhemmat saattavat olla tukahduttavan ylihuolehtivia tai sitten lapset kärsivät täydellisestä vanhemmuuden puutteesta, jolloin lapset tuntevat, etteivät he kuulu kenellekään tai mihinkään, ja heillä on jatkuva isä- ja/tai äitihahmon "nälkä".

Lapsi solmii ensimmäiset tunnesuhteensa yleensä vanhempiinsa. Monien tutkimusten mukaan varhaislapsuuden äiti / isäkokemukset vaikuttavat kauas lapsen tulevaisuuteen. Kiintymys vanhempaan ja hyväksytyksi tuleminen antavat lapselle perusturvallisuuden tunteen, mikä on tasapainoisen kehityksen edellytys. Kun lapsi kokee olevansa rakastettu ja hyväksyty, hän oppii hyväksymään itsensä sekä toiset ihmiset. Lapsi huomioi toisten tavan tuntea ja ottaa sen toiminnoissaan huomioon. (Uusitalo & Käyhkö 1986, 58-59).

Schalin (1991, 14-15) tuo esiin vanhempien ja lasten välisiä suhteita käsittelevässä kirjassaan molempien vanhempien tärkeän merkityksen lapselle, vaikka hän korostaakin äidin merkitystä alle kolmivuotiaalle lapselle, isän merkitystä kuitenkin väheksymättä. Schalinin mukaan "riittävän hyvien" vanhempien katsotaan olevan edellytyksenä sille, että lapsesta kasvaa "tunneperäisesti normaali ihminen, jolla on selkeä, omaa sukupuolta vastaava identiteetti, joka osaa solmia ystävyys- ja rakkaussuhteita ja pystyy olemaan yhteiskunnallisesti hyödyllinen ja työkykyinen, jolla on sisäistetty omatunto ja joka pystyy suremaan kärsimiään menetyksiä ja tarvittaessa osaa olla yksinkin". Hän nostaa esiin myös perheen ja vanhempien ensisijaisuuden lasten kasvattajina; yhteiskunnan kasvatustutkimukset kuten päiväkodit ja koulut eivät koskaan voi korvata perhettä, vaan ne ainoastaan täydentävät perheen antamaa kasvatusta.

Sanonta "kyllin hyvä äiti" ('good-enough-mother') on peräisin tunnetulta psykoanalyytikolta D.W. Winnicottilta. Lapsi on ensimmäisinä elinkuukausinaan sen varassa, että äiti on hänen saatavillaan ja käytettävissään. Keskeinen Winnicottin käsite on 'holding', millä hän tarkoittaa ei ainoastaan vauvan fyysistä sylissä pitämistä ja kantamista, vaan myös huolta pitävän ympäristön luomista vauvalle (Winnicott 1960, 43). Hyvä huolenpito seuraa lapsen kehitystarpeita sekä fyysisiä että psyykkisiä. Jos fysiologiset tarpeet (esim. nälkä ja jano) eivät tyydyty, lapsi tuntee mielipahaa ja jos psykologiset tarpeet eivät tyydyty riittävästi, se johtaa minän toimintojen puutteellisuuteen, joko häiriintyneisyyteen tai viivästymiseen, ja näin ollen lapsen kuvaan siitä, millainen hän on. Riittävä äidinhoiva imeväisiässä luo pohjan yksilön terveelle psyykkiselle kehitykselle; se antaa vauvalle tunteen olemassaolon jatkuvuudesta mikä on puolestaan perustana egon vahvuudelle; se muodostaa myös perustan myöhemmille objektisuhteille. (Winnicott 1960, 48-54; Hägglund 1988, 26).

Winnicott (1971) kuvaa äitiä lapsen ensimmäisenä peilinä, johon katsoessaan lapsen tulisi voida löytää oma itsensä. Winnicott sanoo, että kun pieni lapsi katsoo "kyllin hyvän äidin" kasvoja, hän löytää niissä itsensä, koska kyllin hyvä äiti pystyy syvästi ja empaattisesti eläytymään lapseensa ja heijastamaan kasvoillaan lapsen tunteita. Pikkulapsi, joka ei näe itseänsä omiin holliinsa keskittyneen äidin kasvoilla, reagoi äidin huolestuneisuuteen ja huolestuu itsekkin itsestään. Tämän seurauksena lapsi kokee itsensä yksinäiseksi, eikä koe yhteyttä äitiinsä kuten lapsi, joka näkee itsensä kuvastuvan äitinsä kasvoilla myönteisillä tavoilla. (Bettelheim 1989, 24-25.)

Vanhempien tehtävänä on auttaa lasta löytämään oma todellinen minuutensa toimimalla lapselle ikään kuin peilinä, josta tämä voi tunnistaa oman itsensä. Vanhempi tukee lapsen omaksi persoonaksi kasvua olemalla riittävästi läsnä lapselleen, vastaanottamalla lapsen tunteet ja luomalla riittävästi huolta pitävän ja kehittävän ympäristön lapselle. Vanheman tehtävänä on vastaanottaa ja työstiä omassa mielessään lapsen tunteet, olivatpa ne sitten miellyttäviä tai ahdistavia, ja palauttaa ne lapselle parhaimmillaan sellaisessa muodossa, että liian ahdistavat asiat tulevat siedettäviksi ja miellyttävätkin entisestään rikastuvat (vrt. Hägglund 1988, 22).

### 4.3 Kotikasvatus ja sen tehtävät

Jakku-Sihvosen (1982, 17) mukaan kotikasvatuksella tarkoitetaan vanhempien lapsilleen antamaa kasvatusta. Myöskin Hallmanin (1990, 8) mukaan "kotikasvatuksella tarkoitetaan yleisimmin sitä kasvatusta, jonka lapsi saa nimenomaan kodissaan, tavallisimmin vanhemmiltaan ja joka jatkuu lapsen koko kasvuiän". Kotikasvatuksen sisältyy vanhempien kasvatusten lisäksi kodin ilmapiiri, siellä vallitsevat ihmissuhteet, lapsille välittyvät esikuvat sekä kodin ulkoiset edellytykset antaa lapselle hänen kehitystä tukeva ympäristö. Kotikasvatuksessa heijastuu lisäksi perheen elämäntapa (Hallman 1990, 8-9). Myös Tähtinen (1992, 6) käsittää kotikasvatuksen laajasti. Hän näkee lapsen kasvatuksen tapahtuvan vuorovaikutuksessa kodin ja lähiympäristön kanssa. Hänen mukaan kotikasvatukseen kuuluvat sekä vanhempien tietoiset kasvatustoimet että sellaiset vähemmän eksplisiittiset tekijät kuten kodin ihmissuhteet ja kodin yleinen ilmapiiri; näiden lisäksi huomioidaan vielä kodin ja lähiympäristön vaikutteet yleisimminkin.

Jakku-Sihvonen näkee vanhempien kasvatustehtävään sisältyvän seuraavat kolme aspektia: (1) *lapsen kehityksen ohjaaminen ja ihanteiden luominen*, (2) *kontrollointitehtävä* sekä (3) *koordinoointitehtävä* (Jakku-Sihvonen 1985, 163-167.)

(1) Lapsen *kehityksen ohjaaminen ja hänen elämänihteidensä muotoaminen* on se lastenkasvatustehtävä, joka ehkä yleisimmin on todettu kotikasvatuksen erityiseksi tehtäväalueeksi. Jakku-Sihvosen mukaan kodin kasvatustehtävän luonnetta ovat muuttaneet yhteiskunnan muutokset. Hänen mukaansa kotikasvatuksen muuntautuvaisuus on sidoksissa toisaalta perheen omaan yksilölliseen kehityshistoriaan ja toisaalta yhteiskunnan eri toiminta-alueilla tapahtuviin muutoksiin. Muun muassa yhteiskunnan koulutusinstituutioiden ja työelämän vaatimukset heijastuvat kodin kasvatustehtävään ja siinä tapahtuviin muutoksiin (Jakku-Sihvonen 1985, 162-163).

(2) Länsimaissa tapahtunut yhteiskuntakehitys on laajentanut monin tavoin lasten elinpiiriä. Tämä muutos edellyttää vanhemmilta vastaamista kahteen jälkimmäiseen lastenkasvatusaspektin haasteeseen. (2) *Kontrollitehtävä* merkitsee sitä, että vanhemmilta edellytetään *tietoisesti tulemista* vallitsevan yhteiskunnan kasvatuksellisesti merkittävistä instituutioista ja niiden harjoittaman toiminnan vaikutuksista yksilön kehitykseen. Vanhemmat tekevät kasvatusta vaikuttusten kontrolliin liittyviä päätöksiä sekä omassa kodissaan (esimerkiksi television katselun suhteen) että yhteiskunnassa valitsemiensa edustajien välityksellä. Jakku-Sihvosen (1985) mukaan vanhemmille koituisi suurta etua sellaisesta kasvatusta koskevasta tiedosta, joka edistäisi vanhempien kykyä arvioida eri kasvatustilanteiden sisällöllistä merkitystä lapsen kehitykselle (Emt. 165-166.)

(3) *Koordinaatiotehtävä* asettaa vanhemmat vaativan tehtävän eteen. Vanhempien tulisi muun muassa kyetä tukemaan ja ohjaamaan lasta hänen koulunkäyntiinsä ja harrastuksiinsa liittyvissä valinnoissa ja päätöksenteossa, ja arvioimaan näiden valintojen yhteisvaikutuksia ja seuraamuksia lapsen tulevaisuuden kannalta. Jakku-Sihvosen mukaan vanhemmat tarvitsevat laajaa periaatteellista ymmärrystä siitä, miten yksilön kehityshetket määräytyvät ja mitkä seikat lapsen elämän arjessa vaikuttavat hänen tulevaisuutensa kannalta keskeisiin asioihin (Jakku-Sihvonen 1985, 165-166).

Jokaisella perheellä on omat yksilölliset periaatteensa lastensa kasvatuksesta, ei ole olemassa kahta samanlaista. Erilaiset kasvatusasenteet eivät myöskään esiinny "puhtaina", vaan jokaisessa perheessä on monia eri asenteita, jotka yhdessä muodostavat kasvatusilmapiirin. On myös huomioitava, että jokainen ihminen aikuistuuessaan tuntee vain yhden kasvatuksen, sen, jolla omaa itseä on kasvatettu. Jokainen jatkaa joko omaa kasvatustyyliään tai täysin päinvastaista, jos on kokenut kärsineensä. Toisaalta uudessa perheessä on kaksi aikuista, jotka tuovat perheeseen omat, usein keskenään erilaiset kasvatuseriaatteensa. Perheen tulisikin yhdessä keskustella siitä, mikä on "meidän perheen" suhtautuminen "meidän lapsiimme". Keskustelua tarvitaankin jatkuvasti, koska eri-ikäiset lapset tarvitsevat erilaisia kannanottoja tapahtumiin. Toisaalta myös lapset ovat yksilöitä, samankin perheen lapset voivat tarvita erilaista suhtautumista. Lapset ovat yleensä vanhemmilleen lojaaleja ja sietävät heidän erehdyksiään. Täydellisiä kasvattajia ei onneksi löydy. Winnicott puhuikin "riittävän hyvästä äidistä ja isästä", ei täydellisistä vanhemmista (Arajärvi 1988, 97-98).

Perheen keskeiset tehtävät ovat perheen itse hoidettavina. Toimivassa perheessä avio- puolisoitten keskinäinen hyvä suhde tyydyttää heidän tunteitaan ja sukupuolitarpeitaan. Puolisoiden välinen ehyt suhde on tärkeä koko perheen henkiselle hyvinvoinnille. Puolisot tyydyttävät suvunjatkamistarpeensa hankkimalla lapsia. Perheen perustehtävänä on myös pienten lasten kasvatuksesta vastaaminen, niin että kulttuuriperinne, arvot ja sosiaaliseen sopeutumiseen liittyvät taidot välittyisivät uudelle sukupolvelle. Perheen tehtävänä on antaa ihmissuhteissaan lapsen tunne-elämän kehitykseen vaikuttavat peruskenteet, ja siinä lapsen äiti ja isä ovat ratkaisevassa asemassa (Kalliopuska 1988, 39).

Perheen yhteiskunnallinen tehtävä on toisaalta tuotantotehtävä, toisaalta kulutustehtävä. Yhteiskunnallisista tehtävistä kasvatusta on perheen tärkein. Yksilön kannalta perhe tyydyttää biologisia ja sosiaalisia, samoin hoivaamisen ja turvallisuuden tarpeita. Lisäksi perhe vahvistaa tunne-elämää, jäsentensä mielenterveyttä ja itsetuntoa, mutta voi myös niin halutessaan järkyttää niitä perusteellisesti. Yhteisvoimansa ansiosta perhe voi olla yhdessä paljon enemmän kuin yksittäisten perheenjäsenten voimavarojen summa. Perhe on kuin joukkuepeli (Paananen 1985, 9-13).

#### 4.4 Vanhempien kasvatustyyliä

##### *Autoritatiivinen, määräilevä ja salliva kasvatus*

Amerikkalaisen tutkijan Baumrindin mukaan vanhempien keskeisiä tehtäviä on sosiaalista lapsi niin, että hän kykenee mukautumaan muiden odotuksiin ja toisaalta ylläpitää lapsen yksilöllisyyttä. Baumrindin mukaan vanhemmat käyttävät kolmea erilaista tapaa: autoritatiivista (authoritative), määräilevää (authoritarian) ja sallivaa (permissive) kasvatusta (Pulkinen 1997, 79.)

*Autoritatiivinen kasvatus* perustuu vanhemman aitoon auktoriteettiin, vanhemmat pyrkivät ohjaamaan lapsiansa rationaalisella tavalla. Vanhemmat rohkaisevat lapsiaan omien ajatustensa ilmaisemiseen ja neuvottelevat heidän kanssaan menettelytavoista, mutta tekevät kuitenkin lopulliset ratkaisut itse oman erehtyväisyytensä huomioon ottaen. Tällaiset vanhemmat käyttävät myös lujaa kontrollia osoittaakseen eron itsensä ja lastensa välillä. He eivät kuitenkaan kahlitse lapsiaan rajoituksilla. Lasten kannustaminen on myönteistä ja suorien käskyjen sijaan käytetään ehdotuksia. Tällaiset vanhemmat pyrkivät myös pitämään kiinni lapselle antamistaan lupauksista. Autoritatiivinen ilmapiiri kehittää itseluottamusta, itsehallintaa ja yhteistoiminnallisuutta sekä yleensä tavoitteellista suoriutumishalukkuutta (Pulkinen 1997,80).

*Määräilevät vanhemmat* kontrolloivat ja arvioivat lapsiaan usein joko uskoon tai johonkin maalliseen auktoriteettiin perustuvien käyttäytymisstandardien perusteella. Nämä vanhemmat pitävät tottelevaisuutta hyveenä ja suosivat pakottamista ja rankaisuja hillitäkseen heidän näkemyksensä kanssa ristiriitaista lapsen omaa tahtoa. Vanhemman mielestä hänen ei tarvitse perustella lapselle vaatimuksiaan, vaan lapsen on hyväksyttävä hänen sanansa siitä, mikä on oikein. Määräilevän kasvatustyylin hyväksyminen ilmenee suorina käskyinä, nuhteluina, fyysisenä pakottamisena ja lapsen toiminnan keskeyttämisinä. Autoritaaristen vanhempien lapsilla esiintyy tavallista enemmän pelokkuutta, epäystävällisyyttä, ärtyvyyttä ja stressiä (Pulkinen 1997, 80).

*Sallivat vanhemmat* kontrolloivat lapsiaan vähän. He reagoivat lapsen impulsseihin, toiveisiin ja tapoihin hyväksyvällä ja vahvistavalla tavalla, rankaisua käyttämättä. Sallivat vanhemmat eivät myöskään vaadi lapseltaan tämän kehitystason edellyttämää kypsyyttä. Baumrindin mukaan sallivassa ilmapiirissä eivät kehity lapsen itseluottamus, itsehallinta ja suoriutumisp yrkimys yhtä hyvin kuin autoritatiivisessa ilmapiirissä (Pulkinen 1997, 80).



Baumrindin luokittelua on tarkennettu siten, että salliva kasvatus on jaoteltu kahdeksi tyyppiä: hemmoteltu- ja laiminlyöty kasvatus. Salliva kasvatus on lähinnä hemmottelua. Vanhemmat ovat hyväksyviä ja lapsikeskeisiä ja reagoivat lapsensa tarpeisiin, mutta vaativat vähän. Laiminlyövät vanhemmat eivät reagoi lapsen tarpeisiin (jättävät huomiotta jopa perustarpeita) eivätkä ole vaativia. Vanhemmat eivät tiedä, mitä lapset tekevät ja kenen kanssa ovat ollessaan poissa kotoa. He eivät ota lapsen mielipiteitä huomioon (Pulkinen 1997, 80-81).

Monet tutkimukset tukevat Baumrindin käsityksiä siitä, että demokraattisella tavalla toteutettu kontrolli edistää lapsen kehitystä, jota luonnehtii sosiaalinen kyvykkyys, epäaggressiivisuus ja itseensä luottavuus. Lämpö ja huolenpito lisäävät altruistisuutta, toisen huomioon ottoa, ystävällisyyttä ja itsekunnioitusta (Pulkinen 1984, 256).

#### *Lapsi- ja aikuiskeskeinen kasvatus*

Pulkinen (1994) erottelee kasvatusilmapiiristä kaksi piirrettä: lapsen tarpeisiin vastaaminen ja vaativuus. Ne kuvaavat tasapainoa yksilön ja yhteisön tarpeiden välillä. Vaativuudella tarkoitetaan vanhempien odotusta siitä, että lapsi jäsentyy perheeseen ja perheen kautta yhteiskuntaan. Vanhemmat viestivät sitä odotuksillaan kypsyydestä, valvonnallaan, kurinpidollaan ja halukkuudellaan käsitellä ongelmaa, kun lapsi on tottelematon. Lapsen tarpeisiin vastaaminen taas tarkoittaa toimintaa, joka tarkoituksellisesti kasvattaa yksilöllisyyttä, itsehallintaa ja itseluottamusta. Vanhemmat antavat tukensa ja ovat myöntäväisiä lapsen erityisiä tarpeita kohtaan (Pulkinen 1994, 36).

Lapsikeskeisessä ilmapiirissä lapsen tarpeet huomioidaan ja lapsi kokee, että hänen vanhempansa ovat kiinnostuneita hänen asioistaan, kannustavat häntä ja auttavat vaikeuksissa keskustelemalla ja neuvottelemalla. Lapsen toiminnoilla on perustellut rajat, niin kuin on tyyppillistä myöskin autoritatiivisessa kasvatuksessa. Aikuiskeskeinen kasvatus perustuu aikuisen tarpeisiin ja mielialoihin. Aikuiskeskeinen ilmapiiri on yhteydessä lasten käytösongelmiin kotona ja koulussa sekä sosiaaliseen avuttomuuteen. Sen sijaan lapsikeskeinen kasvatus antaa hyvän perustan vastuuntunnon ja sosiaalisten taitojen oppimisessa. Se luo pohjan koulunkäyntihalukkuudelle ja yhteiskuntaan jäsentymiselle (Pulkinen 1994, 38).

Professori Harva on todennut, että kasvattaminen on kasvattamaan saattamista. Se merkitsee sitä, että parhaimmillaan lapsen kasvattaminen on ympäristössä joka on turvallinen, rajat tunteva ja rajoja asettava sekä antaa erilaisia virikkeitä. Lisäksi lasta rohkaistaan hänen omiin ratkaisuihinsa ja annetaan hänelle mahdollisuus itsenäistyä. Vanhempi-

en tulisi voida ja osata kasvaa yhdessä lastensa kanssa, mutta kuitenkin olemalla auktoriteetteja lapsille (Paananen 1985, 69).

#### 4.5 Rajoja ja rakkautta

Suomen Kuvalehden artikkelissa Pulkkinen ihmettelee, miten vähän suomalaisessa yhteiskunnassa ymmärretään lapsen tarpeita ja kehitystä tänä päivänä. Meillä ns. vapaana oleminen, ilman vanhempien kontrollia alkaa liian varhain. Suomessa ollaan ylpeitä itsenäisestä lapsesta, mutta ei nähdä sitä, että vaikka lapsi selviytyisikin fyysisesti yksin kotona, ei se suinkaan tarkoita sitä, että hän selviytyy henkisesti. Meillä lasta kohdellaan helposti liian aikuisena ja häneltä odotetaan ikään nähden kohtuutonta itsenäisyyttä. Pulkkinen uskoo, että meillä lasten irrallisuudentunne alkaa jo hyvin varhain; ylipitkistä päiväkotipäivistä, liian vähäisestä yhdessäolosta vanhempien kanssa ja pitkistä yksin vietetyistä iltapäivistä. Ala-asteikäinen lapsi tarvitsee paljon suojaa, turvaa ja aikaa aikuiselta, joka on aidosti ja myönteisesti kiinnostunut hänen asioistaan. Itsenäistyminen tapahtuu hitaasti askelittain. On tärkeää huolehtia siitä, ettei se käy lapselle psyykkisesti ylivoimaiseksi. Pulkkinen on tutkimuksissaan saanut vahvistusta kansainvälisille havainnoille siitä, että jos alle 14-vuotias lapsi joutuu olemaan viikoittain yli kymmenen tuntia yksin ilman aikuisen seuraa, on hänellä selvästi suurempi riski masentua, ryhtyä käyttämään päihteitä tai ajautua epäsosiaaliseen toimintaan. Suomalaislapset ovat yleisesti yksin kaksi- jopa kolmekymmentä tuntia viikossa. Pulkkinen mielestä aito aikuisuus (vanhemmuus) tarkoittaa sitä, että aikuinen luonnolliseen auktoriteettiin nojaten ohjaa lasta. Nykyään tämä raja on monella tapaa hämärtynyt. Aikuiset eivät osaa tai rohkene olla aikuisia suhteessa lapseen. Kuitenkin juuri aito aikuisuus on se, joka luo perusturvan lapselle, aikuisen pitäisi jaksaa silloin kun lapsi ei jaksa (Himma 1998).

Kotimaa-lehden artikkelissa lokakuussa 1998 lastenpsykiatrian ylilääkäri Hannu-Olavi Piilinen peräänkuulutti aikuisten vastuuta lapsestaan. Hänen mukaansa tänä päivänä aikuiset pakenevat vastuutaan. "Lapsella pitäisi olla riittävän hyvät psyykkiset ja fyysiset kasvu- ja kehitysolot, jotta lapsi voisi kehittyä tasapainoisesti. Vain perusturvallisuuden kautta lapsi voi kokea ympäristön ja koko yhteiskunnan myönteisenä. Lapsi tarvitsee sisäisen vakaumuksen siitä, että hänestä kaikissa tilanteissa huolehditaan", luonnehtii Piilinen. Lapsen keskeinen oikeus on olla rakastamisen kohteena. Aikuisen todellinen rakkaus lasta kohtaan ei ole rakkautta, jossa aikuisen tarpeet vallitsevat, vaan huoltapitävää rakkautta lastansa kohtaan. Lehtiartikkelin mukaan tälle ajalle antaa leimansa kyvyttömyys siirtää omien tarpeiden täyttämistä ja moraalien muutos. "Saat tehdä jos et käryä tai jos se on sulle tärkeää"- moraalit on lapselle vahingollista. Lapsi tarvitsee ehdottomasti rajoja, koska ne luovat egoa, minuutta. Lapsen

näkökulmasta hänen vahingollisten tekojensa rajoittaminen voi tuntua suurelta ymmärtämättömyydeltä, vaikka se todellisuudessa on lapsen suurinta ymmärtämistä. Aikuisten olisi opittava uudelleen käyttämään ei-sanaa. Lapsi tarvitsee rajat ja samaistumismalleja, jotta hän löytää oivalluksen vaikkapa siitä, että on olemassa asioita, jotka kuuluvat vain aikuisille (Remes 1998).

Ei ole olemassa käsitettä lapsi sinänsä. Aina kun näemme lapsen näemme hänessä myös aikuisen huolenpidon. Tukemalla lapsen kasvua turvallinen aikuinen kutsuu lapsen välittävien, emotionaalisesti kehittyvien ihmisten joukkoon ( Winnicot, 1960, 43).

Huttusen mukaan tutkimukset ovat osoittaneet, että vanhemmat, koti ja perhe ovat lapsen elämän keskeisimpiä ja ratkaisevimpia vaikuttajia (Huttunen 1989, 57.) Suuri osa nyky-päivän vanhemmista ovat tietoisia lapsuusiän merkityksellisyydestä ihmisen kehitykselle. Kuitenkin vanhemmat tuntevat itsensä helposti epävarmoiksi ja syyllisiksi monenlaisen, keskenään jopa ristiriitaisen kasvatusta koskevan tiedon edessä. Vanhempien epävarmuus heijastuu vuorostaan lapsiin. Aikaisemmin vanhempia varoitettiin hellimästä liikaa lapsiaan, ja lapset saivat kasvaa tiukan kurinpidon alaisina. Nyt ongelmana on useammin rajojen asettamisen vaikeus kuin hellyyden puute. Kiireisyys aiheuttaa vanhemmissa syyllisyyttä, jota yritetään sitten ehkä paikata eri tavoin, esimerkiksi hemmottelulla ja tavaroilla. (Sinkkonen 1995,11-13; Ijäs 1984,81-85.) Nykyajan vanhempien epävarmuuden nähdään olevan seurausta aikamme monista haasteista, runsaista kasvatusta- ja kehityso pillisista tiedoista ja vaikeudesta soveltaa niitä omaan perheeseen (Ijäs 1984, 85.)

Sekä Sinkkosen (1992, 16) että Ijäksen (1984, 84-86) mukaan terve talonpoikaisjärki ja rakkaus, aito välittäminen ovat kasvatuksen perusta. Parhaimmatkaan kasvatustiedot ja taidot eivät korvaa rakkautta. Liiallinen huolehtiminen ja jatkuva syyllisyydentunne tekevät vanhemmuudesta helposti ilotonta suorittamista, mikä voi Ijäksen mukaan johtaa ns. 'keinulautavanhemmuuteen', ts. ailahteluun ankaran kurin ja hemmottelun välillä, ylihuolehtimisen ja välinpitämättömyyden välillä. Ijäs (1984) kannustaakin vanhempia vastuulliseen, mutta samalla vapautuneeseen vanhemmuuteen. Omien rajojen ja puutteiden tunnustaminen, mutta samanaikaisesti muutoksen mahdollisuuden oivaltaminen, vapauttavat vanhemmuuteen. Tarvitaan armahtavaista asennetta niin omaa itseään kuin perheenjäseniäkin kohtaan.

Sukupolvien välinen raja on luonnollinen asia ja se kuuluu ollakin. Jos vanhemmat pyrkivät olemaan lastensa tasaveroisia tovereita, se saattaa olla pyrkimystä päästä vanhemmuuden vaativasta tehtävästä. Samalla se merkitsee liian suuren vastuun vyöryttämistä lapsen harteille. Hyvän ja tasapainoisen omantunnon kehittymiseksi jokainen lapsi tarvitsee vanhemmiltaan selkeää esimerkkiä, ohjausta ja turvallisia rajoja, joita tarkistetaan iän myötä. Vanhempiensa opastuksella lapsi oppii erottamaan, mikä on oikein ja mikä vää-

rin, mikä hyväksyttävää ja mikä paheksuttavaa. Vanhempien oma elämä ja esimerkki havainnollistavat käytännössä elämän arvot (Ijäs 1984, 86-87).

#### 4.6 Kodin merkitys lapsen koulukokemuksiin - tutkimuksia

Vanhempien omat koulumuistot saattavat vaikuttaa heidän asenteensa lapsen koulunkäyntiä ja opettajaa kohtaan. Omalla asennoitumisellaan vanhemmat voivat välittää kielteisen kuvan koulusta ja se saattaa vaikuttaa myös lasten kielteiseen suhtautumiseen. Joskus se aikaansaa jopa koulupelkoa, varsinkin koulunkäynnin alkutaipaleella. Lapsen kiintyminen opettajaansa voi aiheuttaa vanhemmissa pahaa mieltä ja he voivat kokea sen horjuttavan heidän vanhemmuuttaan. Tämä kaikki vaikuttaa lapsen kouluun sopeutumiseen ja kouluviihtyvyyteen (Barret & Trevitt 1991, 15-16)

Kodin merkitys lapsen koulukäyttäytymiseen on ollut monen tutkijan kiinnostuksen kohde. Esimerkiksi Vähäkankaan ja Mäntyniemi-Haikolan tutkimukset näyttävät tukevan edellä mainittuja kasvatusilmapiirianalyysyjä. Vähäkankaan (1986) tutkimuksessa oppilaat, jotka opettaja arvion mukaan sopeutuivat huonosti kouluun, olivat saaneet osakseen vähemmän hyväksyntää ja rakkautta, enemmän torjuntaa, vihamielisyyttä ja välinpitämättömyyttä kuin hyvin sopeutuneet. Huonosti sopeutuvien lasten vanhemmat olivat käyttäneet useammin epäjohdonmukaista ja lepsua kuria.

Tutkimuksessa (Pulkkinen 1997, 88) todettiin, että autoritatiivinen kasvatus on lapsikeskeistä, mutta ei lapsijohtoista kasvatusta. Ilmapiiri on turvallinen. Vanhemmat ovat kiinnostuneita lapsensa koulunkäynnistä ja he kiittävät lasta tämän menestyessä ja käyttäytyessä hyvin. Vanhemmat osoittavat myötätuntoa, jos lapsi epäonnistuu koulussa ja antavat tukensa lapselle.

Amerikkalaisen tutkijan (Moffitt 1993) mukaan lapsena epäsosiaalisen käyttäytymisen aloittaneella lapsella on usein epäsuotuisat kasvuolot ja heikko itsehallinta. Nämä yhdessä lisäävät kouluongelmia ja rikollisuuden riskiä. Epäsuotuisat kasvuolot sisältävät vanhempien rikollisuutta, alkoholismia, mielenterveysongelmia, lapsen laiminlyöntiä ja pahoinpitelyä sekä hyvin puutteellisia aineellisia oloja (Pulkkinen 1997, 43).

Mäntyniemi & Haikolan (1975, 91-93) mukaan työrauhaa häiritsevät lapset kokivat vanhempiensa kasvatusasenteet ristiriitaisiksi. Tutkimuksessa korostui erityisesti vanhempien erilaisuus kurinpidossa ja kasvatusilmapiirin lämpimyydessä.

Pulkinen (1977) on tutkinut, miten perheenjäsenten välisen vuorovaikutuksen määrä on yhteydessä oppilaan suoriutumismotivaatioon. Tutkimuksen mukaan runsas vuorovaikutus ja vanhempien kannustus muodostavat lapselle käsityksen siitä, kuinka kiinnostuneita vanhemmat ovat hänen asioistaan. Tämä vaikuttaa lapsen suoriutumismotivaatioon ja tavoitteellisuuteen.

Hautamäki on tutkinut lasten kodin oppimisympäristöä sekä sitä, miten lapsen kasvuympäristö, erityisesti perhe ja sen eri toiminnot vaikuttavat lapsen kehitystapahtumaan. Tutkittiin välittäviä vaikutuksia perheestä lapseen ja lapsesta perheeseen. Tulokset osoittivat, että vanhempien aktiviteetit ovat suhteellisen kiinteässä yhteydessä lapsen kouluosaavuuksiin, joihinkin kykyihin, suoriutumispyrkimykseen ja aikaperspektiiviin eli siihen, miten pitkälle eteenpäin lapsi on suunnitellut omia toimintojaan. Vanhempien vaikutus välittyy tai siirtyy lapsille ohjauksen ja heidän antamiensa ja tarjoamiensa toimintamallien kautta (Ruoppila 1985, 9).

Tutkimusten (Bergling, 1978; Munck, 1979; Keeve, 1972) mukaan kotitaustalla on merkitystä oppilaan koulumenestykseen. Jos vanhempien suhtautumistapa on positiivinen, ja lasta autetaan kotona esim. läksyjenteossa, hän menestyy paremmin. Vanhempien asenteet ja kiinnostukset vaikuttavat siihen, mitä heidän lapsensa tekevät. Jos esimerkiksi perheessä harrastetaan lukemista ja keskustellaan yleisistä ajankohtaisista asioista, lapsi oppii pitämään tätä luonnollisena osana elämäänsä. Kodin psykologisella ilmapiirillä on merkitystä lasten oppimiseen (Yli-Luoma 1990, 37-46).

## 5 KIINTYMYSTEORIA

### 5.1 Bowlbyn kiintymysteoria

John Bowlby on kiintymysteorian merkittävä edustaja. Hän korostaa tunnesiteen tärkeyttä kahden ihmisen välillä. Bowlbyn (1988) mukaan tärkein tunneside luodaan lapsen ja toisen tai molempien vanhempien välille. Yleensä ensimmäinen kiintymyssuhde syntyy lapsen ja äidin välille. Kiintymyssuhde alkaa syntymästä ja kestää läpi elämän, vaikka saakin uusia muotoja iän karttuessa. Kiintymyksen kannalta lapsen kolme ensimmäistä vuotta ovat Bowlbyn (1988) mukaan lapsen tärkeimmät vuodet. Hyvä kiintymyssuhde on lapselle turvallisuuden lähde. Tutkimusten mukaan erilaatuiset kiintymyssuhteet vaikuttavat lapsen myöhempään elämään, oppimiseen koulussa ja kykyyn tulla toimeen toisten kanssa, kykyyn tehdä yhteistyötä ja kykyyn luoda ihmissuhteita. Oppimisprosessissa on tärkeää sosiaalisuus. Tuon sosiaalisuuden taustalla on oppilaan oma käsitys itsestään, itsetunto. Sen kehittymisessä lapsen äidillä tai muulla ensisijaisella kiintymiskohteella on tärkeä merkitys (Yli-Luoma 1990, 47).

#### 5.1.1 Kiintymyksen kohteet

Bowlby käyttää termiä ensisijainen kiintymiskohde (primary attachment figure), joka yleensä on äiti, johon lapsi kiintyy jo varhaislapsuudessa. Huolehtiessaan lapsensa tarpeista johdonmukaisesti äiti antaa hänelle turvallisuuden tunteen. Jos side ensisijaisen kiintymiskohteen ja lapsen välillä on turvallinen, lapsen on helppo solmia uusia kiintymyssuhteita. Mikäli lapsella ei ole äitiä, yleensä joku toinen aikuinen huolehtii hänestä ja on hänelle ensisijaisena kiintymiskohteena.

Solmiessaan lapsuudessaan muitakin sosiaalisia kontakteja, voi lapsi ottaa kiintymiskohteeseen myöskin kodin ulkopuolisen henkilön. Bowlby puhuu toissijaisesta kiintymyksenkohteesta (secondary attachment figure). Kiintymyksen kohteena voi olla esim. lapsen opettaja. Jos lapsen ensimmäinen kiintymyssuhde on heikko, voi lapsella olla vaikeuksia solmia toissijaista kiintymyssuhdetta. Jos lapsen perustarpeita ei ole tyydytetty, on hänen vaikea solmia uutta tunnesidettä (Yli-Luoma 1990, 47-48).

Kiintymyksellä näyttää olevan ratkaisevan tärkeä merkitys itseluottamuksen kehittymiselle ja henkiselle kypsymiselle. Psykoanalyttikkojen mukaan lapsen symbioottinen kiintyminen hoitajaansa ( yleensä äitiinsä ) on välttämätöntä, jotta hän aikuisiällä pystyisi

solmimaan kestäviä tunnesuhteita. Esimerkkinä tästä on usein käytetty lastenkotilapsia, joiden käyttäytymisessä yksi silmiinpistävästä piirteistä on usein kyvyttömyys solmia syviä tunnesiteitä. Lapset, joilta on puuttunut kiintymyssuhde varhaislapsuudessa ovat usein itsetuntonaan varsin heikkoja. Kiintymyssuhde on välttämätöntä, jotta lapsi voisi luottavaisin mielin tutkia maailmaa ja jotta hänen itsetuntonsa olisi riittävän vahva tyydyttävien ihmissuhteiden solmimiseen. Äitien ei tarvitse kuitenkaan pelätä, että useampien kiintymyssuhteiden muodostuminen vähentäisi lapsen kiintymystä häneen. Lapsen rakkaus ei ole mikään tietty vakio, joka pitäisi jakaa hoitajien, vanhempien, isovanhempien ja sisarusten kesken. Jokaisen suhteen laatu määräytyy sillä perusteella, millaisessa vuorovaikutuksessa lapsi kunkin henkilön kanssa on (Tomlinson-Keasey 1981, 40-41).

Kiintymyssuhde kehittyy lapsen ja kiintymyskohteen (äiti) välille heti syntymästä lähtien. Lapsen kiintymys vanhempiinsa riippuu suuresti siitä, kuinka herkästi vanhemmat ymmärtävät hänen tarpeensa ja kuinka hyvää huolenpito ja hoiva on. Mitä herkemmin vanhempi vaistoa lapsen tarpeet ja vastaa niihin, sitä turvallisemmaksi suhde muodostuu. Rakkautta ilmapiiri merkitsee lujan kiintymyksen perustan luomista ja sen jatkuvaa vaalimista. Turvallisen kiintymyksen pohjalta lapsessa kehittyy luottavainen suhtautuminen elämään (Pulkkinen 1984, 295-29).

### **5.1.2 Kiintymyksen lajit**

Bowlby puhuu kolmesta eri kiintymyksen laadusta sen mukaan millainen kiintymyssuhde lapsen ja kiintymyskohteen välillä on muodostunut. Bowlby käyttää kiintymyksen lajeista seuraavia termejä: turvallinen (secure), epävakaa (ambivalent) ja torjuva (avoidant).

#### **5.1.2.1. Turvallinen kiintymyssuhde**

Lapset, joilla on luja ja kiinteä side kiintymyksen kohteeseensa, on turvallinen kiintymyssuhde. Tällaisessa kiintymyssuhteessa lapsi tuntee olonsa turvalliseksi ja kiintymyksen kohde tyydyttää hänen tarpeensa. Lapselle on kehittynyt käsitys, että hän voi aina tarvittaessa kääntyä kiintymyskohteensa (äidin) puoleen ja saa sieltä tarvittavan avun. Tästä johtuen lapselle kehittyy vahva itsetunto. Bowlbyn (1988) mukaan tällainen suhde aktivoi eksploraatiivisen toiminnan - oppimiskäyttäytymisen. Lasta on rohkaistu leikkimään ja oppimaan, tutkimaan ympäristöään. Luottamuksen tunteen ansiosta lapsi uskalltaa lähteä tutkimusmatkalle. Hän sietää eron kiintymyskohteestaan, koska hänellä on

muistikuva luottamuksellisesta kiintymyssuhteesta. Tällaisella lapsella ei yleensä ole vaikeuksia, kun hänestä tulee koululainen. Lapsi hyväksyy eron. Muistikuvat vuorovaikutuksesta äidin (hoitajan) välillä vaikuttaa siihen, että lapsi uskaltaa ottaa kontaktia muihin aikuisiin ja uskoo heidän - äidin tavoin - vastaavan hänen tarpeisiinsa. Koulussa tällainen lapsi on luottavainen ja suhtautuu positiivisesti opettajiinsa ja koulutovereihinsa. Hän kykenee odottamaan vuoroaan ja löytää ratkaisun ongelmiin sekä itsenäisesti että luokkatovereiden kanssa yhteistyössä. Lapsi on vastuuntuntoinen ja uteliaan kiinnostunut uusista asioista. Turvallisessa kiintymyssuhteessa kasvanut lapsi aloittaa koulunkäyntinsä usein turvallisella mielin, koska vanhemmat ovat valmistaneet häntä koulun alkamiseen (Barret & Trevitt 1991, 27-29, Yli-Luoma 1990, 49).

Myös Pulkkinen (1994) mukaan turvallisesti kiintyneet lapset kehittyvät monessa suhteessa paremmin kuin epävarmasti kiintyneet. Kouluiässä heillä on paremmat sosiaaliset taidot ja he ovat älyllisesti uteliaampia ja oppimishaluisempia kuin epävarmasti kiintyneet ikätoverinsa (Virkki 1994, 31).

### **5.1.2.2 Epävakaa kiintymyssuhde**

Bowlbyn (1988) mukaan epävakaa kiintymyssuhteeseen omaava lapsi tuntee olonsa epävarmaksi ja levottomaksi. Tasapainoinen suhde ensisijaiseen kiintymiskohteeseen puuttuu. Kiintymyksen kohde (äiti) ei tunnista tai ei ymmärrä lapsen tarpeita, eikä sen vuoksi pysty niitä tyydyttämään. Kiintymyssuhde ei tunnu olevan mahdollinen jos kiintymyksen kohde on vaihteleva käyttäytymisessään. Toisinaan lapsi saa rakkautta ja häntä autetaan joskus ei. Lapsi saattaa olla levoton, hermostunut ja epävarmuus saattaa turhauttaa lasta. Jos kiintymyksen kohde ei vastaa lapsen tarpeisiin, saattaa lapsen olla vaikea oppia merkityksellisiä vuorovaikutusstrategioita. Lapsilla ei ole energiaa tutkia ympäristöään, koska energia kuluu yritykseen ylläpitää ja vahvistaa tunnesidettä kiintymyksen kohteeseen. Epävarmuus saattaa johtaa lapsen tekemään sellaisia tekoja, joilla hän pyrkisi näyttämään, että hän on rakastamisen tai auttamisen arvoinen. Bowlby (1988) nimittää tällaista käyttäytymistä " seeking behaviour ". Tällaisella lapsella on siis aktivoitunut anova/etsivä käyttäytyminen suhteen parantamiseksi. Koska lapsi ei ole varma arvostaan, johtaa se helposti heikentyneeseen itsetuntoon (Yli-Luoma 1990, 49-50).

Koulun aloittamisessa ilmenee ongelmia ahdistuneella lapsella, joka ei kestä eroa äidistään. Oppiminen häiriintyy, koska lapsi on keskittynyt ikäväänsä ja haluaa riippua kiintymyksen kohteestaan. Tällainen lapsi on usein saanut vähemmän virikkeitä ympäristöstään, kun verrataan muihin samanikäisiin lapsiin (Barret & Trevitt 1991, 11-17).



### 5.1.2.3 Torjuva kiintymyssuhde

Torjutussa kiintymyssuhteessa kiintymyksen kohde ei vastaa lainkaan lapsen tarpeisiin. Lapsi tuntee olonsa torjutuksi. Tämä merkitsee sitä, että kiintymyksen kohde (äiti, isä, opettaja) ei hyväksy lasta. Suhtautumistapa on välinpitämätön. Lapsi ei yleensä saa apua vanhemmiltaan. Torjunta vaikuttaa kielteisesti lapsen itsetuntoon. Lapsen on vaikea tuntea olevansa arvostettu, ellei hänellä ole turvallista vuorovaikutussuhdetta aikuiseen. Lapsi ei saa tarvitsemaansa tukea ja rohkaisua. Hän on jollain tavalla yrittänyt hyväksyä tilanteen, vaikka sisäisesti protestoikin sitä vastaan (Yli- Luoma 1990, 50). Tällainen suhde saattaa aikaansaada torjuntareaktioita. Ne voivat ilmetä osittaisena tai täydellisenä passiivisuutena. Lapsesta saattaa tulla sulkeutunut, eikä hän osallistu koulutyöskentelyyn. Torjuntareaktio saattaa ilmetä protestikäyttäytymisenä, aggressiivisuutena tai pelleilevänä käytöksenä. Torjuttu lapsi voi myös pinnata helposti koulusta. Hänellä on vaikeuksia luoda kestäviä ystävyys-suhteita (Barret & Trevitt 1991, 13-14)

### 5.1.3 Teorian merkitys oppimiseen

Kodissa vallitseva kiintymyssuhde vaikuttaa merkittävästi sekä lapsen emotionaalisen että tutkivan käyttäytymisen kehitykseen. Koska turvallinen kiintymyssuhde aktivoi lapsen tutkivaa käyttäytymistä, voidaan olettaa, että lapsi myöskin viihtyisi koulussa. Tunteet, joita lapsi tuntee äitiään kohtaan vuorovaikutuksessa, hän siirtää ja mukauttaa vuorovaikutuksessa opettajaansa, varsinkin ensimmäiseen opettajaansa. Turvallinen kiintymyssuhde onkin koulutyön onnistumiselle edellytys. Koulussa viihtymiseen vaikuttaa tietenkin myös se, miten opettaja kuuntelee lasta ja huomioi hänen tarpeensa . Koska turvallisen kotitaustan omaava lapsi on kasvanut myös sosiaaliseksi, on hänen usein helppo solmia ystävyys-suhteita, mikä lisää hänen kouluviihtyvyyttään (Yli-Luoma 1990, 52-54).

Epävakaan kiintymyssuhteen omaavan lapsen opettaja-oppilassuhde saattaa muodostua epävakaaksi ellei opettaja pysty korvaamaan äidin paikkaa ensisijaisena kiintymyksen kohteena. Lapsi voi yrittää solmia opettajaansa normaalia lujemman suhteen korvataksseen heikon kiintymyssuhteen äitiensä. Oppilas saattaa joskus "häiritä" opetusta herättääkseen opettajansa huomion puoleensa. Opetus ja oppiminen häiriintyvät, oppilaan energia kuluu huomion hakemiseen. Häiriökäyttäytymisessä on itse asiassa kysymys opettaja-oppilas-suhteen parantamisesta, mutta koska opettajalla ei välttämättä ole tietoa taustalla olevasta sisäisestä hädästä, saa hän varsin usein rakkauden sijasta rangaistuksen. Opettajalta edellytetään henkistä kypsyyttä ja empaattisuutta - pedagogista rakkautta.

Epävakaan kotitaustan omaavat lapset eivät yleensä menesty koulussa yhtä hyvin kuin turvallisessa kotitaustassa kasvaneet lapset (Yli-Luoma 1990, 50; Barret & Trevitt 1991, 33).

Torjutun kiintymyssuhteen omaavan lapsen opettaja-oppilas-suhde on usein toivoton ja lapsi on luopunut yrityksestä sen parantamiseksi. Nämä oppilaat ovat usein passiivisia eivätkä halua osallistua luokkaprosessiin. He saattavat kokea itsensä tavallaan ryhmään kuulumattomaksi. Koska torjutuksi tuleminen heikentää lapsen itsetuntoa, lapsi kokee olevansa arvoton. Opettajalle torjuttu lapsi on haaste, koska hän viestii kiintymyksen kaipuuta yleensä negatiivisesti. Miten saavutetaan työrauha myönteisin menetelmin, kun lapsi käyttäytyy aggressiivisesti? Miten aktivoidaan täysin passiivista lasta? Ehkä juuri nämä lapset tarvitsevat eniten opettajan lempeää ja johdonmukaista lujuuutta, empaattisuutta, lapsikeskeisyyttä ja kokonaisvaltaista kasvatusotetta. Lisäksi opettajalla tulisi olla hyvät tiimityöskentelytaidot. Jos tällaisen lapsen erityistarpeita ei huomioida, eikä niihin vastata, voitaneen olettaa, että lapsi ei menesty koulussa ikätasoaan vastaavasti. Hänestä saattaa kehittyä koulupinnari, joka etsii kiintymyksen kohteita koulun ja kodin ulkopuolelta. ( Yli-Luoma 1990, 50-51; Barret & Trevitt 1991, 28).

Barret ja Trevitt (1991) korostavat opettajan ja koulun osuutta lapsuusajan suhteiden korjaamisessa. Asiansa tunteva opettaja voi omalla toiminnallaan yrittää parantaa tällaisia haavoja. Opettaja-oppilas-suhteen on kuitenkin oltava hyvä. Yleensä turvallisen kiintymyssuhteen omaavilla oppilailta on sosiaalinen kyky luoda hyvät suhteet opettajaansa. Sekä epävarman että torjutun lapsen kohdalla opettajan pitäisi olla se vahvempi osapuoli, joka luo tarvittavan suhteen. Jos suhteen luominen ei onnistu, oppilas, jolla on heikko suhde opettajaansa ei myöskään menesty koulutyöskentelyssään (Barrett & Trevitt 1991, 1-3, 25).

### 5.1.4 Työskentelymallit

Jokainen yksilö muodostaa omat käsityksensä itsestään ja ympäröivästä maailmasta. Kiintymysteorian mukaan nämä käsitykset ovat aikaisempien kiintymyssuhteiden ilmenemismuotoja ts. lapsi omaksuu kiintymyskohteensa käyttämät työskentelymallit. Jos lapsen ensimmäinen kiintymyssuhde on turvallinen, hän kokee ympäröivän maailman turvalliseksi. Toisaalta jos kiintymyssuhde on ollut turvaton, hän suhtautuu pelokkaasti ympäröivään maailmaan. Lapsi pyrkii myös muuttamaan ympäristöään. Esimerkiksi itkemällä, lyömällä tai jopa petkuttamalla hän yrittää muuttaa kiintymyskohteensa käytöstä. Vanhempien kognitiivisista kyvyistä riippuu se, minkälaisia kognitiivisia työskentelymalleja lapsi saa ympäröivän maailman tutkimiseen (Yli-Luoma 1990, 50-52).

Lapsen kiintymiskohteen (äiti, isä) sisäiset työskentelymallit sisältävät aineksia hänen omasta maailmankatsomuksestaan. Kiintymyssuhteesta riippuu miten lapsi samaistaa äidin/isän elämäkatsomuksen. Turvallisen kiintymyssuhteen omaavan lapsen on helppo hyväksyä äidin työskentelymallit, koska niistä välittyy hänelle turvallinen kuva ympäröivästä maailmasta. Epävakaasti kiintynyt lapsi kokee äidin työskentelymallit epävarmoiksi. Torjuttu lapsi ei halua lainkaan hyväksyä äidin työskentelymalleja, vaan hän rakentaa työskentelymallinsa uudelleen. Lapsi voi myös protestoida, ja valitsee sen vuoksi päinvastaisen maailmankatsomuksen kuin äitinsä. (Yli-Luoma 1990, 50).

Lapsen sisäisiä käyttäytymismalleja ei voida muuttaa väkisin, vaikka käyttäytymismallit olisivat kielteisiäkin. Jos esimerkiksi lapsen opettaja haluaisi vaikuttaa lapsen käyttäytymiseen, on lapselle ensin tarjottava turvallinen kasvuperusta (secure base), josta käsin hän voi tutkia elämää. Koulussa tämä merkitsee sitä, että opettaja tulisi tukea, rohkaista ja kannustaa lasta. Bowlbyn (1988) mukaan mikäli opettaja ei pysty välittämään oppilaalle turvallisuuden tunnetta, lapsen oppimiskäyttäytyminen estyy. Jos opettaja onnistuu luomaan avoimen ja turvallisen oppimisympäristön, jossa oppilaat voivat vapaasti ilmaista ajatuksia ja tunteita, opettaja toimii kuten turvallisen kiintymyssuhteen äiti. Opettaja voi siis vaikuttaa lapsen sisäisiin työskentelymalleihin lapsen kokeman turvallisuudentunteen kautta, mutta se ei onnistu ilman tietoja lapsen kotitaustasta. Ilman näitä tietoja opettajan on vaikea nähdä asioita oppilaan näkökulmasta. (Yli-Luoma 1990, 50-52). Äidin rooli kiintymyksen kohteena on myös tärkeä työskentelymallien kehittämisessä. Nämä työskentelymallit ovat omasta itsestä, kiintymiskohteesta ja ympäröivästä maailmasta. Lapsi käyttää näitä malleja ratkaistessaan ongelmia ja ylläpitämään uusia käsityksiä.

Vanhempien rooli (varsinkin äidin) on erityisen tärkeää lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen kannalta. Jos lapsella on turvallinen kiintymyskohde kotona, lapsen on helppo solmia uusia kiintymyssuhteita ryhmissä ja koulussa muiden oppilaitten ja opettajan kanssa. Jos lapselta puuttuu turvallinen kiintymyskohde kotona, oppimisprosessissa saattaa tulla ongelmia. Lapsen voi olla vaikea löytää uusia kiintymyskohteita ja hänen koko energiansa menee kiintymyskohteensa huomion hakemiseen ja hänelle jää vähemmän aikaa oppimiseen. Mutta kuten jo aikaisemmin olemme todenneet opettaja voi korjata joitakin puutteita lapsen työskentelymalleissa, jos opettaja kykenee luomaan lämpimän suhteen turvattoman lapsen kanssa (Yli-Luoma 1990, 53).

### 5.1.5 Kiintymiskäyttäytyminen

Bowlby (1988, 22-27) määrittelee kiintymiskäyttäytymisen käyttäytymiseksi, jossa henkilö kokee läheisyyttä tai ylläpitää läheistä suhdetta johonkin toiseen henkilöön. Läheisyyteen liittyy tunne siitä, kiintymyskohde selviytyy ympäristön aiheuttamista haasteista ja paineista. Kiintymiskäyttäytyminen on tavallista silloin, kun henkilö on esimerkiksi väsynyt, sairas tai peloissaan, ts. hän voi kokea omat voimavaransa vähäisiksi. Epämiellyttävät tuntemukset häviävät, kun koetaan huolenpitoa ja lohdutetaan. Koska kiintymiskäyttäytymiseen liittyy oman avuttomuuden kokeminen, on luonnollista, että se on yleisintä varhaislapsuudessa, mutta sitä esiintyy läpi koko elämän - varsinkin kriisitilanteissa.

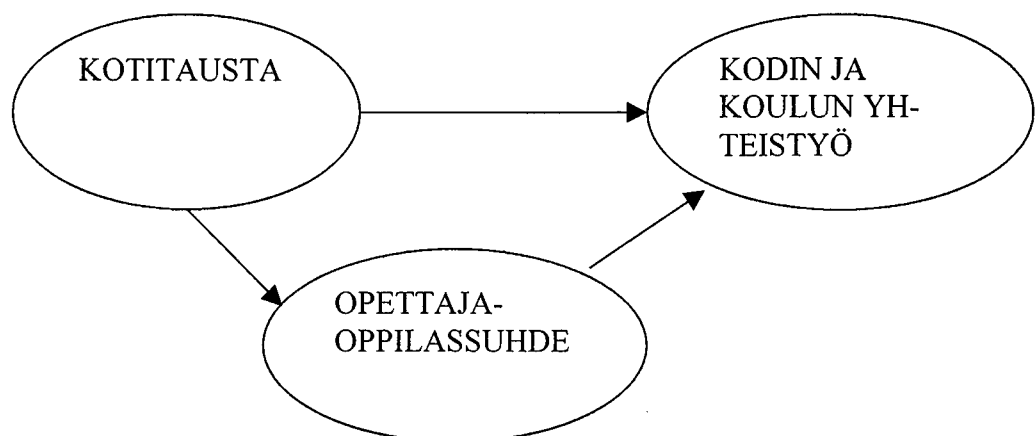
Lapsen käyttäytymisen Bowlby määrittelee huolenpitoa etsiväksi (careseeking behaviour) ja kiintymyskohteen käyttäytymistä huolenpitoa antavaksi käyttäytymiseksi (caregiving behaviour). Kiintymyksen kohde siis pyrkii tyydyttämään lapsen tarpeet, jotka voivat olla fyysisiä (esimerkiksi ravinto ja vaatteet), emotionaalisia tai kognitiivisia. Lapsi voi esimerkiksi tarvita apua koulutehtävissään. Huolenpitoa etsivä ja huolenpitoa antava käyttäytyminen ovat toisiaan täydentäviä. Lapsen tutkiva käyttäytyminen aktivoituu, jos sekä tutkiva että huolenpitoa antava käyttäytyminen toimivat hyvin. Vuorovaikutushäiriöt puolestaan passivoivat tai vähentävät tutkivaa käyttäytymistä (Yli-Luoma 1990, 51-52).

## 6 TUTKIMUKSEN ONGELMAT

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää kotitaustan kiintymyssuhteen merkitys kodin ja koulun yhteistyössä sekä opettaja-oppilassuhteessa. Lisäksi selvitettiin opettaja-oppilassuhteen merkitys kodin ja koulun yhteistyössä. Tutkimus oli vertaileva tutkimus, jossa vertailtiin kyläkoulujen (alle 50 oppilasta) ja suurempien keskuksien koulujen (yli 50 oppilasta) tuloksia toisiinsa.

### Ongelmat

1. Millaista on kodin ja koulun yhteistyö?
2. Onko koulun koolla merkitystä kodin ja koulun välisessä yhteistyössä?
3. a Mikä merkitys opettaja - oppilassuhteella on kodin ja koulun yhteistyössä?  
b. Eroavatko pienet koulut ja suuret koulut toisistaan?
4. a. Mikä merkitys kotitaustalla on kodin ja koulun välisessä yhteistyössä?  
b Eroavatko pienet ja suuret koulut toisistaan?
5. a. Mikä merkitys kotitaustalla on opettaja-oppilassuhteessa?  
b. Eroavatko pienet koulut ja suuret koulut toisistaan?



KUVIO 2. Tutkimuksen struktuurimalli

## **7 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN**

Tutkimukseni toteutettiin osana laajempaa tutkimusprojektia, johon osallistui 14 opiskelijaa Etelä-Pohjanmaalta. Projektissa käytettiin sekä kiintymysteoreettista että moraali-teoreettista lähestymistapaa. Omassa työssäni käytin Bowlbyn kiintymyssuhdeteoriaa. Tutkimuksessa käytettiin kvantitatiivista menetelmää.

### **7.1 Kohderyhmä**

Tutkimuksen kohderyhmän muodosti 689 peruskoulun ala-asteen viidennen ja kuudennen luokan oppilaista. Tutkimuksessa oli mukana sekä maaseutukoulujen että kaupunkikoulujen oppilaita Alavudelta, Ilmajoelta, Kurikasta, Lehtimäeltä, Loimaalta, Nurmosta, Orivedeltä, Seinäjoelta, Teuvalta, Töysästä ja Ähtäristä. Pieneksi kouluksi koulu luokiteltiin, jos oppilaita oli alle 50 oppilasta ja suureksi kouluksi, jos koulussa oli yli 50 oppilasta. Pääosin koulut valikoituivat tutkimusprojektissa mukana olevien opiskelijoiden kotipaikkakuntien mukaan. Jokainen opiskelija keräsi siis itse aineiston, jossa oli sekä pienten että suurten koulujen oppilaita.

### **7.2 Mittarin laadinta**

Tutkimuksen mittarina käytettiin kyselylomaketta. Se laadittiin yhdessä projektiin osallistuvien kanssa niiden kysymysten osalta, jotka olivat kaikille yhteisiä. Lisäksi jokainen opiskelija laati omaan tutkimukseensa liittyviä lisäkysymyksiä. Minun tutkimuksessani käytetyt kysymykset olivat kaikki vaihtoehtokysymyksiä.

#### **7.2.1 Kotitaustamittari**

Oppilaiden kotitaustaa tutkittiin tutkimuksessa laaditulla mittarilla (liite 1, sivut 4-6). Mittari sisälsi 54 väittämää, jotka liittyivät oppilaan kotitaustaan (M28-M81). Väittämien vastausvaihtoehtoina oli 5 eri vaihtoehtoa: olen täysin samaa mieltä, olen jokseenkin samaa mieltä, mielipiteeni on jokseenkin keskivaiheilla, olen jokseenkin eri mieltä ja olen

täysin eri mieltä. Väittämät käsittelivät vanhempien antamaa rohkaisua, luottamusta, oikeudenmukaisuutta, ymmärtämistä, turvallisuutta ja lapsestaan välittämistä.

### **7.2.2 Opettaja-oppilassuhdemittari**

Oppilaiden mielikuvia luokanopettajastaan kysyttiin käyttämällä 13 vastakohtaparia 5-portaisella asteikolla. Oppilaat valitsivat sen numeron, joka oli lähinnä heidän mielipidettä (M143-M155). (Liite 1, sivu 11)

### **7.2.3 Yhteistyömittari**

Oppilaiden mielikuvia kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä tutkittiin mittarilla, joka sisälsi 5 eri vaihtoehtoa: olen täysin samaa mieltä, olen jokseenkin samaa mieltä, mielihiteeni on jokseenkin keskivaiheilla, olen jokseenkin eri mieltä ja olen täysin eri mieltä (M92-M99). Mittari joka sisälsi (M92-M96) liittyivät yhteydenottoihin opettajan ja vanhempien välillä. Mittari joka sisälsi seuraavat (M97-M98) liittyivät arvostukseen ja viimeisellä mittarilla selvitettiin oppilaan mielipidettä kodin ja koulun yhteistyöstä (M99). (Liite sivu 4). Lisäksi mittari sisälsi 3 kysymystä, joissa tiedusteltiin millä tavoin ja kuinka usein vanhemmat pitävät yhteyttä (M138-M140). Jokaisessa kysymyksessä oli 4-5 eri vaihtoehtoa. Mittariin kuului myöskin 2 kysymystä, joissa tiedusteltiin, miten vanhemmat ovat mukana koulun toiminnassa (M141-M142). M141 sisälsi 4 vaihtoehtoa ja M142 sisälsi 6 vaihtoehtoa. (Liite 1, sivu 10).

## **7.3 Aineiston keruu**

Tutkimusprojektin aineisto on kerätty käyttämällä kyselylomaketta. Kysely suoritettiin tammi-helmikuussa 1999. Kysely suoritettiin projektiin osallistuvien kotipaikkakunnilla. Lomakkeet täytettiin luokissa joko luokan oman opettajan valvonnassa tai opiskelija itse valvoi kysymyslomakkeen täyttööä luokassa. Kyselylomakkeen vastaamiseen oli varattu aikaa noin yksi tunti.

## 7.4 Aineiston käsittely

Kysymyslomake on ollut käytössä Joensuun yliopistossa Savonlinnan opettajakoulutuslaitoksella. Tutkimuksessamme käytettiin SPSS - tilasto-ohjelmaa. Aineiston analyysin ensimmäisessä vaiheessa suoritimme kysymyksille reliabiliteettiajot ja käänsimme kysymysten suunnat oikein päin. Reliabiliteettikertoimen perusteella poistimme edelleen muutamia kysymyksiä, jotka korreloivat huonosti osion muitten kysymysten kanssa. (liite 2, kotia koskevat kysymykset ja liite 3, opettaja-oppilassuhde kysymykset). Seuraavaksi teimme faktorianalyytit niille osioille, joita tarvitsimme omissa töissämme. Tässä työssä keskeisimpiä olivat koti- kysymykset (liite 4) ja opettaja-oppilassuhde- kysymykset (liite 5). Faktoripistein painotetuista kysymyksistä teimme summamuuttujia. Teorian mukaanhan faktoriajo parantaa tutkimuksen reliabiliteettia, koska tällöin huonosti latautuneet kysymykset saavat huonomman painotuksen. Tässä tutkimuksessa keskeisesti käytössä olivat kysymykset lapsen ja vanhempien välinen kiintymyssuhde (M28-M81), opettaja-oppilassuhde-kysymykset (M43-M155) sekä kodin ja koulun yhteistyötä koskevat kysymykset (M92-M99 ja M138-M142). Eri osioiden ryhmät (torjuva, epävakaa, turvallinen kiintymyssuhteessa ja heikko, epävakaa ja hyvä opettaja-oppilassuhteessa) teimme klusterin ajon avulla. Ristiintaulukoinnin avulla tutkittiin opettajan yhteydenpitoa (määrä) ja yhteydenpitotapaa vanhempiin sekä vanhempien yhteydenpitoa opettajaan. Lisäksi ristiintaulukoinnilla tutkittiin vanhempien osallistumistapaa kodin ja koulun yhteistyössä. Tässä tutkimuksessa ristiintaulukoinnilla saatujen tulosten merkittävyyttä on tarkasteltu khiin neliön ja kontingenssikertoimen avulla. Käytetyt p-arvot ovat: 0,05 (melkein merkitsevä), 0,01 (merkitsevä) tai 0,001 (erittäin merkitsevä).



## 8 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS

### 8.1 Tutkimusasetelman validius

Myöskin Cook ja Campbell (1979, 37-94) jakavat tutkimusasetelman validiuden sisäiseen ja ulkoiseen validiuteen. *Sisäinen validius* tarkoittaa tutkimusasetelman kelvollisuutta tutkittavan ongelman kannalta. Tutkimusongelman sisäistä validiteettia saattavat heikentää seuraavat seikat; jokin ennalta arvaamaton tapahtuma, joka vaikuttaa mittauksen aikana, aikaan liittyvien kehitysmuuttujien mahdollinen vaikutus (esim. väsyminen), monien mittauskertojen mahdollinen vaikutus, mittausvälineen ominaisuuksien mahdollinen muuttuminen, koehenkilöiden kato ja tilastollinen regressioharha (Cook & Campbell 1979, 51-55).

Tässä tutkimuksessa kyselyn suoritti jokaisella koululla eri henkilö (projektiin osallistuja), joillakin kouluilla oma luokanopettaja, jolle oli annettu ohjeet kyselyn suorittamisesta. Tämän vuoksi ohjeet ovat saattaneet poiketa toisistaan jonkun verran. Oppilaat saattoivat kuitenkin kysyä neuvoa tutkimuksen suorittajalta, mikäli he eivät ymmärtäneet ohjetta. Kyselylomakkeen täyttämiseen oli varattu aikaa noin yksi tunti, mutta tarvittaessa aikaa annettiin lisää, jotta jokainen oppilas ehtisi täyttää lomakkeensa rauhassa. Tutkimuksen vastausprosentti oli sata. Kaikki mittauspäivänä koulussa olleet oppilaat vastasivat kyselyyn ja palauttivat täytetyn lomakkeen tutkijalle. Tutkimuksessa ei suoritettu uusintamittauksia, koska otos oli suuri (N= 689) ja koulut sijaitsivat melko kaukana toisistaan. Luokat olivat heterogeenisiä, viidennen ja kuudennen luokan oppilaita.

*Ulkoisella validiudella* tarkoitetaan Cookin ja Campbellin (1979, 70-80) mukaan sitä, missä määrin syy-seuraussuhde on yleistettävissä koeryhmän ja -tilanteen ulkopuolelle. Tutkimustulosten yleistettävyyttä eli ulkoista validiteettia voivat rajoittaa mm. seuraavat tutkimusasetelmaan liittyvät seikat:

1. Alkumittaus, joka saattaa vähentää tai lisätä koehenkilöiden herkkyyttä varsinaisen koekäsittelyn vaikutuksille. Tässä tutkimuksessa ei suoritettu alkumittauksia.
2. Valikointiharha koehenkilöiden otannan yhteydessä. Sen vuoksi näytteestä voidaan saada erilaisia tuloksia kuin perusjoukosta yleensä. Tässä tutkimuksessa mukana olleet koulut valikoituivat projektiin osallistuneiden opiskelijoiden kotipaikkakunnan mukaan. Otos vastannee melko hyvin perusjoukkoa, vaikkakin suurin osa kouluista sijaitsi Etelä-Pohjanmaalla. Luokat olivat kuitenkin heterogeenisiä ja otos suuri (N=689).

3. Koehenkilöt herkistyvät jossain määrin kaikille tutkimuksessa käytettäville uusille mittavälineille, mikä saattaa vaikuttaa koejärjestelyihin ehkäisevästi. Tässä tutkimuksessa käytettiin kyselylomaketta, jonka täyttäminen saattoi osalle oppilaista olla uusi asia. Se on saattanut vaikuttaa jonkin verran lopputulokseen.

## 8.2 Mittauksen validiteetti ja reliabiliteetti

Tutkimusaineiston luotettavuuden (validiuden) tulisi olla sekä sisäistä että ulkoista. Sisäinen luotettavuus on riippuvainen siitä, miten luontevasti ja oikein aineisto on saatu. Ulkoinen luotettavuus riippuu puolestaan siitä, onko otos tarpeeksi edustava eli voidaan-ko tuloksia yleistää suurempaan perusjoukkoon. (Valkonen 1981, 77.)

Hirsjärven mukaan (1983, 200) mittauksen *validiteetilla* tarkoitetaan sen pätevyyttä eli mittauksen kykyä mitata niitä ominaisuuksia, joita mittaamaan mittaväline on laadittu. Mittauksen validiteetti on sitä suurempi, mitä paremmin mittaus kohdistuu mitattavaan ilmiöön. Validiteetti riippuu siis siitä, mitä miten hyvin empiiriset mittausoperaatiot pystyvät osoittamaan sitä, mitä olikin tarkoitus mitata (Eskola 1981, 85). Validiteetin perusedellytys on korkea reliabiliteetti. Mittarin validiteetti jää alhaiseksi, jos reliabiliteetti on alhainen, vaikka mittari olisi perusteellisesti laadittu (Hirsjärvi 1983, 200.) Validiteetti voidaan jakaa kahteen osaan: teoreettiseen (loogiseen) ja empiiriseen (tilastolliseen) validiteettiin (Valli 1998, 216-217.)

Silloin, kun tiedetään tarkasti, mitä mitataan (esim. sukupuoli, ikä), on tilanne validiteetin kannalta yksinkertainen. Sen sijaan teoreettisten käsitteiden esim. asenteiden tarkastelussa, asia on ongelmallisempi (Valkonen 1981, 68). Tällaisessa tilanteessa on huomioitava sekä sisältö- että käsitevaliditeetti. Sisältövaliditeetilla tarkoitetaan sitä, että tutkitaan onko mitattavat asiat koottu juuri niistä sisällöistä, joiden osaamista, tietämistä tai sisäistymistä koehenkilössä mitataan. käsitevaliditeetti puolestaan tutkii vastaavatko operationaaliset määritelmät (mittarin operationalisointi) mitattavia teoreettisia käsitteitä (Karma 1983, 57-58).

Voidaan siis sanoa, että mitä arvionvaraisempia asioita kysytään, sitä enemmän vastaukset riippuvat satunnaisista tekijöistä. Voidaan myöskin olettaa, että koehenkilöt - tässä tutkimuksessa oppilaat - suhtautuvat kyselyyn eri tavalla sen mukaan, minkä merkityksen he kyselylle antoivat. Mittarin validiteettia pyrittiin kohottamaan muotoilemalla kysymykset mahdollisimman selkeiksi ja ymmärrettäviksi. Tavoitteena oli saada vastaus juuri siihen, mitä kysyttiin.

*Mittauksen reliabiliteetilla* tarkoitetaan sitä, missä määrin mittaus on riippuvainen sattumanvaraisuudesta. Sitä korkeampi on mittarin reliabiliteetti eli pysyvyys, mitä vähemmän sattumanvaraiset tekijät vaikuttavat mittaukseen (Eskola 1975, 77). Tutkimuksen reliabiliteetti on siis sitä parempi mitä vähemmän sattumalla on osuutta mittaustulokseen.

Kerlinger yhdistää reliabiliteetin seuraaviin käsitteisiin: luotettavuus (dependability), pysyvyys (stability), yhdenmukaisuus tai johdonmukaisuus (concistency), ennustuskykyisyys (predictability) ja tarkkuus tai paikkansapitävyys (accuracy). Käsitteet kuvaavat hyvin reliaabeliusvaateen tavoitteita (Tähtinen 1993, 120).

Valkosen (1981) mukaan Cronbachin alfa-kerroin on paras reliabiliteetin mitta (Valkonen 1981, 58). Tutkimuksessamme käytetty SPSS for Windows-ohjelma laski reliabiliteetin seuraavan kaavan mukaan (Norusis 1993):

$$a = \frac{kr}{1+(k-1)r}$$

Kaava on Cronbachin alfan laskemiseksi, jos lähtökohtana ovat osioiden korrelaatiokerroimet. Osioiden lukumäärää ilmaisee  $k$  ja kaikkien osioiden korrelaatioiden keskiarvo on  $r$ . (Yli-Luoma 1998, 72).

Karman (1983) mukaan täysin sattumanvaraisen mittarin reliabiliteetti on nolla ja täysin sattumasta vapaa saa arvon yksi (Karma 1983, 53). Kotitaustan kiintymystä mittaava muuttuja sai korkean reliaabeliusarvon (0,96).

## 9 TUTKIMUSTULOKSET

### 9.1 Kodin ja koulun yhteistyö

#### *Yhteistyömuotoja ja yhteistyön määrä*

Opettajan ja vanhempien yhteydenpitoa sekä vanhempien mukanaoloa koulun toiminnassa tutkittiin ristiintaulukoinnin avulla. Opettajan yhteydenpidossa vanhempiin oli pienten ja suurten koulujen kohdalla tilastollisesti melkein merkitsevä ero ( $p < 0,005$ ). Pienillä kouluilla otetaan yhteyttä enemmän kuin isoilla kouluilla. Erityisesti "Ei koskaan ryhmässä" ero oli suurin, pienellä koululla oli 18,9% ja suurella koululla 28,9%. (M 138)

TAULUKKO 1. Opettajan yhteydenpito vanhempiin

Koulu	Viikoittain	Kerran tai kaksi lukuvuodessa	Ei koskaan
Pienet koulut	4,1%	41,8%	18,9%
Suuret koulut	2,9%	34%	28,9%

TAULUKKO 2. Vanhempien yhteydenotot opettajaan (M93 ja M94)

Koulu	Ottavat usein yhteyttä		Eivät ota usein yhteyttä	
	äiti	isä	äiti	isä
Pienet koulut	16,6%	12,0%	39,2%	49,1%
Suuret koulut	13,7%	8,2%	46,6%	59,3%

Pienillä kouluilla myös vanhemmat ottavat enemmän yhteyttä opettajaan kuin suurilla kouluilla.

Tutkimuksen mukaan opettaja ottaa yhteyttä yleisimmin vanhempiin puhelimitse (pieni koulu 57,0% ja suuri koulu 46,3%). Seuraavaksi suosituin tapa oli kirjoittaminen (pieni koulu 13,2% ja suuri koulu 17,9%). Tutkimuksen mukaan opettaja ei olisi ollenkaan yhteydessä vanhempiin näillä tutkittavilla menetelmillä pienellä koululla 23,1% ja suurella koululla 30,6%. Mielestäni prosenttiluvut ovat melko suuria. (M 139)

Vanhempien yhteydenottotavoista puhelin oli myös yleisin yhteydenottotapa sekä pienellä (48,8%) että suurella koululla (56,6%). Pienillä kouluilla vanhemmat käyvät tapaamassa opettajaa useammin kuin suuremmilla kouluilla, pienillä kouluilla 14,0% ja suurilla kouluilla 6,8%. Vanhemmat eivät ota ollenkaan yhteyttä opettajaan pienillä kouluilla 23,1% ja suurilla kouluilla 21,6%. (M 140)

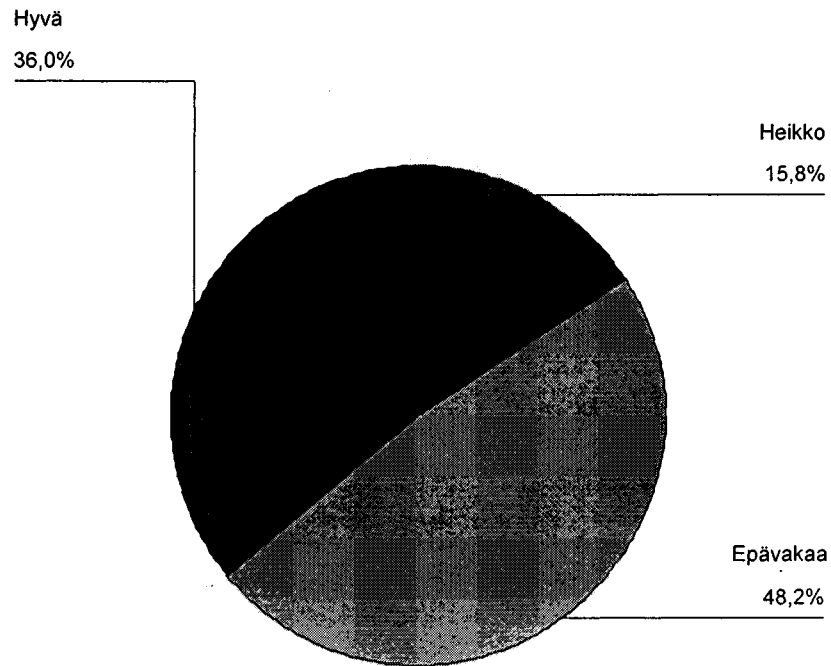
Seuraavaksi tarkasteltiin vanhempien mukanaoloa koulun toiminnassa. Kysymyksessä oli ns. virallinen toiminta kuten tukiyhdistystoiminta, luokkatoimikunta ja johtokunta. Pienillä koululla johtokunta (38,8%) ja toimikunta (41,8%) olivat merkittäviä osallistumispaikkoja ja isoilla kouluilla luokkatoimikunnat (33,9%) ja toimikunnat (45,5%). Tulos oli tilastollisesti erittäin merkitsevä ( $p < 0,001$ ). (M 141)

Vanhempien mukanaoloa koulun muussa toiminnassa kuten varojen keräämisessä, juhlassa, retkillä, vanhempienilloissa, juhlien järjestelyissä ja talkoissa tutkittaessa pienillä kouluilla vanhempainillat (24,3%) ja juhlat (16,5%) olivat suosituimmat toimintamuodot. Suurilla kouluilla vanhempainillat (30,1%) olivat ylivoimaisesti suosituin yhteistyömuoto. Pienillä kouluilla toimittiin yleisimmin kahdella tavalla (23,5%) ja kolmella tavalla (13,9%). Myöskin isoilla kouluilla toimittiin yleisimmin kahdella tavalla (25,9%) ja kolmella tavalla 12,7%.

Vanhempien ja opettajan yhteydenpito, jos koulu menee huonosti tutkittiin mittareilla 92-96. Vanhempien ja opettajan arvostusta mittareilla 97-98. Näillä mittareilla tutkittiin pienien ja suurien koulujen erilaisuutta varianssianalyysillä. One-Way ANOVA:n tuloksien mukaan vanhempien ja opettajan yhteydenpidolla, jos koulu menee huonosti ja vanhempien ja opettajan arvostuksen välillä ei ole riippuvuutta koulun koosta.

## 9.1 Opettaja ja oppilassuhde

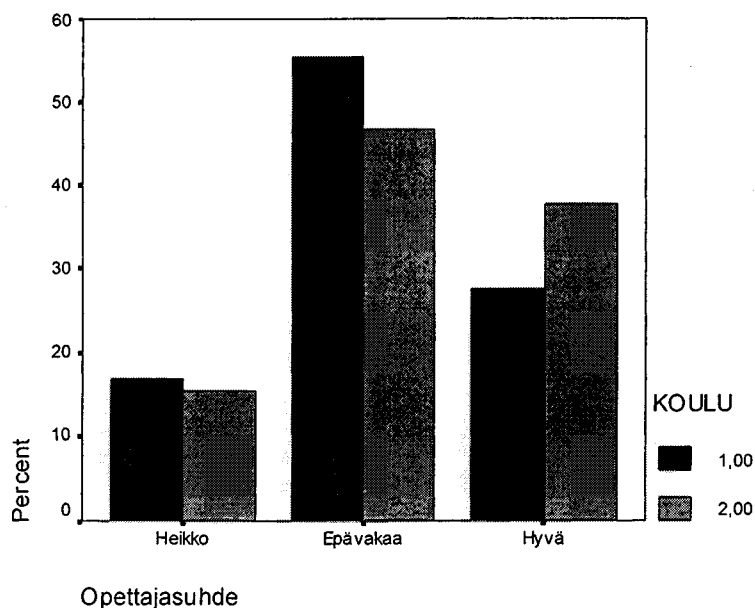
Kuviosta 3 havaitsemme että, tutkimuksessa mukana olevien oppilaiden suhde opettajaansa on suurimmalla osalla epävakaa (48,2%). Hyviä opettaja-oppilassuhteita on 36% ja heikkoja opettaja-oppilassuhteita on 15,8%.



KUVIO 3. Oppilaiden jakautuminen opettajasuhteen mukaan

TAULUKKO 3. Opettajasuhde ja koulun koko

Opettajasuhde	Koulu			
	N	Pieni koulu	N	Suuri koulu
Heikko	19/112	17%	81/521	15,5%
Epävakaa	62/112	55,4%	243/521	46,6%%
Hyvä	31/112	27,7%	197/521	37,8%



KUVIO 4. Opettajasuhte ja koulun koko

Sekä pienellä että suurella koululla tulokset ovat samansuuntaisia. Epävakaita opettajasuhteita molemmilla kouluilla on eniten. Heikkoja opettajasuhteita vähiten, molemmilla kouluilla suurin piirtein yhtä paljon. Suurilla kouluilla hyviä opettajasuhteita olisi tämän tutkimuksen mukaan noin 10% enemmän. Kuvioista 4 näkyy selkeästi isojen ja pienten koulujen oppilaiden suhde opettajaansa.

### 9.2.1. Opettaja ja oppilassuhde ja kodin ja koulun yhteistyö

Opettajasuhdetta ja opettajanyhteydenottotapaa tutkittiin ristiintaulukoinnin avulla. Sekä pienillä että suurilla kouluilla opettaja oli yhteydessä kerran tai kaksi lukuvuodessa prosentuaalisesti eniten. Suuria eroja ei ollut siinä oliko suhde heikko, epävakaa vai hyvä. Pienillä kouluilla opettaja oli yhteydessä suhteen ollessa heikko 36,8%, epävakaa 41,9% ja hyvä 38,7%. Suuremmilla kouluilla opettaja oli yhteydessä suhteen ollessa heikko 28,8%, epävakaa 29,0% ja hyvä 42,3%. Kysymyksen opettaja ei ole yhteydessä koskaan vanhempiin ero suurien ja pienten koulujen kohdalla oli melko selkeä, varsinkin heikossa opettajasuhteessa. Pienissä kouluissa opettaja ei ota koskaan yhteyttä, jos opettajasuhde on heikko 15,8%, epävakaa 24,2% ja hyvä 16,1% ja suurissa kouluissa heikko 35,0%, epävakaa 28,2% ja hyvä 23,6%. Suurten koulujen kohdalla tulos oli tilastollisesti melkein merkitsevä ( $p < 0,05$ ). Pienillä kouluilla opettajasuhteen ollessa heikko opettaja oli yhteydessä vanhempiin viikottain 10,5%, suurilla kouluilla vastaava luku oli 0%.

TAULUKKO 4. Opettajan yhteydenottomäärä vanhempiin

Opettajasuhte	Kerran tai kaksi lukuvuodessa	Ei koskaan	Viikoittain
<u>Pienet koulut</u>			
Heikko	36,8%	15,8%	10,5%
Epävaka	41,9%	24,2%	1,6%
Hyvä	38,7%	16,1%	3,2%
<u>Suuret koulut</u>			
Heikko	28,8%	35,0%	0%
Epävaka	29,0%	28,2%	4,1%
Hyvä	42,3%	23,6%	2,6%

Seuraavassa kysymyksessä tarkasteltiin opettajasuhteen merkitystä yhteydenottotapaan ristiintaulukoinnin avulla. Tuloksen mukaan opettajasuhteen laadulla ei ole merkitystä yhteydenottotapaan. Puhelin oli suosituin yhteydenottotapa. Mitä parempi oli opettajasuhde, sitä enemmän soiteltiin. Pienissä kouluissa opettaja otti puhelimitse yhteyttä opettajasuhteen ollessa heikko 47,4%, epävaka 55,7% ja hyvä 61,3% ja suurissa kouluissa heikko 29,1%, epävaka 47,3% ja hyvä 54,3%. Tuloksen mukaan pienissä kouluissa (47,7%) soitellaan aktiivisimmin kuin suurissa kouluissa (29,1%) opettajasuhteen ollessa heikko. Opettajasuhteen ollessa heikko oli kirjeen kirjoittaminen toinen suosittu tapa sekä pienissä (31,6%) että suurissa (30,4%) kouluissa opettajasuhteen ollessa heikko. Suurissa kouluissa kirjeen kirjoittaminen oli jopa hiukan suositumpaa kuin puhelinyhteys. Eroja pienten ja suurten koulujen kesken syntyi kysymyksen opettaja ei ota yhteyttä ollenkaan kohdassa opettajasuhteen ollessa heikko (pieni koulu 15,8% ja suuri koulu 36,6%). Isojen koulujen kohdalla tulos oli tilastollisesti merkitsevä ( $p < 0,001$ ).

TAULUKKO 5. Opettajan yhteydenottotapa

Opettajasuhte	Kirje	Puhelin	Ei ollenkaan
<u>Pienet koulut</u>			
heikko	31,6%	47,4%	15,8%
epävaka	4,9%	55,7%	29,5%
hyvä	12,9%	61,3%	22,6%
<u>Suuret koulut</u>			
heikko	30,4%	29,1%	36,7%
epävaka	18,8%	47,3%	28,9%
hyvä	12,2%	54,3%	28,2%



Vanhempien yhteydenottotapaa tutkittiin seuraavalla mittarilla ristiintaulukoinnilla opettajasuhteen kanssa. Puhelin osoittautui yleisimmäksi yhteydenottotavaksi myöskin vanhemmilla sekä pienissä että suurissa kouluissa. Pienillä kouluilla vanhemmat ottivat yhteyttä puhelimitse jos opettajasuhde oli heikko (38,9%), epävakaa (44,3%) ja hyvä (58,1%). Suurilla kouluilla vanhemmat ottivat yhteyttä puhelimitse jos opettajasuhde oli heikko (49,3%), epävakaa (57,9%) ja hyvä (56,0%). Isommilla kouluilla vanhemmat kirjoittivat myöskin opettajalle (14,8%), varsinkin jos opettajasuhde oli heikko. Pienillä kouluilla vanhemmat puolestaan kävivät koululla (27,8%), varsinkin jos opettajasuhde oli heikko.

TAULUKKO 6. Vanhempien yhteydenottotapa

Opettajasuhde	Puhelin	Kirje	Käynti koululla	Ei ollenkaan
<u>Pienet koulut</u>				
heikko	38,9%	5,6%	<b>27,8%</b>	22,4%
epävakaa	44,3%	4,9%	13,1%	31,1%
hyvä	<b>58,1%</b>	12,9%	6,5%	16,1%
<u>Suuret koulut</u>				
heikko	49,8%	<b>14,8%</b>	3,7%	27,2%
epävakaa	<b>57,9%</b>	9,1%	20,2%	20,2%
hyvä	<b>56,3%</b>	7,6%	8,1%	21,3%

Opettajasuhdetta ja koulun ns. virallista toimintaa (esim. johtokunta, erilaiset toimikunnat yms.) tarkasteltiin ristiintaulukoinnin avulla. Pienissä kouluissa johtokunta ja toimikunta olivat suosituimmat "viralliset toimintamuodot" huonossa, epävakassa ja hyvässä opettajasuhteessa. Myöskään suurissa kouluissa ei ollut opettajasuhteen laadulla vaikutusta toimintaan osallistumisessa. Toimikunnat ja luokkatoimikunnat olivat suosituimmat. Isojen koulujen kohdalla tulos oli tilastollisesti melkein merkitsevä ( $p < 0,05$ ).

TAULUKKO 7. Vanhempainillat ja opettajasuhde

Opettajasuhde	Vanhempainillat
<u>Pienet koulut</u>	
heikko	26,3%
epävakaa	24,1%
hyvä	24,1%
<u>Suuret koulut</u>	
heikko	37,5%
epävakaa	28,1%
hyvä	29,3%

Koulun muuta toimintaa (esim. retket, juhlat, talkoot, vanhempainillat) ja opettajasuhdetta tutkittiin ristiintaulukoinnin avulla. Pienissä kouluissa vanhempainillat ja retket olivat suosituimmat. Vanhempainiltoihin osallistumisessa ei ollut opettajasuhteen laadulla suuria eroja (opettajasuhde huono (26,3%), epävakaa (24,1%) ja hyvä (24,1%). Suurilla kouluilla opettajasuhteen laadulla ei ollut myöskään kovinkaan suurta merkitystä vanhempien osallistumiseen. Tutkimustulosten mukaan vanhemmat osallistuivat vanhempainiltaan opettajasuhteen ollessa heikko (37,5%), epävakaa (28,1%) ja hyvä (29,3%). Vanhemmat olivat jopa aktiivisempia opettajasuhteen ollessa heikko.

### 9.2.2. Opettaja ja oppilassuhde ja yhteydenotot vanhempiin, jos koulu menee huonosti

Ristiintaulukoinnilla saatiin seuraavia tuloksia. Opettaja ottaa yhteyttä vanhempiin, jos koulu menee huonosti sitä enemmän mitä parempi suhde opettajan ja oppilaan välillä on. Tulos oli samansuuntainen sekä pienissä että suurissa kouluissa. (Pieni koulu: suhde heikko 11,1%, epävakaa 23,3%, hyvä 50,0%; suuri koulu: suhde heikko 17,9%, epävakaa 24,1%, hyvä 40,2%). Jos kouluja vertaillaan keskenään huomataan, että suurissa kouluissa opettaja ottaa hiukan enemmän yhteyttä kotiin (17,9%), jos suhde on heikko kuin pienissä kouluissa (11,1%). Pienissä kouluissa opettaja on puolestaan enemmän yhteydessä kotiin, jos koulu mennee huonosti, jos opettajasuhde on hyvä (pienet koulut 50,0% ja suuret koulut 40,2%). Tulos oli suurien koulujen kohdalla tilastollisesti merkitsevä ( $p < 0,01$ ).

Tuloksista vanhempien yhteydenotosta opettajaan, jos oppilaalla menee koulu huonosti, saatiin samansuuntaisia tuloksia kuin edellä. Eli mitä parempi on opettajasuhde sitä paremmin vanhemmat ottavat yhteyttä opettajaan.

Kun tuloksista tarkasteltiin vaihtoehtoa olen täysin samaa mieltä saatiin seuraavia tuloksia; pienet koulut, heikko opettajasuhde (äiti) 11,1% (isä) 11,1% , epävaka (äiti) 11,3% (isä) 5,1%, hyvä (äiti) 26,7% (isä) 24,1% ,suuret koulut, heikko opettajasuhde (äiti) 11,5% (isä) 10,7%. epävaka (äiti) 16,2% (isä) 11,4%, hyvä (äiti) 30,9% (isä) 25,0%. Molemmilla kouluissa vanhemmat ottavat sitä enemmän yhteyttä opettajaan, mitä parempi on suhde opettajaan. Sekä pienissä että suurissa kouluissa äidin ja isän yhteydenotoissa ei ollut suuria eroja heikossa, epävakaassa tai hyvässä opettajasuhteessa.

TAULUKKO 8. Vanhempien yhteydenotot opettajaan, jos koulu menee huonosti

Opettajasuhde	Äidin yhteydenotot	Isän yhteydenotot
<u>Pienet koulut</u>		
heikko	11,1%	11,1%
epävaka	11,3%	5,1%
hyvä	26,7%	24,1%
<u>Suuret koulut</u>		
heikko	11,5%	10,7%
epävaka	16,2%	11,4%
hyvä	30,9%	25,0%

Kun tarkasteltiin äärimmäistä vaihtoehtoa eli olen täysin eri mieltä, saatiin seuraavat tulokset: pienet koulut, opettajasuhde heikko (äiti) 22,2% (isä) 50,0%, epävaka (äiti) 35,5% (isä) 37,3%, hyvä (äiti) 16,7% (isä) 27,6%, suuret koulut, opettajasuhde heikko (äiti) 38,5% (isä) 50,7%, epävaka (äiti) 23,5% (isä) 34,7%, hyvä (äiti) 25,5% (isä) 31,1%. Näitten kysymysten valossa äiti ottaa molemmissa kouluissa isää enemmän yhteyttä opettajaan, jos koulu menee huonosti.

TAULUKKO 9. Vanhemmat eivät ota yhteyttä kouluun, jos koulu menee huonosti

Opettajasuhde	Äiti ei ota yhteyttä	Isä ei ota yhteyttä
<u>Pienet koulut</u>		
heikko	<b>22,2%</b>	50,0%
epävaka	35,5%	37,3%
hyvä	<b>16,7%</b>	27,6%
<u>Suuret koulut</u>		
heikko	<b>38,5%</b>	50,7%
epävaka	23,5%	34,7%
hyvä	<b>25,5%</b>	31,3%

Isoissa kouluissa äidin kohdalla tulokset olivat tilastollisesti erittäin merkitseviä ( $p < 0,001$ ). Suurissa kouluissa tulokset olivat isän kohdalla tilastollisesti merkitseviä ( $p < 0,01$ ).

### 9.2.3. Opettaja - oppilassuhde ja arvostus

Sekä pienillä että suurilla kouluilla opettajat arvostivat vanhempia sitä enemmän mitä parempi opettajasuhde oli. Tämän mittarin kohdalla kiinnitettiin huomiota ääriarvoihin eli vaihtoehtoihin olen täysin samaa mieltä ja olen eri mieltä. Saatiin tulokseksi pienillä kouluilla arvostuksen kohdalla seuraavaa: arvostaa, heikko opettajasuhde 15,8%, epävakaa opettajasuhde 13,6% ja hyvä opettajasuhde 43,3%, ei arvosta, heikko opettajasuhde 15,8%, epävakaa opettajasuhde 6,8% ja hyvä opettajasuhde 0%.

Suurilla kouluilla opettaja arvostaa vanhempia, heikko opettajasuhde 8,8%, epävakaa opettajasuhde 20,7% ja hyvä opettajasuhde 52,6%, ei arvosta, heikko opettajasuhde 18,8%, epävakaa opettajasuhde 2,5% ja hyvä opettajasuhde 4,7%. Jonkun verran eroja syntyi pienten ja suurten koulujen kohdalla ei opettajan arvostuksen suhteen ollut. Tulos oli pieniä ja suuria kouluja verratessa heikossa opettajasuhteessa. Opettajasuhteen ollessa heikko opettaja arvostaa vanhempia enemmän pienissä kouluissa kuin suurissa kouluissa ja päinvastoin hyvässä opettajasuhteessa. Tulos oli sekä pienten että suurten koulujen kohdalla erittäin merkitsevä ( $p < 0,001$ ).

TAULUKKO 10. Opettajan arvostus

Opettajasuhde	Opettaja arvostaa vanhempia	Opettaja ei arvosta vanhempia
<u>Pienet koulut</u>		
heikko	<b>15,8%</b>	15,8%
epävakaa	13,6%	6,8%
hyvä	<b>43,3%</b>	0%
<u>Suuret koulut</u>		
heikko	<b>8,8%</b>	18,8%
epävakaa	20,7%	2,5%
hyvä	<b>52,6%</b>	4,7%

Samalla tavalla tutkittiin vanhempien opettaja-arvostusta vaihtoehtoilla olen täysin samaa mieltä ja olen täysin eri mieltä. Saatiin seuraavia tuloksia: arvostaa, pienet koulut: opettajasuhde heikko 10,5%, epävakaa 26,2% ja hyvä 50,0 %, ei arvosta, opettajasuhde heikko 0%, epävakaa 8,2% ja hyvä 0%. Suuret koulut arvostaa, heikko opettajasuhde 14,8%, epävakaa 26,8% ja hyvä opettajasuhde 64,3%, ei arvosta, opettajasuhde heikko

23,5%, epävaka 2,1% ja hyvä 3,6%. Pienillä kouluilla heikossa opettajasuhteessa arvostuksen kohdalla oli suurimmat erot suuriin kouluihin verrattuna. Tulos oli tilastollisesti erittäin merkitsevä molempien koulujen kohdalla (pienet koulut  $p=0,001$  ja suuret koulut  $p<0,001$ ).

TAULUKKO 11. Vanhempien arvostus

Opettajasuhde	Vanhemmat arvostavat opettajaa	Vanhemmat eivät arvosta opettajaa
<u>Pienet koulut</u>		
heikko	10,5%	0%
epävaka	26,2%	8,2%
hyvä	50,0%	0%
<u>Suuret koulut</u>		
heikko	14,8%	23,5%
epävaka	26,8%	2,1%
hyvä	64,3%	3,6%

Oppilas itse tuntui arvostavan kodin ja koulun yhteistyötä sitä enemmän mitä parempi opettajasuhde oli. Tulos oli samansuuntainen molemmissa kouluissa. Vertailtaessa keskenään pienten ja suurten koulujen tuloksia tämän mittarin kohdalla, saatiin seuraavia tuloksia: heikossa opettajasuhteessa oppilas arvosti opettajaa enemmän pienessä koulussa kuin suuressa koulussa ja hyvässä opettajasuhteessa isoissa kouluissa arvostus opettajaa kohtaan oli määrällisesti suurempi. Ei arvostuksen kohdalla tulos oli lähes samanlainen heikossa opettajasuhteessa.

TAULUKKO 11. Oppilaan kodin- ja koulun yhteistyön arvostus

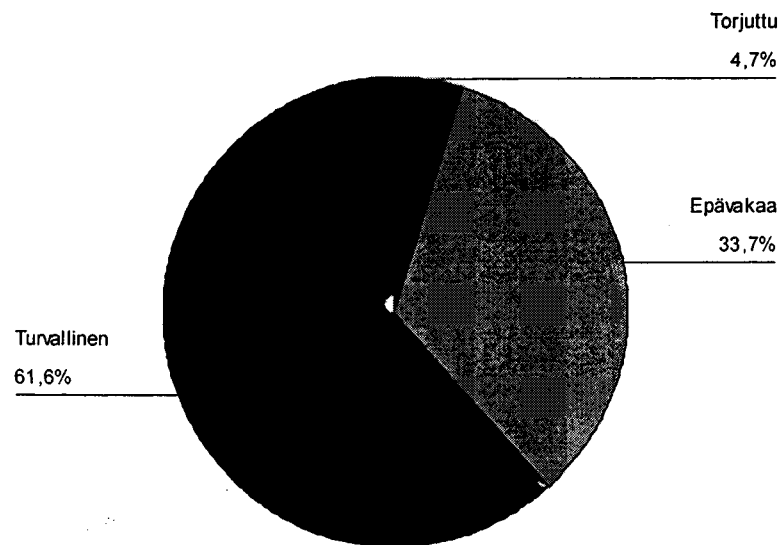
Opettajasuhde	Oppilas arvostaa yhteistyötä	Oppilas ei arvosta yhteistyötä
<u>Pienet koulut</u>		
heikko	21,1%	10,5%
epävaka	25,0%	6,7%
hyvä	47,2%	6,7%
<u>Suuret koulut</u>		
heikko	8,6%	25,9%
epävaka	31,8%	6,7%
hyvä	58,1%	8,5%

Tulos oli pienten koulujen kohdalla jokseenkin merkitsevä ( $p= 0,05$ ) ja suurien koulujen kohdalla erittäin merkitsevä ( $p< 0,001$ ).

## 9.2 Kotititausta

Kuviosta 5 näemme että, tutkimistamme oppilaista suurimmalla osalla kiintymyssuhde vanhempiinsa on turvallinen (61,6). Epävakaan kiintymyssuhteen omaavia oppilaita on 33,7% ja kiintymyssuhteessaan torjuttuja oppilaita on 4,7%.

### Oppilaat



KUVIO 5. Oppilaiden jakautuminen kotitaitaustansa mukaan

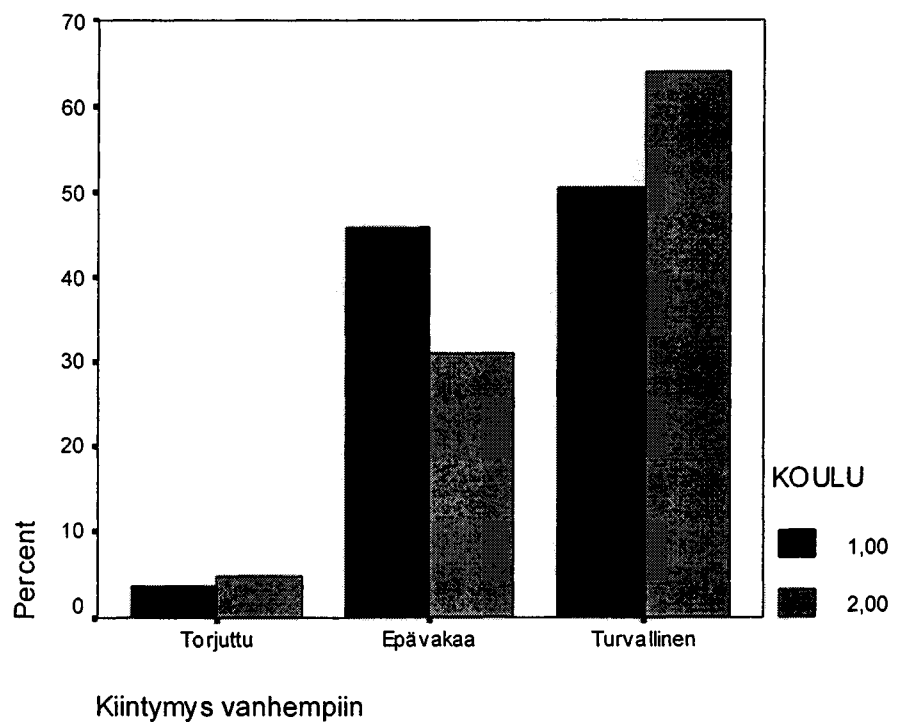
Kuviosta ilmenee, että suurin osa lapsista koki olonsa turvalliseksi. Todennäköisesti näiden lasten tarpeisiin on vastattu. Heitä on kannustettu ja rohkaistu ja he ovat voineet turvautua vanhempiensa apuun. Lapset, jotka kokivat kiintymyssuhteensa turvattomaksi, eivät ehkä kokeneet suhdettaan vanhempiinsa niin tasapainoiseksi ja turvalliseksi. Lapsi tuntee olonsa epävarmaksi ja levottomaksi. Välillä häntä autetaan ja välillä ei. Oppilaista 4,7% koki kiintymyssuhteensa vanhempiinsa turvattomaksi. He ovat luultavasti tulleet torjutuiksi. Vanhemmat ovat suhtautuneet heihin torjuvasti eikä heidän tarpeisiinsa ole vastattu. Apua ei yleensä ole vanhemmilta saatu.

### 9.3.1 Kotitausta ja kodin ja koulun yhteistyö

Sekä pienellä koululla että isolla koululla kiintymysjakauma seurasi odotettua tulosta. Turvallisesti kiinnittyneitä lapsia oli eniten, sitten epävakaan kiintymyssuhteen omaavia lapsia ja vähiten turvattomia lapsia. Torjuttuja lapsia oli suurin piirtein yhtä paljon pienillä ja suurilla kouluilla (alle 5%). Erot koulujen välillä syntyivät lähinnä epävakaasti ja turvallisesti kiinnittyneissä lapsissa. Pienellä koululla epävakaasti ja turvallisesti kiinnittyneiden lasten ero oli vain noin 5%, kun taas isommalla koululla ero oli yli 30%. Tulos oli tilastollisesti melkein merkitsevä ( $p < 0,05$ ).

TAULUKKO 13. Kiintymys vanhempiin

Koulu	Kiintymys vanhempiin		
	torjuttu	epävakaasti	turvallinen
Pieni koulu	3,7%	45,9%	<b>50,5%</b>
Suuri koulu	4,9%	31,0%	<b>64,1%</b>



KUVIO 6. Oppilaiden kiintymys vanhempiin ja koulun koko

1= pienet koulut  
2= suuret koulut

Opettajan yhteydenpitoa tarkasteltiin ristiintaulukoinnilla. Pienillä kouluilla opettajan yhteydenpito on torjutussa kiintymyssuhteessa seuraavaa: opettaja on yhteydessä viikoittain tai kerran kuussa 50%, harvemmin 25%, ei ole yhteydessä koskaan 25%. Epävakaassa kiintymyssuhteessa opettaja piti yhteyttä melko vähän (kerran tai kaksi lukukaudessa tai vielä harvemmin) 73,5%, viikoittain tai kerran kuussa 8,2%, ei koskaan 18,4%. Turvallisessa kiintymyssuhteessa opettaja oli yhteydessä kotiin myöskin melko harvoin 73,1%, viikoittain tai kerran kuussa 9,3%, ei koskaan 16,7%. Tulosten perusteella opettaja on yhteydessä kotiin torjutussa kiintymyssuhteessa useammin kuin epävakaassa tai turvallisessa kiintymyssuhteessa pienillä kouluilla.

Isommilla kouluilla opettajan yhteydenpito kotiin oli torjutussa kiintymyssuhteessa seuraavaa: opettaja ei ole yhteydessä koskaan 45,8%, viikoittain tai kerran kuussa 8,3% ja harvemmin (kerran tai kaksi lukukaudessa tai vielä harvemmin) 41,7%. Epävakaassa kiintymyssuhteessa opettaja ei ollut yhteydessä koskaan 33,3%, kerran viikossa tai kerran kuussa 10,0%, harvemmin 56,7%. Turvallisessa kiintymyssuhteessa opettaja ei pitänyt yhteyttä koskaan 26,6%, viikoittain 14,6% ja harvemmin 58,1%. Tulosten perusteella opettaja oli suurella koululla yhteydessä vanhempiin sitä enemmän mitä parempi suhde lapsella oli vanhempiinsa.

TAULUKKO 14. Opettajan yhteydenpito ja oppilaan kiintymyssuhde vanhempiin

Kiintymys vanhempiin	Viikoittain tai kerran kuussa	Harvemmin	Ei koskaan
<u>Pieni koulu</u>			
torjuttu	<b>50%</b>	25%	25%
epävakaa	8,2%	18,4%	18,4%
turvallinen	9,3%	73,1%	16,7%
<u>Suuri koulu</u>			
torjuttu	<b>8,3%</b>	41,7%	45,8%
epävakaa	10,0%	56,7%	33,3%
turvallinen	14,6%	58,1%	26,6%

Isommat koulut erosivat pikkukouluista siinä, että torjutussa kiintymyssuhteessa elävän lapsen vanhempiin opettaja ei ollut yhteydessä niin paljon kuin isoilla kouluilla. Eroja syntyi koulujen välillä myös sarakkeessa harvemmin, siten että prosenttiluvut olivat suuremmat isoilla kouluilla, paitsi turvallisessa kiintymyssuhde kohdassa. Isojen koulujen kohdalta tulos oli tilastollisesti merkitsevä ( $p < 0,01$ ).



Opettajan suosituin yhteydenottotapa oli sekä pienillä että suurilla kouluilla puhelin kiintymyssuhteen laadusta riippumatta. Isojen koulujen kohdalla tulos oli tilastollisesti jälleen merkitsevä ( $p < 0,01$ ).

Vanhempienkin suosituin yhteydenottotapa opettajaan oli puhelin kiintymyssuhteen laadusta riippumatta sekä pienillä että suurilla kouluilla. Koululla käynnin kohdalla koulut erosivat toisistaan, pikkukouluilla vanhemmat kävivät enemmän tapaamassa opettajaa koululla. Eniten käyntejä oli niillä vanhemmilla, joiden kiintymyssuhteen laatu oli torjuttu (25%), turvallisen kiintymyssuhteen omaavan lapsen vanhemmat kävivät harvemmin (13%). Pienten koulujen kohdalta tulos oli tilastollisesti merkitsevä ( $p < 0,01$ ).

Vanhempien mukanaoloa koulun ns. virallisessa toiminnassa (M141) eli erilaisissa toimikunnissa ja johtokunnissa, tutkittiin myöskin ristiintaulukoinnilla. Sekä pienillä että suurilla kouluilla kiintymyssuhteen laatu vaikutti vanhempien osallistumiseen näihin toimintatapoihin. Mitä turvallisempi oli suhde vanhempiin sitä aktiivisempia oltiin osallistumisessa. Pienillä kouluilla ainoastaan 2/58 osallistui koulun "viralliseen" toimintaan kiintymyssuhteen ollessa turvaton ja 30/58, jos suhde oli turvallinen. Suurilla kouluilla torjutun kiintymyssuhteen vanhemmista osallistui 13/253 ja suhteen ollessa turvallinen 17/253. Vastausmäärä jäi alhaiseksi (311) tämän kysymyksen osalta ja ehkä se voidaan tulkita siten, että he, jotka eivät vastanneet, heidän vanhemmat eivät myöskään ole osallistuneet koulun "viralliseen toimintaan" tai oppilaat eivät kaikki tiedä vanhempiensa osallistumisesta.

M142 tuotti vastauksia yhteensä 301, joista pieneltä koululta 54 ja suurilta kouluilta 247 vastausta. Tulosten mukaan pienillä kouluilla ei yhtään torjutun kiintymyssuhteen vanhempaa osallistu koulun muuhun toimintaan (retkiin, vanhempainiltoihin, juhliin, talkoisiin yms.) 29/54 epävakaassa kiintymyssuhteessa olevaa vanhempaa osallistuu muihin toimintoihin, joista suosituin toimintamuoto oli vanhempainillat kuten oli myöskin turvallisessa kiintymyssuhteessa. Turvallisen kiintymyssuhteen omaavista vanhemmista osallistui 25/54. Suurilla kouluilla kiintymyssuhteen ollessa torjuttu osallistui 13/247, epävakaa 73/247 ja turvallinen 141/247. Tulos oli samansuuntainen kuin M141:ssä eli vanhemmat osallistuvat sitä enemmän koulun toimintaan mitä parempi on kiintymyssuhde. Mielenkiintoista olisi ollut vielä selvittää olisivatko "viralliseen" toimintaan osallistuneet vanhemmat samoja kuin koulun muuhun toimintaan osallistuneet vanhemmat. Koulutyöstä saamani kokemuksen mukaan asia on juuri näin. Aktiivisimmat vanhemmat ovat kaikella tavalla aktiivisia koulun eri toiminnoissa.

### 9.3.2 Kotitausta ja yhteydenotot vanhempiin, jos koulu menee huonosti

Kiintymyssuhde ja vanhempien yhteydenotot opettajaan, jos oppilaalla menee koulussa huonosti (M95 ja M96)

TAULUKKO 15. Vanhempien yhteydenotot

Kiintymys vanhempiin	Äidin yhteydenotot (M95)	Isän yhteydenotot (M96)
<u>Pienet koulut</u>		
torjuttu	0%	0%
epävakaa	14,0%	8,0%
turvallinen	25,5%	18,9%
<u>Suuret koulut</u>		
torjuttu	13,0%	17,4%
epävakaa	15,4%	12,3%
turvallinen	27,0%	19,6%

TAULUKKO 16. Vanhemmat eivät ota yhteyttä

Kiintymys vanhempiin	Äiti ei ota yhteyttä	Isä ei ota yhteyttä
<u>Pienet koulut</u>		
Torjuttu	33,3%	0%
Epävakaa	36,0%	48,0%
Turvallinen	20,0%	30,2%
<u>Suuret koulut</u>		
Torjuttu	43,5%	47,8%
Epävakaa	27,5%	39,0%
Turvallinen	23,7%	31,9%

Tulosten mukaan molemmilla kouluilla äiti ja isä ottavat sitä enemmän yhteyttä mitä parempi kiintymyssuhde on lapsen ja vanhempien välillä. Suurilla kouluilla torjutussa kiintymyssuhteessa olevien lasten vanhemmat ovat yhteydessä opettajaan enemmän kuin pienellä koululla. Äidin yhteydenottojen kohdalla tulos oli tilastollisesti melkein merkitsevä ( $p < 0,05$ ).

### 9.3.3 Kotitausta ja arvostus

Sekä opettaja että vanhemmat arvostavat toisiaan sitä enemmän mitä parempi suhde heidän välillään on. Suuria koulujen koosta johtuvia eroja ei ollut havaittavissa. Suurin ero (yli 10%) syntyi torjutussa kiintymyssuhteessa. Pienillä kouluilla opettaja arvosti vanhempia torjutussa kiintymyssuhteessa enemmän kuin suurilla kouluilla. Pienien koulujen kohdalla tulos oli tilastollisesti melkein merkitsevä ( $p < 0,05$ ) ja suurien koulujen kohdalla tulos oli tilastollisesti erittäin merkitsevä ( $p < 0,000$ ).

TAULUKKO 17. Kiintymys vanhempiin ja arvostus

Kiintymys vanhempiin	N	Opettaja arvostaa vanhempia	N	Vanhemmat arvostaa opettajaa
<u>Pienet koulut</u>				
Torjuttu	1/4	<b>25%</b>	0/4	0%
Epävakaa	10/49	20,4%	9/49	18,4%
Turvallinen	19/55	34,4%	25/55	45,5%
<u>Suuret koulut</u>				
Torjuttu	3/23	<b>13%</b>	2/23	8,7%
Epävakaa	23/148	15,5%	34/151	22,5%
Turvallinen	125/306	40,8%	155/309	50,2%

TAULUKKO 18. Kiintymys vanhempiin ja oppilaan yhteistyön arvostus

Kiintymys vanhempiin	N	Oppilaan yhteistyön arvostus
<u>Pienet koulut</u>		
Torjuttu	0/4	0%
Epävakaa	10/49	20,4%
Turvallinen	25/55	45,5%
<u>Suuret koulut</u>		
Torjuttu	1/23	4,5%
Epävakaa	31/150	20,7%
Turvallinen	161/310	51,9%

Oppilas itse arvostaa kodin ja koulun yhteistyötä sekä pienillä että isoilla kouluilla sitä paremmin mitä parempi suhde hänen ja vanhempien välillä on. Suurin koulujen kohdalla tulos oli tilastollisesti merkitsevä ( $p < 0,01$ ).

#### 9.4 Kotitausta, opettaja-oppilassuhde ja koulun koko

Ristiintaulukoinnin avulla selvitettiin kiintymyssuhdetta, opettajasuhdetta ja koulun kooka. Pienellä koululla kokonaismäärä oli 99 oppilasta. Heistä 49:llä oli turvallinen kiintymyssuhde ja näistä 17:ta oli hyvä opettajasuhde, 27:llä epävakaata ja 5:llä heikko opettajasuhde. Kiintymyssuhteen ollessa torjuttu oli opettajasuhde 3:lla epävakaata, heikkoa opettajasuhdetta ei ollut pienellä koululla yhtään, kuten ei myöskään hyvää opettajasuhdetta, jos kiintymys vanhempiin oli torjuttu.

Suurilla kouluilla kokonaismäärä oli 456 oppilasta. Suurien koulujen kohdalla voidaan sanoa, että mitä turvallisempi oli suhde vanhempiin sitä parempi oli myöskin opettajasuhde. Turvallinen kiintymyssuhde oli 291:llä ja heistä hyvä opettajasuhde 143:lla (49,1%), epävakaata opettajasuhde 122:lla (41,9%) ja heikko opettajasuhde 26:lla (8,9%). Torjuttuja kiintymyssuhteita oli 20:lla oppilaalla. Heistä hyvä opettajasuhde 1:llä (5%), epävakaata 11:ta (55%) ja torjuttu opettajasuhde 8:lla (40%).

TAULUKKO 19. Kiintymys vanhempiin, opettajasuhde ja koulu

Kiintymys vanhempiin	Opettajasuhde					
	N	Heikko	N	Epävakaata	N	Hyvä
<u>Pienet koulut</u> torjuttu	0/3	<b>0%</b>	3/3	100%	0/0	0%
turvallinen	3/49	10,2%	27/49	53,1%	17/49	<b>34,7%</b>
<u>Suuret koulut</u> torjuttu	8/20	<b>40,0%</b>	11/20	55%	1/20	5%
turvallinen	26/291	8,9%	122/291	41,9%	143/291	<b>49,1%</b>

Isojen koulujen kohdalla tulos oli tilastollisesti erittäin merkitsevä ( $p < 0,001$ ).

## 10 TULOSTEN TARKASTELUA JA POHDINTAA

Tutkimuksen koehenkilöjoukko (N=689) muodostui peruskoulun 5. ja 6. luokkalaisista. Kyselyssä mukana olleet koulut sijaitsivat lähinnä Etelä-Pohjanmaalla. Koulujen koko vaihteli maaseutukouluista suuriin kaupunkikouluihin. Tutkimus suoritettiin tammikuussa 1999 kyselylomakkeella, joiden vastausprosentti oli 100%.

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää kotitaustan kiintymyssuhteen merkitystä kodin ja koulun yhteistyössä sekä opettaja-oppilassuhteessa. Lisäksi selvitettiin opettaja-oppilassuhteen merkitystä kodin ja koulun yhteistyössä. Kodin ja koulun yhteistyötä tutkittaessa on huomioitava kaikki asianosaiset eli opettajat, oppilaat ja lapset. Tässä tutkimuksessa oppilaat itse saivat arvioida suhdettaan vanhempiinsa, opettajaansa ja kodin ja koulun yhteistyöhön. Tutkimus oli vertaileva tutkimus, jossa vertailtiin pienten kyläkoulujen (alle 50 oppilasta) ja isojen koulujen (yli 50 oppilasta) tuloksia toisiinsa.

Opettajien ja vanhempien yhteydenpitoa tutkittaessa saatiin tulokseksi pienten koulujen hiukan suurempi aktiivisuus kodin ja koulun yhteistyössä. Pienellä koululla kodin ja koulun yhteistyöllä on usein henkilökohtainen ja epämuodollinen luonne. Opettaja tuntee vanhemmat melko hyvin ja pystyy luontevaan yhteistyöhön perheiden kanssa., varsinkin jos hän on työskennellyt kylällä useita vuosia. Oppilasmäärä luokalla saattaa olla myös pienempi kuin suurilla kouluilla, vaikkakin kyläkeskuksienkin luokat saattavat nykyisin olla suuria, koska lähikouluja on saatettu lakkauttaa. Puhelin oli yleisin yhteydenottotapa sekä suurilla että pienillä kouluilla opettajilla ja vanhemmilla. Tulokset vastaavat tältä osin esim. Korpisen (1980) ja Siniharjun (1986) tekemiä tutkimuksia. Pienillä kouluilla vanhemmat lisäksi kävivät tapaamassa opettajaa. Itselläni on samansuuntaisia kokemuksia. Pienillä kyläkouluilla vanhemmat mielellään tulevat juttelemaan opettajan kanssa lapsestaan tai he tulevat muuten vain kyselemään kuulumisia. Tutkimuksen mukaan talkoisiin pienillä kouluilla osallistutaan myös aktiivisemmin kuin suurilla kouluilla. Vanhemmat, kyläyhteisöt, oppilaat ja opettajat ovat useilla kouluilla osallistuneet opetusvälineiden ja kaluston hankintaan järjestämällä myyjäisiä, juhlia, paperinkeräyksiä ja talkoita. Talkoot ja yhteiset tekemiset lisäävät yhteenkuuluvuuden tunnetta ja sitä kautta kodin ja koulun yhteistyötä. Pienellä kyläkoululla opettaja ja vanhemmat koetaan usein tasa-vertaisina yhteistyö osapuolina, kaikilla on mahdollisuus osallistua ja kokea olevansa tärkeässä asemassa yhteistyössä. Homasin ja Kinginkin käsityksien mukaan opettajan ja vanhempien jatkuva vuorovaikutus johtaa myönteisempään käsitykseen toisistaan.

Tähän tutkimukseen osallistuneet oppilaat kokivat suhteensa opettajaansa suurimmaksi osaksi epävakaaaksi (48,2%). Hyviä opettaja-oppilassuhteita oli 36,0% ja heikkoja opettaja-oppilassuhteita 15,8%. Ovatko opettajamme ehkä työn uuvuttamia ja kiireen stressaamia, mikä heijastuu opettaja-oppilassuhteeseenkin? Taloudellisten resursien tiukkenemisen myötä sijaisia ei palkata, luokkakoot ovat kasvaneet ja erityishuomiota tarvitsevien lasten määrä on lisääntynyt. Tuntikehystä on supistettu, jolloin isojakaan perusopetusryhmiä ei ole voitu jakaa pienempiin opetusryhmiin. Voidaan myös esittää kysymys siitä, onko opettajan työ enää “kutsumustyötä” vai ovatko opettajat “virkamiesmäistyneet” jolloin opettajan ja oppilaan vuorovaikutukseen ei panosteta tarpeeksi tiedon jakamisen ohessa, sillä siihen käytetty aika ei tuo opettajalle lisäansiota. Tuloksiin voivat vaikuttaa myös esimurrosiässä olevien tutkittavien kriittiset asenteet auktoriteetteja kohtaan, jollaisiksi myös opettaja ehkä mielletään. Nykyisin on lisäksi paljon opettajia, joilla ei ole vakinaista virkaa ja sen vuoksi oppilailla saattavat opettajat usein vaihdella. Se voi haitata turvallisen opettaja-oppilassuhteen muodostumista.

Opettajasuhdetta ja kodin ja koulun yhteistyötä tutkittaessa voidaan tuloksista päätellä, että opettaja on kotiin yhteydessä (kerran tai kaksi lukuvuodessa) suurilla ja pienillä kouluilla suurin piirtein yhtä paljon opettajasuhteen laadusta riippumatta. Erot koulujen välillä syntyivät lähinnä ei koskaan ja viikottain kohdissa. Pienillä kouluilla opettaja on enemmän yhteydessä kotiin kuin suurilla kouluilla, jos suhde oppilaan ja opettajan välillä on heikko. Kyläkouluilla opettaja tuntee ehkä vanhemmat paremmin, ja hänen on näin ollen helpompi ottaa kotiin yhteyttä myöskin ikävissä asioissa. Tämän tutkimuksen mukaan opettaja ottaa yhteyttä kotiin, jos koulu menee huonosti, sitä enemmän mitä parempi suhde opettajan ja oppilaan välillä on. Ikävistäkin asioista voidaan puhua avoimesti hyvässä opettaja-oppilassuhteessa. Molemmiin puolinen luottamus ja avoimuus ovat myös hyvässä suhteessa eduksi, kun kohdataan ongelmia koulussa. Koulun tulisi olla turvallinen paikka myös epäonnistua, tällöin esimerkiksi opettajan reaktiot ovat tärkeitä oppilaalle. Taitava opettaja voi vahvistaa oppilaiden luottamusta omiin mahdollisuuksiinsa sekä oppimisessa että sosiaalisissa suhteissa.

Vanhemmat ottivat yhteyttä sitä enemmän opettajaan mitä parempi suhde opettajan ja oppilaan välillä on. Kingin ja Homasin mukaan vuorovaikutus vaikuttaa positiivisesti asenteisiin. Tämä tutkimus tukee samaa ajatusta. Kun opettaja koetaan tutuksi, on hänen kanssaan helppo keskustella luottamuksellisesti ja hedelmällisesti. Molemmipuolinen

keskusteluyhteys ja avoimuus lisää oppilaan turvallisuudentunnetta, hänestä välitetään ja hänen koulunkäynnistään ollaan kiinnostuneita. Hyvässä suhteessa pystytään parhaiten hyödyntämään ammattikasvattajan ja maallikkovanhemman vuorovaikutusta. Molemmilla on erilainen rooli lapseen nähden, opettajan ja vanhemman rooli lapsen parhaaksi.

Vanhempien yhteydenottotavoista puhelimen lisäksi tuli esiin vanhempien käynti pienillä kouluilla varsinkin, jos suhde opettajan ja oppilaan välillä on heikko. Kasvotusten tutun opettajan kanssa on luontevaa keskustella. Isoilla kouluilla kirjoittaminen on puhelimen jälkeen suosituin tapa, varsinkin jos suhde opettajan ja oppilaan välillä on heikko. Kirjoittaminen on joskus helpompaa kuin kasvotusten keskustelu, varsinkin jos vanhemmat tietävät, että suhde opettajan ja oppilaan välillä on heikko ja asiat usein ongelmallisia.

Vanhempainillat ovat tämän tutkimuksen mukaan suosituin yhteistyömuoto viides- ja kuudesluokkaisten vanhemmilla. Saman suuntaisia tuloksia ovat saaneet mm. Korpinen (1980), Pekkala (1983), Siniharju (1986) ja Kivirinta (1995). Opettajan ja oppilaan välinen suhde ei vaikuttanut vanhempainiltojen osallistumiseen ei pienissä eikä suurissa kouluissa. Isoissa kouluissa vanhemmat osallistuivat jopa aktiivisemmin (noin 10%) vanhempainiltoihin, jos suhde opettajan ja oppilaan välillä on heikko. Ehkä näiden vanhempien tavoitteena on ollut osaltaan yrittää parantaa opettaja-oppilassuhdetta.

Tässä tutkimuksessa äiti ottaa isää enemmän yhteyttä opettajaan, jos koulu menee huonosti. Olen itse opettanut 1.-6. luokkia noin viiden vuoden ajan ja olen kokenut samoin. Kokemukseni mukaan äiti ottaa isää enemmän yhteyttä kouluun oppilaan ongelmien vuoksi. Joskus vanhemmat ovat tulleet yhdessä tapaamaan opettajaa. Bolwbyn teorian mukaan äiti on usein lapsen ensisijainen kiintymyskohde. Ehkä juuri äiti on myöskin se henkilö, joka alkaa selvittää lapsensa ongelmia opettajan kanssa. Suomalaisessa kulttuurissa äiti hoitaa myös usein kasvatusasiat ja isä rankaisut. Kivirinnankin (1995) tutkimuksen mukaan naiset seuraavat miehiä enemmän lastensa koulunkäyntiä. Mielenkiintoista olisi ollut selvittää myös, onko yhteydenotot sidoksissa opettajan sukupuoleen. Jos opettaja on mies, ottavatko miehet silloin enemmän yhteyttä opettajaan. Tämän tutkimuksen puitteissa sen selvittämiseen ei ollut mahdollisuuksia.

Arvostusta tutkittaessa opettaja arvostaa oppilaiden mukaan vanhempia sitä enemmän mitä parempi on suhde opettajan ja oppilaan välillä. Jos opettajan ja oppilaan välinen

suhde on heikko, oppilas saattaa kokea, ettei opettaja arvosta häntä. Syntyy myös mielikuva siitä, ettei opettaja arvosta vanhempiakaan. Tämän kaltaisessa yhteistyössä voi syntyä helposti väärinymmärryksiä puolin ja toisin, mikä voi näkyä yhteydenotoissa negatiivisesti tai jopa estää yhteydenotot. Silberman (1969) tutki opettajan suhtautumista oppilaisiin ja havaitsi jo tuolloin, että opettaja piti enemmän yhteyttä oppilaisiin, joista hän piti ja vähiten lapsiin, jotka hän torjui. Pienillä kouluilla opettaja arvosti vanhempia enemmän kuin isoilla kouluilla, varsinkin jos opettajasuhde on heikko. Opettajan rooli pienellä koululla on ehkä kokonaisvaltaisempi kuin isoilla kouluilla. Isoilla kouluilla voidaan helpommin hyödyntää koulun työtä tukevia yhteistyökumppaneita, esimerkiksi kouluterveydenhoitajaa, koulukuraattoria tai perheneuvolaa. Mutta kysymykseen vanhemmat eivät arvosta opettajaa, sekä heikossa että hyvässä opettajasuhteessa ei ollut yhtään vastausta (0%) pienillä kouluilla, kun taas isoilla kouluilla heikossa opettajasuhteessa 23,5% oppilaista ja hyvässä opettajasuhteessa 3,6% oli sitä mieltä, etteivät vanhemmat arvosta opettajaa. Kyläkoululla opettaja ja vanhemmat ovat enemmän vuorovaikutuksessa keskenään kuten tämäkin tutkimus osoitti. Näin ollen oppilaskin on oppinut arvostamaan yhteistyötä ja siten myös opettajaa. Oppilas on huomannut, että tällaisessa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa on toimittu positiivisesti, lapsen parhaaksi. Kylällä opettaja on edelleen “kansankynttilä”, jota arvostetaan.

Tutkimuksen mukaan oppilas itse arvosti kodin ja koulun yhteistyötä sitä enemmän mitä parempi suhde opettajan ja oppilaan välillä vallitsee. Myönteinen vuorovaikutus kodin ja koulun yhteistyössä lisää myönteistä mielikuvaa kodista ja koulunkäynnistä. Myönteisistä asioista on helppo puhua, sen sijaan negatiivinen vuorovaikutus aikaansaa kielteisiä mielikuvia kodin ja koulun yhteistyöstä ja voi jopa estää sitä. Homasin ja Kingin vuorovaikutusmalli tukee myöskin näitä ajatuksia. Eroja koulujen kesken syntyi lähinnä heikossa opettaja-oppilassuhteessa. Pienillä kouluilla arvostettiin enemmän kodin ja koulun yhteistyötä kuin suurilla kouluilla. On mahdollista, että pienillä kouluilla yhteistyö on suhteen laadusta huolimatta kiinteämpää ja koulu kylän keskuksena tärkeä, myöskin oppilaille, joiden suhde opettajana on heikko. Arvostus on ehkä vanhempien välityksellä oppilaille välittynyt.

Oppilaiden kotitaustaa tutkittaessa kiintymysjakaumat koko otoksesta olivat seuraavat: turvallisesti kiinnittyneitä oppilaita 61,6%, epävakaisesti kiinnittyneitä 33,7% ja torjuttuja oppilaita 4,7%. Erot pienillä ja suurilla kouluilla ovat lähinnä epävakaaan kiintymyssuhteen ja turvallisen kiintymyssuhteen omaavissa lapsissa. Torjuttuja



kiintymyssuhteita sekä pienillä että suurilla kouluilla on alle 5%. Turvallinen kiintymyssuhde on suurilla kouluilla 64,1%:lla ja pienillä kouluilla 50,5%:lla. Tulos oli minulle yllätys. Ajattelin, että kyläkoulun oppilaat olisivat kiintymyssuhteessaan turvallisemmin kiinnittyneitä kuin suurien keskusten lapset. Tilanne on kuitenkin päinvastainen tämän tutkimuksen ja otosjoukon kohdalla. Viime vuosien aikana maaseudulla on tapahtunut voimakasta rakennemuutosta siirryttäessä pienemmistä tilayksiköistä suurempiin tiloihin. Tilakoon kasvaessa maatalousyrittäjien taloudellinen panostus omaan tilaansa on aiheuttanut sen, että työkiireet ovat lisääntyneet ja työpäivät pidentyneet tai lisäansioita on jouduttu hakeman tilan ulkopuolelta. Perheen yhteinen aika on voinut entisestään lyhentyä ja lapsen yksinoloaika on lisääntynyt. Vanhempien huoli tulevaisuudesta voi heijastua kotona ja lisätä lasten turvattomuuden tunnetta. Isot koulut sijaitsevat pääasiassa taajamissa, jossa lasten vanhemmat käyvät ansiotyössä. Ansiotyössä olevien lasten vanhempien vapaa-ajan lisääntyessä, yhteiset hetket käytetään usien perheen yhteisiin harrastuksiin tai yhdessäoloon, joita taajamissa on runsaasti tarjolla.

Kiintymyssuhdetta ja opettajan yhteydenpitoa ristiintaulukoitaessa saatiin mielenkiintoista tietoa. Pienillä kouluilla opettaja oli yhteydessä kotiin yli 40% enemmän kuin suurilla kouluilla, jos kiintymyssuhde oppilaalla on torjuttu. Eroja koulujen kohdalla syntyi myös "ei koskaan" kysymyksen kohdalla, pienet koulut (25%) ja suuret koulut (45,8%). Pienillä kouluilla opettaja ehkä tuntee perheet ja heidän olosuhteensa paremmin kuin isoissa kouluissa. Kyläkoulun opettajalla on usein luonteva mahdollisuus keskustella ja antaa palautetta vanhemmille. Torjutussa suhteessa suhde vanhempien ja lapsen välillä on huono ja turvaton. Lapsi ei yleensä saa apua vanhemmiltaan, joka ehkä vaikuttaa kielteisesti lapsen itsetuntoon. Torjutulla lapsella on yleensä ongelmia koulussa. Kiintymysteorian mukaan lapsi on joko täysin passiivinen koulussa tai torjuntareaktio voi ilmetä aggressiivisuutena tai levottomuutena koulussa. Hyvin usein opettaja pienellä koululla tiedostaa vanhemman ja lapsen suhteen ja haluaa antaa tukensa oppilaan parhaaksi ja haluaa sitä omalla yhteydenpidollaan kotiin myös viestittää.

Mielenkiintoista tuloksissa oli myös se, että torjutussa kiintymyssuhteessa olevan lapsen vanhemmat kävivät koululla tapaamassa opettajaa useammin kuin turvallisessa suhteessa lapsiensa kanssa olevat vanhemmat. Pienillä kouluilla opettaja hoitaa työtään kokonaisvaltaisesti ja koska suhde opettajan ja vanhempien välillä on usein epämuodollinen, on helppo tulla keskustelemaan ongelmistakin.

Sekä pienillä että suurilla kouluilla kiintymyssuhteen laatu vaikutti vanhempien osallistumiseen koulun toiminnassa. Mitä turvallisempi on suhde vanhempiin sitä aktiivisempia ollaan osallistumisessa. Turvallisessa suhteessa olevan lapsen vanhemmat ovat kiinnostuneita lapsensa koulutyöstä ja haluavat tehdä koulun kanssa yhteistyötä ja arvostavat vuorovaikutussuhdetta lapsensa parhaaksi. Tulos tukee Bowlbyn kiintymysteoreettista näkemystä.

Opettajat, vanhemmat ja oppilas itse arvostavat kodin ja koulun yhteistyötä sitä enemmän mitä parempi on kiintymyssuhde oppilaan ja vanhempien välillä on. Tutkimustulos tuntuu luonnolliselta. Usein kodin ja koulun yhteistyö on heikompaa juuri silloin, kun sitä eniten kaivataan, esimerkiksi silloin, kun oppilaalla on ongelmia koulussa. Opettajan voi olla vaikeaa tavoittaa vanhempia, ja joskus kun se on vaikeaa, opettaja luovuttaa. On aivan luonnollista, että oppilas, jonka suhde vanhempiinsa on turvaton ja joka on tottunut opettajan yhteydenpitoihin negatiivisten asioiden merkeissä, ei arvosta yhteistyötä. Ongelmat myöskin helposti kasautuvat. Jos lapsella on vaikeuksia kotona, heijastuvat vaikeudet helposti kouluunkin ja päinvastoin. Opettajalle tällainen lapsi on yleensä haaste, sillä hän viestii kiintymyksen kaipuuta yleensä negatiivisesti. Tutkimustulos on samansuuntainen Aaltosen (1995) tutkimustulosten kanssa. Vanhemmat, jotka eivät vastaa lapsensa tarpeisiin kotonakaan, eivät ole kiinnostuneita lapsensa koulunkäynnistä. Ne oppilaat, joiden suhde vanhempiinsa on torjuttu ovat ihmissuhteissaan usein arkoja ja epäileviä, eivätkä arvosta kodin ja koulun yhteistyötäkään.

Keskeinen tulos tässä tutkimuksessa on, että oppilaiden kokema turvallisuuden tunne suhteessa opettajan ja oppilaan vuorovaikutukseen, on yhteydessä oppilaiden kotitautaan. Mitä turvallisempi on lasten suhde vanhempiinsa sitä parempi on opettajasuhde. Pienten koulujen kohdalla tulosta ei voida ehkä kovin laajasti yleistää, koska torjuttuja kiintymyssuhteita on vain kolmella. Heistä yhdelläkään ei ole heikkoa opettajasuhdetta. Kaikilla kolmella on epävakaata opettajasuhdetta. Suurten koulujen oppilaista 40%:lla (8/20) on torjuttu kiintymyssuhde ja heikko opettajasuhde, heistä ainoastaan 5%:lla on hyvä opettajasuhde. Tulos oli tilastollisesti erittäin merkitsevä. Jos kiintymyssuhde on turvallinen, on opettajasuhdekin useinmiten epävakaata tai hyvä. Tässä tutkimuksessa isojen koulujen turvallisen kiintymyssuhteen omaavista oppilaista 8,9%:lla on heikko opettajasuhde, 41,1%:lla epävakaata opettajasuhdetta ja 49,1%:lla hyvä opettajasuhde. Bowlbyn kiintymysteorian pohjalta tarkasteltuna tulos on odotettu.

Turvallisen kiintymyssuhteen omaava lapsi on koulussa luottavainen ja suhtautuu positiivisesti opettajaansa ja koulukavereihin. Torjutulla lapsella tilanne on päinvastoin. Torjuttu lapsi tuntee olonsa epävarmaksi, eikä pysty luottamaan opettajaansa, koska hän on usein pettynyt aikuisiin. Tällaisessa tapauksessa opettaja on haasteellisen tehtävän edessä. Miten saavuttaa lapsen luottamus? Opettajalta vaaditaan lempeää, johdonmukaisuutta, empaattisuutta, lapsikeskeisyyttä ja kokonasivaltaista kasvatusotetta.

Tämä tutkimus suoritettiin oppilaan näkökulmasta, viides-kuudesluokkalaisten esimurrosiässä olevan lapsen näkökulmasta. Oppilaat arvioivat kiintymyssuhteensa ja opettaja-oppilassuhteensa laatua sekä kodin ja koulun yhteistyötä. Mielenkiintoista olisi tehdä sama tutkimus oppilaiden vanhemmille ja vertailla tuloksia. Mielenkiintoista olisi myös tutkia syitä siihen, miksi epävakaita opettaja-oppilassuhteita oli kohdejoukossa niin paljon. Kiinnostavaa olisi selvittää käytöshäiriöisten lasten suhdetta vanhempiinsa Bowlbyn kiintymysteorian näkökulmasta. Löytyisiköhän sieltä torjuttuja lapsia eniten?

Kaiken kaikkiaan pieni tutkimukseni antoi minulle entistä enemmän varmuutta kodin ja koulun yhteistyön tärkeydestä. Opettajien tulisi hyödyntää vanhempien asiantuntemusta oppilaan tuntemuksen lisäämisessä, koska vanhemmat tuntevat lapsensa parhaiten. Opettajalla on myös tärkeä merkitys olla toissijainen kiintymyskohde, varsinkin niille lapsille, joiden suhde omiin vanhempiinsa on torjuttu. Opettajalta toivotaan runsasta pedagogista rakkautta oppilaitaan kohtaan.

## LÄHTEITÄ

- Aaltonen, T. 1995 . Koulu - ja luokkaviihtyvyyden kiintymysteoreettiset prediktorit. Joensuun yliopisto. Pro-gradu tutkielma.
- Aho, S.1980.Vanhempien asennoituminen kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön sekä tehostetun yhteistyön vaikutus oppilaiden työrauhahäiriöihin ja sosiaaliseen käyttäytymiseen. Turun yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen julkaisuja. Raportti 16.
- Airaksinen, T., Elo, P., Helkama, K, & Wahlström, B.1993 Hyvä opetus - Arvot, arvokeskustelu ja eettinen kasvatus koulussa. Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- Alahuhta, E.1990. Leikin ja puhun, liikun ja luen. Puhe-lukivaikeudet ja perusvalmiuksien harjoittaminen. Keuruu: Otava.
- Anon. 1981 a. Koulu yhteistyö- ja kerhotoiminnan mietintö. Komitean mietintö 20/1981. Valtin painatuskeskus, Helsinki.
- Arajärvi, T. 1988.Tasapainoinen lapsuus. Jyväskylä: WSOY.
- Barret, M. & Trevitt, J. 1991. Attachment Behaviour and the Schoolchild. London: Routledge.
- Bettelheim, B. 1989. Kyllin hyvät vanhemmat. Juva: WSOY.
- Beatty, W, & Clark, R. 1976. A self-concept teory and learning. Teoksessa Lindgren, H.D. (ed.) Readings on Educational Psychology. New York: John Wiley & Sons. Teoksessa Kääriäinen, H. 1986. Oppilaan selviytyminen koululaisena sekä minäkuvan ja kouluasenteiden kehitys peruskoulun luokilla 1-4. Opettajien, oppilaiden ja heidän vanhempiensa tekemiin arviointeihin sekä suoritettuihin mittauksiin perustuva seuranta tutkimus kahdessa helsinkiläisessä koulussa. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 45.
- Bowlby, J. 1988. A Segure Base. Parent- Child Attachment and Healthy Human Development. New-York: Basic Books Inc.
- Burns, R. 1982. Self concept development and education. New York: Harcourt.
- Chrispeels, J.H. 1991. District Leadership in Parent Invelment. Phi Delta kappan. 72,(5).

- Cook, T & Campbell, D. 1979. Quasi-experimentation. Design and Analysis For Field Settings. Boston: Houghton Mifflin.
- Esko, M. 1990. Myytit ja muutokset - perheen voima. Mannerheimin lastensuojeluliitto. Valkeakoski: Valkeakosken kirja paino.
- Eskola, A. 1981. Sosiologian tutkimusmenetelmät I. Porvoo: WSOY.
- Fawcett, J. 1984. Analysis and evaluation of conceptual models of nursing. F.A. Davis company. Philadelphia.
- Gerris, J. 1994. Perhearvot vanhempien silmin: perhe-elämän ja lastenkasvatuksen arvo-perusteiset mallit. Teoksessa J. Virkki (toim.) Ydinperheistä yksilöllistyviin perheisiin. Porvoo: WSOY, 144-161.
- Gordon, T. 1979. Viisas opettaja. Helsinki: Tammi.
- Hallman, A. 1990. Perhekasvatus Suomessa Turun yliopisto. Sosiaalipolitiikan pro gradu-tutkelma.
- Himma, K. 1998. Lainsuojattomat Suomen Kuvalehti 4.9.1998 / 36. (s. 26-29)
- Hirsjärvi, S. 1983. Kasvatustieteen käsitteistö. Keuruu: Otava.
- Hunter, R. & Scheirer, E. 1992. Elävä opetussuunnitelma. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Husso, M-L. & Korpinen, E & Korpinen, R. 1980. Kodin ja koulun yhteistyötutkimus 1. Tutkimuksen tausta, teoreettisia lähestymistapoja sekä johdatus empiirisen aineiston keräämiseen: Ongelmat ja mittarit. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitoksen selosteita 161.
- Hägglund, V. 1988. Äidin ja lapsen varhainen maailma. Teoksessa Psykoanalyysin monta tasoa. Psykoanalyttikko, professori Tor-Björn Hägglundin juhla-kirja 10.3.1988. Helsinki: Nuorisopsykoterapiasäätiö. Mänttä: Mäntän kirjapaino.
- Ijäs, K. 1984. Perhe- ihmissuhteen kypsyyskoe. Kirjapaja. Jyväskylä: Gummerus.

- Jakku-Sihvonen, R. 1982. Lastenkasvatustehtävä vanhempien opiskeluhaluuden pontimina. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 99 (väitöskirja).
- Jakku-Sihvonen, R. 1985. Vanhempainkasvatus- kotien haaste vapaalle sivistystyölle. Teoksessa Manni, E. & Tuomisto, J. (toim.) Humanistin teemojen tuntumassa. ( Urpo Harvan juhla kirja.) Tampereen yliopisto. Vammala: Vammalan kirjapaino, 162-168.
- Jallinoja, R. 1984. Perhekäsityksistä perhettä koskeviin ratkaisuihin. Teoksessa Haavio-Mannila E, Jallinoja R & Strandell H. (toim.) Perhe, työ ja tunteet. Ristiriitoja ja ratkaisuja. Juva: WSOY.
- Jallinoja, R. 1985. Johdatus perhesosiologiaan. Porvoo: WSOY.
- Julkunen, M-L. ( toim.) 1998. Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Juva: WSOY.
- Jussila, M. 1974. Opettajakohtaisten tekijöiden yhteydet oppilaiden kouluosaavutuksiin ja muihin piirteisiin. Oulun yliopisto. Käyttäytymistieteiden laitoksen julkaisuja 18.
- Kalliopuska, M. & Karjalainen, S. 1988. Perheen elämänkaari. Helsinki. Yliopistopaino.
- Kari, J. 1988. Opetus- ja kasvatustyö ammattina. Keuruu: Otava.
- Karma, K. 1983. Käyttäytymistieteiden metodologian perusteet. Helsinki: Otava.
- Kivirinta, A. 1995. Peruskoulun viidesluokkalaisten vanhempien käsityksiä kodin ja koulun yhteistyöstä ja sen kehittämistä. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja B 15/1995.Helsinki.
- Komiteamietintö 1981
- Korpijaakko, E & Hyry, J. 1994. Peruskoulujen toiminnan laatu vanhempien näkemänä. Helsingin kaupungin peruskoulujen asiakastytyväisyystutkimus. Yhteenvedo tutkimuksesta 11.1.1994.
- Korpinen, E & Lång, A. 1979. Sanallisen arvioinnin sekä kodin ja koulun yhteistyökokeilu II. Oppilaidenhuoltajien käsityksiä kokeilusta. Kokeilun vaikutukset. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen selosteita ja tiedotteita 132. Jyväskylän yliopisto.

Korpinen, R. & Korpinen, E. & Husso, M –L. 1980 . Kodin ja koulun yhteistyötutkimus III 163/1980. Opettajien ja oppilaiden huoltajien käsityksiä yhteistyö esteistä sekä kodin ja koulun yhteistyö kehittämisestä: käytännön järjestelyt, yhteistyömuodot ja yhteistyösiällöt. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, selosteita ja tiedotteita. Jyväskylän yliopisto.

Korpinen, E. 1982. Sanallisen arvioinnin sekä kodin ja koulun yhteistyökokeilun vaikutukset oppilaiden oppimistuloksiin. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 319/1982. Jyväskylän yliopisto.

Korpinen, E. 1990 Peruskoululaisen minäkäsitys. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Tutkimuksia A 34.

Koskenniemi, M. 1982. Yhdessä ja yhteistoimin. Koulu ja sosiaalisuuteen kasvaminen. Keuruu: Otava.

Koululaisten vanhempien liitto 1993. Vanhempien ja koulun yhteistyöohjelma. Helsinki: Painatuskeskus oy.

Koulusäädökset, lakikokoelma 1989. Valtion painatuskeskus. Helsinki.

Lahdes, E. 1989. Teoksessa: Opettajankoulutus paineiden ristiaallokossa. Kansalaiskasvatuksen Keskuksen vuosikirja 1989. Helsinki.

Lahtela, M. 1973. Katso ihmistä. Johdatus tieteelliseen ihmiskäsitykseen ja politiikkaan. Jyväskylä.: Gummerus.

Laine, K. 1997. Ameba pulpetissa. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopistopaino.

Lambert, W.W. & Lambert, W.E. 1967. Sosiaalipsykologia. Jyväskylä: Gummerus.

Lehtijärvi, A. & Köppä, S. 1983. Luokkakohtainen toiminta. Koti ja koulu-yhdistysten Liitto.

Lehtijärvi, A. & Salonen, A. 1984. Luokkatoiminnan kurssi. Koti ja koulu-yhdistysten Liitto.

Lehtijärvi, A. & Salonen, A. 1985. Kodin ja koulun laajeneva yhteistyö. Opettaja, no 15 (8-9).

Leinonen, P. 1996. Eläköön nuori. Kuinka koulu kasvattaa selviytymään elämässä? Helsinki: Cosmoprint Oy.

Leppänen, A. (toim.) 1981. Yhteistyö ja erilaisuuden kohtaaminen koulussa. Mannerheimin Lastensuojeluliitto. Lapsiraportti B 46.

Lidz, T. 1976. The Person. His and Her Development Throughout the Life Cycle. U.S.A.

Luukkainen, O. (toim.) 1994. Hyväksi opettajaksi. Kasvu ja kasvattaminen. Opetus 2000. Juva: WSOY.

Malmberg, R. 1979. Mielenterveys ja ympäristövaikutus kouluiässä. M-sarja. Helsinki. Suomen mielenterveysseura.

Mäntyniemi, A-L. & Haikola, S-L. 1975. Vanhempien kasvatustieteen, opettajien opetusasetteiden ja kasvattajien välisen normikonfliktitilanteen yhteys oppilaiden käyttäytymishäiriöihin oppitunneilla. Työrauhatutkimus II. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 254.

Nieminen, A. 1987. Piirteitä perheen kehityksestä industrialismin aikakautena Suomessa. Teoksessa Nummenmaa, A.R (toim.) Perhetutkimus ja ammattikäytäntö. Tampereen yliopiston psykologian laitoksen oppimateriaaleja 10, 1-19.

Norusis, T. 1993. Haastattelu- ja kyselyaineiston analyysi sosiaalitutkimuksessa. Helsinki: Gaudeamus.

Nuutinen, P & Antikainen, A. 1989. Näkökulmia kasvatuksen ongelmiin ja tutkimukseen. Helsinki: Yliopistopaino.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1994. Helsinki: Opetushallitus.

Paananen, S. 1985. Pulpettiko puristaisi! Keuruu: Otava.

Pekkala, E. 1983. Kodin ja koulun yhteistyö erityisaiheena tuntikehyskokeilussa. Opettajien kokemuksia kodin ja koulun yhteistyöstä tuntikehysjärjestelmässä peruskoulun yläasteella. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 217.



Pekkala, E & Koivumäki, S. 1982. Henkilökohtainen keskustelu kodin ja kouluyhteistyömuotona II. Opettajien kokemuksia henkilökohtaisesta keskustelusta peruskoulun yläasteella ja ehdotuksia opettajien koulutusmateriaaliksi. Selosteita ja tiedotteita 196. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.

Peltonen, M & Ruohotie, P. 1992. Oppimismotivaatio. Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta. Helsinki: Otava.

Peruskouluasetus 12.10.1984/718.

Peruskoululaki 27.5.1983/476.

Pulkkinen, L. 1977. Kotikasvatuksen psykologia. Jyväskylä: Gummerus.

Pulkkinen, L. 1984. Nuoret ja kotikasvatus. Keuruu: Otava.

Pulkkinen, L. 1994. Millaista lastenkasvatusta nykytutkimus suosittelee? Teoksessa J.

Virkki (toim.), Ydinperheestä yksilöllistyviin perheisiin (s. 26-45). Helsinki: WSOY.

Pulkkinen, L. (toim.) 1997. Lapsesta aikuiseksi. Juva: WSOY.

Remes, U. 1998. Aikuiset pakenevat vastuutaan lapsesta. Kotimaa 9.10.1998 / 41. (s. 6-7)

Richardson & Koehler (toim.) 1987. Educators handbook. Longman. New York.

Rinne, R. 1982. Oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelman kehitys Suomessa vuosina 1916- 1970. Turun yliopisto. Kasvatustieteen lisensiaattityö.

Sahlman, H. 1989. Kodin ja koulun yhteistyö-johtokunnan ehtymätön työskä. Opettaja no 38 (84).

Sarantaus, R 1985. Kouluyhteistyön mahdollisuudet peruskoulussa. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto, sosiologianlaitos.

Schalin, L-J. 1991. Perheen ihmissuhteita. Helsinki: Yliopistopaino.

- Siniharju, M. 1986. Kodin ja koulun yhteistyö alkuopetuksen opettajan näkökulmasta. Helsingin yliopisto, kasvatustieteenlaitos. Pro gradu –tutkielma.
- Sinkkonen, J. 1995. Lapsen kanssa hyvinä ja pahoina päivinä. 3 p. Juva: WSOY:
- Silberman, M. 1969. Behavioral Expression of Teachers' Attitudes toward Elementary School Students. *Journal of Educational Psychology*, 60.
- Snellman, R-L 1994. Helsingin Sanomat 24.5.1994. Sanoma osakeyhtiön sanomalehdet.
- Soininen, M. 1986. Kodin ja koulun yhteistyöstä peruskoulun ala-asteella. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:109.
- Takala, A & Takala, M. 1980. Psykologinen kehitys lapsuusiässä. Porvoo: WSOY.
- Takala, P. 1992. Kohti postmodernia perhettä - perhepolitiikan muuttuvat käsitykset. Teoksessa Riihinen O (toim.) *Sosiaalipolitiikka 2017. Näkökulmia suomalaisen yhteiskunnan kehitykseen ja tulevaisuuteen*. Juva: WSOY
- Tolkki-Nikkonen, M. 1992. Perhe: Rakenteista prosesseihin. Teoksessa: Alanen L, Kähkönen R (toim.) *Arki, perhe, politiikka. Näkökulmia perheeseen ja perhetutkimukseen*. Jyväskylän yliopisto. Perhetutkimusyksikön julkaisuja 3.
- Tomlinson-Keasey, C. 1981. Lapsen näkökulmasta. Keuruu: Otava.
- Tähtinen, J. 1992. Miten kasvattaa pikkulapsia. Kasvatustieteiden ja -suuntausten lähtökohtien muutoksia Suomessa 1850-1989 suomenkielisten kasvatustieteiden ja hoitotieteiden sekä aikakauslehdistön ilmaisemana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta: Julkaisusarja A:157. Turun yliopisto.
- Tähtinen, J. 1993. Tilastollisen analyysin tulkinnan lähtökohtia. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B: 41.
- Uusikylä, K. 1994. Lahjakkaiden kasvatus. Helsinki: WSOY.
- Uusikylä, K. & Kansanen, P. 1988. Opetussuunnitelman toteutuminen. Oppilaiden tyytyväisyys oppiaineisiin, opetusmuotoihin ja kouluelämään peruskoulun ala-asteella. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 66.

Uusitalo, r. (toim.) 1981. Koti ja koulu yhteistyössä. Yhteisökasvatustutkimus, osaraportti 1. Helsingin kaupungin sosiologian laitoksen monisteita no 35.

Uusitalo, R & Köyhkö, R. 1986. Perhekasvatus. Helsinki: Kirjayhtymä.

Valkonen, T. 1981. Haastattelu- ja kyselyaineiston analyysi sosiaalitutkimuksessa. Helsinki: Gaudeamus.

Valli, R. 1998. Koulun alkoholikasvatus keskioluen vähittäismyyntin vapautuessa. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Venäläinen, V. & Kauhanen, A. & Koponen, B. & Korhonen, O. & Remes, L. & Teräksinen, S. & Thuren, R. & Vilmi, V. 1980. Raportti Kuopion kaupungin kodin ja koulun yhteistyökokeilusta 1978-1979 ja 1979-1980. Helsinki. Kouluhallitus.

Vuorinen, J. 1971. Kansakoulun ala-asteen oppilaiden vanhempien suhtautumisesta kouluyhteistyöhön Turun ja Porin läänissä. Monisteita 36. Turun yliopiston sosiologian laitos.

Vähäkangas, E. 1986. Hyvin ja huonosti sopeutuvien lasten havaintoja vanhempien käyttäytymisestä. Jyväskylän yliopisto. Psykologian laitos. Psykologian pro gradu-tutkielma.

Winnicott, D.W. 1960. The theory of the parent-infant relationship. Teoksessa Winnicott, D.W. 1982. The Maturation Processes and the Facilitating Environment. Studies in the Theory of Emotional Development. London: The Hogarth Press and the Institute of Psychoanalysis. (alkuperäinen teosv. 1965).

Yli-Luoma, P. 1990. Predictors of Moral Reasoning. Stocholm: Almqvist & Wiksell International.

Yli-Luoma, P. 1995. Hemmets in verkan på inlärning. Helsinki: Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 144.

Yli-Luoma, P. 1998. Johdatus kvantitatiivisiin analyysimenetelmiin SPSS for Windows-ohjelman avulla. Sipoo: IMDL Oy.

**HELSINGIN YLIOPISTO****Avoin yliopisto****Kasvatustieteen laitos*****Yli-Luoma, Pertti FT, KT*****Professori**

**H**elsingin yliopistossa teemme koulua, kotia ja oppilasta koskevaa tutkimusta. Kyselykaavake, joka Sinulla on nyt kädessäsi on tarkoitettu kartoittamaan erilaisia asioita, jotka liittyvät kouluun , kotiin tai kaveripiiriin. Tutkimuksen kannalta on tärkeätä että vastaat **kaikkiin kysymyksiin niin rehellisesti kuin mahdollista**, jotta tutkimus antaisi oikean kuvan tutkittavista asioista. Jos olet epävarma jostain valinnasta, niin anna siihen se vastaus, joka ensin tuli mieleesi vaihtoehdoista.

**Y**leensä jokainen kysymys sisältää jonkin väittämän, josta saatat olla samaa mieltä tai sitten eri mieltä. On luonnollista, että joistakin asioista olet samaa mieltä ja joistakin eri mieltä.

**K**ukaan ei koskaan saa selville vastauksen antajaa. Sinun mielipiteesi palvelevat siis vain tiedettä. Opettajasi ei koskaan saa näitä vastauksia luettavakseen ja koska paperiin ei tarvitse laittaa nimeä, kukaan muukaan ei saa tietää henkilöllisyyttäsi.

**K**iitämme Sinua antamastasi palvelusta tieteen hyväksi.

**H**elsingissä 20.01.1999

**P**ertti V. J. Yli-Luoma

**P**rofessori

1. Oletko poika vai tyttö? 1 poika 2 tyttö
2. Kuinka vanha olet? \_\_\_\_\_ vuotta
3. Mikä on isäsi ammatti? \_\_\_\_\_
4. Mikä on äitisi ammatti? \_\_\_\_\_
5. Mikä on isäsi koulutus?
- 1 peruskoulu 2 ammattikoulu 3 opisto 4 korkeakoulu/yliopisto
6. Mikä on äitisi koulutus?
- 1 peruskoulu 2 ammattikoulu 3 opisto 4 korkeakoulu/yliopisto
7. Henkilöt, joiden luona asut ovat (merkitse kaikki, jotka soveltuvat)
- 1 Äiti 2 äitipuoli 3 isä 4 isäpuoli 5 isoäiti 6 isoisä  
7 siskoja \_\_\_\_\_ kpl 8 veljiä \_\_\_\_\_ kpl 9 joku muu, kuka?
- 
8. Äitini on päivittäin 1 kotona 2 töissä 3 osapäivätyössä  
4 työtön 5 opiskelee
9. Isäni on päivittäin 1 kotona 2 töissä 3 osapäivätyössä  
4 työtön 5 opiskelee

Seuraavaksi kysymme jotain harrastuksistasi.

10. Liikunnallinen harrastus: Mitä liikunnallisia harrastuksia sinulla on?  
(esim. lentopallo jne, voit merkitä useita )
- 

11. Muut harrastukset: Mitä muita harrastuksia Sinulla on (esim. kielet, musiikki, kirjallisuus, tietokoneet, kerhotoiminta jne, voit merkitä useita)?
- 

12. Harrastatko jotain yhdessä vanhempiesi kanssa? Mitä?
- 

13-19. Kuinka pitkään päivittäin

- katsot TV:tä tai videota \_\_\_\_\_ tuntia \_\_\_\_\_ minuuttia
- luet sanomalehtiä \_\_\_\_\_ tuntia \_\_\_\_\_ minuuttia
- luet aikakausilehtiä \_\_\_\_\_ tuntia \_\_\_\_\_ minuuttia
- luet sarjakuvalehtiä \_\_\_\_\_ tuntia \_\_\_\_\_ minuuttia

pelaat tietokonepelejä \_\_\_\_\_ tuntia \_\_\_\_\_ minuuttia  
surffaat internetissä \_\_\_\_\_ tuntia \_\_\_\_\_ minuuttia

20. Kun ostat tai lainaat kirjoja, millä perusteella valitset ne?  
1 Opettaja suositteli      2 Vanhemmat hankkivat      3 Kaverit suosittelivat  
4 Omasta halusta

21. Mitä kirjoja luet?  
1 Nuortenkirjoja      2 Seikkailukirjoja      3 Tietokirjoja      4 Romaaneja  
5 Satukirjoja      6 Muita, mitä \_\_\_\_\_

22. Luettiinko sinulle paljon, kun olit pieni?  
1 Ei koskaan      2 Hyvin harvoin      3 Joskus      4 Ainakin kerran viikossa  
5 Lähes joka päivä

23. Milloin sinulle luettiin? (valitse ne, jotka soveltuvat sinuun)  
1 Minulle ei luettu      2 Iltaisin ennen nukkumaanmenoa      3 Päivällä

24. Kuka sinulle yleensä luki?  
1 Minulle ei luettu      2 isä      3 äiti      4 sisko tai veli      5 joku muu, kuka

25. Kuka valitsi sen mitä luetaan?  
1 Minulle ei luettu      2 Valitsin itse      3 Lukija valitsi

26. Montako kirjaa luet nykyään vuodessa (koulukirjoja ei lasketa)?  
1 En yhtään      2 1-2 kirjaa      3 3-6 kirjaa      4 7-10 kirjaa  
5 enemmän kuin 10 kirjaa

27. Kuinka usein käytät kirjastoa (tai kirjastoautoa)?  
1 päivittäin      2 kerran viikossa      3 kerran kuussa      4 joskus satunnaisesti  
5 en koskaan

Ota kantaa seuraaviin väittämiin ympyröimällä se numero, joka lähinnä vastaa juur sinun mielipidettäsi asiasta. Jos olet epävarma, merkitse se vaihtoehto, joka ensin tuli mieleesi.

Numerot tarkoittavat seuraavaa:

- 1 tarkoittaa: Olen täysin samaa mieltä
- 2 tarkoittaa: Olen jokseenkin samaa mieltä
- 3 tarkoittaa: Mieleni on jokseenkin keskivaiheilla
- 4 tarkoittaa: Olen jokseenkin eri mieltä
- 5 tarkoittaa: Olen täysin eri mieltä

# Vanhempani

## **auttavat minua koulutehtävissä**

28. Äiti: 1 2 3 4 5

29. Isä: 1 2 3 4 5

## **tavallisesti auttavat minua, jos minulla vaikeata tai tunnen oloni epämukava**

30. Äiti: 1 2 3 4 5

31. Isä: 1 2 3 4 5

## **elävät aivan eri maailmassa kuin minä**

32. Äiti: 1 2 3 4 5

33. Isä: 1 2 3 4 5

## **ovat minulle läheisiä**

34. Äiti: 1 2 3 4 5

35. Isä: 1 2 3 4 5

## **rakastavat minua**

36. Äiti: 1 2 3 4 5

37. Isä: 1 2 3 4 5

## **ymmärtävät ongelmiani**

38. Äiti: 1 2 3 4 5

39. Isä: 1 2 3 4 5

## **antavat helposti anteeksi**

40. Äiti: 1 2 3 4 5

41. Isä: 1 2 3 4 5

## **antavat mielellään neuvojaan, kun sitä heiltä pyydän**

42. Äiti: 1 2 3 4 5

43. Isä: 1 2 3 4 5

## **rohkaisevat minua tekemään itsenäisiä ratkaisuja**

44. Äiti: 1 2 3 4 5

45. Isä: 1 2 3 4 5

## **valittavat lähes kaikesta mitä teen**

46. Äiti: 1 2 3 4 5

47. Isä: 1 2 3 4 5  
pakottavat hyväksymään käsityksiään

48. Äiti: 1 2 3 4 5

49. Isä: 1 2 3 4 5

antavat minulle kaiken tarvitsemani avun

50. Äiti: 1 2 3 4 5

51. Isä: 1 2 3 4 5

ovat sellaisia henkilöitä, joiden kanssa minun on helppo keskustella, vaikka meillä olisikin eri mielipiteet asioista

52. Äiti: 1 2 3 4 5

53. Isä: 1 2 3 4 5

eivät takuulla tiedä mitään, miltä minusta tuntuu tai mitä minä yleensä ajattelen

54. Äiti: 1 2 3 4 5

55. Isä: 1 2 3 4 5

ovat antaneet minulle mahdollisuuden kokeilla eri asioita ja omia ideoita

56. Äiti: 1 2 3 4 5

57. Isä: 1 2 3 4 5

näyttävät aina ajattelevan muita asioita niin, että heillä ei ole aikaa minulle

58. Äiti: 1 2 3 4 5

59. Isä: 1 2 3 4 5

luottavat minuun

60. Äiti: 1 2 3 4 5

61. Isä: 1 2 3 4 5

pyrkivät määräälemään minua

62. Äiti: 1 2 3 4 5

63. Isä: 1 2 3 4 5

pyrkivät kaikin tavoin tekemään oloni turvalliseksi

64. Äiti: 1 2 3 4 5

65. Isä: 1 2 3 4 5

eivät piittaa mielipiteistäni

66. Äiti: 1 2 3 4 5

67. Isä: 1 2 3 4 5



**ymmärtävät tunteitani ja tarpeitani**

68. Äiti: 1 2 3 4 5

69. Isä: 1 2 3 4 5

**ovat usein pettyneitä minuun**

70. Äiti: 1 2 3 4 5

71. Isä: 1 2 3 4 5

**antavat ohjeita**

72. Äiti: 1 2 3 4 5

73. Isä: 1 2 3 4 5

**kunnioittavat mielipiteitäni, vaikka ne olisivatkin erilaisia kuin heidän omansa**

74. Äiti: 1 2 3 4 5

75. Isä: 1 2 3 4 5

**ovat oikeudenmukaisia**

76. Äiti: 1 2 3 4 5

77. Isä: 1 2 3 4 5

**ovat henkilöitä, joita kunnioitan**

78. Äiti: 1 2 3 4 5

79. Isä: 1 2 3 4 5

**Jos minulla on todella vaikeita ongelmia tai valintoja, niin menen mielelläni pyytämään apua vanhemmiltani**

80. Äiti: 1 2 3 4 5

81. Isä: 1 2 3 4 5

**haen apua ensin koulussa vaikkapa opettajalta, koulukuraattorilta tai terveydenhoitajalta**

82. 1 2 3 4 5

**mietin ensin mitä vanhempani asiasta mahdollisesti ajattelisivat**

83. Äiti: 1 2 3 4 5

84. Isä: 1 2 3 4 5

**pyrin ratkomaan ne yleensä itse**

85. 1 2 3 4 5

**kysyn neuvoa hyvältä kaveriltani**

86. 1 2 3 4 5

**uskon, että vanhempani osaavat varmasti löytää siihen ratkaisun**

87 Äiti: 1 2 3 4 5

88 Isä: 1 2 3 4 5

**kysyn ensin apua joltain kaverilta ja jos se ei onnistu, niin menen hakemaan apua vanhemmiltani**

89 Äiti: 1 2 3 4 5

90 Isä: 1 2 3 4 5

**Läksyt teen aina tiettyinä aikana**

91 1 2 3 4 5

**Opettaja on yhteydessä vanhempiini, jos koulu menee huonosti**

92 1 2 3 4 5

**Vanhempani (isä tai äiti) ottavat usein yhteyttä opettajaani**

93 Äiti: 1 2 3 4 5

94 Isä: 1 2 3 4 5

**Vanhempani (isä tai äiti) ottavat yhteyttä opettajaani, jos minulla menee huonosti koulussa**

95 Äiti: 1 2 3 4 5

96 Isä: 1 2 3 4 5

**Opettajani tuntuu arvostavan vanhempiani**

97 1 2 3 4 5

**Vanhempani arvostavat opettajiani**

98 1 2 3 4 5

**Minusta on hyvä, että koti ja koulu ovat yhteistyössä**

99 1 2 3 4 5

**Olen tyytyväinen arvosanoihini koulussa**

100 1 2 3 4 5

**Olen tyytyväinen englannin arvosanoihini koulussa**

101 1 2 3 4 5

**Olen tyytyväinen äidinkielen arvosanoihini koulussa**

102 1 2 3 4 5

**Olen tyytyväinen matematiikan arvosanoihini koulussa**

103 1 2 3 4 5

## MITÄ PIDÄT KOULUSTASI?

### Viihdytkö koulussa

104 1 en koskaan 2 hyvin harvoin 3 joskus 4 usein 5 aina

### Kuinka usein olet pinnannut koulusta tämän kouluvuoden aikana

105 1 en ollenkaan 2 1-2 kertaa 3 3-5 kertaa  
4 6-10 kertaa 5 yli 10 kertaa

### Onko luokassasi mukava tunnelma?

106 1 ei koskaan 2 hyvin harvoin 3 joskus  
4 usein 5 aina

### 107 Mistä aineista pidät eniten? Mainitse kaksi

1. \_\_\_\_\_ 2. \_\_\_\_\_

### 108 Mistä aineista pidät vähiten? Mainitse kaksi

1. \_\_\_\_\_ 2. \_\_\_\_\_

### Onko jotain aineita, joita koulussa ei ole, mutta haluaisit lisättävän opetukseen?

109 1 ei 2 kyllä Jos kyllä, mitä?

### Kuinka hyvin menestyt koulussa? (Joulutodistuksen arvosana ko aineessa) (ympyröi)

110-114

Englanti	4	5	6	7	8	9	10
Matematiikka	4	5	6	7	8	9	10
Äidinkieli	4	5	6	7	8	9	10
Uskonto	4	5	6	7	8	9	10
Liikunta	4	5	6	7	8	9	10

### 115. Kuinka monta hyvää kaveria sinulla on?

1 ei yhtään 2 yksi 3 2-3 kaveria 4 4-5 kaveria  
5 enemmän kuin viisi kaveria

### 116. Vastaatko mielelläsi opettajan tekemiin kysymyksiin tunnilla

1 en koskaan 2 hyvin harvoin 3 joskus 4 usein 5 aina

### 117. Luetko mielelläsi ääneen luokassa

1 en koskaan 2 hyvin harvoin 3 joskus 4 usein 5 aina

### 118. Esiinnytkö mielelläsi luokan edessä?

1 en koskaan 2 hyvin harvoin 3 joskus 4 usein 5 aina

119. Otatko osaa opetuskeskusteluun tunnilla

1 en koskaan 2 hyvin harvoin 3 joskus 4 usein 5 aina

120. Olisitko kiinnostunut opiskelemaan jotain muita aineita englanniksi koulussa?

1 en 2 osaa sanoa 3 olisin. Mitä ainetta?

121. Nuhteleeeko opettajasi sinua

1 ei koskaan 2 joskus 3 kerran viikossa 4 joka päivä 5 joka tunti

122. Häiritsetkö opetusta?

1 en koskaan 2 joskus 3 kerran viikossa 4 joka päivä 5 joka tunti

Pidätkö opettajistasi ?

123. Oma luokanopettaja

1 en koskaan 2 hyvin harvoin 3 joskus 4 usein 5 aina

124. Englannin opettaja

1 en koskaan 2 hyvin harvoin 3 joskus 4 usein 5 aina

125 Liikunnan opettaja

1 en koskaan 2 hyvin harvoin 3 joskus 4 usein 5 aina

126 Äidinkielen opettaja

1 en koskaan 2 hyvin harvoin 3 joskus 4 usein 5 aina

127 Uskonnon opettaja

1 en koskaan 2 hyvin harvoin 3 joskus 4 usein 5 aina

Pitääkö opettajasi sinusta ?

128. Oma luokanopettaja

1 ei koskaan 2 hyvin harvoin 3 joskus 4 usein 5 aina

129. Englannin opettaja

1 ei koskaan 2 hyvin harvoin 3 joskus 4 usein 5 aina

130 Liikunnan opettaja

1 ei koskaan 2 hyvin harvoin 3 joskus 4 usein 5 aina

131 Äidinkielen opettaja

1 ei koskaan 2 hyvin harvoin 3 joskus 4 usein 5 aina

132 Uskonnon opettaja

1 ei koskaan 2 hyvin harvoin 3 joskus 4 usein 5 aina

**Kuinka paljon pidät seuraavista kouluaineista?**

**133 Englanti**

1 En yhtään    2 vähän    3 jonkin verran    4 paljon    5 hyvin paljon

**134 Matematiikka**

1 En yhtään    2 vähän    3 jonkin verran    4 paljon    5 hyvin paljon

**135 Äidinkieli**

1 En yhtään    2 vähän    3 jonkin verran    4 paljon    5 hyvin paljon

**136 Uskonto**

1 En yhtään    2 vähän    3 jonkin verran    4 paljon    5 hyvin paljon

**137 Liikunta**

1 En yhtään    2 vähän    3 jonkin verran    4 paljon    5 hyvin paljon

**Pitääkö opettajasi yhteyttä vanhempiisi?**

138    1 ei koskaan    2 viikoittain    3 kerran kuussa    4 kerran tai kaksi  
          lukukaudessa    5 vielä harvemmin

**Opettajani ottaa yleensä yhteyttä vanhempiini**

139.    1 kirjeitse    2 puhelimella    3 käymällä meillä kotona  
          4 ei ota yhteyttä ollenkaan

**Vanhempani ottavat yhteyttä opettajaani**

140.    1 kirjeitse    2 puhelimella    3 käymällä koulussa  
          4 eivät ota yhteyttä ollenkaan

**Vanhempani ovat mukana koulun toiminnassa**

141    1 Vanhempain toimikunnassa    2 tukiyhdistyksessä  
          3 luokkatoimikunnassa    4 johtokunnassa

**Vanhempani ovat mukana koulun muussa toiminnassa**

142    1 varojen keräämisessä    2 juhlissa    3 retkillä  
          4 vanhempien illoissa    5 juhlien järjestelyssä    6 talkoissa

Seuraavassa on muutamia sanapareja, joita joskus voidaan käyttää kuvaamaan opettajaasi. Jos esimerkiksi olet sitä mieltä, että opettajasi on ymmärtäväinen Sinua kohtaan, niin valitset joko numeron 1 tai 2. Valitse aina se numero, joka on lähinnä mielipidettäsi.

Mielestäni oma luokanopettajani on

143-155

Ymmärtäväinen	1	2	3	4	5	ei ole ymmärtäväinen
Vaativa	1	2	3	4	5	ei ole vaativa
rakastava	1	2	3	4	5	ei ole rakastava
anteeksiantamaton	1	2	3	4	5	anteeksiantava
määräilevä	1	2	3	4	5	ei ole määräilevä
hyväksyvä	1	2	3	4	5	ei ole hyväksyvä
kärsivällinen	1	2	3	4	5	ankara
vihainen	1	2	3	4	5	lempeä
auttavainen	1	2	3	4	5	ei ole auttavainen
ankara	1	2	3	4	5	lempeä
kuuntelee minua	1	2	3	4	5	ei kuuntele minua
arvostaa minua	1	2	3	4	5	ei arvosta minua
oikeudenmukainen	1	2	3	4	5	epäoikeudenmukainen

156-175

Millaisena pidät itseäsi, ympäröi se numero, joka on lähinnä omaa piirrettäsi?

liikunnallinen	1	2	3	4	5	ei liikunnallinen
arka	1	2	3	4	5	rohkea
seurallinen	1	2	3	4	5	yksin viihtyvä
toimelias	1	2	3	4	5	saamaton
kokeileva	1	2	3	4	5	harkitseva
ystävällinen	1	2	3	4	5	töykeä
älykäs	1	2	3	4	5	en ole kovin älykäs
tyytyväinen ulkonäköni	1	2	3	4	5	tyytymätön ulkonäköni
luotettava	1	2	3	4	5	ailahteleva
ahkera	1	2	3	4	5	laiska
tottelevainen	1	2	3	4	5	tottelematon
luotan itseeni	1	2	3	4	5	en luota itseeni

opin helposti	1	2	3	4	5	opin harjoittelemalla
vahva	1	2	3	4	5	heikko
oikeudenmukainen	1	2	3	4	5	epäoikeudenmukainen
auttavainen	1	2	3	4	5	ei auttavainen
lyhytpinnainen	1	2	3	4	5	pitkäpinnainen
rehellinen	1	2	3	4	5	epärehellinen
osaan asettua toisen asemaan	1	2	3	4	5	en osaa asettua toisen asemaan

**176 Luokassani voi työskennellä ryhmissä tai pareittain**

1 ei koskaan    2 hyvin harvoin    3 joskus    4 usein    5 erittäin usein

**177 Osallistun mielelläni ryhmätöihin**

1 en koskaan    2 hyvin harvoin    3 joskus    4 usein    5 erittäin usein

**178 Onko opettaja paikalla ryhmä/paritöiden aikana?**

1 ei koskaan    2 hyvin harvoin    3 joskus    4 usein    5 erittäin usein

**179 Kaverit auttava minua, kun tarvitsen apua.**

1 ei koskaan    2 hyvin harvoin    3 joskus    4 usein    5 erittäin usein

**180 Kiusataako sinua koulussa?**

1 ei koskaan    2 hyvin harvoin    3 joskus    4 usein    5 erittäin usein

**181 Muiden piilipiteet vaikuttavat kaverivalinnassani.**

1 ei koskaan    2 hyvin harvoin    3 joskus    4 usein    5 erittäin usein

**182 Kaverit käyvät minun luonani.**

1 ei koskaan    2 hyvin harvoin    3 joskus    4 usein    5 erittäin usein

**183 Valitsen itse kaverini**

1 en koskaan    2 hyvin harvoin    3 joskus    4 usein    5 erittäin usein

**184 Olen vapaa-aikana kavereitteni kanssa.**

1 en koskaan    2 hyvin harvoin    3 joskus    4 usein    5 erittäin usein

**185 Autan kavereitani, kun he tarvitsevat apua.**

1 en koskaan    2 hyvin harvoin    3 joskus    4 usein    5 erittäin usein

**186 Vanhempani hyväksyvät kaverivalintani.**

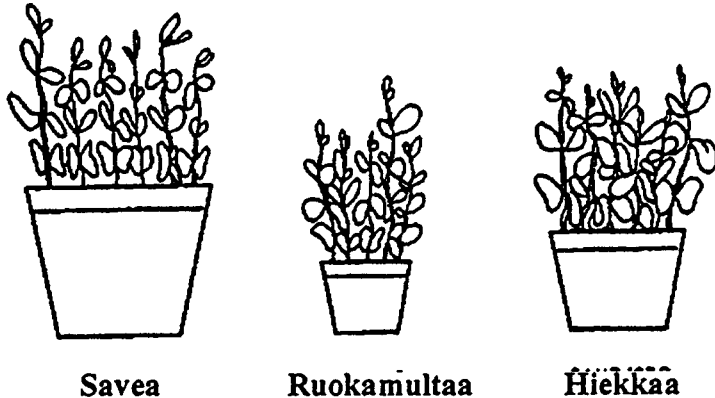
1 ei koskaan    2 hyvin harvoin    3 joskus    4 usein    5 erittäin usein

**187 Koulu ja minä olemme kuin**

1 Hyvät kaverit    2 Kaverit    3 Kaukaiset sukulaiset    4 vieraat    5 vihamiehet

Vielä muutama tehtävä, joihin et tarvitse aikaisempaa tietoa, vaan ainoastaan hiukan omaa ajattelutaitoa.

Ville halusi tutkia mikä kolmesta eri maatyypistä - savi, hiekka vai ruokamulta- soveltuisi parhaiten papujen kasvattamiseen. Hän täytti kolme kukkaruukkua näillä kolmella maatyypillä ja istutti sitten saman määrän papuja jokaiseen alla olevan kuvan mukaiseen kukkaruukkuun. Ville asetti sitten ruukut ikkunalaudalle vierekkäin ja kasteli kaikkia kolmea täsmälleen samalla määrällä vettä. Mitä vikaa Villen kokeilussa oli?



188

- 1 Taimet yhdessä ruukuista saivat enemmän auringonvaloa kuin muut.
- 2 Maamäärä ei ollut sama jokaisessa ruukussa.
- 3 Yksi ruukuista olisi pitänyt laittaa pimeään paikkaan.
- 4 Villen olisi pitänyt käyttää kolmenlaisia siemeniä.
- 5 Ikkunalaudalla kukkaruukut olivat liian kuumassa paikassa.

**Pekka laittoi muutaman siemenen kosteaan pumpuliin, jonka hän sijoitti lasiastiaan ikkunalaudalle. Eeva laittoi muutaman siemenen vesilasiin, joka oli täynnä vettä, Pekan lasiruukun viereen. Parin päivän päästä Pekan siemenet itivät, mutta Eevan siemenille ei ollut vielä tapahtunut mitään. Mikä seuraavista selityksistä tuntuisi parhaalta?**

189

- 1 Eevan siemenet olivat alunperin saaneet kuivua liian pitkään.
- 2 Eevan siemenet eivät saaneet tarpeeksi ilmaa.
- 3 Eeva ei asettanut lasiaan tarpeeksi lämpimään paikkaan.



- 4 Eevan olisi pitänyt käyttää toisenlaisia siemeniä.
- 5 Eeva ei käyttänyt pumpulia.

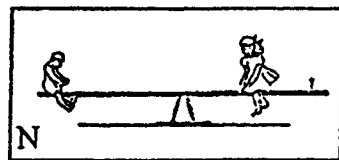
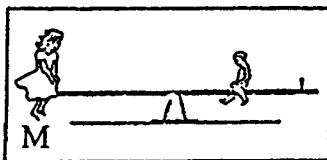
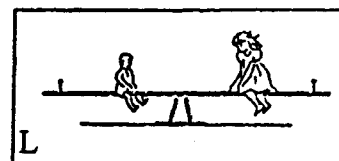
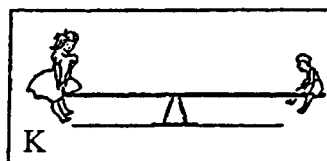
**Maija ja Anne ostivat samanlaisen kumipallon. Maija sanoi Annelle, että hänen pallonsa pomppaisi paremmin kuin Annen pallo. Todista sanoi Anne. Miten Maija voisi mielestäsi todistaa asian Annelle?**

190

- 1 Pudottaa molemmat pallot samalta korkeudelta ja katsoa kumpi palloista pomppaisi Parhaiten.
- 2 Heittää molemmat pallot seinää vasten ja katsoa kumpi palloista pomppaisi pisimmälle.
- 3 Pudottaa pallot eri korkeuksista ja katsoa kumpi palloista pomppaisi korkeimmalle.
- 4 Heittää molemmat pallot lattiaa vasten ja katsoa kumpi palloista pomppaisi korkeimmalle.
- 5 Tutkia palloja käsin koskettelemalla ja siten päätellä kumpi niistä olisi kovin laadultaan

**Maria halusi kiikkua pikkuveljensä kanssa kiikkulaudalla. Mikä kuvan osoittamista vaihtoehtoista olisi paras, kun pikkuveli painaa 20 kg ja Maria itse painaa 40 kg?**

- 1 Kuva K.
- 2 Kuva L
- 3 Kuva M.
- 4 Kuva N.
- 5 Ei mikään kuvista.



**Muutamit siemenlajit itävät parhaiten pimeässä, toiset taas parhaiten valoisassa paikassa, mutta on myös siemenlajeja, jotka itävät yhtä hyvin niin pimeässä kuin valoisassakin paikassa. Jos sinun pitäisi selvittää minkä tyyppinen jokin siemenlaji on, niin voisit asettaa osan siemenistä kostealle paperille (esim sanomalehti) ja**

192

- 1 sijoittaa ne paikkaan, jossa on lämmintä ja pimeää.
- 2 sijoittaa osa siemeniä sisältävästä paperista pimeään ja osa valoisaan paikkaan.
- 3 sijoittaa ne paikkaan, jossa on lämmintä ja valoisaa.
- 4 asettaa loput siemenistä kuivalle paperille (esim. sanomalehti) ja asettaa se valoisaan paikkaan.
- 5 asettaa loput siemenistä kuivalle paperille (esim. sanomalehti) ja asettaa se pimeään paikkaan.

**Omat sekä vanhempieni käsitykset uskontoon liittyvistä asioista**

Numerot tarkoittavat seuraavaa:

- 1 tarkoittaa: Olen täysin samaa mieltä  
2 tarkoittaa: Olen jokseenkin samaa mieltä  
3 tarkoittaa: Mielipiteeni on jokseenkin keskivaiheilla  
4 tarkoittaa: Olen jokseenkin eri mieltä  
5 tarkoittaa: Olen täysin eri mieltä

**Isäni harrastaa uskonnollisia asioita**

193            1        2        3        4        5

**Äitini harrastaa uskonnollisia asioita**

194            1        2        3        4        5

**Isäni juttelee kanssani uskonnollisista asioista**

195            1        2        3        4        5

**Äitini juttelee kanssani uskonnollisista asioista**

196            1        2        3        4        5

**Minulla on uskonnosta samanlaiset käsitykset kuin isällä**

197	1	2	3	4	5
<b>Minulla on uskonnosta samanlaiset käsitykset kuin äidillä</b>					
198	1	2	3	4	5
<b>Rukoilen usein</b>					
199	1	2	3	4	5
<b>Käyn usein kirkossa</b>					
200	1	2	3	4	5
<b>Luen usein Raamattua</b>					
201	1	2	3	4	5
<b>Uskonto on tarpeellinen kouluaine</b>					
202	1	2	3	4	5
<b>Pidän uskonnosta, koska se on niin helppo kouluaine</b>					
203	1	2	3	4	5
<b>Uskonto on mielestäni kiinnostava kouluaine</b>					
204	1	2	3	4	5
<b>Vanhempieni mielestä uskonto on tärkeä kouluaine</b>					
205	1	2	3	4	5

Mitenkä ratkaisisit seuraavan sosiaalisen ongelman?

**Pekka on sopinut menevänsä kaverinsa kanssa lauantaina jääkiekko-otteluun. Kaverilla on vapaaliput. Pekan vanhemmat joutuvat lähtemään työmatkalle ja Pekka jää vanhemman veljensä kanssa kotiin. Veli on loukannut jalkansa kolarissa ja on nyt rullatuolissa. Veljellä käy aika pitkäksi. Vanhemmat ovat antaneet 30 mk rahaa molemmille esimerkiksi elokuvalippua varten ja kehottaneet viettämään iltaa yhdessä. Jääkiekko-otteluun Pekka ei voi ottaa veljeään mukaan, koska halliin ei pääse rullatuolilla.**

206 Jos sinä olisit Pekka, niin menisitkö (valitse yksi vaihtoehdoista)  
kaverin kanssa jääkiekko-otteluun  
veljen kanssa elokuviin

Valitse seuraavista väittämistä se, joka on lähinnä omaa mielipidettäsi.  
Numerot tarkoittavat seuraavaa:

- 1 tarkoittaa: Olen täysin samaa mieltä  
 2 tarkoittaa: Olen jokseenkin samaa mieltä  
 3 tarkoittaa: Mielenpiteeni on jokseenkin keskivaiheilla  
 4 tarkoittaa: Olen jokseenkin eri mieltä  
 5 tarkoittaa: Olen täysin eri mieltä

**Kaverille annetun lupauksen pitäminen on tärkeää**

207                    1            2            3            4            5

**Vanhempien kehotuksen noudattaminen on tärkeää**

208                    1            2            3            4            5

**Oman nautinnon ja tyytyväisyyden varmistaminen ei ole tärkeää**

209                    1            2            3            4            5

**Toisen auttaminen on todella tärkeää**

210                    1            2            3            4            5

**Rahan käyttäminen omaksi hyödyksi ei ole tärkeää**

211                    1            2            3            4            5

**Rahasta luopuminen kaverin hyväksi on tärkeää**

212                    1            2            3            4            5

**Poikien pohtiessa mihin lähteä, elokuvaan vai jääkiekko-otteluun, ovikello soi. Ovella on henkilö, joka kerää raha-avustuksia Meksikon hirmumyrskyssä kärsivien auttamiseksi. Pojille tuli nyt kolmas vaihtoehto. Jäädä kotiin ja auttaa Meksikon uhreja isän antamalla 3 mk:lla. Miten luulet poikien suhtautuneen tähän vaihtoehtoon?**

**Kärsivien pitäisi olla ainakin suomalaisia, jotta niitä haluttaisi auttaa**

213                    1            2            3            4            5

**Ei apua yleensä anneta muille kuin kavereille**

214                    1            2            3            4            5

**Tällaisista vähäisistä taskurahoista ei voi jakaa muille**

215                    1            2            3            4            5

**Ei niin kaukaisille ihmisille voi antaa avustuksia.**

216                    1            2            3            4            5

**Lähimmäisen auttaminen on tärkeää**

217                    1            2            3            4            5

**Meksikolainen ei ole suomalaisen lähimmäinen**

218                    1            2            3            4            5

219                    Alla on luettelo asioista, joita jotkut ihmiset pitävät tärkeinä ja joita kannattaa tavoitella.

**Merkitse mielestäsi kaksi sellaista, jotka sinun mielestäsi ovat tavoittelemisen arvoisia**

—————Taloudellisesti oikeudenmukainen maailma.

—————Vapaa demokraattinen yhteiskunta.

—————Hyvä terveys.

—————Henkilökohtainen jumalusko.

—————Rauha maailmassa.

—————Oikeudenmukainen yhteiskunta.

—————Hyvät ansiotulot ja taloudellinen riippumattomuus.

—————Onnellinen perhe-elämä ja hyvät ystävät.

—————Kristillisille periaatteille rakennettu yhteiskunta

—————Hyvä elinympäristö.

—————Saisin paneutua musiikin, taiteen ja kirjallisuuden pariin.

—————Taloudellisesti hyvä ja oikeudenmukainen yhteiskunta.

—————Saisin toteuttaa itseään.

—————Voisin olla huomaavainen ja oikeudenmukainen kanssaihmisilleni.

—————Oloisin joskus hyvä ammattiurheilija.

**Kiitos Sinulle, että jaksot vastata kysymyksiimme.**

## RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

## Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
VAR00028	101,4341	1103,8204	,3862	,9629
VAR00029	101,0806	1103,3329	,3582	,9631
VAR00030	101,9249	1097,0421	,5384	,9622
VAR00031	101,4872	1094,6283	,4987	,9624
VAR00032	101,6374	1099,3508	,4193	,9628
VAR00033	101,5934	1099,5188	,4205	,9628
VAR00034	102,4597	1102,3075	,6893	,9619
VAR00035	102,3535	1097,7776	,6820	,9618
VAR00036	102,4524	1102,2959	,6546	,9620
VAR00037	102,4066	1098,9280	,6752	,9619
VAR00038	101,9689	1089,6412	,6907	,9617
VAR00039	101,7271	1086,7089	,6970	,9616
VAR00040	101,9542	1096,9575	,5930	,9620
VAR00041	101,8260	1091,8247	,6263	,9619
VAR00042	102,2656	1099,4064	,6641	,9619
VAR00043	102,1557	1094,2711	,6924	,9617
VAR00044	101,9432	1101,1876	,5379	,9622
VAR00045	101,8187	1095,5616	,5945	,9620
VAR00046	101,4542	1103,1878	,4091	,9628
VAR00047	101,5037	1100,6358	,4476	,9626
VAR00048	101,5128	1104,7824	,3878	,9628
VAR00049	101,4890	1101,2779	,4235	,9627
VAR00050	101,9322	1093,8982	,6510	,9618
VAR00051	101,8260	1089,7440	,6801	,9617
VAR00052	101,8773	1089,0620	,6651	,9618
VAR00053	101,5916	1087,3063	,6452	,9618
VAR00054	101,0989	1097,3223	,4189	,9629
VAR00055	101,1062	1097,9777	,4264	,9628
VAR00056	101,9176	1102,9015	,5059	,9623
VAR00057	101,8407	1096,5379	,5560	,9621
VAR00058	101,6758	1095,5846	,4969	,9624
VAR00059	101,6319	1095,0220	,5017	,9624
VAR00060	102,0458	1093,3685	,6646	,9618
VAR00061	101,9835	1088,9850	,7034	,9616
VAR00062	100,8278	1106,3556	,3347	,9632
VAR00063	100,8022	1102,8562	,3788	,9630
VAR00064	102,1740	1097,3366	,6799	,9618
VAR00065	102,0751	1094,5430	,6703	,9618
VAR00066	101,8498	1088,1682	,6261	,9619
VAR00067	101,8150	1086,2061	,6380	,9618
VAR00068	101,9469	1091,1807	,7262	,9616

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
VAR00069	101,7179	1087,1276	,7346	,9615
VAR00070	101,7289	1099,7135	,4963	,9624
VAR00071	101,6886	1099,6056	,4765	,9625
VAR00072	102,1447	1099,2359	,6527	,9619
VAR00073	101,9689	1096,2614	,6341	,9619
VAR00074	101,7821	1095,1065	,6262	,9619
VAR00075	101,6538	1091,6249	,6422	,9618
VAR00076	102,0037	1096,4183	,6393	,9619
VAR00077	101,8974	1092,0629	,6490	,9618
VAR00078	102,2381	1097,9359	,6553	,9619
VAR00079	102,1740	1093,7697	,6550	,9618
VAR00080	101,8919	1088,2433	,6374	,9618
VAR00081	101,5971	1087,3970	,6109	,9619

Reliability Coefficients

N of Cases = 546,0

N of Items = 54

Alpha = ,9628

## RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

## Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
VAR00143	39,5241	75,6218	,6945	,8708
VAR00144	40,6897	83,9889	,2431	,8919
VAR00145	40,5386	77,1958	,5516	,8779
VAR00146	39,6125	80,3215	,3653	,8880
VAR00147	40,3119	77,6803	,4996	,8808
VAR00148	39,5788	77,0590	,6353	,8739
VAR00149	39,7717	75,0879	,6465	,8728
VAR00150	39,8842	76,3280	,6207	,8743
VAR00151	39,3955	75,5889	,6804	,8714
VAR00152	40,0225	77,4230	,5354	,8788
VAR00153	39,5177	75,8121	,6719	,8719
VAR00154	39,8071	76,8806	,6411	,8736
VAR00155	39,6801	73,8218	,6892	,8704

## Reliability Coefficients

N of Cases = 622,0

N of Items = 13

Alpha = ,8852



Rotated Factor Matrix<sup>a</sup>

	Factor		
	1	2	3
VAR00068	,729		
VAR00052	,703		
VAR00050	,674		
VAR00038	,660		
VAR00069	,653		
VAR00051	,648		
VAR00080	,643		
VAR00044	,635		
VAR00064	,628		
VAR00072	,621		
VAR00042	,614		
VAR00053	,599		
VAR00060	,598		
VAR00045	,594		
VAR00039	,591		
VAR00074	,589		
VAR00076	,588		
VAR00043	,587		
VAR00030	,572		
VAR00081	,566		
VAR00075	,566		
VAR00065	,562		,401
VAR00078	,559		,412
VAR00061	,554		
VAR00073	,553		
VAR00056	,512		
VAR00079	,511		,453
VAR00077	,489		
VAR00040	,468		
VAR00057	,459		
VAR00041	,441		
VAR00031	,424		
VAR00028			
VAR00029			
VAR00063		,618	
VAR00067		,612	
VAR00066		,598	
VAR00062		,597	
VAR00049		,588	
VAR00048		,585	
VAR00071		,571	
VAR00058		,569	
VAR00070		,550	
VAR00059		,546	
VAR00054		,541	
VAR00055		,521	
VAR00047		,494	
VAR00046		,491	
VAR00033		,438	
VAR00032		,438	
VAR00037			,846

Extraction Method: Maximum Likelihood.  
 Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

### Rotated Factor Matrix<sup>a</sup>

	Factor		
	1	2	3
VAR00036	,447		,731
VAR00035	,462		,677
VAR00034	,518		,614

Extraction Method: Maximum Likelihood.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 6 iterations.

### Factor Transformation Matrix

Factor	1	2	3
1	,765	,368	,528
2	,084	,756	-,649
3	,638	-,541	-,548

Extraction Method: Maximum Likelihood.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

### Goodness-of-fit Test

Chi-Square	df	Sig.
14467,779	1272	,000

**Factor Matrix<sup>a</sup>**

	Factor		
	1	2	3
VAR00153	,777		
VAR00143	,762		
VAR00151	,758		
VAR00155	,749		
VAR00154	,732		
VAR00148	,692		
VAR00149	,655		
VAR00145	,606		
VAR00150	,602	,502	
VAR00146			
VAR00152	,526	,576	
VAR00147	,458	,484	
VAR00144			

Extraction Method: Maximum Likelihood.

a. 3 factors extracted. 6 iterations required.

**Goodness-of-fit Test**

Chi-Square	df	Sig.
93,351	42	,000

**Rotated Factor Matrix<sup>a</sup>**

	Factor		
	1	2	3
VAR00153	,816		
VAR00154	,776		
VAR00151	,741		
VAR00155	,713		
VAR00143	,700		
VAR00148	,665		
VAR00145	,581		
VAR00149	,563		
VAR00152		,737	
VAR00150		,718	
VAR00147		,645	
VAR00144		,465	
VAR00146			

Extraction Method: Maximum Likelihood.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 5 iterations.

**Factor Transformation Matrix**

Factor	1	2	3
1	,884	,447	,132
2	-,461	,881	,105
3	,070	,154	-,986

Extraction Method: Maximum Likelihood.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.