

**KODIN, KOULUN JA VANHEMPIEN VÄLINEN YHTEISTYÖ LASTEN  
NÄKÖKULMASTA**

**Marika Seppälä**

**Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma**

**Kevät 2002**

**Opettajankoulutuslaitos**

**Jyväskylän yliopisto**

**Helena Rasku-Puttonen**

MARIKA SEPPÄLÄ 2002: Kodin, koulun ja vanhempien välinen yhteistyö lasten näkökulmasta. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. 102 s.

## TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia vaikutuksia Mannerheimin Lastensuojeluliiton järjestämällä Kimppailloilla on niiden lasten elämään, joiden vanhemmat ottivat osaa iltoihin. Vanhemmille suunnattuja Kimppailtoja järjestettiin Jyväskylän ja sen lähiympäristön kouluilla vuosien 2001 - 2002 aikana. Iltojen päätarkoituksena oli lisätä koulunsa aloittavien lasten, heidän vanhempien sekä koulujen välistä yhteistyötä. Lisäksi tutkimuksella selvitettiin myös sitä, millaisia kokemuksia, käsityksiä ja toivomuksia ensimmäisten luokkien oppilailla on kodin ja koulun yhteistyöstä.

Tutkimus suoritettiin eräällä Jyväskylän kaupungin koululla, joka osallistui Kimppailtojen järjestämiseen. Koulun ensimmäisten luokkien oppilaista haastateltiin yhteensä kymmenen. Haastateltavat valittiin siten, että mukaan otettiin kaikki ne oppilaat, joiden vanhemmat olivat osallistuneet Kimppailtoihin. Tällaisia oppilaita oli viisi. Lisäksi haastatteluun valittiin viisi sellaista oppilasta, joiden vanhemmat eivät osallistuneet iltoihin. Näin lisättiin tutkimusjoukon kokoa ja kyettiin samalla tekemään havaintoja siitä, löytyikö näiltä ryhmiltä saaduista tiedoista tiettyjä johdonmukaisuuksia tai eroavaisuuksia. Haastattelujen lisäksi kaikki ensimmäisten luokkien oppilaat (N = 40) osallistuivat tutkimukseen liittyvään sosiometriseen mittaukseen sekä piirustustehtävään.

Tutkimustulokset osoittivat, että Kimppailtojen vaikutukset oppilaiden elämään jäivät vähäisiksi. Projekti ei vaikuttanut esimerkiksi oppilaiden ystävyys-suhteisiin tai koulussa viihtymiseen, kuten aiempien tutkimusten perusteella voitiin olettaa. Sen sijaan vanhempien lapsilleen antaman tuen määrään ja laatuun projektilla näytti olevan vaikutusta. Kodin ja koulun yhteistyöhön kaikki haastateltavat suhtautuivat erittäin myönteisesti. He osoittivat kiinnostusta kaikenlaisia yhteistyömuotoja kohtaan ja toivoivat vanhempiensa osallistuvan yhteistoimintaan. Myös lasten kokemukset yhteistyöstä olivat myönteisiä.

Tämän tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että vanhempien välisen yhteistyön tulisi olla pitkäkestoista, jotta sen vaikutukset näkyisivät selvemmin lasten elämässä. Lisäksi toimintaan tulisi osallistua yhä useamman oppilaan vanhemmat. Kodin ja koulun yhteistyötä tulisi puolestaan kehittää siten, että oppilaat otettaisiin entistä aktiivisemmin mukaan toiminnan suunnitteluun. Kuten tämä tutkimus osoitti, on jo ensimmäisten luokkien oppilailla selkeitä ajatuksia siitä, kuinka yhteistyötä voisi parantaa. Koska oppilaiden ehdotukset ovat sekä käytännönläheisiä että helposti toteutettavissa, ei heidän näkemyksiään saisi jättää täysin huomiotta.

Avainsanat:: Kimppaillat, koti, koulu, vanhemmat, lapset, yhteistyö.

## SISÄLLYS

<b>1 OPPILAAT, OPETTAJA JA VANHEMMAT YHTEISTYÖSSÄ.....</b>	<b>6</b>
<b>2 YHTEISTYÖ KOULUYMPÄRISTÖSSÄ.....</b>	<b>8</b>
<b>2.1 Kasvatuksellisen yhteistyön tarve.....</b>	<b>8</b>
<b>2.2 Kodin ja koulun yhteistyö.....</b>	<b>10</b>
2.2.1 Yhteistyön määrittelyä.....	10
2.2.2 Yhteistyön lähtökohdat ja perusteet toiminnalle .....	12
2.2.3 Yhteistyön toteutuminen käytännössä.....	14
2.2.4 Yhteistyön ongelmat ja parantamisehdotukset.....	16
<b>2.3 Vanhempien välinen yhteistyö .....</b>	<b>18</b>
2.3.1 Vanhempien välisen yhteistyön muodot.....	18
2.3.2 Keskinäisen yhteistyön merkitys .....	20
<b>2.4 Yhteistyön vaikutukset oppilaiden elämään .....</b>	<b>21</b>
<b>3 MANNERHEIMIN LASTENSUOJELULIIION KIMPPAPERHEPROJEKTI ..</b>	<b>24</b>
<b>3.1 Mannerheimin Lastensuojeluliiton toiminta.....</b>	<b>24</b>
<b>3.2 Kimppaperheprojektilla on kaksi päähanketta .....</b>	<b>25</b>
<b>3.3 Kimppailtojen tarkoitus ja toteutus .....</b>	<b>26</b>
<b>4 TOTEUTETTujen YHTEISTYÖHANKKEIDEN TULOKSIA .....</b>	<b>28</b>
<b>4.1 Hankkeiden tavoitteista ja tuloksista löytyy paljon yhtäläisyyksiä.....</b>	<b>28</b>
<b>4.2 Lasten näkökulma on unohdettu .....</b>	<b>31</b>
<b>4.3 Mitä aikaisemmat hankkeet kertovat Kimppailloista?.....</b>	<b>32</b>
<b>5 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT.....</b>	<b>34</b>
<b>5.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimusongelmat .....</b>	<b>34</b>
<b>5.2 Tutkimuskohde.....</b>	<b>35</b>
<b>5.3 Tutkimusmenetelmät ja niiden valitseminen .....</b>	<b>36</b>

5.3.1 Haastattelu tutkimusmenetelmänä .....	37
5.3.2 Piirustukset tutkimuksen tukena .....	39
5.3.3 Sosiometrinen mittaus .....	39
<b>6 TUTKIMUKSEN ETENEMINEN .....</b>	<b>41</b>
<b>6.1 Kimppailtojen sisällöt tutkimuksen taustalla .....</b>	<b>41</b>
<b>6.2 Esitutkimus ja alustava aineiston keruu .....</b>	<b>43</b>
<b>6.3 Varsinaisen aineiston hankkiminen .....</b>	<b>44</b>
<b>6.4 Aineiston analysointi .....</b>	<b>46</b>
<b>6.5 Tutkimuksen luotettavuus .....</b>	<b>47</b>
<b>7 TUTKIMUSTULOKSET .....</b>	<b>50</b>
<b>7.1 Kimppailtojen vaikutukset lasten elämään .....</b>	<b>51</b>
7.1.1 Kaverisuhteiden muodostuminen .....	51
7.1.2 Suhteet luokkatovereiden vanhempiin .....	53
7.1.3 Koulussa viihtyminen ja menestyminen .....	55
7.1.4 Vanhemmilta saadun tuen määrä .....	57
7.1.5 Lasten ajatuksia Kimppailloista .....	59
<b>7.2 Lasten käsitykset ja kokemukset kodin ja koulun yhteistyöstä .....</b>	<b>60</b>
7.2.1 Yhteistyöhön liitetyt asiat .....	61
7.2.2 Yhteistyöhön liittyvät kokemukset .....	63
7.2.3 Suhtautuminen erilaisiin yhteistyömuotoihin .....	65
<b>8 TULOSTEN TARKASTELU .....</b>	<b>76</b>
<b>8.1 Kimppailtojen vaikutukset: syitä ja selityksiä .....</b>	<b>77</b>
<b>8.2 Oppilaiden suhtautuminen kodin ja koulun yhteistyöhön .....</b>	<b>79</b>
<b>8.3 Kehittämisehdotuksia .....</b>	<b>82</b>
8.3.1 Kimppaperheprojektin mahdollisuuksista .....	82
8.3.2 Kodin ja koulun yhteistyön kehittäminen .....	85

<b>8.4 Tutkimusmenetelmien ja tulosten arviointia.....</b>	<b>87</b>
<b>8.5 Tulosten käyttökelpoisuus sekä jatkotutkimusmahdollisuudet.....</b>	<b>89</b>
<b>LÄHTEET.....</b>	<b>92</b>
<b>LIITTEET.....</b>	<b>99</b>

## 1 OPPILAAT, OPETTAJA JA VANHEMMAT YHTEISTYÖSSÄ

Kodin ja koulun yhteistyötä on tutkittu viime vuosikymmeninä runsaasti. Esimerkiksi tutkimusryhmä Korpinen, Husso ja Korpinen (1980) on paneutunut asiaan syvästi 1980-luvulla. Tämän jälkeen aihetta on kartoitettu muun muassa useissa opinnäytetöissä (esim. Aulamo 1991; Aho 1996; Kuorelahti & Liimatainen 1996). Viimeisimpiin tutkimuksiin kuuluu Hirston (2001) selvitys, jossa hän tarkastelee yhteistyötä opettajien näkökulmasta. Kaikille näille tutkimuksille onkin ominaista se, että ne on suoritettu joko opettajien tai vanhempien ajatuksia tutkimalla. Lasten ajatukset ja kokemukset yhteistyöstä on lähes tyystin unohdettu.

Tämän tutkimuksen tarkoitus on paneutua kodin ja koulun sekä vanhempien väliseen yhteistyöhön nimenomaan lasten näkökulmasta. Tavoitteena on selvittää millaisia kokemuksia, käsityksiä ja toivomuksia lapsilla on kodin ja koulun yhteistyöstä. Lisäksi tulosten pohjalta pohditaan, miten nämä käsitykset ja toivomukset voitaisiin huomioida yhteistyötä suunniteltaessa. Aiemmin lasten mielipiteitä yhteistyöstä on tutkinut lähinnä Partanen (1985) pro gradu -työssään. Hänen tutkimuksensa osoitti, että kuudesluokkalaiset oppilaat suhtautuivat kodin ja koulun yhteistyöhön myönteisesti ja sitä arvostaen. Partanen teki myös havainnon, että oppilaat haluavat ottaa osaa yhteistyön suunnitteluun ja toteutukseen.

Toinen tämän tutkimuksen keskeinen tavoite on tarkastella Mannerheimin Lastensuojeluliiton Kimppaperheprojektia ja sen vaikutuksia projektiin osallistuvien lasten elämään. Kimppaperheprojekti toteutetaan Mannerheimin Lastensuojeluliiton Keski-Suomen piirissä ja siihen osallistuu yhteensä kuusi koulua Jyväskylästä ja sen lähialueilta. Projektin toimintaan kuuluvat niin sanotut Kimppaillat, joita kyseisillä kouluilla järjestetään. Iltoihin saavat osallistua kaikki ensimmäisten luokkien oppilaiden vanhemmat. Tavoitteena illoissa on käsitellä vanhemmuuteen ja kasvatukseen liittyviä asioita. Kimppailtojen vetäjinä toimivat Mannerheimin Lastensuojeluliiton kouluttajat. Projektiin osallistuvien luokkien opettajat saavat puolestaan itsenäisesti päättää, ottavatko osaa iltoihin.

Jo ennen Kimppaperheprojeattia Mannerheimin Lastensuojeluliitto on järjestänyt vanhemmille lasten kasvatusta tukevaa toimintaa. Lähes samanlainen hanke järjestettiin esimerkiksi Porissa ja Kankaanpäässä 1990-luvun alkupuolella. Tuolloin Sillanrakennus lapsen parhaaksi -nimisellä hankkeella pyrittiin lisäämään kodin, päiväkodin, koulun sekä neuvolan välistä toimintaa. Hankkeen nimissä vanhemmille järjestettiin Kimppailtojen tapaisia keskustelutilaisuuksia. Sillanrakennus lapsen parhaaksi -hanke eroaa kuitenkin muista vastaavista siinä, että sen osalta on tutkittu hankkeen vaikutuksia myös lasten elämään. Tästä tutkimuksesta poiketen lasten näkökulmaa asiaan selvitettiin kuitenkin kysymällä asioita lasten vanhemmilta ja opettajilta. Tulokseksi saatiin, että vanhempien välinen toiminta oli vaikuttanut muun muassa lasten ystävyyssuhteiden muodostumiseen, koulussa viihtymiseen sekä koulumenestykseen.

Kuten aiemmat tutkimukset osoittavat, ei kodin ja koulun sekä vanhempien välistä yhteistyötä ole liiemmin tutkittu lasten näkökulmasta. Tästä syystä tämä tutkimus suoritetaan haastattelemalla Kimppaperheprojeettiin osallistuvia lapsia. Lisäksi haastateltaviksi on valittu myös sellaisia ensimmäisen luokan oppilaita, joiden vanhemmat eivät osallistu Kimppailtoihin. Näin pyritään samalla tarkastelemaan, löytyykö näiltä oppilasryhmiltä saaduista tiedoista eroavaisuuksia ja voitaisiinko mahdollisia eroavaisuuksia selittää Kimppailtojen toiminnalla. Kimppailtojen vaikutuksia sekä oppilaiden käsityksiä kodin ja koulun yhteistyöstä tutkitaan myös sosiometrisen mittauksen sekä piirustusten avulla.

Ennen siirtymistä varsinaiseen tutkimukseen on syytä tarkastella tutkimusaihetta myös teoreettisella tasolla, toteavat Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (1998, 101; ks. myös Eskola & Suoranta 1999, 81). Tästä syystä käsittelen ensimmäisten lukujen aikana muun muassa kodin, koulun ja vanhempien välistä yhteistyötä sekä siihen liittyviä käsitteitä, tutkimuksia ja ongelmia. Lisäksi paneudun Mannerheimin Lastensuojeluliiton toimintaan sekä muihin Kimppaperheprojeektin kaltaisiin hankkeisiin. Näiden aiheiden kautta lukijan on helpompi ymmärtää niitä yhteyksiä, joihin tutkimus liittyy. Lukija voi tutkimustuloksiin perehtyessään myös verrata tämän tutkimuksen tuloksia teoriaosassa esiteltyihin ja suhteuttaa esille tulevat asiat jo olemassa olevaan tietoon.

## 2 YHTEISTYÖ KOULUYMPÄRISTÖSSÄ

### 2.1 Kasvatuksellisen yhteistyön tarve

Yhteiskunnan kehittyessä on myös vanhemmuudessa ja perheessä tapahtunut monenlaisia muutoksia. Nykyään perheet ovat useimmiten kooltaan 1 - 2 lapsen ydinperheitä, kun vielä muutama vuosikymmen sitten lasten lukumäärä oli huomattavasti suurempi ja perheeseen kuuluivat olennaisena osana myös isovanhemmat. (Hämäläinen 1987, 8; Taffel & Blau 1995, 249 - 252.) Uusitalon ja Käyhkön (1988, 97) sekä Röngän (1989, 15) mukaan nykyiset perheet ovatkin liian pieniä selvitäkseen yksin lasten kasvatuksesta. Silva ja Smart (1999, 4) huomauttavat, että myös perheen käsite on muuttunut avioerojen, yksittäisten ihmisten tekemien adoptioiden sekä muun muassa homo- ja lesboparien määrän kasvaessa. Enää perheellä ei voida heidän mukaansa viitata ainoastaan sellaiseen ryhmään, jonka muodostaa isä, äiti ja kaksi tai kolme lasta (ks. myös Antikainen 1993, 112 - 113).

Hämäläinen (1987, 8) sekä Taffel ja Blau (1995, 249 - 252) tuovat esille, että entisajan suurperheissä vanhempien neuvonta ja ohjaus lastenkasvatuksessa oli luonnollinen osa perheen jokapäiväistä elämää. Vanhemmat auttoivat toinen toisiaan, puhuivat keskenään lapsiin liittyvistä ongelmista ja antoivat tarvittaessa toisilleen apua kriisin sattuessa. Koko yhteisön osallistuessa kasvatukseen välittyivät perhe-elämän kannalta olennaiset tiedot ja taidot luonnollisesti sukupolvelta toiselle, toteaa Hämäläinen (1987, 8).

Nykyajan modernissa yhteiskunnassa kontaktit sukupolvien välillä jäävät entistä vähemmälle, mistä johtuen perinteet ja auktoriteetit auttavat yhä vähemmän vanhemmuuden identiteetin rakentamisessa. Aiemmin perinteisiin nojautuminen loi sekä turvallisuutta, tuttuutta että mukavuutta. Nykyään perinteistä irtautuminen merkitsee monelle näiden tunteiden katoamista sekä turvattomuuden lisääntymistä. (Hirsjärvi, Laurinen ym. 1998, 12 - 13.) Entisajan tiiviiden sukulaisuhteiden tilalle perheet tarvitsevat Hämäläisen (1987, 8) mukaan ulkopuolisia kontakteja paitsi tukemaan lasten kasvatusta niin myös tyydyttämään ihmissuh-



detarpeensa (ks. myös Kraemer 1997, 15). Taavitsainen ja Oranen (1985, 63) sekä Taffel ja Blau (1995) korostavat myös, että nykyään etenkin yksinhuoltajat kaipaavat tukea kasvatuksessa, koska heidän riskinsä jäädä vaille kasvatuksellisia kontakteja on erityisen suuri.

Ajatus vanhempien tukemisesta ja opastamisesta lastenkasvatuksessa ei ole uusi. Jo vanhalta ajalta on löydetty kirjoituksia vanhempien kasvatuksen merkityksestä sekä ohjeita siitä, kuinka lapsia tulisi kasvattaa. Uudella ajalla huomio lastenkasvatukseen lisääntyi ja 1800-luvulla vanhemmille suunnattujen aikakauslehtien ja kasvatusoppaiden määrä nousi. (Hämäläinen 1987, 8 - 9.) 1900-luvun alussa kasvatusasioihin liittyvä opetusta annettiin etenkin köyhille perheille. Tällöin perheiden äidit saivat opastusta muun muassa terveydenhuollon ja hygienian osalta. 1900-luvun puolivälin jälkeen vanhempainkasvatuksella pyrittiin kuroma umpeen menestyvien ja vähemmän menestyvien perheiden välisiä eroja. Nykyään toiminta on enemmänkin jatkuvaa tukimuotoista toimintaa, jossa korostuu vanhempien kanssakäyminen muiden kasvattajien kanssa. (Shimoni & Baxter 1996, 233 - 234, ks. myös Kailanpää 1990.) Hämäläisen (1987, 45) mukaan toimintamuodoista esimerkiksi Mannerheimin Lastensuojeluliiton järjestämät leirit ja projektit sekä niiden saama suosio kertovat perheiden avun- tarpeesta.

Vanhempien tarvitseman tuen määrää on selvitetty myös tutkimusten avulla. Esimerkiksi Seppälän (2000, 37 - 40) tekemän kartoituksen mukaan suurin osa ammattikasvattajista on sitä mieltä, että nykyajan vanhemmista useimmat tai ainakin jotkut tarvitsevat tukea lasten kasvatukseen liittyvissä asioissa. Tutkimukseen osallistuneet ammattikasvattajat edustivat sekä opettajia että päiväkotien henkilökuntaa. Ainoastaan alle prosentti tutkimukseen osallistuneista kasvattajista oli sitä mieltä, ettei kukaan vanhemmista tarvitse tukea. Vanhemmista puolestaan noin 55 % koki tarvitsevansa silloin tällöin tukea lasten kasvatuksessa. Tätä näkemystä tukee myös Korhosen, Shemeikkan ja Myllykankaan (1989, 43) tutkimus, jonka mukaan noin 56 % vanhemmista toivoo lapsen normaaliin kasvuun ja kehitykseen liittyvää ohjausta (ks. myös Rönkä 1989, 15). On kuitenkin huomattava, että kolmannes Seppälän (2000) tutkimukseen osallistuneista vanhemmista oli sitä mieltä, että ei tarvitse tukea lainkaan.

Tilanteeseen, jossa perheet elävät toisistaan irrallaan on johtanut Silvan ja Smartin (1999, 4 - 7) mukaan yksilöllisyyden sekä taloudellisuuden korostaminen. Pyrittäessä kohti korkeatasoista ja materialistista elämäntapaa jää vanhemmilta aikaa sekä lapsilleen että muille sosiaalisille suhteille entistä vähemmän. Yksilöllisyyttä korostettaessa ei toisten asioihin haluta puuttua. Tästä johtuen perheille tarjotaan apua usein vasta siinä vaiheessa, kun tilanne on jo riistytynyt käsistä: kun lapsi on esimerkiksi jäänyt kiinni alkoholin tai huumeidenkäytöstä, kärsii syömishäiriöistä tai ei menesty koulussa (Taffel & Blau 1995, 255). Tällöin apu tulee perheen kannalta hieman liian myöhään, vaikkakin edelleen tarpeeseen. Enemmän avunannosta ja neuvonnasta olisi kuitenkin ollut hyötyä, jos sitä olisi saatu jo ennen tilanteen kärjistymistä. Koulun mahdollisuus havaita tällaisia ongelmia ja puuttua niihin yhdessä vanhempien kanssa ennen tilanteen kärjistymistä on Liljegrenin (1991) kokemusten mukaan hyvä.

## **2.2 Kodin ja koulun yhteistyö**

Kodin ja koulun yhteistyö on ollut kasvattajien keskustelunaiheena vuosikymmenten ajan. Jo ennen 1900-lukua ilmestyi aiheeseen liittyen kirjallisuutta (esim. Niemi 1893), jossa kehoitettiin vanhempia ja kotia toimimaan yhdessä toistensa kanssa. Tämän jälkeen aiheeseen liittyviä teoksia on julkaistu lukuisia. Tärkeimmäksi tekijäksi niissä on noussut pyrkimys toimia yhteistyössä lapsen parhaaksi (Hirsjärvi 1983, 97; Stacey 1991, 83; Epstein 1995). Tämä ajatus on siivittänyt kodin ja koulun yhteistä toimintaa, jonka muodot ovat vaihdelleet yhteiskunnan kehityksen ja koululaitoksen muuttumisen myötä.

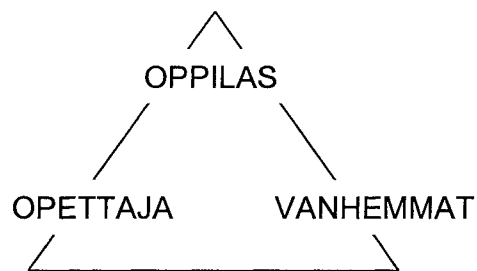
### **2.2.1 Yhteistyön määrittelyä**

Hirsjärven (1978, 73 - 74) määritelmän mukaan kodin ja koulun yhteistyöllä tarkoitetaan koulun henkilökunnan ja oppilaiden huoltajien välistä toimintaa, jonka tarkoituksena on aikaansaada ja ylläpitää hyviä ja luottamuksellisia suhteita kodin ja koulun välillä. Yhteistyön keskeisimpänä päämääränä pidetään sitä, että koti ja koulu pyrkivät pääsemään yhteisymmärrykseen olennaisimmissa lapsen

kasvatukseen liittyvissä asioissa.

Hirsjärven määritelmä kodin ja koulun yhteistyöstä on jo yli kaksikymmentä vuotta vanha, mutta silti edelleen hyvin käyttökelpoinen: myös nykyinen yhteiskuntamme arvostaa kodin ja koulun hyviä ja luottamuksellisia suhteita sekä yhteisten kasvatuspäämäärien saavuttamista. Vanhempien tuki ja koulumyönteisyys, joihin yhteistyöllä tähdätään, ovat omiaan aikaansaamaan muun muassa oppilaiden parempaa koulumenestystä ja koulussa viihtymistä (Aunola 2000, 5). Yhteiset kasvatuspäämäärät ja niiden yhdensuuntainen toteuttaminen luovat puolestaan turvallisen ilmapiirin, jossa lapsen on hyvä olla ja elää (Reinikainen 1996, 27; Shimoni & Baxter 1996, 229 - 246). Lasten turvallisuudentunteen takaaminen tuntuu järkevältä tavoitteelta yhteiskunnassamme, jossa turvattomuus on yhä useammalle arkipäivää.

Paananen (1985, 164) katsoo kodin ja koulun yhteistyön muodostuvan kolmen eri tahon välisestä toiminnasta (kuvio 1). Ensinnäkin toimintaa ylläpitää opettaja, jolla on suurin vastuu toiminnan järjestämisestä. Vanhemmat puolestaan antavat oman osansa yhteistyöhön osallistumalla järjestettyyn toimintaan. Kolmas, yhtä keskeinen tekijä yhteistyön onnistumisessa on Paanasen mukaan oppilas, jota ei pidä jättää yhteistyön ulkopuolelle. Yhdessä nämä kolme taho muodostavat rakennelman, joka on luja, mutta murtuu mikäli yksikin sivurakennelmasta pettää.



KUVIO 1. Kodin ja koulun yhteistyön osapuolet (Paananen 1985, 164)

Kantola (1980, 81) korostaa, että kodin ja koulun yhteistyössä keskeisintä on se, että sekä vanhemmat, opettaja että oppilas tutustuvat toisiinsa ja oppivat löytä-

mään uuden yhteisen toimintamallin. Olennaista on, että toiminta luodaan sisältä päin siten, että jokainen yhteistyöhön osallistuva saa rakentaa toimintaa omista lähtökohdistaan käsin (Kantola 1980, 94).

Arajärvi (1985, 201) jakaa koulussa toteutettavan yhteistyön kahteen osaluokkaan. Koulun sisäisellä yhteistyöllä hän tarkoittaa opettajien, oppilaiden ja koulun muun henkilökunnan välistä vuorovaikutusta. Koulun ulkoisella yhteistyöllä hän puolestaan viittaa kodin ja koulun sekä koulun ja muun yhteiskunnan väliseen toimintaan. Tärkeimpänä ulkoisen yhteistyön tavoitteena Arajärvi pitää kodin ja koulun toimivaa suhdetta.

Kodin ja koulun toimivan yhteistyön lähtökohtina pidetään avoimuutta ja rehellisyyttä (Epstein 1995: Shimoni & Baxter 1996, 246; Ekebon, Helin & Tulusto 2000, 24). Yhteistyöllä tulisi toisaalta pyrkiä ennakkoimaan ja välttämään ongelmia, mutta mikäli niitä silti ilmenee, tulisi toimivalla yhteistyöllä kyetä ratkaisemaan ongelmat joustavasti. Jotta tähän päästäisiin, tulisi yhteistyön olla jatkuvaa. Mitä useammat vanhemmat yhteistyöhön osallistuvat ja mitä useammin he kohtaavat toisiaan yhteistyön merkeissä, sitä paremmin voidaan taata yhteistyön onnistuminen. (Epstein 1995.)

Kodin ja koulun keskinäistä suhdetta sekä niiden välistä toimintaa voidaan kuvata useilla eri termeillä. Shimoni ja Baxter (1996, 229 - 230) puhuvat muun muassa kodin ja koulun yhteistyöstä ("collaboration with parents"), vanhempien osallistumisesta ("parent involvement") sekä vanhempien ja koulun toveruudesta ("partnership with parents"). Kaikkia näitä termejä yhdistävät samankaltaiset tavoitteet, joilla pyritään lisäämään kodin ja koulun välistä toimintaa. Mikäli toimintaa halutaan laajentaa koskemaan myös muuta koulun henkilökuntaa ja toisia opettajia, puhutaan kouluyhteistyöstä ("co-operation in schools"). Sen tavoitteena on Hirsjärven (1983, 97 - 98) mukaan laajamittaisempi kouludemokratia, jossa oppilailla ja vanhemmilla on muun koulun henkilökunnan tavoin oikeus osallistua koulua koskevaan suunnitteluun ja päätöksentekoon.

### 2.2.2 Yhteistyön lähtökohdat ja perusteet toiminnalle

Eräänä kodin ja koulun keskeisimpänä lähtökohtana pidetään sitä, että van-

hemmat voivat jakaa koulun kanssa kasvatustuon ja oppilaasta huolehtimisen. Samalla tavalla myös koulu tarvitsee omalle toiminnalleen kodin tuen, jota ilman se ei voi tukea lapsen kehitystä. (Alaja 1997, 79 - 84.) Olennaista olisikin Alajan mukaan huomata, että molemmilla osapuolilla on toistensa tarvitsemaa tietoa: vanhemmat tuntevat lapsensa parhaiten, mutta opettajalla on enemmän vertailukohteita, joiden avulla hän pystyy arvioimaan lasta paremmin (ks. myös Hood 1999). Kuten kodin ja koulun yhteistyötä käsittelevän luvun alussa todettiin, on yhteistyössä tärkeintä toimia nimenomaan lapsen parhaaksi. Lapsen ja tämän hyvinvoinnin tulisi olla se lähtökohta, jonka pohjalta yhteistyö suunnitellaan ja toteutetaan.

Suomen Perusopetuslain (1998, 628 - 648) kolmannen pykälän mukaan koulujen tulee olla opetuksessaan yhteistyössä kotien kanssa. Koulun tulee toiminnassaan huomioida lasten huoltajien näkemykset, sillä perusopetuslaki velvoittaa koulut tukemaan kodin kasvatustyötä. Oppilaiden vanhemmilla on myös oikeus saada tietoa oppilasarvioinnin perusteista ja niiden soveltamisesta. Yhteistyön varsinaisiin muotoihin tai toteutukseen perusopetuslaki ei kuitenkaan puutu.

Yhtä niukkasanainen kuin perusopetuslaki on kodin ja koulun yhteistyöstä, on myös Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet vuodelta 1994 (Opetushallitus 1996). Siinä mainitaan ainoastaan velvoite toimia yhteistyössä kotien kanssa, mutta ei käsitellä asiaa sen tarkemmin. Kuten Ekebom ym. (2000, 22) toteavat, saattaa tämä johtua siitä, että päätösvaltaa on haluttu siirtää yhä enemmän keskushallinnosta paikallistasolle. Tämä antaa mahdollisuuden ottaa vanhempia yhä enemmän mukaan koulun kehittämiseen sekä opetuksen suunnitteluun. Samoin se antaa koululle mahdollisuuden valita itse ne tavat, joilla se haluaa kodin ja koulun yhteistyötä järjestää.

Vielä vuoden 1985 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa oli erikseen kodin ja koulun yhteistyötä käsittelevä kappale. Siinä mainittiin muun muassa edelleen voimassa oleva velvoite, jonka mukaan koulu tulee tukea kodin kasvatustyötä. Lisäksi siinä käsiteltiin onnistuneen yhteistyön lähtökohtia sekä joitain sellaisia yhteistyön muotoja, joilla kodin ja koulun yhteistoimintaa katsottiin voitavan edistää. Olennaisena pidettiin, että koti ja koulu löytäisivät yhteiset periaatteet, joilla pyrkiä lapsen persoonallisuuden tasapainoiseen kehittymiseen ja

opinnoissa edistymiseen. Yhdeksi koulun keskeiseksi tehtäväksi katsottiin myös pyrkimys etsiä kuhunkin kouluyhteisöön parhaiten soveltuvat kodin ja koulun yhteistyömuodot. (Kouluhallitus 1985, 56 - 57.) Tämän lähtökohdan pohjalta on helpompi ymmärtää sitä kehitystä, joka on johtanut koulujen laajamittaisempaan itsenäisyyteen myös kodin ja koulun yhteistyön osalta.

### 2.2.3 Yhteistyön toteutuminen käytännössä

Käytännössä kodin ja koulun yhteistyö suunnitellaan ja toteutetaan Lahtisen, Lankisen, Penttilän ja Sulosen (1999, 90) mukaan koulun tasolla. Sitä, millaisia yhteistyön muotoja missäkin koulussa käytetään ja miten opettajat, oppilaat tai vanhemmat kodin ja koulun yhteistyön kokevat, on tutkittu paljon. Erityisesti on kiinnitetty huomiota opettajien ja vanhempien käsityksiin yhteistyöstä ja sen toimivuudesta. Oppilaiden mielipiteet yhteistyöstä on jäänyt tutkimuksissa hieman taka-alalle.

Stacey (1991, 37) toteaa, että jokaisella koululla on omat tapansa tehdä yhteistyötä kodin kanssa. Se, mikä onnistuu toisaalla, ei välttämättä onnistu muualla. Pääasia on, että jokainen koulu kehittää omat keinonsa yhteistyön onnistumiseksi. Useat tutkimukset (mm. Kivirinta 1995; West & Noden 1998; Hirsto 2001) ovat kuitenkin osoittaneet, että vaikka koulut saavatkin itsenäisesti päättää yhteistyön toteuttamisesta, käyttävät ne silti hyvin paljon samantapaisia yhteistyön muotoja.

Hirston (2001) selvitys antaa ajanmukaista tietoa siitä, mitä yhteistyön muotoja opettajat käyttävät työssään eniten. Yleisimmäksi yhteistyön muodoksi nousee tutkimuksessa kirjallisen yhteyden pitäminen vanhempiin. Tällä viitataan erilaisiin kirjeisiin ynnä muihin tiedotteisiin, joita opettaja lähettää oppilaiden mukana koteihin. Tärkeän aseman yhteydenpidossa on säilyttänyt myös reissuvihko, jonka välityksellä viestejä kuljetetaan. Kirjallisen yhteydenpitämisen lisäksi yhteistyötä toteutetaan myös puhelinkeskusteluilla sekä opettajan ja vanhemman välisissä kahdenkeskisissä tapaamisissa. Näiden yhteistyömuotojen avulla opettajat pyrkivät informoimaan vanhempia muun muassa oppilaan koulumenestyksestä. Lisäksi opettajat pitävät tärkeänä sitä, että he voivat yhteistyön avulla tu-

kea vanhempia heidän kasvatustyössään. (Hirsto 2001, 103.)

Samansuuntaisia tuloksia Hirston kanssa ovat saaneet myös Kivirinta (1995), Ojala ja Siekkinen (1998) sekä West ja Noden (1998). Heidän tutkimuksissaan korostuu edellä mainittujen yhteistyömuotojen lisäksi myös vanhempainiltojen sekä erilaisten retkien ja juhlien merkitys yhteistyössä. Nämä niin sanotut perinteisemmät yhteistyön muodot ovat säilyttäneet asemansa 1980-luvulta asti, jolloin Korpinen ym. (1980) totesivat tutkimuksissaan koulun yhteisten tilaisuuksien sekä vanhempainiltojen olleen käytetyin kodin ja koulun yhteistyön muoto (ks. myös Soininen 1986; Kuorelahti & Liimatainen 1996). Tuolloin käytössä olivat yleisesti myös kuuntelupäivät sekä oppilastöiden näyttelyt, jotka uudempien tutkimusten mukaan ovat jääneet kodin ja koulun toiminnassa vähemmälle.

Kuten Kivirinta (1995, 53) toteaa, on yhteistyötä haluttu kehittää suuntaan, jossa vanhempien aktiivisuus korostuu entisestään ja joka on myös henkilökohtaisempaa kuin aikaisemmin. Oppilas on kuitenkin usein se, jonka asema yhteistyössä helposti unohdetaan. Partanen (1985, 75) esittääkin, että oppilas jää monesti pelkäksi yhteistyön passiiviseksi kohteeksi, joka ei osallistu aktiivisesti toimintaan. Opettaja ja vanhemmat ottavat ohjat käsiinsä ja päättävät yhteistyön muodoista ja toteutuksesta. Kuten useat tutkimukset (mm. Aulamo 1991; Aho 1996) osoittavat, huomioidaan oppilas vasta siinä vaiheessa, kun tutkitaan yhteistyön aikaansaamia vaikutuksia.

Oppilaiden mielipiteitä kodin ja koulun yhteistyöstä ovat tutkineet opinnäytetöissään muun muassa Tourunen ja Vaismaa (1999) sekä Sipilä ja Tervakangas (2000). Heidän tutkimuksensa osoittavat, että oppilaat kokevat vanhempien osallistumisen koulun toimintaan pääosin myönteisesti (ks. myös Partanen 1985). Sipilän ja Tervakankaan haastattelemat suomalaiset ja yhdysvaltalaiset ala-asteen oppilaat olivat sitä mieltä, että vaikka vanhempien osallistuminen luokan toimintaan jännittää, on se silti mukavaa. Oppilaat tunsivat ylpeyttä ja innostusta oman vanhempansa osallistumisesta. Myös vanhempien tekemät havainnot oppilaiden suhtautumisesta yhteistyöhön olivat samansuuntaiset. (Sipilä & Tervakangas 2000, 84 - 86.) Näitä tuloksia tukee myös Ahon (1996, 82) havainnot siitä, kuinka suuresti hänen tutkimukseensa osallistuneet alkuopetusikäiset oppilaat arvostivat ja kaipasivat vanhempien osallistumista koulun toimintaan.

On kuitenkin muistettava, kuten Finn (1998, 23) toteaa, että iän karttuessa lasten kriittisyys vanhempien osallistumista kohtaan kasvaa.

#### 2.2.4 Yhteistyön ongelmat ja parantamisehdotukset

Yksi kodin ja koulun yhteistyötä hankaloittava tekijä on se, että opettajan ammatissa on kautta aikojen korostunut itsenäisyys ja yksin tekeminen. Tästä syystä opettajan saattaa olla vaikea päästää vanhempia omalle reviirilleen tai antaa heille vastuuta oppilaisiin liittyvissä asioissa. (Sahlberg 1998, 130; Ekebon ym. 2000, 24.) Borgin ja Mayon (2001, 261 - 262) mielestä vanhempia on tähän asti käytetty kouluissa lähinnä rahankerääjinä ja pullanleipojina. Heidän mielestään vanhempien roolia tulisi laajentaa siten, että vanhemmat otettaisiin mukaan myös koulua koskevaan päätöksentekoon sekä suunnitteluun. Tällaista roolia ei Hirston (2001, 104) mukaan ole vanhemmille vielä liiemmin tarjottu. Vanhempia-kin vähemmän päätöksentekoon osallistumista on tarjottu oppilaille, joiden halukkuus olla mukana päätöksenteossa on suuri (Partanen 1985, 77). Mikäli opettaja, oppilaat sekä vanhemmat yhdistäisivät voimavaransa, voitaisiin koulua sekä yhteistyömuotoja kehittää entistä monipuolisemmiksi. Vastuun jakaminen ja yhdessä toimiminen lisäisivät Ahon (1996, 83 - 84) mielestä myös vanhempien osallistumisaktiivisuutta sekä yhteistyöhön osallistuvien me-henkeä.

Vanhempien mielipiteet yhteistyön kehittämisestä ovat edenneet suuntaan, jossa vanhemmat haluavat lisätä yhteistyötä lapsensa aseman parantamiseksi. Vanhemmat pitävät tärkeänä kodin ja koulun yhteisten kasvatustavoitteiden löytämistä sekä sitä, että koulu tukee kotia sen kasvatustyössä. Kivirinta (1995, 36 - 37) ja Aho (1996, 82) huomauttavat lisäksi, että vanhemmat pitävät myönteisinä myös sellaisia opettajan ja vanhemman välisiä keskusteluja, joissa he käsitelivät kouluun, kasvatukseen ja lapseen liittyviä asioita. Myös toisiin vanhempiin tutustumista pidetään näiden tutkijoiden mukaan tärkeänä.

Eräs vanhempien ja opettajan välistä kommunikointia haittaava tekijä on Stacey'n (1991, 87 - 88) tutkimusten mukaan se, että vanhemmat kokevat yhteistyötilanteissa opettajan toisinaan auktoriteettina, joka ylhäältä käsin tuomitsee vanhempien mielipiteet. Tällöin viestintä muodostuu yhteistyötilanteissa yksipuoli-



seksi ja ennakkoluuloja sisältäväksi, eivätkä vanhemmat uskalla tuoda mielipiteitään avoimesti julki. (ks. myös Niinikuru & Pässilä 1995, 29 - 32; Walker 1998.) Yleisin yhteistyötä hankaloittava tekijä on kuitenkin sekä vanhempien että opettajan ajanpuute. Ajanpuutteeseen johtavat muun muassa työkiireet sekä lastenhoidosta aiheutuvat ongelmat. (Aulamo 1991, 130; Kivirinta 1995, 55; Sipilä & Tervakangas 2000, 107; Hirsto 2001, 104.)

Kodin ja koulun yhteistyölle on ominaista myös se, että siihen osallistuvat vain aktiivisimmat. Tämä tarkoittaa Borgin ja Mayon (2001) mukaan sitä, että useimmiten osallistujia ovat perheiden äidit; isät jäävät tai jättäytyvät omasta tahdostaan yhteistyön ulkopuolelle. Samoin ulkopuolelle jäävät valitettavan monissa tapauksissa myös ne perheet, jotka eniten kaipaisivat yhteistyön tuomaa apua. (Shimoni & Baxter 1996, 233 - 234; Viljamaa 1997, 47; West & Noden 1998.) Korhosen ym. (1989, 70) mielestä tämä johtuu siitä, että tukea tarvitsevat perheet joko osaavat hoitaa ongelmansa itsenäisesti tai sitten he eivät osaa tai halua saada apua ongelmiinsa. Jotta koulu voisi näitä perheitä auttaa, tulisi yhteistyön sekä avunannon olla luontevampaa ja onnistua nykyistä helpommin.

Ratkaisuksi käytännössä ilmeneviin yhteistyön ongelmiin Ervasti (1990) sekä Niinikuru ja Pässilä (1995) ehdottavat, että perinteisistä suurille joukoille järjestettävistä vanhempainilloista luovuttaisiin. Järjestettäessä vanhemmille pienimuotoisia keskustelutilaisuuksia saisivat vanhemmat paremman mahdollisuuden tutustua sekä lapsensa opettajaan että toisiin vanhempiin. Tällaisessa tilanteessa vanhempien olisi helpompi kohdata opettaja tasavertaisena ihmisenä, jolloin arvovaltakysymykset jäisivät taka-alalle. Pienimuotoisemmissa ja henkilökohtaisemmissa tapaamisissa vanhemmat voisivat myös käsitellä haluamiansa kasvatukseen ja oppimiseen liittyviä asioita, jolloin opettajan olisi myös helpompi tukea heidän kasvatustyötään. (Ervasti 1990, 3 - 5; Niinikuru & Pässilä 1995, 37.) Koska Sipilän ja Tervakangas (2000) tutkimukset osoittavat lasten suhtautuvan myönteisesti vanhempien koulupäivään osallistumiseen, tulisi myös tämänkaltaista yhteistyötä lisätä. Yhteistyön lisäämisellä voidaan vaikuttaa monin tavoin myös oppilaan koulunkäyntiin sekä henkiseen kasvuun. Näitä vaikutuksia tarkastelen lähemmin luvussa 2.4.

### 2.3 Vanhempien välinen yhteistyö

Taffelin ja Blaun (1995) mukaan yhteiskunnassamme, jossa itsenäisyys korostuu ja kontaktit meitä ympäröiviin ihmisiin jää aiempaa vähemmälle, tarvitaan tilanteen korjaamiseksi yhä enenevässä määrin myös vanhempien välistä yhteistyötä. Vanhemmat eivät selviydy kasvatuksesta yksin, eikä heiltä tulisi sitä myöskään vaatia. Kuuskoski (2001, 16) korostaa, että lasten asioita ei saa sysätä pelkästään vanhemmille tai kasvatustalouden ammattilaisille, kuten sosiaaliviranomaisille, opettajille tai päivähoitajille. Hänen mukaansa tarvitaan uudenlaista yhteistyötä, jossa voimavarat ja vastuu lasten kasvatuksesta jaetaan yhdessä. Toimimalla yhteistyössä ja jakamalla kasvatustalouden keskenään helpottavat vanhemmat sekä omaa että toistensa tilannetta kasvattajina.

#### 2.3.1 Vanhempien välisen yhteistyön muodot

Vanhempien välinen yhteistyö voi olla joko järjestelmällistä ja organisoitua tai spontaania. Spontaania yhteistyö on silloin, kun vanhemmat kokoontuvat yhteen ilman etukäteissuunnitelmia tai tietoa siitä, mihin he yhteistyöllään haluavat vaikuttaa. Tällöin vanhemmat eivät välttämättä edes tiedosta toimivansa yhteistyössä. Tässä tutkimuksessa viitataan termillä "vanhempien välinen yhteistyö" sellaiseen järjestelmälliseen ja ennalta suunniteltuun vanhempien väliseen toimintaan, jossa vanhemmat yhdessä keskustelevat ja käsittelevät lapsiin ja kasvatukseen liittyviä asioita. (Taffel & Blau 1995, 258 - 263, Braun 1997, 99 - 105.) Olennaista on, että toiminta on sekä suunniteltua että jatkuvaa ja että siihen osallistuu useamman kuin yhden tai kahden lapsen vanhemmat.

Organisoitua vanhempien välistä yhteistyötä voidaan järjestää monessa eri muodossa. Näitä muotoja edustavat muun muassa vanhempainkoulutus sekä vanhempainkasvatus. Vanhempainkoulutuksella ("parent education") viitataan Shimonin ja Baxterin (1996, 236) mukaan rakentavaan, voimavaroja lisäävään toimintaan, jossa pääpaino on jonkin kasvatukseen liittyvän asian teoreettisen kokonaiskäsityksen muodostamisessa. Toiminta tapahtuu kokoamalla vanhempia yhteisiin tilaisuuksiin, joita johtavat asiantuntijat. Keinänen (1988, 14 - 15)

ehdottaa, että asiantuntijoina voivat toimia esimerkiksi terveydenhoitajat, opettajat, varhaiskasvattajat, sosiaalityöntekijät tai psykologit.

Vanhempainkasvatuksella viitataan Hämäläisen (1987, 11 - 15) mukaan vähemmän muodolliseen toimintaan, jonka tavoitteena on käsitellä sekä lasten kasvatukseen että vanhemmuuteen liittyviä asioita. Tällöin olennaiseksi nousevat vanhempien kysymykset paitsi lapsesta ja kasvatuksesta niin myös heistä itsestään kasvattajina. Ohjaajina vanhempainkasvatukseen liittyvissä tilanteissa voivat toimia Hämäläisen mielestä asiantuntijoiden lisäksi myös toiset vanhemmat, ystävät tai sukulaiset.

Vanhemmille järjestettyjen yhteistyötilaisuuksien kannalta on olennaista, että niillä on selkeästi johtaja, joka pitää huolen keskustelujen alustuksesta ja etenemisestä (Keinänen 1988, 18; Taffel & Blau 1995, 258 - 261). Näin pyritään takaamaan keskustelujen tuloksellisuus ja välttämään juuttuminen liiaksi yhteen aiheeseen. Tärkeäksi tekijäksi yhteistyötilaisuuksissa tulisi nousta myös kuunteleminen ja kuulluksi tuleminen sekä kunnioittaminen ja toisen vastavuoroinen tukeminen (Borg & Mayo 2001; Kuuskoski 2001, 18). Asioiden kehittäminen ja pulmien ratkominen onnistuu Kuuskosken (2001) mukaan parhaiten nimenomaan keskustelemalla, neuvottelemalla ja sovittelemalla. Yhtä tärkeää on sekä Kuuskosken että Borgin ja Mayon (2001) mukaan myös halu ja tahto toimia lapsen parhaaksi.

Käytetäänpä vanhempien välisestä yhteistyöstä kumpaa nimitystä tahansa, ovat tavoitteet hyvin samansuuntaiset: vanhempia pyritään neuvomaan kasvatukseen liittyvissä asioissa. Tästä syystä myös vanhempainneuvonnan käsitettä käytetään rinnan edellä esiteltujen kanssa. (Keinänen 1988, 14 - 15.) Vanhempien väliseen ohjattuun yhteistyöhön viitataan toisinaan myös vanhempien vertaisryhmillä ja niiden toiminnalla. Vertaisryhmillä Antikainen (1998, 157) tarkoittaa sellaisia ryhmiä, jotka koostuvat samassa elämäntilanteessa olevista ihmisistä, tässä tapauksissa siis vanhemmista. Vanhempia yhdistävinä tekijöinä voivat toimia esimerkiksi samalla luokalla olevat tai samaa lajia harrastavat lapset. Vertaisryhmien toiminnassa keskeiseksi tekijäksi nousevat Ervastin (1990, 5) mukaan vanhempien väliset keskustelut kasvatukseen liittyvistä ajankohtaisista tai tulevista asioista. Vertaisryhmissä voidaan tilanteen mukaan käyttää myös

asiantuntijoita keskustelujen alustajina.

Kuten todettua, voivat vanhempien välisen yhteistyön järjestäjinä toimia sekä ammattikasvattajat että vanhemmat itse. Monissa tapauksissa myös koululla on merkittävä rooli vanhempien välisen yhteistyön järjestäjänä. Paanasen (1985, 154) mukaan koti ja vanhemmat odottavat nimenomaan koululta sitä, että se tutustuttaa vanhempia toisiinsa. Tällöin vanhempien välinen yhteistyö voi olla muodoltaan monenlaista aina vanhempainilloista ja vanhempaintoimikunnista ohjattuihin tapaamisiin.

### 2.3.2 Keskinäisen yhteistyön merkitys

Monet vanhempien väliseen yhteistyöhön keskittyneet projektit ovat osoittaneet toimintansa tarpeellisuuden. Tällaisista projekteista mainittakoon esimerkiksi Porin ja Kankaanpään Sillanrakennus lapsen parhaaksi sekä Savonlinnan Vanhempainkoulu, joita esitellään tarkemmin myöhemmin. Kaikkiin näihin projekteihin liittyvät tutkimukset osoittavat, että vanhemmat kaipaavat sekä tukea kasvatukseen että tutustumista toisiinsa. (Nissinen & Ojanen 1992; Sillanrakennus lapsen parhaaksi 1995.) Kuten Ervasti (1990, 4) toteaa, on tilanne nykyään se, että samalla luokalla olevat lapset tuntevat toisensa hyvin, mutta heidän vanhempansa ovat toisilleen täysin vieraita. Tätä tilannetta purkamaan tarvitaan yhä lisääntyvässä määrin vanhempien välistä yhteistyötä.

Vanhemmille järjestetyt keskusteluryhmät on koettu erityisen tärkeäksi ja hyödylliseksi vanhempien välisen yhteistyön muodoksi (Nissinen & Ojanen 1992; Reinikainen 1996, 27; Kokkonen 1997, 7; Borg & Mayo 2001; 256). Keskustelutilaisuuksien hyvänä puolena on pidetty muun muassa sitä, että vanhemmat saavat niissä tutustua toisiin samassa tilanteessa oleviin ja jakaa heidän kanssaan ajatuksiaan ja kokemuksiaan. Myönteisenä puolena on tuotu esille myös se, että vanhemmat voivat keskustelutilaisuuksissa tuoda julki kasvatukseen liittyviä ongelmia, joihin he saavat myös ohjeita ja neuvoja toisilta vanhemmilta tai muilta kasvattajilta. (Stacey 1991, 113 - 114; Viljamaa 1997, 54; Ekebon ym. 2000, 23.) Vertaistuki on siis koettu hedelmälliseksi ja apua antavaksi yhteistyön muodoksi.

Kokoavasti voidaan todeta, että vanhempien välistä yhteistyötä tarvitaan sekä vanhempia itseään että heidän lapsiaan varten. Taffelia ja Blauta (1995, 257) lainaten voidaan vanhempien vertais- ja tukiryhmiä pitää niin sanottuina nykyajan naapurustoina, jotka tekevät sen, minkä edellisen sukupolven luotettavat sosiaaliset verkostot tekivät aikaisemmin. Ryhmät tarjoavat toistuvia rituaaleja ja tapaamisia, ohjeita sekä eettisiä ja henkisiä arvoja. Ennen kaikkea vertaisryhmät tarjoavat yhteisen sosiaalisen kielen ja tilaisuuden käsitellä sellaisia asioita, jotka eivät nykyajan kasvattajille ole enää itsestäänselvyksiä.

#### **2.4 Yhteistyön vaikutukset oppilaiden elämään**

Tutkijat ovat monilta osin samaa mieltä siitä, että onnistunut yhteistyö sekä kodin ja koulun että vanhempien välillä on lapsen kannalta hyödyllistä. Esimerkiksi Durkin (1995, 108) toteaa, että ihmisten välisillä yhteyksillä on huomattavaa merkitystä lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen kannalta. Onnistunut yhteistyö lisää muun muassa lapsen turvallisuudentunnetta ja antaa selkeät rajat, joiden puitteissa toimia (Reinikainen 1996, 27; Shimoni & Baxter 1996, 229 - 246). Yhteistyötä tarvitaan Penttilän (1994, 16) mukaan myös siihen, että pohditaan tietoisesti, kuinka lapsille voidaan taata turvallinen kasvu- ja kouluympäristö. Kun vanhemmat keskustelevat toistensa sekä luokan opettajan kanssa yhteisistä pe-lisäännöistä ja kasvatuksen yleisistä periaatteista, on lapsen helpompi ne hyväksyä. Samana toistuvat säännöt paikasta ja kasvattajasta riippumatta antavat lapselle Reinikaisen (1996, 27) sekä Shimonin ja Baxterin (1996, 229 - 246) mielestä viitekehyksen, jonka hän kokee turvallisemmaksi kuin sellaisen, jossa kukin kasvattaja toteuttaa omia, toisistaan poikkeavia menetelmiä.

Shimonin ja Baxterin (1996, 231) mukaan onnistunut yhteistyö kaventaa myös kodin ja koulun välistä kuilua, jolloin lapsen on helpompi liikkua näiden kahden ympäristön välillä. Kun oppilaiden vanhemmat ja opettaja tutustuvat toisiinsa yhteistyön välityksellä, oppivat myös lapset tuntemaan toistensa vanhempia paremmin. Se, että lapsi tuntee luokkatovereidensa vanhempia ja tietää myös vanhempien tuntevan toisiaan, lisää lapsen turvallisuudentunnetta. Lisääntynyt turvallisuudentunne puolestaan helpottaa lapsen koulunkäyntiä ja

edistää henkistä kasvua. (Partanen 1985, 68; Kivirinta 1995, 42.) Opettajien, oppilaiden ja vanhempien lisääntynyt yhteistyö ja toistensa tuntemus saattavat Ahon (1996, 71) tutkimuksen mukaan kannustaa lapsia myös aiempaa avoimempaan kanssakäymiseen.

Sekä Johansson ja Wahlberg Orving (1993) että Leino (2000) ovat tehneet havainnon, jonka mukaan kodin ja koulun yhteistyöllä on vaikutusta koulun ja luokan ilmapiiriin. Toimiva yhteistyö muuttaa heidän mukaansa ilmapiiriä myönteisemmäksi, jolloin myös kouluviihtyvyys kasvaa. Myös Aronson (1996, 58) on todennut, että onnistunut yhteistyö muuttaa oppilaiden asennetta koulua kohtaan myönteisemmäksi ja parantaa lisäksi oppilaan ja vanhempien välistä suhdetta.

Kodin ja koulun yhteistyöllä voidaan katsoa olevan vaikutusta myös vanhempien lapsilleen antaman tuen sekä koulunkäyntiin osallistumisen määrään. Mikäli lapsen vanhemmat suhtautuvat myönteisesti ja lasta kannustavasti koulunkäyntiin, omaksuu lapsi Ahon (1996, 71) mielestä helpommin ahkeran koululaisen roolin. Vanhempien kiinnostuneisuus koulua kohtaan lisää lapsen itseluottamusta ja antaa tunteen siitä, että hänestä välitetään ja häntä arvostetaan. (Aho 1996, 71; ks myös Aulamo 1991, 61.) Vanhempien myönteinen suhtautuminen ja kiinnostuneisuus koulua kohtaan nostavat Kivirinnan (1995, 45) mielestä myös lapsen motivaatiota, joka helpottaa puolestaan oppimista. Korpisen (1982, 134) mukaan motivaation kohoaminen yhteistyön tuloksena on selkeää etenkin affektiivisessä suhtautumisessa koulun sääntöjä kohtaan.

Partasen (1985) suorittamaan kodin ja koulun yhteistyötä oppilaan näkökulmasta kartoittavaan tutkimukseen osallistui 113 kuudesluokkalaista. Nämä kertoivat yhteistyön vaikuttavan eniten koulunkäyntiin liittyvien vaikeuksien selvittämiseen. Oppilaiden arviot yhteistyön merkityksestä heidän koulutyölleen olivat muutoinkin kaikin puolin myönteisiä. Esimerkiksi opettajan ja oppilaan välisen henkilökohtaisen keskustelun merkitystä heidän keskinäisen suhteensa kannalta oppilaat pitivät tärkeänä. He arvostivat myös mahdollisuutta osallistua koulutyötä koskevaan päätöksentekoon sekä koulun yhteisiin tilaisuuksiin. (Partanen 1985, 68 – 74.) Partasen tutkimuksen mukaan myönteisimmin yhteistyöhön suhtautuivat hyvin menestyvät oppilaat. Heikoimmin menestyvät oppilaat ovat Partasen

mukaan kuitenkin niitä, joille yhteistyöstä olisi eniten hyötyä. Korpinen (1982, 130) onkin tehnyt havainnon, jonka mukaan onnistunut yhteistyö sekä vanhempien osallistuminen lapsensa koulunkäyntiin parantaa eniten nimenomaan heikosti menestyvien poikien työskentelytottumuksia.

Kodin ja koulun sekä vanhempien välisen yhteistyön vaikutukset muun muassa oppilaiden koulumenestykseen, itsetuntoon sekä luokan ilmapiiriin vaihtelevat runsaasti koulujen välillä. Ekebomin ym. (2000, 22 - 24) mielestä tällaiseen tulokseen päädytään, kun koulut ja opettajat päättävät itsenäisesti siitä, kuinka paljon ja millä keinoilla yhteistyöhön panostetaan. Myös vanhempien ja oppilaiden aktiivisuus vaikuttaa omalta osaltaan yhteistyön tuloksiin. Tulee kuitenkin muistaa, kuten Rosenthal ja Sawyers (1996) toteavat, että yhteistyöllä voidaan helpommin saavuttaa koulun ja oppilaiden kannalta positiivisia tuloksia kuin perheiden ja koulun toimiessa erillään. Tästä syystä olisikin oleellista, että jokainen koulu pyrkisi parhaalla mahdollisella tavalla toimimaan yhteistyössä kotien kanssa.

### 3 MANNERHEIMIN LASTENSUOJELULIITON KIMPPAPERHEPROJEKTI

#### 3.1 Mannerheimin Lastensuojeluliiton toiminta

Mannerheimin Lastensuojeluliitto perustettiin vuonna 1920. Tällöin sen tarkoituksiksi kirjattiin kaikki lastensuojelutyö, mikä ei kuulunut lain mukaan valtiolle tai kunnalle. Liiton tehtävänä oli tukea yksityistä lastensuojelutyötä sekä edistää lasten ruumiillista ja siveellistä kehitystä. Tavoitteet olivat aluksi niin laajamittaiset, että liiton ensimmäistä virallista ohjelmaa pidettiin utopistisena. Ohjelma käsitti kaikki mahdolliset toimintamuodot aina imeväiskuolleisuuden vähentämisestä nuorison ja vanhempien valistustyöhön. (Korppi-Tommola 1990, 24 - 37.) Monivaiheisen alun jälkeen alkoi liiton toiminta kuitenkin jäsenyää rajatummaksi kokonaisuudeksi, jonka keskipisteessä oli lapsi sekä kansalaisten kiinnostus lasten hyvinvointia kohtaan.

Nykyään Mannerheimin Lastensuojeluliitto on Suomen suurin lastensuojelujärjestö, johon kuuluu yli 85 000 jäsentä ja 562 paikallisyhdistystä ympäri Suomea. Paikallisyhdistysten toimintaa tukee 13 piirijärjestöä. Piirijärjestöjen tehtävä on tukea paikallisyhdistyksiä niiden toiminnassa sekä kehittää alueellisia, ennaltaehkäiseviä lastensuojelun toimintoja. Järjestöön saa alkuperäisen toimintaidean mukaan liittyä edelleen kuka tahansa. Toiminnassa luotetaan kumppanuuteen ja sen suomiin mahdollisuuksiin, josta johtuen liitto on alusta alkaen pyrkinyt luomaan hyvät ja kiinteät suhteet sitä ympäröiviin tahoihin ja järjestöihin. Taloudellista tukea Mannerheimin Lastensuojeluliitto saa Raha-automaattiyhdistykseltä. (Mannerheimin Lastensuojeluliitto 2000b.)

Vaikka liiton toiminta on vuosikymmenten kuluessa muokkautunut yhteiskunnan kehityksen ja ihmiskunnan tarpeiden mukaan, on sen toiminnan pääperiaate pysynyt samana: keskipisteessä on edelleen lapsi ja hänen hyvinvointinsa. Liitto pyrkii takaamaan lapselle tasa-arvoisen ja näkyvän aseman yhteiskunnassa sekä tuomaan esille lapsen näkökulmaa päätöksenteossa. Tavoitteena on taata jokaiselle lapselle hyvä ja onnellinen elinympäristö, jossa vanhemmuutta ja lasten kasvatusta tuetaan ja ymmärretään. (Mannerheimin Lastensuojeluliitto



2000b). Vaikka maailma muuttuukin, pysyvät lapsen perustarpeet samoina, todetaan Mannerheimin Lastensuojeluliitosta.

Kuten Korppi-Tommolan (1990, 2000) liiton historiaa käsittelevistä kirjoituksista käy ilmi, on Mannerheimin Lastensuojeluliitto pyrkinyt saavuttamaan tavoitteensa monien erilaisten toimintamuotojen kautta. Liitto on järjestänyt muun muassa kummi- ja tukioppilastoimintaa, kodinhoitajakoulutusta sekä kehitysyhteistyötä eri maiden kanssa. Lisäksi järjestö on antanut osansa myös suomalaiseen mielenterveystyöhön. Viimeaikaiset toimenpiteet ovat kohdistuneet erityisesti perheiden mahdollisuuksiin tutustua toisiinsa ja osallistua vapaaehtoistyöhön ja harrastustoimintaan. Paikallisyhdistykset ovat järjestäneet erilaisia kerhoja, vanhempainryhmiä, retkiä, koulutusta ja tapahtumia, joissa sekä lapset että vanhemmat voivat jakaa kokemuksia ja tukea toinen toisiaan. Mannerheimin Lastensuojeluliitto tuottaa perheille myös lastenhoitopalveluja sekä auttaa ja neuvoo niin nuoria kuin vanhempiakin muun muassa Lasten ja nuorten sekä Vanhempainpuhelinien avulla. (Mannerheimin Lastensuojeluliitto 2000b.) Liiton aktiivisen toiminnan tuloksena on syntynyt myös Keski-Suomen piirin Kimppaperheprojekti, johon tutkimukseni läheisesti liittyy.

### **3.2 Kimppaperheprojektilla on kaksi päähanketta**

Kimppaperheprojekti on Raha-automaattiyhdistyksen rahoittama, Mannerheimin Lastensuojeluliiton Keski-Suomen piirin hallinnoima kolmevuotinen kokeilu- ja kehittämishanke, jonka toiminta sijoittuu vuosien 2000 - 2003 välille. Projekti jakautuu kahteen päähankkeeseen. Ensimmäisen päähankkeen tavoitteena on kehittää koulunsa aloittavien lasten vanhemmille suunnattava, vanhemmuutta tukeva Kimppaperhekoulutus. (A.Autere, henkilökohtainen tiedoksianto 14.3.2001.) Tästä koulutuksesta puhutaan yleisemmin myös nimellä Kimppailta, sillä Mannerheimin Lastensuojeluliitto korostaa, ettei toimintaa haluta toteuttaa koulutuksenomaisena, vaan enemmänkin eri tahojen keskinäisenä, tasavertaisena yhteistyönä. Kimppailtoja ja niiden tavoitteita sekä toimintatapoja kuvailaan tarkemmin seuraavassa luvussa sekä tutkimuksen taustatekijöitä selvittäessä.

Toisen päähankkeen tarkoitus on luoda Perheystävällinen työpaikka -tunnustus-palkinto. Tämän tunnustus-palkinnon kriteerien laatimiseen osallistuu työ- ja perhe-elämää eri puolilta tarkasteleva asiantuntijaryhmä, jonka lähtökohdina on lasten hyvinvointi ja vanhemmuuden vahvistaminen. Tavoitteena on, että Mannerheimin Lastensuojeluliiton Keski-Suomen piiri ryhtyy vuodesta 2003 lähtien myöntämään vuosittain tunnustus-palkinnon maakunnassa toimivalle työyhteisölle, joka täyttää parhaiten Perheystävällinen työpaikka -tunnustus-palkinnon kriteerit. (A.Autere, henkilökohtainen tiedoksi-anto 14.3.2001.) Koska tämä projekti toimii itsenäisesti liittymättä Kimppailtoihin tai niiden toteuttamiseen, ei tätä hanketta tarkastella tämän tarkemmin.

### **3.3 Kimppailtojen tarkoitus ja toteutus**

Kimppaperhekoulutukseen osallistuu yhteensä kahdeksan ensimmäistä luokkaa kuudelta eri koululta. Kouluista kaksi sijaitsee Jyväskylässä ja loput neljä sen lähiympäristön kunnissa. Koulujen valinnassa on pyritty huomioimaan yhdyskuntarakenteen monipuolisuus ottamalla mukaan kouluja mahdollisimman erityyppisiltä asuinalueilta (A.Autere, henkilökohtainen tiedoksi-anto 14.3.2001). Keväällä 2001 jaettiin näillä kouluilla kouluun tutustumisen yhteydessä vanhemmille tiedote, jossa heille kerrottiin mahdollisuudesta osallistua Kimppailtoihin lapsensa ensimmäisen kouluvuoden aikana. Keskustelutilaisuuksiin vanhemmilla on mahdollisuus osallistua joko yksin tai yhdessä puolison kanssa. Viimeiseen tapaamiseen on tarkoitus ottaa mukaan myös lapset.

Kimppailtojen yhtenä tavoitteena on edistää vanhempien verkostoitumista. Verkostoitumisella tarkoitetaan tässä tapauksessa sitä, että samanikäisten lasten vanhemmat tutustuvat toisiinsa ja ylläpitävät keskinäisiä suhteitaan myös koulun vaikutuspiirin ulkopuolella. Verkostoitumisella halutaan siis lisätä vanhempien välistä yhteistyötä. Eräänä tavoitteena on myös helpottaa paikkakunnalle muuttavien perheiden sopeutumista ja tutustumista muihin lapsiperheisiin, todetaan Mannerheimin Lastensuojeluliitosta (2000a.) Sopeutumista edesautetaan siten, että uusi perhe voi halutessaan ottaa yhteyttä vanhempien luomaan verkostoon ja tutustua tätä kautta sekä muihin vanhempiin että lapsiin.

Keskeisellä sijalla Kimppailloissa on myös vanhemmuuden mukanaan tuomien kokemusten ja niiden herättämien tunteiden jakaminen muiden vanhempien kanssa. Vanhemmille halutaan tarjota mahdollisuus jakaa kokemuksiaan vertaisryhmässä, johon kuuluu muita samassa elämäntilanteessa olevia. Kimppailtojen on tarkoitus antaa koulunsa aloittavien lasten vanhemmille tietoa myös vertaistuen edellytyksistä. Lisäksi illoissa pyritään kehittämään vanhempien vuorovaikutustaitoja sekä ratkaisukeskeistä ajattelua. (Mannerheimin Lastensuojeluliitto 2000a.) Näihin tavoitteisiin pyritään järjestämällä avoimia ja keskusteluun kannustavia tilaisuuksia ensimmäisen luokan oppilaiden vanhemmille. Keskustelutilaisuudet eivät ole luentomaisia eikä niissä haluta korostaa ulkopuolisen vetäjän ammattitaitoisuutta.

Kimppailat järjestetään projektiin osallistuvilla kouluilla. Mannerheimin Lastensuojeluliitto korostaa, että projekti halutaan toteuttaa hyvässä yhteistyössä koulujen kanssa. Yhtenä Kimppaperhekoulutuksen tavoitteena mainitaankin pyrkimys kodin ja koulun välisen yhteistyön rikastuttamiseen. Kimppaperhekoulutukseen osallistuvien luokkien opettajille annetaan kuitenkin mahdollisuus valita, osallistuvatko he vanhemmille suunnattuihin keskustelutilaisuuksiin. Osallistuminen on mahdollista, mutta siihen ei velvoiteta. Mikäli opettaja päättää ottaa osaa keskusteluihin, tulee hänen niiden aikana luopua opettajan roolistaan ja pyrkiä asettumaan vanhemman asemaan. (A.Autere, henkilökohtainen tiedoksianto 23.8.2001.) Tarkemmat kuvaukset Kimppailtojen sisällöistä ja menetelmistä löytyy luvusta kuusi.

## 4 TOTEUTETTUJEN YHTEISTYÖHANKKEIDEN TULOKSIA

Jotta Kimppailtojen tuloksia voitaisiin ennustaa on syytä tutustua aikaisempiin samankaltaisiin hankkeisiin. Paneutumalla näiden hankkeiden tarkoitukseen, menetelmiin ja saavutuksiin voidaan tehdä päätelmiä siitä, millaisia tuloksia Kimppaperhekoulutukselta on odotettavissa. Aikaisempiin hankkeisiin tutustumalla voidaan Hirsjärven ym. (1998, 15) mukaan selvittää myös, miten ja mistä näkökulmista aihepiiriä on aiemmin tutkittu ja miten tämä tutkimus liittyy jo olemassa olevaan tietoon.

Seuraavaksi esiteltävät hankkeet olen valinnut lukuisten projektien joukosta sillä perusteella, että ne muistuttavat monilta osin Kimppaperheprojektia: ne keskittyvät Kimppailtojen tavoin käsittelemään kodin ja koulun sekä vanhempien välistä yhteistyötä. Lisäksi kyseisille hankkeille on ominaista se, että ne on suunnattu suurimmaksi osaksi nimenomaan juuri koulunsa aloittaneiden lasten vanhemmille. Hankkeet on toteutettu viimeisten yhdentoista vuoden aikana joko Suomessa tai ulkomailla. Koska hankkeet muistuttavat monilta osin Kimppailtoja, on projektien vertailu sekä Kimppailtojen tulosten ennustaminen niiden pohjalta luontevaa.

### 4.1 Hankkeiden tavoitteista ja tuloksista löytyy paljon yhtäläisyyksiä

Mannerheimin Lastensuojeluliitto on järjestänyt jo ennen Kimppaperheprojektia useita hankkeita, joissa korostuu kodin ja koulun yhteistyö sekä vanhemmuuden tukeminen. Yksi näistä hankkeista on vuosien 1990 - 1995 aikana Porissa ja Kankaanpäässä organisoitu "Sillanrakennus lapsen parhaaksi" -niminen yhteistyökokeilu. Kankaanpäässä kokeilun yleistavoitteena oli kodin, neuvolan ja päivähoiton yhteistyön kehittäminen lapsen ollessa 4 - 6-vuotias. Porissa puolestaan keskityttiin kehittämään kodin, neuvolan, päivähoiton ja koulun yhteistyötä 5 - 7-vuotiaiden lasten osalta. Hankkeen tavoitteena oli kehittää yhteistyötä eri tahojen välillä muun muassa vanhempainryhmien toiminnalla. Toiminnan avulla haluttiin ehkäistä häiriöiden syntymistä ja tukea lasten kehitystä. Lisäksi kokeilu-

la haluttiin auttaa perheitä heidän kasvatustyössään ja lisätä perheiden välistä vuorovaikutusta. (Sillanrakennus lapsen parhaaksi 1995, 2-6.) Hyvin samantyy-  
lisestä hankkeesta raportoivat myös Borg ja Mayo (2001), jotka osallistuivat  
muutama vuosi sitten Maltalla järjestettyyn, puolitoista vuotta kestäneeseen  
vanhempien yhteistyötä lisäävään projektiin.

Vanhempien kokemukset Sillanrakennus lapsen parhaaksi -hankkeesta olivat  
hyvin positiiviset. Esimerkiksi Porissa kolmen vuoden toiminnan jälkeen enem-  
mistö hankkeeseen osallistuneista vanhemmista oli sitä mieltä, että vanhem-  
painryhmien toiminta on ollut erittäin hyödyllistä ja tarpeellista. Vanhemmille  
suunnattuun kyselyyn osallistuneista 39 % eritteli tyytyväisyyttään tarkemmin sil-  
lä, että he olivat saaneet ryhmien kokoontumisissa muun muassa uusia ajatuk-  
sia, neuvoja, käytännön kasvatusevinkkejä sekä lisää ongelmanratkaisukykyä ja  
itsetuntemusta. Vastaajista 75 % oli puolestaan sitä mieltä, että ryhmien toimin-  
nasta teki mielekkään se, että niissä sai tutustua toisiin vanhempiin sekä opetta-  
jiin ja keskustella heidän kanssaan. Vanhemmista oli mukava todeta, että on  
myös muita samassa elämäntilanteessa olevia, joilla on samoja ongelmia ja  
ilonaiheita kuin heillä itsellään. (Sillanrakennus lapsen parhaaksi 1995, 10 - 16.)

Borg ja Mayo (2001, 256 - 259) kertoivat maltalaisten äitien tehneen saman-  
kaltaisia havaintoja osallistuessaan maassa järjestettyyn vastaavanlaiseen  
hankkeeseen. Maltalaiset äidit pitivät yhteistyöhanketta onnistuneena erityisesti  
siitä syystä, että sen aikana vanhempia heidän mielestään todella kuunneltiin ja  
arvostettiin ilman, että opettaja tai muut asiantuntijat korostivat omaa ammattitai-  
toisuuttaan.

Nissinen ja Ojanen (1992) osallistuivat puolestaan vuoden 1991 syksyllä Sa-  
vonlinnan normaalikoulussa järjestettyyn Vanhempainkoulu -yhteistyö-  
ohjelmaan. Kyseinen ohjelma oli suunnattu ensimmäisen luokan oppilaiden  
vanhemmille. Lisäksi ohjelmaan osallistui myös joitain opettajia, opettajaksi  
opiskelevia sekä muita lapsen kasvatukseen ja kehitykseen perehtyneitä asian-  
tuntijoita. Ohjelman tavoitteena oli lisätä kodin ja koulun välistä yhteistyötä sekä  
selkiyttää seitsemänvuotiaan lapsen kasvatukseen liittyviä kysymyksiä. Eräänä  
tavoitteena oli myös löytää kodille ja koululle yhteiset kasvatustavoitteet ohjaa-  
maan heidän kasvatustyötään. Ohjelma toteutettiin viiden viikon aikana järjes-

tämällä vanhemmille kasvatuksen asiantuntijoiden alustamia keskustelutilaisuuksia. (Nissinen & Ojanen 1992, 1 - 3.) Menetelmällisesti nämä kaksi eri puolelta Suomea sijoittuvaa hanketta muistuttavat siis paljolti toisiaan sekä Kimppailtoja. Yhtäläisyyksiä löytyy runsaasti myös Maltalla järjestettyyn projektiin.

Ajallisesti Savonlinnan Vanhempainkoulu oli Kankaanpään ja Porin sekä Maltan hankkeita suppeampi. Vanhempien kokemukset yhteistyöstä olivat kuitenkin hyvin samansuuntaiset. Nissinen ja Ojanen (1992) toteavat vanhempien kokeneen keskustelutilaisuudet hyvin myönteisiksi. Heidän mielestään vanhemmat pitivät tärkeänä sitä, että he saivat keskustella lapsen elämään, kasvatukseen ja vanhemmuuteen liittyvistä asioista. Keskustelujen aikana vanhemmat havaitsivat muun muassa sen, kuinka vähän he loppujen lopuksi tuntevat lapsensa ajatuksia ja lapselle ajankohtaisia kysymyksiä. Vanhempainkoulusta saatuja tuloksia Nissinen ja Ojanen (1992) pitävät niin rohkaisevina, että he suosittelivat kasvatukseen liittyvää kodin ja koulun yhteistyötä kaikille maamme kouluille.

Myös Jyväskylässä on järjestetty toimintaa, jolla on pyritty tukemaan vanhempia heidän kasvatustyössään sekä vanhempana olemisessa. Meidän Jyky on tälläkin hetkellä monipuolista toimintaa järjestävä hanke, jonka tavoitteena on käynnistää uudenlaista kasvatusyhteistyötä eri tahojen välillä. Kyseiseen hankkeeseen liittyen on Jyväskylässä järjestetty vuosien 2000 - 2001 aikana niin sanottuja VARVAS-päiviä, joissa sekä päiväkotikäisten että peruskoululaisten vanhemmat ovat saaneet keskustella vanhemmuuteen liittyvistä asioista pienryhmissä. VARVAS-päivien suunnitteluun on osallistunut keskeisesti Mannerheimin Lastensuojeluliitto. Toimintaan osallistuneet vanhemmat ovat olleet kouluttaja Hastin (henkilökohtainen tiedoksianto 1.2.2002) mukaan erittäin tyytyväisiä vanhempainryhmiin ja niiden toteuttamiseen. Kuten jo esiteltyjen hankkeiden kohdalla, myös VARVAS-päivillä myönteinen palaute on liittynyt nimenomaan vertaisryhmien toimintaan ja asioiden yhteiseen pohtimiseen toisten vanhempien kanssa.

Esitellyt hankkeet muistuttavat monilta osin sekä toisiaan että Kimppailtoja. Kaikissa hankkeissa on järjestetty vanhemmille vertaisryhmätoimintaa, joka on Kimppailtojen päätoimintamuoto. Lisäksi hankkeiden tavoitteena on ollut yhteistyön lisääminen eri kasvatustahojen kesken. Vanhempien keskinäisen vuorovai-

kutuksen lisääminen sekä vanhemmuuden tukeminen ovat olleet erityisenä tavoitteena muun muassa Savonlinnan Vanhempainkoulussa. Savonlinnan Vanhempainkoulu ja Kimppaperhekoulutus eroavat kuitenkin muista esitellyistä hankkeista siten, että niihin ei ole otettu mukaan päiväkotia tai neuvolaa.

#### **4.2 Lasten näkökulma on unohdettu**

Yhtenä kaikkien esiteltyjen hankkeiden keskeisenä tarkoituksena on ollut lapsen aseman parantaminen. Tästä huolimatta ainoastaan Sillanrakennus lapsen parhaaksi -hankkeen yhteydessä tutkittiin, miten toiminta vaikutti projektiin osallistuneiden perheiden lapsiin. Muita hankkeita koskevat tutkimukset keskittyivät lähinnä siihen, kuinka vanhemmat ja projektiin osallistuneet opettajat olivat toiminnan kokeneet (Nissinen & Ojanen 1992; Borg & Mayo 2001). Tästä syystä käsillä oleva tutkimus paneutuu aihealueeseen normaalista poikkeavasta näkökulmasta tutkiessaan Kimppailtojen vaikutuksia lapsiin, ja tuo näin ollen uudenlaista tietoa aiheesta. Ennen tutkimuksen suorittamista on kuitenkin syytä paneutua Kankaanpään ja Porin hankkeesta saatuihin lapsia koskeviin tuloksiin.

Sillanrakennus lapsen parhaaksi -hankkeessa mukana olleet opettajat olivat tehneet havainnon, jonka mukaan oppilaille oli erityisen tärkeää oman vanhemman osallistuminen vanhempainryhmien toimintaan: se suorastaan nosti oppilaan statusta luokassa. Lisäksi luokassa saattoivat ystävyysuhteet muuttua sen mukaan, kenen vanhemmat olivat ystäväystyneet vanhempainryhmässä. Vanhempainryhmien opittua tuntemaan toisensa he pystyivät selvittämään lastensa riitoja keskenään ilman, että opettajaa tarvittiin välikätenä. Toisaalta riidat hankkeeseen osallistuneiden lasten kesken vähenivät, koska riitatilanteissa lapsi saattoi yllättäen vedota siihen, että "Meidän äiti soittaa teidän äitille ja kertoo, että sä kiussaat mua!" Lisäksi opettajat olivat havainneet, että oppilas, jolla oli jonkinasteisia vaikeuksia koulussa alkoi tuntea luottamusta sekä koulua että opettajaansa kohtaan vanhemman tultua mukaan vanhempainryhmään. (Sillanrakennus lapsen parhaaksi 1995, 26 - 27.) Samankaltaisia päätelmiä kodin ja koulun yhteistyön vaikutuksista oppilaiden elämään ovat tehneet ulkomailla myös Johansson ja Wahlberg Orving (1993) sekä Aronson (1996), joiden näkemyksiä on esitelty

tarkemmin kodin ja koulun yhteistyötä käsittelevässä luvussa.

#### **4.3 Mitä aikaisemmat hankkeet kertovat Kimppailloista?**

Aikaisempien hankkeiden ja niistä saatujen tulosten perusteella voidaan todeta, että Kimppailtojen kaltaiselle toiminnalle on tarvetta. Kasvatuksellisen yhteistyön tarpeellisuuden puolesta puhuu myös yhteiskunnassa tapahtuneet perhettä koskevat muutokset. Esitellyistä hankkeista tehdyt havainnot antavat myös toivoa Kimppailtojen toimivuudesta. Vanhempien myönteiset kokemukset yhteisistä keskusteluista viittaavat siihen, että vertaisryhmien toiminta koetaan mielekkääksi (Nissinen & Ojanen 1992; Borg & Mayo 2001). Kimppailloissa korostetaan vanhempien välisten keskustelujen merkitystä sekä sitä, että vanhemmat ovat itse asiantuntijoita lastensa kasvatuksessa. Kuten Savonlinnan Vanhempainkoulussa, pyritään myös Kimppailloissa ulkopuolisten kasvattajien ja muiden ammattilaisten osuutta keskusteluissa minimoimaan.

Eräs ongelma, johon Kimppailto saattaa aikaisempien hankkeiden ja niistä saatujen tulosten pohjalta törmätä on se, että vanhemmat eivät välttämättä innostu osallistumaan koulutukseen. Osallistujien vähyyksi leimasi esimerkiksi Savonlinnan Vanhempainkoulua sekä Porin ja Kankaanpään Sillanrakennus lapsen parhaaksi -hanketta. Maltalla järjestettyyn hankkeeseen osallistui puolestaan projektin alkuvaiheessa suuri määrä äitejä. Näistä kuitenkin lähes puolet jäi pois hankkeen loppuvaiheeseen mennessä (Borg & Mayo 2001, 251). Kuten esimerkiksi Viljamaa (1997, 47) sekä West ja Noden (1998) toteavat, on vanhemmille järjestettävän yhteistyön ongelma se, että siihen osallistuvat vain aktiivisimmat. Ne, joille yhteistyöstä olisi eniten apua, jäävät sitä ilman.

Mikäli Kimppailtoihin osallistuvat vanhemmat tutustuvat hyvin toisiinsa ja alkavat pitää yhteyttä myös keskustelutilaisuuksien ulkopuolella, heijastuu tämä luultavasti myös lasten keskinäisiin suhteisiin. Kuten Sillanrakennus lapsen parhaaksi (1995, 26 - 27) osoitti, saattavat luokan ystävyys-suhteet muuttua sen mukaan, kenen vanhemmat projektiin osallistuvat. Koska Kimppailtoihin osallistuu joillain koululla rinnakkaisluokkia, voidaan olettaa, että ystävystymistä tapahtuu myös rinnakkaisluokkien oppilaiden välillä. Kankaanpään ja Porin hankkees-



ta saatujen tulosten perusteella voidaan Kimppailtojen olettaa myös vähentävän riitoja siihen osallistuvien perheiden lasten välillä. Samoihin tuloksiin viitaten koulutuksella saattaa olla välillistä vaikutusta myös luokan ilmapiiriin sekä oppilaiden koulumenestykseen.

## 5 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT

### 5.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimusongelmat

Tutkimustyö lähti liikkeelle keväällä 2001, kun Mannerheimin Lastensuojeluliitto otti yhteyttä Jyväskylän yliopistoon. Liitto etsi tuolloin opiskelijaa, joka paneutuisi Kimppaperheprojektiin lasten näkökulmasta. Tavoitteena oli tutkia Kimppailtojen vaikutuksia niiden lasten elämään, joiden vanhemmat osallistuvat vanhempain-tapaamisiin. Kimppaperheprojektin projektipäällikkö Anna Autere korosti alusta asti, että tutkimus tulee suorittaa lapsilähtöisesti: selvittämällä projektin vaikutuksia lapsilta itseltään, ei siis lasten vanhemmilta tai opettajilta. Vanhempien ja opettajien näkökulmasta projektia ja sen vaikutuksia tutkitaan kahdessa muussa pro gradu -tutkimuksessa, jotka valmistuvat samoihin aikoihin tämän tutkimuksen kanssa.

Tarkempia tutkimusongelmia ja -menetelmiä pohtiessani jouduin pian toteamaan, että Kimppailtojen vaikutuksia lasten elämään on vaikea selvittää. Lapsilta saaduista tiedoista saattaa olla vaikea päätellä, mitä vaikutuksia heidän vanhempiansa Kimppailtoihin osallistumisella on ollut lapsen koulunkäyntiin tai käyttäytymiseen. Ongelmaksi muodostuu se, että lapsen käyttäytymiseen tai sen muuttumiseen vaikuttaa myös monet muut seikat kuin vanhempien osallistuminen Kimppailtoihin. Unohtamatta tätä näkökulmaa kokonaan päätin keskittyä tutkimuksessa Kimppailtojen vaikutusten lisäksi myös lasten ajatuksiin kodin ja koulun yhteistyöstä yleisemmällä tasolla. Näiden ajatusten perusteella syntyivät lopulliset tutkimusongelmat tarkennuksineen:

#### 1. Miten Kimppailtojen toiminta näkyy lasten arjessa?

1a. Voidaanko Kimppailtojen katsoa vaikuttaneen esimerkiksi lasten kaverisuhteisiin, turvallisuudentunteeseen, koulussa viihtymiseen tai koulumenestykseen?

1b. Miten mahdolliset muutokset ilmenevät lasten elämässä?

2. Millaisia käsityksiä ja kokemuksia lapsilla on kodin ja koulun yhteistyöstä?
  - 2a. Miten lapset ymmärtävät kodin ja koulun yhteistyön?
  - 2b. Mitä mieltä lapset ovat erilaisista kodin ja koulun yhteistyön muodoista?
  - 2c. Millaisia kokemuksia lapsilla on yhteistyöstä?

## 5.2 Tutkimuskohde

Päätin suorittaa tutkimuksen toisella niistä Jyväskylän kaupungin kouluista, jotka osallistuvat Kimppaperheprojektiin. Tein valinnan näiden kahden koulun välillä sillä perusteella, että arvelin tutkimustuloksista olevan enemmän hyötyä toiselle näistä kouluista. Kyseisellä koululla vanhempien osallistumisaktiivisuus kodin ja koulun yhteistyöhön oli ollut ennen Kimppaperheprojektiä vähäisempää. Tästä syystä arvioin, että tälle koululle voisi olla hyödyllistä saada tutkimuspohjaista tietoa siitä, miten yhteistyötä kodin ja koulun välillä voitaisiin oppilaiden näkökulmasta parantaa. Tutkimuskoulun valintaa helpotti lisäksi se, että tutkimukseen valitun koulun rehtori oli erityisen myötämielinen sekä Kimppaperheprojektiä että tätä tutkimusta kohtaan.

Tutkimuskoulun molemmat ensimmäiset luokat olivat päättäneet keväällä 2001 ottaa osaa Kimppailtoihin. Näiden luokkien oppilaiden vanhemmat eivät kuitenkaan osoittaneet suurta kiinnostusta toimintaa kohtaan. Kevään ensimmäisessä tapaamisessa sekä seuraavan syksyn kolmessa tapaamisessa vanhempia oli kaikissa mukana vain kuusi. Koulun ensimmäisillä luokilla on oppilaita yhteensä hieman yli neljäkymmentä, joten osallistumisaktiivisuus olisi voinut olla huomattavasti korkeampi. Kolmannessa tapaamisessa koulun rehtori jakoi vanhemmille lapsia koskevat haastattelulupa-anomukset (liite 1), jotka he täyttivät rehtorin odottaessa. Kaikki kolmanteen tapaamiseen osallistuneet vanhemmat antoivat luvan haastatella lastaan. Koska osallistuneiden vanhempien määrä oli vähäinen, päätin ottaa haastatteluun mukaan kaikki luvan saaneet oppilaat.

Kuudesta luvan saaneesta lapsesta kolme on tyttöjä ja kolme poikia. Myöhemmin kävi kuitenkin ilmi, että eräs näistä oppilaista oli joutunut muuttamaan koulua ennen haastattelujen suorittamista. Tästä syystä kyseinen poika jäi tutkimuksen ulkopuolelle ja Kimppailtoihin osallistuneiden lasten määrä putosi vii-

teen. Koska halusin monipuolista tutkimusaineistoa, valitsin haastateltaviksi lisäksi viisi sellaista oppilasta, joiden vanhemmat eivät ole osallistuneet Kimppailtoihin. Ensimmäisten luokkien opettajat valitsivat nämä oppilaat, joiden vanhemmilta saatiin lupa haastatteluihin (ks. liite 2). Tämän jälkeen lopullinen tutkimuksen kohdejoukko koostuu viidestä ensimmäisen luokan työstä ja viidestä pojasta.

### 5.3 Tutkimusmenetelmät ja niiden valitseminen

Eräs tutkimuksen onnistumisen kannalta oleellinen seikka on Eskolan ja Suorannan (1999, 14) mielestä se, että tutkimus suoritetaan asianomaiseen ongelmaan sopivilla menetelmillä (ks. myös Alasuutari 1993, 66). Menetelmien valintaa ohjaa Hirsjärven ym. (1998, 183 - 184) mukaan se, millaista tietoa etsitään sekä mistä ja keneltä tietoa hankitaan. Menetelmiä koskevia ratkaisuja tehdessä kannattaa heidän mukaansa ottaa huomioon myös käytettävissä oleva aika ja muut voimavarat.

Koska tämä tutkimus on kvalitatiivinen, ymmärtämiseen ja aineiston kuvailemiseen tähtäävä kartoitus, käytän tutkimusaineiston hankinnassa päämenetelmänä haastattelua. Piaget'n lapsen ajattelun kehittymistä koskevan teorian mukaan ensimmäisellä luokalla oleva lapsi kykenee ajattelemaan itsenäisesti ja kertomaan omista mielipiteistään. Haastattelutilanteessa lapsi kykenee ymmärtämään syy-seuraus -suhteita ja ajattelemaan ajassa sekä eteen että taaksepäin. Lisäksi lapsi kykenee tässä iässä ajattelemaan myös sellaisia asioita, jotka eivät ole konkreettisesti läsnä. (Piaget & Inhelder 1977, 94 - 106; Piaget 1988, 62 - 64; ks. myös Saarinen, Ruoppila & Korhonen 1994.) Näiden ajatusten valossa voidaan siis olettaa, että 7 - 8 -vuotias lapsi osaa kertoa luotettavasti itseään koskevista asioista.

Hirsjärven ym. (1998, 184) mielestä haastattelu soveltuu etenkin sellaisiin tutkimuksiin, joissa halutaan selvittää, mitä tutkittavat ajattelevat, tuntevat, uskovat ja kokevat. Haettaessa tutkimuksella nimenomaan tämänkaltaisiin kysymyksiin vastauksia, on luonnollista etsiä noita vastauksia haastattelun avulla. Haastattelujen helpottamiseksi ja niistä saatavia tuloksia tukemaan päätin kartoittaa

aihetta myös piirustusten sekä sosiometrisen mittauksen avulla. Tällaista useiden menetelmien yhtäaikaista käyttöä kutsutaan triangulaatioksi (Ahonen 1994, 141; Eskola & Suoranta 1999, 69). Triangulaation käyttöä perustellaan Eskolan ja Suorannan (1999, 69) mukaan muun muassa sillä, että sen avulla saadaan kattavampi ja luotettavampi kuva tutkimuskohteesta.

Seuraavaksi esittelen käytettäviä tutkimusmenetelmiä teoreettisella tasolla. Näin teen siksi, että tutkimuksen lukija saisi mahdollisimman selkeän kuvan siitä, mitä kaikkea käytettävät menetelmät pitävät sisällään ja miten niitä tulisi käyttää. Tämän jälkeen etenen tutkimusmenetelmiin käytännössä tutkimuksen toteuttamisen kuvailemisen kautta. Tällöin lukijan on mahdollista arvioida sitä, kuinka hyvin valitut menetelmät sopivat juuri tähän tutkimukseen ja miten niitä on teorian pohjalta osattu soveltaa käytäntöön.

### 5.3.1 Haastattelu tutkimusmenetelmänä

Haastattelu on Eskolan ja Suorannan (1999, 86) mukaan luultavasti yleisin Suomessa käytetty tapa kerätä laadullista aineistoa. Lyhyesti määriteltynä haastattelu on keskustelu, jolla on jokin tarkoitus (Hirsjärvi & Hurme 2000, 42; Kirmanen 1999, 196). Haastattelun tarkoitus on informaation kerääminen: haastattelulla pyritään selvittämään, mitä haastateltavalla on mielessään (Patton 1990, 278; Eskola & Suoranta 1999, 86; Hirsjärvi & Hurme 2000, 42). Tutkimustyyppiselle haastattelulle on Eskolan ja Suorannan (1999, 86) mukaan ominaista myös se, että haastattelu tapahtuu haastattelijan ehdoilla.

Hirsjärvi ja Hurme (2000, 34 - 35) katsovat haastattelun eduiksi muun muassa sen, että tutkijan on mahdollista sijoittaa haastateltavan puhe laajempaan kontekstiin. Haastattelija voi tarvittaessa selventää vastauksia ja syventää saatavia tietoja. Näin haastattelijan on helpompi ymmärtää kuulemaansa ja tehdä siitä johtopäätöksiä. (Kvale 1996, 6; Hirsjärvi & Hurme 2000, 34 - 35.) Haastattelun huonoihin puoliin kuuluu kuitenkin se, että haastattelu ja sen purkaminen vie aikaa ja voi sisältää monia virhelähteitä. Haastateltava voi esimerkiksi antaa virheellisiä tietoja tai haastattelija voi ymmärtää saamansa tiedot väärin. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 35.) Lindh-Munther (1989) korostaa, että etenkin lasten ajatuksia

tutkittaessa on olennaista, että haastattelija tunnistaa lapsen ajattelulle ominaiset piirteet ja kykenee parhaansa mukaan välttämään väärinymmärryksiä.

Kirmasen (1999, 197) mukaan lasten haastattelemista on tutkimusmaailmassa pidetty perinteisesti vaikeana ja haastavana menetelmänä. Lapsia on hänen mielestään vähätelty eikä heitä ole pidetty luotettavina lähteinä kertomaan omista asioistaan. On ajateltu, että esimerkiksi lasten vanhemmilta on saatavissa luotettavampaa ja abstraktimpaa tietoa lasta koskevista asioista kuin lapsilta itseltään. Viime vuosina lasten haastateleminen on kuitenkin yleistynyt, kun lapsiin on alettu suhtautua tasa-arvoisemmin yksilöinä, joilla on oma arvonsa (Hirsjärvi & Hurme 2000, 128). Kirmanen (1999, 199) muistuttaa kuitenkin, että lasta haastateltaessa on pidettävä mielessä, että lapsi eroaa aikuisesta tutkimuskohteenä monella tavalla. Voidakseen haastatella lasta tulee aikuisen olla tietoinen sekä lapsen ajattelun ominaispiirteistä että niistä käsitteistä, jotka lapsi hallitsee. (Pramling 1989, Hirsjärvi & Hurme 2000, 131.)

Erilaisia haastattelutyppejä on useita. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa pyritään usein niin sanottuun syvähaastatteluun, jolloin haastattelussa esitetään paljon syventäviä, asiaa eri puolilta tutkivia kysymyksiä (Ahonen 1994, 136; ks. myös Perttula 1995, 65 - 68). Tässä tutkimuksessa käytetään kuitenkin monilta osin syvähaastattelua muistuttavaa teemahaastattelua, jota Hirsjärvi ja Hurme (2000) kutsuvat puolistrukturoiduksi haastattelumenetelmäksi. Teemahaastattelulle on ominaista, että se kohdennetaan tiettyihin teemoihin, joista keskustellaan. Teemat ohjaavat keskustelua alusta loppuun, mutta niiden käsittelyjärjestys muuntuu sen mukaan, miten haastattelu etenee. Tämän tyyppiselle haastattelulle on myös ominaista, että haastatteluissa esitettävät kysymykset ja niiden muoto vaihtelevat eikä niitä ole suunniteltu sanatarkasti ennalta. (Ahonen, 1994, 138; Eskola & Suoranta 1999, 87; Hirsjärvi & Hurme 2000, 47 - 48.) Teemat auttavat Eskolan ja Suorannan (1999, 88) mukaan myös haastattelun analysointia muodostaen viitekehyksen, johon asiat on helppo liittää.

### 5.3.2 Piirustukset tutkimuksen tukena

Tauriainen (2000, 148 - 149) toteaa, että kuvien avulla voidaan johdatella lasta kertomaan niihin liittyvistä asioista puuttumatta silti liikaa tämän ajatuksenjuoksuun. Näin voidaan siis saada luotettavaa tietoa siitä, mitä lapsi ajattelee aiheesta. Kuvat voivat olla joko valmiita tai lapsen itsensä piirtämiä. Piirtäessä lapset saavat Ahosen (1994, 141) mukaan ilmaista itseään vapaasti. Tällöin tutkittavat tuovat parhaiten esille omia mielipiteitään ja ajatuksiaan, joista tutkija on kiinnostunut. Kuten Ahonen (1994, 141) muistuttaa, on tutkijan kuitenkin annettava selkeät ohjeet siitä, mistä aiheesta hän haluaa tutkimushenkilöiden piirtävän. Ilman tutkijan ilmaisemaa lähtökohtaa on hänen vaikea päästä selville siitä, mitä tutkittava on ajatellut työtä tehdessään.

Aarnos (2001, 149) tuo esille, että lasten piirroksot tai muut vastaavat kuvat kelpaavat hyvin tutkimuskohteeksi joko erillisinä aineistoina tai haastattelun yhteydessä. Ahonen (1994) sekä Doverborg ja Pramling (1998, 37 - 38) suosittelevat kuvien käyttämistä etenkin haastattelun tukena. Tässä tutkimuksessa lasten piirroksia käytetään haastattelun helpottamiseksi sekä saatavien tietojen syventämiseksi. Aarnos (2001, 149) huomauttaa lisäksi, että piirustukset auttavat myös liittämään puhuttavat asiat lapsen omaan kokemus- ja elämämaailmaan, joka omalta osaltaan helpottaa asioista keskustelemista.

### 5.3.3 Sosiometrinen mittaus

Rovon (2001) mielestä sosiometrinen mittaus on sellainen sosiometriikan menetelmä, jolla pyritään selvittämään ryhmissä tapahtuvia sosiaalisia valintoja. Kääriäisen (1989) mukaan sosiometrisella mittauksella voidaan tutkia esimerkiksi vakiintuneiden ja pysyvän luontoisten ryhmien toimintaa sekä muun muassa siinä esiintyviä ystävyys-, valta- ja yhteistyösuhteita. Tämän tyyppisten asioiden tutkiminen tapahtuu siten, että ryhmän jäsenet nimeävät sovitun määrän ryhmän jäseniä joko ystävikseen, ryhmänjohtajiksi tai yhteistyökumppaneiksi. (Kääriäinen 1989, 60.) Se, millaisia tietoja mittauksella saadaan, riippuu siitä, millaisia asioita tutkittavilta kysytään.

Yleisiä sosiometrisessä mittauksessa käytettyjä kysymyksiä ovat sekä Kääriäisen (1989, 60) että Rovon (2001) mielestä muun muassa seuraavat, erityisesti koululuokille suunnatut kysymykset: Kenen kanssa leikit mieluiten välitunnilla? Kenet valitsisit luokan johtajaksi? Keiden kanssa teet mieluiten ryhmätöitä? Näihin tai muihin esitettyihin kysymyksiin saatuja vastauksia voidaan havainnollistaa muun muassa matriiseina, kuvioina tai teksteinä (Ropo 2001). Tämän tutkimuksen kohdalla kysymykset liittyvät oppilaiden ystävyysuhteisiin: tarkemmin sanottuna siihen, kenen kanssa oppilaat viettävät aikaansa koulussa ja vastaavasti koulun ulkopuolella.

Ropo (2001) mainitsee sosiometrisen mittauksen valintaperusteiden liittyvän muun muassa arvostukseen sekä ryhmän sisäiseen vuorovaikutukseen. Valintatilanteessa tutkijan on hänen mielestään syytä korostaa, että sosiaalisen valinnan kohteeksi ei voi valita itseä. Ropo tuo esille myös sen, että valinnat on rajoitettava tutkittavan ryhmän jäseniin. Tällöin kuhunkin kysymykseen annettujen valintojen määrä voi vaihdella ryhmän koosta riippuen yhdestä viiteen.

Sosiometrisen mittauksen ongelmaksi muodostuu Rovon (2001) mielestä yksittäisenä menetelmänä käytettynä se, että sosiaalisten valintojen perustelut eivät käy siitä ilmi. Koska tutkimuksella tulee hänen mukaansa pyrkiä ennen kaikkea ymmärtämään valintoihin liittyviä prosesseja ja yksilöiden valintojen perusteita, on olennaista, että niille haetaan selityksiä myös muiden tutkimusmenetelmien avulla. Tässä tutkimuksessa sosiometrista mittauksia käytetään yhtenä tutkimusaineistoa tukevana menetelmänä, jolla pyritään vahvistamaan haastattelussa saatavia tietoja. Haastattelussa on myös mahdollista etsiä selityksiä sekä täydennyksiä sosiometriselle mittaukselle ja sen tuloksille. Näin sosiometrisen mittauksen tulokset eivät jää kuvailun tasolle, vaan niitä kyetään myös ymmärtämään. Varsinaista itsenäistä tutkimusaineistoa mittaus ja sen tulokset eivät kuitenkaan tämän tutkimuksen kohdalla muodosta.



## 6 TUTKIMUKSEN ETENEMINEN

### 6.1 Kimppailtojen sisällöt tutkimuksen taustalla

Lukuvuoden 2001 - 2002 aikana järjestettiin tutkimukseen osallistuvalla koululla seitsemän vanhemmille suunnattua tapaamista, jotka sisälsivät sekä toiminnallisuutta että keskustelua. Keskustelutilaisuuksia vetivät Mannerheimin Lastensuojeluliiton kouluttajat. Kouluttajat korostivat, että tilaisuuksissa ei pyritty opettamaan vanhemmille, kuinka heidän tulisi lapsiaan kasvattaa. Tärkeämpää oli, että vanhemmat käsittelivät yhdessä lapsiin ja kasvatukseen liittyviä asioita henkilökohtaisten kokemustensa kautta. (A.Autere, henkilökohtainen tiedoksianto 23.8.2001.)

Iltojen sisällöt vaihtelivat runsaasti. Seuraavaksi esittelen tarkemmin neljä ensimmäistä Kimppailtaa sekä niissä käsitellyt asiat. Nämä illat järjestettiin ennen tutkimuksen suorittamista ja niiden sisällöt pyrittiin ottamaan huomioon haastattelurungossa (liite 3). Tiedot tapaamisten sisällöistä perustuvat Kimppailtojen vetäjien kouluttajan antamiin suunnitelmiin sekä muistiinpanoihin.

Ensimmäinen vanhempaintapaaminen pidettiin toukokuussa 2001. Tilaisuuteen osallistui kuusi äitiä, joista vain kaksi tunsivat toisensa etukäteen. Tässä tilaisuudessa olivat mukana myös molemmat projektiin osallistuvien luokkien opettajat. Illan tavoitteena oli esitellä vanhemmille Kimppaperhekoulutusta sekä keskustella vanhempien omista tavoitteista ja odotuksista projektin suhteen. Olenaisia osa-alueita olivat myös vanhempien tutustuminen toisiinsa ja opettajiin sekä keskustelu projektia koskevista yhteisistä sopimuksista ja säännöistä.

Toinen Kimppailta järjestettiin lokakuussa 2001. Myös tuolloin osallistujien määrä oli kuusi. Näistä kuudesta äidistä kaksi ei ollut mukana keväällä järjestetyssä ensimmäisessä tapaamisessa. Toisen vanhempaintapaamisen tarkoituksena oli synnyttää keskustelua siitä, kuinka vanhemmat voivat tukea lapsensa koulunkäyntiä. Lisäksi vanhemmat pohtivat myös sitä, millaiset tekijät olivat huolettaneet / ilahduttaneet heitä lapsen aloittaessa koulun. Vanhempia pyydettiin myös muistelemaan aikaa, jolloin he olivat itse aloittaneet koulun sekä niitä on-

gelmia, joita he olivat tuolloin kohdanneet. Keskustellessaan kouluajan ongelmista vanhemmat olivat huomanneet mahdollisuuden muuttaa omat kielteiset kokemuksensa myönteisiksi oman lapsensa kohdalla. Jos vanhempi ei itse ollut lapsena saanut esimerkiksi tarpeeksi huomiota koulunkäyntiä ajatellen, pystyi hän nyt itse antamaan omalle lapselleen riittävästi huomiota ja kannustusta.

Kolmanteen Kimppailtaan saapuivat samat kuusi äitiä, jotka olivat olleet myös toisessa tapaamisessa. Tämä kokoontumiskerta järjestettiin vuoden 2001 marraskuussa ja siinä käsiteltiin vuorovaikutustaitoja sekä kuuntelemista. Tapaamisessa keskusteltiin muun muassa lapsen perustarpeista ja opeteltiin tunnistamaan erilaisia kuuntelemiseen tai kuuntelemattomuuteen liittyviä kokemuksia. Lasten perustarpeita käsiteltäessä keskustelua laajennettiin koskemaan kaikenlaista vuorovaikutusta, kuten kodin ja koulun yhteistyötä, parisuhdetta, harrastuksia, ystäviä jne. Tämä tapaamiskerta erosi aiemmista siten, että vanhemmat kieltäytyivät toteuttamasta erästä vetäjän suunnittelemaa tehtävää sellaisenaan. Vaikka tehtävä saatiinkin läpikäytyä muunnelluin menetelmin, vaikutti vanhempien kielteinen suhtautuminen väistämättä tapaamisen ilmapiiriin.

Neljäs vanhempaintapaaminen järjestettiin tammikuun 2002 lopulla. Tämän tapaamisen tavoitteena oli aiheuttaa keskustelua perheen arjesta sekä lapsen luottamuksen ja turvallisuudentunteen takaamisesta. Valitettavasti kävi kuitenkin niin, että tähän tapaamiseen ei tullut yhtään vanhempaa. Poisjäämisen syytä on vaikea tarkasti tietää. Saattaa kuitenkin olla, että kolmannen tapaamisen aiempaa negatiivisempi ilmapiiri aiheutti vanhempien osallistumishaluttomuutta neljänteen tapaamiseen. Toivottavaa on, että vanhemmat tulisivat kuitenkin viimeisiin tapaamisiin, jotka järjestetään kevään 2002 aikana.

Järjestettyjen Kimppailtojen ja niissä käsiteltyjen teemojen pohjalta päätin kiinnittää haastatteluissa huomiota muun muassa siihen, kuinka paljon ja millaista tukea lapset saavat kotoa koulunkäyntiinsä. Lisäksi päätin selvittää haastatteluissa myös sitä, millaisista asioista lapset ja vanhemmat keskustelevat kotona. Kimppailtoja tarkastellaan haastatteluissa myös siltä pohjalta, mitä lapset tietävät illoista ja olisivatko he itse halunneet osallistua Kimppailtojen toimintaan. Näiden sekä kodin ja koulun yhteistyöhön liittyvien teemojen tarkemmat sisällöt löytyy haastattelurungosta (liite 3).

## 6.2 Esitutkimus ja alustava aineiston keruu

Helmikuun 2002 alussa menin ensimmäistä kertaa tutkimuskoululle. Tätä ennen olin ollut yhteydessä sekä koulun rehtoriin että molempiin ensimmäisten luokkien opettajiin. Heidän avullaan olin saanut vanhemmilta luvat haastatella tutkimukseen osallistuvia lapsia. Luokanopettajat olivat myös osallistuneet niiden oppilaiden valintaan, joiden vanhemmat eivät olleet osallistuneet Kimppailtoihin.

Ensimmäisen käynnin tärkein tavoite oli suorittaa esihaastattelu. Ennen esihaastattelua pidin kuitenkin molemmille ensimmäisille luokille yhden oppitunnin. Oppitunneille osallistuivat kaikki luokkien oppilaat: siis myös ne, jotka eivät osallistuneet haastatteluun. Oppituntien aikana oppilaat vastasivat ensinnä kirjallisesti kysymyksiin "Kenen kanssa leikit useimmiten koulussa?" ja "Kenen kanssa leikit useimmiten koulun jälkeen?" Nämä kysymykset ja niihin saadut vastaukset ovat osa sosiometrista mittausta, jonka avulla pyritään selvittämään oppilaiden ystävyys-suhteita. Sosiometrisen mittauksen jälkeen oppilaat saivat tehtäväksi piirtää lopputunnin aikana kuvan aiheesta "Mitä koti, koulu ja vanhemmat voivat tehdä yhdessä?" Tehtävänannossa selvennettiin ja tarkennettiin ohjeita niin, että oppilaat ymmärsivät, mistä tehtävässä oli kyse. Tehtävänannon jälkeen piirtäminen sujuikin oppilailta hyvin ja suurin osa heistä sai työnsä valmiiksi ennalta annetussa ajassa.

Sosiometrisen mittauksen ja piirustustehtävän lisäksi pitämilläni oppitunneilla oli myös kolmas tarkoitus: halusin antaa oppilaille mahdollisuuden tutustua minuun ennen haastatteluja. Tutkijoista esimerkiksi Doverborg ja Pramling (1998), Tauriainen (2000) sekä Kirmanen (1999) suosittelevat lapsiin tutustumista ennen haastatteluja. Tutustuminen helpottaa heidän mielestään lapsen osallistumista haastatteluun, sillä keskustellessaan ennestään tutun henkilön kanssa lapsi uskaltaa tuoda mielipiteitään paremmin julki kuin toimiessaan täysin vieraan ihmisen kanssa. Tästä syystä kiertelin molempien tuntien aikana oppilaiden joukossa keskustelemassa piirustuksista heidän kanssaan. Kanssakäyminen jatkui myös välitunneilla, jolloin oppilaat tulivat oma-aloitteisesti kyselemään tutkimukseen liittyvistä asioista.

Esihaastattelussa testasin sekä nauhurin että laatimani haastattelurungon toimivuuden. Tärkeimmät havainnot liittyivät kuitenkin siihen, kuinka haastatteluun osallistunut oppilas käyttäytyi tilanteessa. Kuten Ahonen (1994, 137) ilmaisee, on esihaastattelussa tärkeää selvittää muun muassa se, miten saa tehtyä kysymyksensä haastateltavalle ymmärrettäviksi ja miten pystyy seuraamaan haastateltavan ajattelua. Esihaastattelun avulla sain myös käsityksen siitä, mistä aiheesta haastattelu kannattaa aloittaa, kuinka kauan haastattelu kestää ja miten haastattelua voi johdatella eteenpäin ilman kiusaantuneiden taukojen syntymistä (Eskola & Suoranta 1999, 89 - 90; Hirsjärvi & Hurme 2000, 72). Koska esihaastattelu onnistui hyvin, päätin ottaa sen mukaan myös varsinaiseen tutkimukseen. Esihaastatteluun osallistunut tyttö kuului ryhmään, jonka vanhemmat eivät ole osallistuneet Kimppailtoihin.

### **6.3 Varsinaisen aineiston hankkiminen**

Haastattelin loput yhdeksän lasta kahden päivän aikana helmikuun 2002 alkupuolella. Haastattelut suoritettiin oppituntien aikana ja ne kestivät oppilaasta riippuen 20 - 35 minuuttia. Tämän ajan lapset jaksoivat keskittyä aiheeseen ilman suurempia ongelmia. Haastattelut järjestettiin opettajien yhteisessä työtallassa, joka oli suurimman osan haastattelujen ajasta tyhjillään. Haastattelun ajankohta valittiin siten, että lapset olivat haastattelun aikana vireimmillään. Do-verborgin ja Pramlingin (1998, 26) sekä Kirmasen (1999, 203) ohjeita noudattaen pyrin välttämään tilanteita, joissa lapsi on väsynyt tai nälkäinen tai odottaa välitunnille pääsemistä.

Kaikki haastattelut nauhoitettiin. Nauhurin käyttäminen antoi mahdollisuuden keskittyä täysipainoisesti lapsen kuuntelemiseen ja lisäkysymysten esittämiseen. Nauhojen avulla oli myös mahdollista palata haastatteluun yhä uudelleen ja analysoida vastauksia kerta toisen jälkeen. (Patton 1990, 348; Eskola & Suoranta 1999, 90 - 91; Kirmanen 1999, 207.) Ennen haastattelun aloittamista esittelin haastateltavalle nauhurin ja selitin sen käyttötarkoituksen. Useiden tutkijoiden (mm. Bogdan & Biklen 1996; Doberborg & Pramling 1998; Kirmanen 1999) ohjeita noudattaen aloitin haastattelemisen helpoilla ja yleisluonteisilla kysymyk-

sillä ja etenin näiden jälkeen tarkentaviin kysymyksiin. Haastattelujen alussa keskustelimme kunkin lapsen kanssa tämän piirtämästä kodin ja koulun yhteistyötä käsittelevästä kuvasta. Kuvista puhuminen onnistui lasten kanssa hyvin ja aloitti haastattelun rennosti. Tämän jälkeen oli helppo siirtyä hieman vaikeampiin kysymyksiin.

Haastattelun aikana pyrin välttämään sellaisia kysymyksiä, joihin lapsi voi vastata lyhyesti ”kyllä” tai ”ei”. Näin tein siksi, että lapset eivät Kirmasen (1999) mukaan uskalla useinkaan asettua vastustamaan aikuista tällaisissa tilanteissa. Parempia kysymyksiä ovat Kirmasen mielestä sellaiset, jotka kannustavat lasta kuvailemaan ajatuksiaan laajemmin. Pyrin myös antamaan lapsille tarpeeksi aikaa vastaukseen. Kuten Doverborg ja Pramling (1998, 33 - 34) toteavat, lasta ei tulisi kiirehtiä, vaikka hän ei heti näyttäisikään löytävän vastausta. Tästä syystä haastattelunauhoilla on toisinaan pitkiäkin taukoja, kun lapsi miettii vastaustaan. Odottaminen kuitenkin palkittiin, sillä useimmat lapset löysivät viimein vastauksen hetken aikaa mietittyään.

Etukäteen suunnitellut teemat (ks. liite 3) auttoivat pysymään haastattelun aikana aiheessa ja pitivät huolen siitä, että jokaisen lapsen kanssa käytiin kaikki aihealueet läpi. Aiheiden järjestys ja niihin käytetyn ajan määrä vaihteli kuitenkin haastattelusta toiseen. Haastattelua sekä oppilaiden vastaamista helpottamaan oli laadittu lisäksi neljä erilaista naamaa (liite 4), joiden avulla oppilaat pystyivät kuvailemaan tunteitaan silloin, kun se oli sanallisesti vaikeaa. Kodin ja koulun yhteistyömuotoja käsiteltäessä lapsia pyydettiin jokaisen vaihtoehdon kohdalla ensin näyttämään kuvien avulla, miltä kyseinen toiminta tuntuisi ja sen jälkeen selittämään, miksi. Näin toimimalla kukaan lapsista ei voinut vastata yhteistyömuotoja koskeviin kysymyksiin ”en tiedä” tai ”ihan kiva”. Havaintojeni mukaan lasten oli myös helpompi perustella tuntemuksiaan sen jälkeen, kun oli ensin selvittänyt ne paitsi minulle, niin myös itselleen.

Haastattelun päättyessä jokainen oppilas sai valita kiitokseksi ja muistoksi haastatteluun osallistumisesta eläinaiheisen kortin. Näiden korttien suosio yllätti, sillä ne toimivat jopa osallistumista motivoivana tekijänä. Useamman kerran kuulin haastatteluun osallistuneiden oppilaiden esittelevän ylpeinä saamiaan kortte-

ja koulun käytävillä. Tämän jälkeen moni haastattelun ulkopuolelle jäänyt oppilas tuli ilmoittamaan minulle halukkuudestaan osallistua haastatteluun.

#### 6.4 Aineiston analysointi

Tutkimusaineiston keräämisen jälkeen vuorossa oli melko pitkäkestoinen analysointivaihe. Sain kuitenkin huomata, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei ole olemassa yleispäteviä ohjeita siitä, kuinka aineisto tulisi analysoida. Tästä syystä jokaisen tutkijan on luotava omat aineiston järjestelytapansa. (Patton 1990, 372; Syrjälä & Numminen 1988, 118; Eskola & Suoranta 1999, 161.) Tässä tutkimuksessa aineistoa analysoitiin hieman eri menetelmillä sen mukaan, millaisesta aineistosta oli kulloinkin kyse.

Ensimmäiseksi kaikki kymmenen haastattelua litteroitiin. Litteroitaessa haastattelut kirjoitettiin nauhalta tekstinkäsittelyohjelmalle sanatarkasti ja puhutun kielen mukaisesti. Kuten Patton (1990, 352 - 353) ja Ahonen (1994, 140) muistuttavat, on tärkeää, että litteroitaessa tehdään merkintöjä myös tauoista, äänensävyistä, huokauksista, haukotuksista yms. Näin pyritään säilyttämään haastattelun alkuperäinen tunnelma ja erilaiset vivahteet (Ahonen 1994, 140). Litteroinnin jälkeen haastattelut luokiteltiin niissä käytettyjen teemojen mukaan. Jokaisesta haastattelusta etsittiin kaikki samaa teemaa koskevat vuorosanat ja ne koottiin yhteen tämän teeman alle. Näin saatiin hyvin kuva siitä, kuinka paljon mistäkin teemasta oli keskusteltu ja millaisia vastauksia teemaan oli saatu. Tällaista menetelmää Eskola ja Suoranta (1999, 175 - 182) kutsuvat teemoitteluksi. Alkuperäisten teemojen lisäksi haastatteluaineistosta etsittiin myös eroavaisuuksia sekä uusia, ennalta odottamattomia teemoja.

Oppilaiden piirtämät kuvat (N=40) kodin ja koulun yhteistyöstä analysoitiin luokittelemalla ne niissä kuvattujen tapahtumien perusteella kuuteen eri luokkaan. Sellaiset piirustukset, joista ei ilmennyt selkeästi tekemistä tai tapahtumaa, jätettiin tarkastelun ulkopuolelle. Analysoinnissa huomioitiin muun muassa se, sijoittuvatko tapahtumat ulos vai sisälle, liittyvätkö ne urheiluun tai harrastukseen, onko niissä mukana kaikki yhteistyön osapuolet jne.

Sosiometrisen mittauksen tulokset koottiin sosiogrammeihin, joissa tarkasteltiin oppilaiden ystävyysuhteita. Sosiogrammit laadittiin kummastakin oppilaille esitetystä kysymyksestä: ensinnäkin siitä, kenen kanssa oppilaat viettävät aikaa koulussa sekä toiseksi siitä, kenen kanssa he viettävät aikaansa koulun jälkeen. Vastausten perusteella laaditut sosiogrammit perustuvat J.L. Morenon (1960) malliin, jossa oppilaiden välisiä suhteita kuvataan yksi- tai kaksisuuntaisilla nuolilla. Yksisuuntainen nuoli osoittaa, että toinen oppilaista on ilmoittanut leikkivänsä nuolen osoittaman oppilaan kanssa useimmin joko koulussa tai koulun jälkeen. Kaksisuuntainen nuoli ilmoittaa puolestaan, että valinta on ollut molemmin puoleinen.

Sosiogrammien perusteella oli helppo tehdä päätelmiä siitä, millaisia ryhmitymiä oppilaiden keskuudessa ilmeni sekä siitä, oliko Kimppailloilla ollut vaikutusta ystävyysuhteisiin. Koska sosiogrammeista saadut tiedot jäivät kuitenkin hyvin vähäisiksi, ei niitä esitellä tässä tutkimuksessa tarkemmin. Sosiometrisen mittauksen antamat tiedot toimivatkin lähinnä haastattelujen pohjana, samoin kuin oppilaiden tekemät piirustuksetkin.

## 6.5 Tutkimuksen luotettavuus

Kvalitatiivista tutkimusta on moitittu siitä, että sillä ei ole selviä menetelmiä tutkimuksen luotettavuuden arvioimiseksi (Tynjälä 1991, 288; Eskola & Suoranta 1999, 209). Tynjälän mukaan tällaiseen tilanteeseen on jouduttu siksi, että kvalitatiivinen tutkimus sisältää useita erilaisia lähestymistapoja ja on suuresti riippuvainen tutkijasta ja tämän tekemistä ratkaisuksista. Tutkijan toimiessa pääasiallisena tutkimusmetodinä on hän myös keskeisin tutkimuksen luotettavuutta koskeva kriteeri, toteavat Eskola ja Suoranta (1999, 211). Tästä syystä tutkijan on tiedostettava vaikutusmahdollisuutensa ja kiinnitettävä huomiota tutkimuksen kaikissa vaiheissa siihen, että ei omalla toiminnallaan vääristä tutkimuksen tuloksia ja niiden luotettavuutta (Patton 1990, 474; Eskola & Suoranta 1999, 211).

Etenkin lapsia haastateltaessa on tärkeä muistaa, että haastattelija ei saa omalla käyttäytymisellään ohjailta haastateltavaa tai tämän vastauksia (Doverborg & Pramling 1998, 33). Opettajan rooliin liittyy Tauriais (2000, 155) mu-

kaan kuitenkin pyrkimys etsiä lapsen puheesta oikeita tai vääriä vastauksia ja palkita niistä sen mukaan, mikä aikuiselle sopii parhaiten. Tutkimusaineistoa kerätessäni kiinnitinkin huomiota lasten lisäksi myös omaan toimintaani. Yritin karttaa haastatteluissa muun muassa sellaisia kysymyksiä, joihin lapsi voi vastata lyhyesti "kyllä" tai "ei". Lisäksi yritin välttää omien mielipiteideni esille tuomista haastattelujen aikana. Valitettavasti tästäkään huolimatta en voi olla täysin varma siitä, että oma käyttäytymiseni ei olisi lainkaan vaikuttanut lasten vastauksiin. Saamieni kokemusten pohjalta oletan lasten kuitenkin vastanneen omien näkemystensä mukaisesti. Kuten esimerkiksi Tynjälä (1991, 390) sekä Eskola ja Suoranta (1999, 217 - 220) toteavat, jää tutkimuksen lukijalle lopullinen päätösvalta siitä, kuinka luotettavina ja totuutta vastaavina hän tutkimustuloksia pitää.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuudesta keskusteltaessa käytetään usein validiteetin ja reliabiliteetin käsitteitä (Syrjälä & Numminen 1988, 135 - 136; Tynjälä 1991, 388; Eskola & Suoranta 1999, 214). Validiteetilla tarkoitetaan tieteellisten löydösten pätevyyttä; siis sitä, vastaavatko tehdyt johtopäätökset tutkittua todellisuutta. Termi voidaan jakaa sisäiseen ja ulkoiseen validiteettiin, joista ensimmäisellä tarkoitetaan tutkimuksen lähtökohtien, teorian sekä menetelmien yhteensopivuutta. Ulkoisella validiteetilla viitataan puolestaan tehtyjen tulkintojen ja johtopäätösten sekä aineiston välisen suhteen pätevyyteen. (Syrjälä & Numminen 1988, 136; Eskola & Suoranta 1999, 214; ks. myös Ahonen 1994, 152.)

Tämän tutkimuksen kohdalla on pyritty kiinnittämään huomiota sekä tutkimuksen sisäiseen että ulkoiseen validiteettiin kaikissa tutkimuksen vaiheissa. Esimerkiksi tutkimusmenetelmien valinta on tehty teoreettiseen tietoon sekä tutkimuksen lähtökohtiin tukeutuen. Tuloksista tehtyjä tulkintoja sekä johtopäätöksiä perustellaan puolestaan useiden haastatteluista poimittujen esimerkkien avulla. Näin halutaan antaa lukijalle mahdollisuus tehdä päätelmiä asioista ja testata samalla, ovatko tutkijan tulkinnat johdonmukaisia ja vastaavatko ne todellisuutta (Ahonen 1994, 153; Eskola & Suoranta 1999, 217 - 220). Tällainen menettely lisää Eskolan ja Suorannan (1999, 217 - 218) mielestä tutkimuksen luotettavuutta huomattavasti.

Tynjälä (1991, 389) esittää, että reliabiliteetti on ehtona tutkimuksen validiteetille. Reliabiliteetilla Eskola ja Suoranta (1999, 214 -215) viittaavat aineiston risti-



riidattomuuteen ja siihen, että toinen tutkija voi saada samasta aiheesta samoja menetelmiä käyttäen yhdenmukaisia tuloksia. He kuitenkin huomauttavat, että reliabiliteetti voi myös muuntua: yhden tulkinnan jälkeen samasta asiasta voidaan tehdä toisenlaisia tulkintoja. Tynjälä (1991, 391) korostaakin, että reliabiliteetin käyttäminen kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei ole aina mielekästä, sillä esimerkiksi haastattelussa tilanteeseen liittyy niin monia erilaisia muuttujia, että niitä on vaikea pitää samanlaisina useamman haastattelijan kohdalla. Tämänkään tutkimuksen osalta ei siis voida olla täysin varmoja siitä, että toinen tutkija tekisi aiheesta yhdenmukaisia johtopäätöksiä. Tutkimuksen reliabiliteettia voidaan kuitenkin vahvistaa kuvailemalla täsmällisesti tutkimusprosessin eri vaiheet sekä käytetyt tutkimus- ja analysointimenetelmät (Syrjälä & Numminen 1988, 143; Eskola & Suoranta 1999, 213 - 214). Tästä syystä näitä aiheita esitellään tämän tutkimuksen kohdalla mahdollisimman kattavasti.

Ahosen (1994, 152) ja Perttulan (1995, 100 - 104) mielestä kvalitatiivisen tutkimuksen luonteeseen kuuluu, että tutkimustuloksia pyritään kuvailemisen lisäksi myös selittämään ja ymmärtämään. Näin tutkimuksen uskottavuus ja tulosten syvyys kasvaa. Uskottavuutta voidaan lisätä Pattonin (1990, 463 - 464) mukaan myös triangulaatiolla sekä etsimällä tutkimusaineistosta normaalista poikkeavia tekijöitä. Kaikki nämä asiat on pyritty ottamaan tässä tutkimuksessa mahdollisimman hyvin huomioon.

Tutkimuksessa on kiinnitetty huomiota myös aineiston riittävyteen. Kuten Eskola ja Suoranta (1999, 62) sekä Hirsjärvi ym. (1998, 181) toteavat, alkaa aineisto kylläntyä, kun siitä ei enää nouse esille uusia, aiemmasta poikkeavia näkökulmia. Tällöin puhutaan saturaatiosta. Tämän tutkimuksen kohdalla aineiston kylläntyminen alkoi näkyä kahdeksannen - yhdeksännen haastattelun kohdalla. Tästä syystä haastattelujen lopettaminen kymmenenteen oppilaaseen tuntui järkevältä. Hirsjärven ym. (1998, 181) mielestä on kuitenkin huomioitava, että jokainen yksilö on ainutlaatuinen, eikä tutkija voi tästä syystä olla koskaan varma siitä, että uudet haastattelut eivät tuottaisi enää uutta informaatiota.

## 7 TUTKIMUSTULOKSET

Tutkimustulokset esitellään tutkimusongelmien mukaisesti siten, että tulokset on jaettu kahteen suurempaan kokonaisuuteen. Aluksi käsitellään Kimppailtojen vaikutuksia oppilaiden elämän eri osa-alueille. Tämän jälkeen paneudutaan tarkemmin siihen, millaisia käsityksiä ja kokemuksia oppilailta on kodin ja koulun yhteistyöstä. Tutkimustulosten lukijalle annetaan myös mahdollisuus seurata, mitkä vastaukset on saatu Kimppaperheprojektiin osallistuneilta (ns. Kimppaoppilailta) ja mitkä siihen osallistumattomilta lapsilta.

Tutkimustuloksia ei tässä vaiheessa vielä liiemmin kommentoida tai selitetä, vaan pyritään ainoastaan kertomaan tulokset mahdollisimman selkeästi ja yksinkertaisesti. Varsinainen tulosten vertailu ja selitysten etsiminen tapahtuu Hirsjärven ym. (1998, 249) ohjeiden mukaan myöhemmin erillisessä luvussa.

Tuloksia pyritään konkretisoimaan ja elävöittämään suorilla lainauksilla haastattelutilanteista. Näin annetaan lukijalle mahdollisuus tehdä omia johtopäätöksiä tuloksista ja niiden totuudenmukaisuudesta (Ahonen 1994, 153; Eskola & Suoranta 1999, 217 - 220). Lainauksissa haastateltavien nimet on muutettu ja nimen perään lisätty suluissa tieto siitä, onko lapsen vanhemmat osallistuneet Kimppailtoihin. Lyhenne (o) tarkoittaa, että vanhemmat ovat osallistuneet tapaamisiin ja lyhenne (eo) puolestaan, että vanhemmat eivät ole osallistuneet. Sellaisten oppilaiden kohdalla, jotka mainitaan haastatteluotteissa tai muualla tekstissä, mutta jotka eivät ole osallistuneet itse haastatteluihin, ei lyhenteitä käytetä. Näistä oppilaista kukaan ei ole osallistunut Kimppaperheprojektiin.

Haastattelijan puheenvuorot on merkitty vastaavasti kirjaimella H. Koska lapset ovat voineet käyttää haastatteluissa mielipiteidensä kuvailemisessa myös neljää erilaista naamaa (ks. liite 4), kerrotaan niiden käyttämisestä haastatteluihin liittyvissä lainauksissa. Naamojen ilmeet on luokiteltu seuraavasti: 1=todella iloinen, 2=melko iloinen, 3=ei kovin iloinen ja 4=surullinen.

## 7.1 Kimppailtojen vaikutukset lasten elämään

Aikaisemmat Kimppaperheprojektin kaltaiset hankkeet ovat osoittaneet, että vanhempien välisellä yhteistyöllä on merkitystä paitsi vanhempien niin myös heidän lastensa kannalta. Esimerkiksi Porissa ja Kankaanpäässä järjestetyssä Sillanrakennus lapsen parhaaksi -hankkeessa (1995) saatiin selviä tuloksia siitä, kuinka yhteistyö oli vaikuttanut hankkeeseen osallistuneiden perheiden ja heidän lastensa elämään. Vaikutukset näkyivät sekä lasten koulunkäynnissä (mm. lisääntynyt kouluviihtyvyys ja turvallisuudentunne) että heidän ystävyyssuhteissaan. Aikaisemmista projekteista saatujen tulosten innoittamina myös tässä tutkimuksessa pyrittiin selvittämään samankaltaisia asioita.

### 7.1.1 Kaverisuhteiden muodostuminen

Sosiometrisessä mittauksessa kukaan Kimppaperheprojektiin osallistuneista lapsista ei ilmoittanut leikkivänsä koulussa tai koulun jälkeen yleisimmin toisen projektiin osallistuneen oppilaan kanssa. Haastatteluissa lapsia pyydettiin kuitenkin nimeämään myös muita ensimmäisen luokan oppilaita, joiden kanssa he normaalisti leikkivät. Jokainen oppilas nimesi tällöin yhdestä kuuteen aiemmin mainitsematonta ystävää. Tässä vaiheessa viidestä Kimppaoppilaasta neljä mainitsi ystäväkseen toisen Kimppaperheprojektiin osallistuneen oppilaan. Projektiin osallistumattomista oppilaista puolestaan vain yksi lisäsi tässä vaiheessa ystäväkseen sellaisen oppilaan, jonka vanhemmat olivat osallistuneet Kimppaperheprojektiin.

Haastattelujen edetessä kävi ilmi, että Kimppaperheprojektiin osallistuneet lapset olivat tutustuneet toisiinsa (ja myös joihinkin muihin luokkatovereihin) jo ennen koulun alkua. Tutustuminen oli tapahtunut kaikissa tapauksissa joko päiväkodissa tai esikoulussa. Huomattavaa on, että projektin ulkopuolisista oppilaista vain yksi kertoi tunteneensa luokkatovereitaan ennen koulun alkamista. Muut neljä tähän ryhmään kuuluvaa haastateltavaa olivat tutustuneet ystäviinsä vasta koulun alkamisen jälkeen. Näin asiasta kertoo lina (eo):

H: "Tän aiemmin tehdyn (sosiometrisen) kyselyn mukaan sä yleensä leikit koulussa Terhin kanssa."

IINA (eo): "Joo ja samoten koulun jälkeen."

H: "Aivan. Kertosit sä mulle, miten sä oot tutustu Terhiin?"

I: "No tota mää niinku, mä en oikein muista itekään, että miten mä siihen tutustuin, kun se oli jo jonkin aikaa sitte. Mä sanoin, että me voitais antaa toisemme puhelinnumerot ja sitte mä kysyin, että voisko se tulla meille ja sillain. Ja sitten me alettiin tulla toisiemme luo ja silleen."

H: "Joo-o. Tutustuitteks te jo ennen koulun alkua?"

I: "Ei, vaan se oli niinku aika paljon myöhemmin kun koulu oli alkanu jo. Se kesti aika kauan. "

Myös kaksi muuta vasta koulussa toisiin oppilaisiin tutustunutta haastateltavaa kertoi saaneensa ystäviä linan tavoin: olemalla itse aktiivinen ja oma-aloitteinen. Yksi tämän ryhmän haastateltavista ei osannut tarkemmin määrittellä, miten oli ystäväystynyt parhaan kaverinsa kanssa. He olivat haastateltavan kertomuksen mukaan vain jotenkin ajautuneet yhteen ja viettäneet tämän jälkeen kaiken ajan koulussa yhdessä.

Suurin ystävyys-suhteita ylläpitävä tekijä on haastateltavien vastausten perusteella asuinpaikkojen sijainti. Mitä lähempänä oppilaat asuvat toisiaan, sitä todennäköisemmin he myös tutustuvat toisiinsa ja leikkivät yhdessä. Tämä käy ilmi muun muassa seuraavista oppilaiden vastauksista:

H: "Miten sä oot tutustunu esimerkiks Annaan?"

ANU (o): "No silleen kato kun me oltiin, silloin kun mä en ollu vielä muuttanu siihen taloon... Niinku me oltiin muutettu siihen taloon ja Anna oli siellä pihalla, niin mä menin siihen ja sanoin niinku, että mikä sun nimi on. Niin silleen me tutustuttiin."

H: "Ketkä oppilaat siellä (luokassa) on sellasia, että sä leikit niiden kanssa eniten?"

SAMI (o): "Atte ja Mikko ja Janne."

H: "No leikit sä niiden kanssa koulun jälkeenkin?"

S: "Aten kanssa leikin. Kato kun se asuu siinä yks talo pitemmälle kun minä."

H: "Just. No millon sä oot tutustunu Atteen?"

S: "Mä aloin, mä aloin.... päikkärissä tai eskarissa mä tutustuin siihen."

H: "Joo-o. No tunnet sä tota Jonia (o) yhtään paremmin?"

S: "En, kun mää en asu siellä päin. Se asuu eri suunnassa."

Samin ja Anun lisäksi myös kaksi muuta haastateltavaa toi esille, että välimatkat vaikuttavat paljon siihen, kenen kanssa etenkin koulun jälkeen leikitään. Vaikka lähekkäin asuminen näyttääkin yhdistävän oppilaita ja lujittavan ystävyysuhteita, löytyy joukosta myös muista poikkeava tapaus. Juha (eo) nimittäin leikkii useimmiten Akselin kanssa, vaikka tämä asuukin kaukana. Pojat ovat tutustuneet toisiinsa Juhan mukaan jo esikoulussa, jossa myös heidän vanhempansa olivat tavanneet. Jotta Juha pääsee Akselin luokse leikkimään, on hänen äitinsä käytävä viemässä ja hakemassa hänet.

Määrällisesti laskettuna Kimppaperheprojektiin osallistuneet oppilaat mainitsivat enemmän ystäviä kuin projektiin osallistumattomat. Jokainen Kimppaoppilas nimesi vähintään kolme ystävää haastattelussa, kun taas toisen ryhmän oppilaista kaksi nimesi vain yhden ystävän. Yhteenlaskettuna Kimppaperheprojektiin osallistuneet oppilaat mainitsivat 23 luokkatoveriaan vastaavan luvun ollessa toisessa ryhmässä 12. Lisäksi Kimppaoppilaista kolme mainitsi ystäväystyneensä myös joidenkin rinnakkaisluokan oppilaiden kanssa. Projektin ulkopuolisista oppilaista kukaan ei maininnut ystäviä rinnakkaisluokalta.

### 7.1.2 Suhteet luokkatovereiden vanhempiin

Yhtä Kimppaperheprojektiin osallistumatonta oppilasta lukuun ottamatta jokainen haastateltava kertoi tuntevansa vähintään yhden luokkatoverin vanhemmat. Kymmenestä haastateltavasta yhdeksän kertoi lisäksi ainakin yhden oppilaan tuntevan heidän omat vanhempansa. Lapset olivat tutustuneet toistensa vanhempiin pääasiassa jo päiväkodin tai esikoulun aikana. Yleisin tapa tutustua vanhempiin oli vieraileminen ystävän kotona (8 mainintaa). Kaksi haastateltavaa mainitsi tavanneensa luokkatovereidensa vanhempia myös koululla järjestetyssä peli-illassa.

Tuloksista selviää, että viidestä Kimppaoppilaasta kolme tuntee Kimppailtoihin osallistuneita vanhempia. Projektiin osallistumattomista oppilaista kukaan ei puolestaan mainitse näitä vanhempia tai heidän tuntemistaan. Tämä ei silti tarkoita sitä, että Kimppaoppilaat olisivat tutustuneet toistensa vanhempiin Kimppailtojen seurauksena. Kyseiset oppilaat kertoivat nimittäin haastatteluissa tutus-

tuneensa Kimppailtoihin osallistuneisiin vanhempiin jo esikoulussa tai sattumalta esimerkiksi kesällä Särkänniemessä. Lapsilta saatujen vastausten perusteella voidaan siis päätellä, että Kimppaperheprojektilla ei näytä olleen erityistä vaikutusta siihen, kuinka monia vanhempia oppilaat tuntevat ja miten he ovat näihin tutustuneet. Yleispätevänä sääntönä voidaankin pitää sitä, että vanhemmat ovat tutustuneet toisiinsa lastensa kautta eikä päinvastoin.

Vaikka Kimppailloilla ei olekaan ollut vaikutusta siihen, keiden vanhempiin oppilaat ovat tutustuneet, ovat illat silti tutustuttaneet lasten vanhempia toisiinsa. Lisäksi haastatteluissa selvisi myös muita tapoja, miten oppilaiden vanhemmat olivat ystävystyneet keskenään. Ystävystyminen oli saattanut tapahtua esimerkiksi kaupassa, mutta yleisintä se oli kuitenkin sellaisissa tapauksissa, joissa vanhemmat olivat joko vieneet tai käyneet hakemassa lapsensa tämän luokkatoverin luota. Näin oli käynyt esimerkiksi Juhan (eo) äidille:

H: "No tunnet sä kenenkään, esimerkiks Teemun vanhempia?"

JUHA (eo): "Tunnen, Arto ja Tiina. Ja sit Teemulla on isosisko. Mut mä en tiää Pekan äitii, mut mä tiän sen isoveljen, Petterin, sekin on tosi mukava."

H: "No tunteeks sun oma äiti noita sun kavereiden vanhempia?"

J: "No tuntee se. Mä oon kertonu sille ainakin siitä Pekan Petteristä, mutta kyllä se tuota nii... Meiän äiti... Arto ja Tiina on niin meiän äitin kavereita."

H: "Just. No onko teiän äiti tuntenu ne jo aiemminkin?"

J: "Eiku me ollaan tuota nii... se oli niinku silleen, että tuota nii, että Tiina alko aina välillä puhuu musta Teemun kaa, tai puhu se mullekin kun me oltiin eskarissa, vaikka me ei vielä tunnettukaan hyvin. Kun mä menin ekaa kertaa Teemun luo, niin ainaski Tiina, tai tuota nii meiän äitistä ja Artosta tuli ystävii."

Kaikki haastateltavat, joilta kysyttiin, haluaisivatko he tuntea enemmän toisten oppilaiden vanhempia vastasivat kyllä. Esimerkiksi Sarin (o) mielestä olisi mukava "moikata vanhempia vastaan tullessa" ja "jutella heidän kanssaan ihan tavallisista asioista". Iinan (eo) mielestä olisi myös hyvä, että vanhemmat tuntisivat enemmän toisiaan. Myös Eetu (eo), joka oli asunut aiemmin Tanskassa, mietti asiaa vanhempien näkökulmasta:

H: "No tunteeks sun äiti noitten toisten oppilaitten vanhempia?"

EETU (eo): "Ei tunne."

H: "Olisko susta mukavampi, että äiti tuntis jotain muita vanhempia?"

- E: "Olis."(näyttää kuvista 'melko iloista')
- H: "No miks se olis kivaa?"
- E: "No siksi, et sit ne vois tulla hyviä kavereita. Äiti sai tosi hyviä kavereita Tanskassa."
- H: "Oliko ne kaverit niinku sun kavereitten vanhempia?"
- E: "Ni."
- H: "No miltä se susta tuntu?"
- E: "Tosi mukavaa!"

### 7.1.3 Koulussa viihtyminen ja menestyminen

Eetua (eo) lukuun ottamatta kaikki haastateltavat kertoivat viihtyvänsä koulussa ja omassa luokassaan. Koulussa viihtymisen osalta ei siis löytynyt eroja Kimp-paoppilaiden ja muiden haastateltavien väliltä. Viihtymistä edesauttaa haastateltavien mukaan se, että koulussa on paljon kivoja oppilaita. Näin totesi kymmenestä oppilaasta viisi. Neljä muuta haastateltavaa ei osannut eritellä paremmin koulussa viihtymisensä syitä, mutta he totesivat kuitenkin, että pitävät omasta luokastaan. Eetun (eo) mielipide erosi muista siinä, että hän kertoi aluksi koulussa olevan tylsää. Tylsyyden syyksi hän kertoi sen, että koulussa joutuu jatkuvasti istumaan paikallaan. Myöhemmin hän kuitenkin kertoi tulevansa kouluun useimmiten mielellään.

Kaksi oppilasta otti esille työrauhan kuvaillessaan luokkaansa. Näistä Joni (o) kertoi luokassaan olevan yleensä rauhallista. Essi (o) puolestaan kertoi luokastaan seuraavasti:

- H: "Sit me voitais puhua vähän sun luokasta. Eli minkälainen teidän luokka sun mielestä on?"
- ESSI (o): "Kiva."
- H: "No voisit sä kuvailla sitä vähän tarkemmin? Et jos sä kerrot vaikka kotona teidän luokasta jotain, niin mitä sä kerrot?"
- E: "No joskus työrauha on huono siellä. Ja joskus on tosi hyvä."
- H: "Millon se on tosi hyvä?"
- E: "Esimerkiks joskus matematiikan tai äikän tunnilla."
- H: "Joo. Mistähän se sit johtuu, et se on joskus niin huono?"
- E: "No kun joku rupee naurattaa toisia. Esimerkiks pojat toisia poikia."

Näiden mainintojen lisäksi työrauha ei muissa haastatteluissa noussut esille. Tämän tutkimuksen kohdalla ei siis voida tehdä luotettavia päätelmiä siitä, miten Kimppaperheprojekti on vaikuttanut luokkien työrauhaan tai ilmapiiriin yleensä. Mikäli useamman oppilaan vanhemmat olisivat ottaneet osaa Kimppailtoihin, olisi näihin aiheisiin saatu luultavasti paremmin vastauksia. Tällä hetkellä, kun Kimppailtoihin osallistuminen on ollut laimeaa, näyttää myös sen vaikutukset siihen osallistuneiden luokkien sisäisessä toiminnassa jäävän vähäisiksi.

Työrauhaa enemmän haastatteluissa keskusteltiin siitä, mitä oppilaat tekevät silloin, kun he eivät osaa koulussa jotakin asiaa. Kimppaperheprojektiin osallistuneista oppilaista neljä kertoi kysyvänsä tällöin apua joko opettajalta tai kouluavustajalta. Sari (o) tukeutuu tällaisessa tapauksessa puolestaan luokkatovereihinsa ja heidän neuvoihin. Kimppaperheprojektin ulkopuolisista oppilaista kolme kertoi kysyvänsä neuvoa myös opettajalta. Kaksi muuta tämän ryhmän oppilasta pyrkii ennemmin ratkaisemaan ongelman itsenäisesti. Kysymykseen, mitä oppilaat tekevät ongelmatapauksissa, he vastasivat: "Mää yritän vaan tehdä sitä" ja "No kyllä mä kuitenkin osaan, mutta pitää vaan miettiä pitkään."

Koulussa menestyminen ja sen arviointi tuotti joillekin oppilaille aluksi vaikeuksia. Oman menestymisen kuvailemista auttoi kuitenkin se, että oppilaita pyydettiin muistelemaan edellisenä syksynä ollutta arviointikeskustelua ja sitä, mitä he ovat tuolloin vanhemmilleen kertoneet. Oppilaat kuvailivat koulussa menestymistään seuraavasti

- H: "Miten sä kuvailisit sitä, miten sä menestyt / miten hyvä sä oot koulussa?"  
 ESSI (o): "Ihan hyvä. ...Ei oo oikeen mitään vaikeeta."  
 JONI (o): "Aivan perustavallinen. ...En tarvii paljon apua."  
 ANU (o): "Osaan mä yleensä. ...Matikka on silleen vähän vaikeeta."  
 SARI (o): "Hyvin. ...Ei oo mitään vaikeeta."  
 SAMI (o): "Ihan hyvin oikeestaan. ...Ei melkein mikkään oo vaikeeta."  
 EETU (eo): "Hyvin. ...Ei oo vaikeita aineita."  
 AKU (eo): "Hyvin. ...Ei oo oikein mitään vaikeeta."  
 IINA (eo): "Kyllä mä aika hyvin. ...Ei mulle oo kovin monet asiat vaikeita."  
 EEVA (eo): "No en mä nyt kauheen hyvä oo, mut en mikään huono. Et silleen jotain keskitasoa. ...On ne (koulutehtävät) joskus vaikeita ja joskus helppoja."  
 JUHA (eo): "Joskus oon hyvä ja joskus en. ...Laskento on vähän vaikeeta."

Oppilaiden lausahduksista käy ilmi, että sekä Kimppaperheprojektiin osallistu-



neet että osallistumattomat oppilaat arvioivat koulumenestyksensä hyväksi tai vähintäänkin kohtalaiseksi. Eroja näiden kahden ryhmän välillä ei siis tässäkään tapauksessa suuremmin ole. Yli puolet haastateltavista on myös sitä mieltä, että koulussa ei ole oikein mitään vaikeata. Lopuille tuottaa jokin yksittäinen aine (esimerkeissä mainittu mm. matematiikka) tai asia toisinaan vaikeuksia. Kuten jo aiemmin todettiin, selviytyvät oppilaat tällöin vaikeuksistaan kysymällä apua tai pyrkimällä ratkaisemaan asian itsenäisesti. Koska oppilaiden käsitykset omasta koulumenestyksestään ovat hyvin positiivisia, olisi ollut mukava kuulla vertailun vuoksi myös heidän opettajiensa kommentit asiasta.

#### 7.1.4 Vanhemmilta saadun tuen määrä

Tämän aiheen kohdalla erot Kimppaperheprojektiin osallistuneiden ja osallistumattomien oppilaiden välillä tulivat esille muita aihealueita selvemmin. Projektiin osallistuneista oppilaista kaikki kertoivat keskustelewansa kotona koulunkäyntiin liittyvistä asioista. Keskustelut vanhempien kanssa liittyvät muun muassa siihen, miten oppilas on menestynyt koulussa tai mitä koulussa on tapahtunut. Lisäksi vanhemmat tarkkailevat lapsensa läksyjen tekoa ja auttavat tarvittaessa. Sami (o) kertoi aiheesta seuraavasti:

H: "Mitä sä teet sitten kotona, jos sulle tulee vaikeuksia läksyissä?"

SAMI (o): "Pyydän äitiä."

H: "No miten äiti auttaa sua?"

S: "Neuvoo siinä, että mitä pitää tehdä."

H: "Joo. No jutteletteks te äitin kanssa paljon kouluun liittyvistä asioista?"

S: "Kyllä."

H: "No minkälaisista asioista te juttelette?"

S: "Että miten oon edistyny ja tälle."

H: "Joo."

S: "Että miten mä osaan lukea ja sellasta."

H: "Just. No miten äiti auttaa sua vaikka lukemisessa?"

S: "Silleen, että se sanoo väärin tai sitten se sanoo.. kato mikä kirjain äläkä yritä arvata."

Kimppaperheprojektissa mukana olleiden oppilaiden kertomukset erosivat muiden haastateltavien vastaavista siten, että niissä korostui vanhemmilta saadun

tuen ja kiinnostuksen määrä lastensa koulunkäyntiä kohtaan. Esimerkiksi Joni (o) kertoi vanhempiensa tarkastavan hänen läksynsä joka ilta. Sari (o) puolestaan totesi vanhempien kyselevän usein, miten hänellä menee koulussa. Kimp-paoppilaiden vastauksista kävi lisäksi ilmi, että he saavat kotona tukea ja neuvoja myös ilman, että he sitä erikseen pyytävät.

Projektiin osallistumattomien oppilaiden ryhmässä korostui muita enemmän oppilaan oman toiminnan merkitys tuensaannissa ja kouluun liittyvissä keskusteluissa. Kun projektiin osallistuneiden ryhmässä vanhempien kerrottiin kyselevän lapsiltaan kouluun liittyvistä asioista, oli toisessa ryhmässä oppilaan omalla aktiivisuudella suurempi merkitys. Viidestä oppilaasta kaksi kertoi saavansa kotoa vain vähän apua koulutehtäviinsä. He tosin selittivät asiaa sillä, etteivät he tarvitse apua, koska osaavat tehdä tehtävät itsenäisesti. Esimerkiksi Eetu (eo) kertoi asiasta näin:

H: "Saatko sä kotona apua koulutehtävissä?"

EETU (eo): (pudistaa päätään)

H: "Haluisit sä, että sä saisit apua?"

E: (pudistaa päätään)

H: "Että sä et tarvii ollenkaan oikeesti apua?"

E: "Mä oikeestaan kuulun toppuluokalle. Mä oon kahdeksan vuotta."

H: "No minkä takia sä oot kuitenkin vielä ekalla?"

E: "Kun mä oon huono suomessa."

H: "Jaa, että sun täytyy äidinkieltä vielä vähän harjotella?"

E: "Nii-i."

H: "No onko sulla koskaan siinä äidinkielessä ongelmia?"

E: "On... tai ei niin paljon."

H: "No mitä sä teet, jos sulle vaikka tunnilla tulee ongelmia siinä äidinkielessä?"

E: "Mä pyydän vaan opettajaa."

H: "Joo. Entäs sitten kotona, jos tulee ongelmia?"

E: "Mä pyydän äitiä auttaa."

H: "Tuleeko äiti sitten auttamaan?"

E: "Ei mulla oo koskaan ollut ongelmia."

H: "Eikö? Että sä et oo tarvinnut siis apua?"

E: "En."

Eetun tapauksessa hän luultavasti tarvitsisi apua myöskin kotona, vaikka ei itse sitä myönnäkään. Näin hän omalla toiminnallaan estää avunsaamisen, eikä äitikkään tunnu erityisesti apua tarjoavan. Myös linan (eo) kohdalla tilanne oli sa-

manlainen. Kolme muuta tämän ryhmän oppilasta kertoi puolestaan pyytävänsä ja saavansa apua tarvittaessa ja keskustelewansa toisinaan kotona kouluun liittyvistä asioista. Kuten Aku (eo) totesi, perustuvat keskustelut ja vanhempien tiedot koulunkäynnistä kuitenkin siihen, mitä Aku heille kertoo.

Kaikki kymmenen oppilasta kertoivat pyytävänsä kotona apua ensisijaisesti äidiltä. Vain yksi oppilas kymmenestä mainitsi pyytävänsä apua toisinaan myös isältä. Lisäksi eräs toinen oppilas kertoi myös isoveljensä auttavan häntä koulu-tehtävien tekemisessä, mikäli hän tarvitsee apua. Eniten haastateltavat (4/10) kertoivat tarvitsewansa apua matematiikkaan liittyen. Eetu (eo) mainitsi puolestaan äidinkielen. Loput neljä oppilasta eivät nimenneet erikseen mitään ainetta, vaan puhuivat yleisemmin avuntarpeesta koskien kaikkia koulussa opetettavia aineita.

#### 7.1.5 Lasten ajatuksia Kimppailloista

Kimppailtoihin osallistuneiden vanhempien lapsista kolme oli tietoisia illoista ja oman vanhempansa osallistumisesta niihin. Näistä oppilaista yksi kertoi kuulleensa äidiltään jotain myös iltojen sisällöistä. Hän ei kuitenkaan enää haastattelussa muistanut, mitä äiti oli sisällöistä kertonut. Kaksi oppilasta ei puolestaan tiennyt illoista tai niiden sisällöistä mitään. Myöskään Kimppaperheprojektin ulkopuoliset oppilaat eivät olleet tietoisia Kimppailloista tai siitä, että toisten oppilaiden vanhemmat olivat niihin osallistuneet.

Kaikista viidestä Kimppaperheprojektiin osallistuneesta oppilaasta oli mukavaa, että oma vanhempi oli osallistunut Kimppailtoihin. Lisäksi kaikki nämä oppilaat olisivat halunneet myös itse osallistua tapaamisiin. Perusteluiksi osallistumishalukkuudelleen he kertoivat muun muassa seuraavia asioita:

JONI (o): "No ois se ihan kivaa olla siellä mukana kuuntelemassa."

ESSI (o): "Et oisin saanu tietää enemmän, et mitä siellä niinku tehään."

ANU (o): "Siel ois varmaan ollu kivoja juttuja."

Näistä vastauksista tulee ilmi oppilaiden epätietoisuus siitä, mitä illoissa oli tapahtunut. Kaksi haastateltavaa oli kuitenkin varmoja siitä, että illoissa oli keskus-

teltu kouluun liittyvistä asioista. Toinen näistä epäili, että opettaja oli vetänyt tilaisuudet ja johtanut keskustelua.

Vaikka Kimppaperheprojektiin osallistumattomat oppilaat eivät olleetkaan tietoisia illoista, olisi kaksi tämän ryhmän oppilasta halunnut silti oman vanhempansa osallistuvan niihin. Tähän tulokseen he tulivat sen jälkeen, kun olin kertonut heille, mihin tarkoitukseen illat oli suunniteltu. Loput kolme tämän ryhmän oppilasta oli puolestaan sitä mieltä, että oman vanhemman osallistuminen ei ollut tarpeellista. Näistä oppilaista Eetu (eo) perusteli mielipidettään sillä, että mikäli vanhemmat osallistuisivat iltoihin, joutuisi hän jäämään yksin kotiin isoveljen kanssa, eikä se olisi mukavaa.

Haastatteluluissa keskusteltiin myös siitä, mitä Kimppailloissa olisi voitu tehdä, mikäli oppilaat olisivat saaneet osallistua niihin. Aku (eo) ja Essi (o) ehdottivat, että vanhemmat olisivat voineet pelata tai leikkiä jotain yhdessä. Pelaamisen ja leikkimisen lisäksi oppilaat olisivat myös halunneet kuunnella vanhempien ja opettajan keskustelua sekä kertoa omista kouluasioistaan. Tärkeintä haastateltaville näytti olevan se, että he saisivat osallistua iltoihin ja toimia yhdessä vanhempien kanssa.

## **7.2 Lasten käsitykset ja kokemukset kodin ja koulun yhteistyöstä**

Haastatteluissa oppilaat kertoivat avoimesti yhteistyöhön liittyvistä kokemuksista ja ajatuksista. Kuten muun muassa Tourunen ja Vaismaa (1999) sekä Sipilä ja Tervakangas (2000) totesivat opinnäytetöissään, suhtautuvat etenkin alkuopetusikäiset oppilaat myönteisesti vanhempien ja koulun yhteisiin toimintoihin. Tämä tuli selvästi esille myös tässä tutkimuksessa. Haastatteluissa pyrin asenteiden tutkimisen lisäksi selvittämään myös oppilaiden käsityksiä ja kokemuksia erilaisista yhteistyön muodoista. Näistä muodoista otettiin esille sekä entuudestaan oppilaille tuttuja että tuntemattomia yhteistyötapoja. Apuna yhteistyömuotojen arvioinnissa oppilailla oli tässäkin vaiheessa neljä erilaista naamaa (ks. liite 4), joita he myös käyttivät aktiivisesti.

### 7.2.1 Yhteistyöhön liitetyt asiat

Käsitteenä kodin ja koulun yhteistyö on haastatelluille oppilaille vieras. Kysyessäni, mitä kodin ja koulun yhteistyö heidän mielestään tarkoittaa, ei kahdeksan oppilasta osannut selittää asiaa millään tavalla. Kimppaoppilaista Joni (o) näytti kuitenkin olevan jollain tapaa selvillä asiasta vastaamalla: "Ööö... Niinku et koulu... ja sit se niinku pyytää vanhemmat tekemään jotain yhdessä meiän kanssa." Vastaavasti projektin ulkopuolisesta ryhmästä Aku (eo) kertoi seuraavasti:

H: "Osaisit sä vielä ennen sitä (naamojen katsomista) selittää mulle, mitä on kodin ja koulun yhteistyö?"

AKU (eo): "Auttaa toisiaan."

H: "Joo... Ketkä siinä auttaa toisiaan?"

A: "Muut tai... ite."

Akukaan (eo) ei selvästi ollut kunnolla perillä siitä, mitä yhteistyöllä tarkoitetaan, mutta oletti kuitenkin, että yhteistyöllä pyritään auttamaan toisia. Jo tämän ymmärtäminen tuntui isolta asialta ryhmässä, jossa oppilaiden käsitykset asiasta olivat hyvin hatarat. Siitä huolimatta, että oppilaat eivät osanneet selittää kodin ja koulun yhteistyötä, oli heillä kuitenkin runsaasti kokemuksia ja mielipiteitä yhteistyöstä. Yhteistyön käsitekin avautui oppilaille myöhemmin, kun keskustelimme konkreettisemmalla tasolla siitä, mitä koti ja koulu - siis oikeastaan opettaja, oppilaat ja vanhemmat - voisivat tehdä yhdessä.

Oppilaiden piirustusten (N=35) perusteella voidaan todeta, että he liittävät kodin ja koulun yhteisen toiminnan yleisimmin joko urheilemiseen tai muuhun pelaamiseen. Tällaisia tilanteita kuvasi piirustuksissaan yhteensä 23 oppilasta (67,8 %). Näistä oppilaista kolmesta (37,2 %) piirsi itsensä urheilemaan yhdessä vanhempien ja opettajan kanssa. Urheilulajeista nousivat esille erityisesti pojilla rullalautailu sekä sähly ja jalkapallo. Myös luistelua kuvattiin yhdessä piirustuksessa. Lisäksi kymmenen oppilasta (28,6 %) piirsi tilanteen, jossa oppilas, opettaja ja vanhemmat pelaavat joko korttia, erilaisia lautapelejä tai PlayStationia. Nämä sekä muut piirustuksia koskevat tulokset näkyvät tarkemmin eriteltyinä taulukosta 1.

TAULUKKO 1. Lasten piirustukset aiheesta "Mitä oppilaat, opettaja ja vanhemmat voivat tehdä yhdessä?"

Piirustuksessa kuvattu tekeminen	Piirustusten määrä, kpl	%
<b>Ulkoileminen</b>	<b>13</b>	<b>37,2</b>
- rullalautailu	7	20,0
- sähly / salibandy	4	11,4
- jalkapallo	1	2,9
- luistelu	1	2,9
<b>Muu pelaaminen</b>	<b>10</b>	<b>28,6</b>
- lautapelit	7	20,0
- Play Station	2	5,7
- korttipelit	1	2,9
<b>Retkeileminen</b>	<b>4</b>	<b>11,4</b>
<b>Vuorensalvitus</b>	<b>3</b>	<b>8,6</b>
<b>Syöminen</b>	<b>3</b>	<b>8,6</b>
<b>Kouluun liittyvä toiminta</b>	<b>2</b>	<b>5,7</b>
<b>Yhteensä</b>	<b>35</b>	<b>100,1</b>

Yhteensä kolme oppilasta (8,6 %) ilmaisi piirustuksessaan leikkivänsä vuorensalvitystä yhdessä opettajan ja / tai vanhempien kanssa. Vain kaksi oppilasta (5,7 %) liitti kodin ja koulun yhteisen toiminnan selkeästi kouluun. Toisessa piirustuksessa opettaja kyselee oppilaalta läksyjä vanhemman ollessa taustalla ja toisessa kaikki kolme osapuolta lukevat yhdessä kirjaa luokkahuoneessa. Muiden oppilaiden piirustuksista oli vaikea löytää merkkejä siitä, että toiminta tapahtuisi nimenomaan koulussa. On kuitenkin muistettava, että piirustuksista ei ilmene selvästi myöskään mitään muuta paikkaa, missä toiminta tapahtuisi: esimerkiksi korttia pelataan pöydän ääressä ja vuorensalvitystä leikitään suuren lumikasan luona. Nämä paikat voivat monien muiden piirustuksissa ilmenevien paikkojen tapaan sijaita sekä kodin että koulun alueella.

Kaikista piirustuksista yhteensä neljässä (11,4 %) kuvattiin retkeilemistä luonnossa tai huvipuistossa. Kolme (8,6 %) kuvaa liittyi puolestaan syömiseen. Alun perin piirustuksia oli yhteensä 40, mutta niistä jouduttiin jättämään ana-

lysoinnin ulkopuolelle viisi, koska niissä ei ollut mukana kaikkia yhteistyön osapuolia tai niistä ei näkynyt selkeästi, mistä tekemisestä oli kyse.

### 7.2.2 Yhteistyöhön liittyvät kokemukset

Jokaisen haastatellun oppilaan vanhemmista ainakin toinen oli osallistunut vähintään yhteen kodin ja koulun yhteistyömuotoon lapsensa ensimmäisen kouluvuoden aikana. Yleisimmin vanhemmat olivat osallistuneet arviointikeskusteluihin sekä vanhempainiltoihin. Vain yksi Kimppaperheprojektiin osallistumaton oppilas kertoi, ettei hänen äitinsä ollut ottanut lainkaan osaa vanhempainiltoihin. Lisäksi toinen tämän ryhmän haastateltava kertoi äitinsä jääneen toisesta vanhempainillasta pois, koska ”sillä meni jalka poikki.” Lähes kaikista (8/10) oli mukavaa, että äiti tai isä oli osallistunut vanhempainiltoihin. Yksi haastateltava ei osannut sanoa kantaansa asiaan ja Eetu (eo) oli tyylilleen uskollisena sitä mieltä, että vanhempien ei tulisi osallistua, koska tällöin hän joutuisi jäämään yksin kotiin.

Myös arviointikeskusteluihin liittyvät kokemukset olivat oppilaille hyvin myönteisiä. Kukaan haastatelluista ei ollut kokenut keskustelutilannetta epämiellyttäväksi tai painostavaksi. Oppilaat olivat kertoneet arviointikeskustelussa mielellään vanhemmilleen koulumenestyksestään ja muista kouluun liittyvistä asioista. Lisäksi oppilaista oli ollut mukava kuunnella vanhemman ja opettajan välistä keskustelua. Kaksi oppilasta totesi, että arviointikeskustelussa heitä oli hieman jännittänyt. Tästäkin huolimatta oppilaat halusivat myös tulevaisuudessa osallistua keskusteluihin. Iina (eo) kertoo omista kokemuksistaan näin:

H: ”No sit mä kuulin, että teillä olis ollu sellanen arviointikeskustelu. Muistat sä sitä?”

IINA (eo): ”Joo. Siinä oli niinku meiän töitä ja sitten me puhuttiin. Mää sanoin, että mikä on ollu kaikista kivoin niistä (töistä). Mää sanoin niinku, kun siinä oli esimerkiks yks semmonen pehmolelu, mikä me oli tehty koulussa.”

H: ”Just. No ketä siinä keskustelussa oli mukana?”

I: ”No siinä oli niinku tota, että opettaja ja minä ja sit mun iskä oli siinä.”

H: ”Aivan. No mitä sä ajattelit siitä tilanteesta?”

I: ”No mun mielestä oli kivaa kertoa iskälle, et miten niitä tehtiin ja vielä näyttää niitä.”

H: "Joo. No puhuko sun isä sitten opettajan kanssa sun asioista?"

I: "Kyllä ne vähäsen puhu siinä."

H: "No miltä se susta tuntu, kun ne jutteli siinä sun asioista?"

I: "No... oli se ihan kivaa. Vähän jännitti."

lina (eo) erosi muista haastateltavista siten, että hän oli ainoa, jolla oli ollut ainoastaan isä mukana keskustelussa. Yhdellä oppilaalla oli ollut sekä isä että äiti mukana ja muilla haastateltavilla puolestaan ainoastaan äiti.

Koulun juhliin (pikkujoulut ja / tai joulujuhla) oli osallistunut seitsemän oppilaan vanhemmat. Oppilaiden kertomusten mukaan vanhemmat olivat auttaneet juhlien valmistelussa sekä seuranneet oppilaiden esityksiä juhlan aikana. Kaksi oppilasta mainitsi myös, että vanhemmat olivat juhlissa syöneet ja juoneet kahvia oppilaiden kanssa. Nämä vastaukset auttavat ymmärtämään paremmin, miksi osa oppilaista kuvasi piirustuksessaan itsensä syömään vanhempien ja opettajan kanssa.

Kaikki seitsemän oppilasta, joiden vanhemmat olivat olleet mukana koulun juhlissa pitivät vanhempien osallistumista tärkeänä. Vaikka etenkin esiintymislanteissa oppilaita oli jännittänyt vanhempien läsnäolo, olivat he ehdottomasti siitä mieltä, että vanhempien tulisi myös jatkossa ottaa osaa juhliin ja niiden järjestämiseen. Myös Eetu (eo), Eeva (eo) ja Aku (eo), joiden vanhemmat eivät olleet osallistuneet juhliin tahtoisivat, että heidän vanhempansa ottaisivat osaa koulun tuleviin tapahtumiin. Nämä oppilaat eivät kuitenkaan suoraan ilmaisseet, että heitä olisi häirinnyt omien vanhempien poissaolo aiemmista juhlista. Muun muassa Eeva (eo) kommentoi asiaa seuraavasti:

H: "No onks sun vanhemmat osallistunu johonkin koulun juhlaan?"

EEVA (eo): (mietti pitkään) "En mä muista."

H: "Jaa. No mutta oliks teillä joulujuhla?"

E: "Joo."

H: "Oliks sun äiti tai isä siellä?"

E: "Ei se (äiti) ollu."

H: "Ei ollu? No minkähän takia se ei tullu sinne?"

E: "En mä tiä."

H: "No miltä susta tuntu, kun ne ei tullu sinne?"

E: (mietti jälleen pitkään) "No ei se ollu musta oikeestaan mitenkään... haitaksi."

H: "Oliks siellä kuitenkin muitten oppilaitten vanhempia?"



E: "Ei kaikkien. Oli siellä joittenki. Tai oli silleen aika useita, muttei kaikkia."

H: "Just."

E: "Mut mun isosisko tuli sinne kyllä."

H: "No mutta sehän oli hyvä. Miltä susta tuntuis, jos sun vanhemmat olis tullu sinne? Jos sä näistä (kuvista) näytät."

E: (näyttää 'todella iloista')

Eevan (eo) tavoin myös Eetu (eo) ja Aku (eo) tuntuivat hieman vähättelevän muiden osallistuneiden vanhempien määrää. Tällä he luultavasti pyrkivät selittämään itselleen, etteivät kaikkien muidenkaan vanhemmat olleet osallistuneet. Heidän vastauksistaan ei kuitenkaan jäänyt epäselväksi se, etteikö omien vanhempien osallistuminen juhliin olisi heille tärkeää.

Muista yhteistyömuodoista oppilailla ei ollut liiemmin kokemuksia. Vain Juhan (eo) äiti oli ottanut osaa koulun järjestämään retkeen. Kysymykseen, mitä mieltä Juha oli äidin osallistumisesta, hän vastasi: "Aika kivaa! Mua vähän nauratti, kun äiti sai olla järjestäjänä..." Vaikka oppilaiden kokemukset kodin ja koulun yhteistyöstä rajoittuivatkin haastatteluihin mennessä lähinnä vanhempainiltoihin, arviointikeskusteluihin ja koulun juhliin, oli heillä silti selkeitä mielipiteitä myös muista yhteistyön muodoista. Nämä mielipiteet käyvät ilmi seuraavista kappaleista.

### 7.2.3 Suhtautuminen erilaisiin yhteistyömuotoihin

Haastatteluissa oppilailta kysyttiin mielipidettä seuraavista yhteistyön muodoista (ks. liite 3): vanhempainilta, kodin ja koulun yhteinen juhla, vanhempien vetämä kerho, opettajan vierailu oppilaan kotona, arviointikeskustelu sekä kodin ja koulun yhteinen retki. Lisäksi oppilaiden kanssa keskusteltiin myös siitä, voisivatko vanhemmat tulla luokkaan joko seuraamaan oppituntia tai pitämään tunnin. Mielipiteiden ilmaisemisessa oppilailla oli apunaan jo mainitut neljä erilaista naamaa (ks. liite 4), joiden avulla mielipiteet luokiteltiin seuraavasti: 1=todella iloinen / todella tärkeää tai mukavaa, 2=melko iloinen / melko tärkeää tai mukavaa, 3=ei kovin iloinen / ei kovin tärkeää tai mukavaa ja 4=surullinen / ei lainkaan tärkeää tai mukavaa.

Kokonaisuutena sekä Kimppaperheprojektiin osallistuneet että osallistumattomat oppilaat suhtautuivat kaikkiin yhteistyömuotoihin hyvin myönteisesti. Eroja näiden ryhmien välillä ei siis tässä suhteessa merkittävästi ilmennyt. Tästä syystä oppilaiden mielipiteitä erilaisista yhteistyömuodoista käsitellään seuraavaksi yhtenä kokonaisuutena, erottelematta muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta erikseen Kimppaperheprojektiin osallistuneiden ja osallistumattomien oppilaiden vastauksia. Merkittäviä eroja suhtautumisessa ei löytynyt myöskään haastateltujen tyttöjen ja poikien välillä.

Oppilaat käyttivät vastauksissaan lähinnä joko 'todella tärkeää' tai 'melko tärkeää' vaihtoehtoa. Vain muutamissa kohdissa olivat käytössä myös vaihtoehdot 'ei kovin tärkeää' ja 'ei lainkaan tärkeää'. Mikään yhteistyömuoto ei saanut oppilailta täyttä tyrmäystä, mutta toisaalta myöskään mikään näistä yhteistyön muodoista ei kohonnut selvästi toisia korkeammalle. Myönteisimmin oppilaat suhtautuivat kodin ja koulun yhteisiin juhliin, vanhempien pitämiin oppitunteihin sekä opettajan vierailuun oppilaan kotona. Vain hieman näitä yhteistyömuotoja jäljessä tulivat oppilaiden arvosteluasteikolla arviointikeskustelu, vanhempien vetämät kerhot sekä oppituntien seuraaminen. Vanhempainillat sekä kodin ja koulun yhteiset retket saivat nekin kannatusta, mutta eivät kuitenkaan yhtä suurissa määrin kuin muut yhteistyömuodot. Yhteistyömuotoja koskevat tulokset ja tarkemmat luvut näkyvät taulukossa 2.

TAULUKKO 2. Oppilaiden suhtautuminen erilaisiin yhteistyömuotoihin.

Yhteistyön muoto	Suhtautuminen asteikolla 1 - 4, mainintojen määrä			
	1 = tt	2 = mt	3 = ekt	4 = elt
Vanhempainilta	6	2	1	1
Yhteinen juhla	7	3	-	-
Vanhempien vetämä kerho	6	3	1	-
Opettajan vierailu kotona	7	3	-	-
Arviointikeskustelu	6	4	-	-
Yhteinen retki	5	4	1	-
Vanh. seur. oppituntia	6	4	-	-
Vanh. pitäm. oppitunnin	7	3	-	-

tt = todella tärkeää, mt = melko tärkeää, ekt = ei kovin tärkeää, elt = ei lainkaan tärkeää

### Vanhempainillat

Kahta oppilasta lukuun ottamatta kaikki haastateltavat suhtautuivat myönteisesti vanhempainiltoihin. Juha (eo) näytti vanhempainiltojen kohdalla 'ei kovin tärkeää' vaihtoehtoa, koska hän ei tiennyt, mitä illoissa tapahtuu. Eetu (eo) puolestaan suhtautui vanhempainiltoihin kielteisesti, koska hän joutuu jäämään niiden aikana yksin kotiin. Tästä syystä hän toivoi, ettei äiti osallistuisi vanhempainiltoihin lainkaan. Mikäli kotiin tulisi vanhempainillan ajaksi hoitaja, olisi tämä yhteistyömuoto Eetun mielestä 'melko mukavaa'. Jos taas Eetu saisi itse osallistua vanhempainiltoihin, muuttuisi suhtautuminen 'todella iloiseksi'. Eetu erosi muista haastateltavista siinä, että hän ajatteli jokaisen yhteistyömuodon kohdalla oman osallistumisensa mahdollisuutta ja muutti mielipidettään sen mukaan.

Muut kahdeksan haastateltavaa suhtautuivat vanhempainiltoihin joko myönteisesti tai melko myönteisesti. Vanhempien osallistuminen iltoihin koettiin tärkeäksi muun muassa siksi, että vanhemmat voivat keskustella niissä lastensa koulunkäyntiin liittyvistä asioista. Myös muunlaisia perusteluita vanhempien osallistumiselle löytyi. Tämä selviää seuraavista oppilaiden kommentteista:

IINA (eo): "Se on aika tärkeätä, että ne (vanhemmat) sais tietoo, että mitä täällä koulussa sitten tapahtuu. Jos mä en esimerkiks muista jotain asiaa, niin sitten ne saa tietää, kun niille on kerrottu enemmän."

EEVA (eo): "No silleen, että jos vaikka (opettaja) sanoo, että nyt siitä vois puhua kotona, niin sitten kanssa puhutaan."

AKU (eo): "Jos joku alkaa kiusaa, niin äiti voi sanoa, että lopeta."

SAMI (o): "Ku sais sitten täällä, siellä kotona, olla yksin, kun äiti aina puhuu melkeen koko ajan puhelimesta. Niin sais pelata siellä rauhassa."

Samin (o) perustelu äidin osallistumiselle on hyvin itsekeskeinen, kun taas lina (eo) ja Eeva (eo) ajattelevat asiaa myös vanhempien näkökulmasta. Tyttöillä on myös selvästi jonkinlainen käsitys siitä, mitä vanhempainilloissa tehdään. Akun (eo) perustelusta voidaan puolestaan päätellä, että hän ajattelee illoista olevan hyötyä myös siksi, että vanhemmat voivat keskustella siellä toisten vanhempien kanssa lapsiinsa liittyvistä asioista. Akun tapauksessa kiusaaminen on tällainen asia, johon vanhemmat voivat illoissa puuttua.

### **Kodin ja koulun yhteiset juhlat**

Oppilaiden kokemukset kodin ja koulun yhteisistä juhlista olivat hyvin myönteiset, kuten jo aiemmin on käynyt ilmi. Vanhempien osallistumisesta juhliin pidettiin ja osallistumista toivottiin myös tulevaisuudessa. Oppilaat kertoivat pitäneensä erityisesti siitä, että vanhemmat saivat nähdä heidän esiintyvän. Myönteisten kokemusten myötä myös oppilaiden suhtautuminen kodin ja koulun yhteisiin juhliin oli kauttaaltaan positiivista. linan (eo) vastaukset kuvaavat hyvin kaikkien haastateltujen mielipiteitä tästä yhteistyön muodosta.

H: "No entäs sitten, onko sun vanhemmat ollu täällä jossain juhlassa mukana?"

IINA (eo): "Öö, tota... No esimerkiks joulujuhlassa ja sitten tohon pikkujouluihin ne tuli."

H: "Jaa. Onko susta tärkeätä, että ne osallistuu tommosiin juhliin?"

I: "Joo. Mä ainaski tykkään, kun ne kattoo, kun määki esiinnyn siellä."

H: "No mitä sä vastaisit näiden naamojen perusteella?"

I: (näyttää 'todella iloista') "Mulla saattaa olla aika monessa tää kaikista iloisin."

H: "Niinpä. No mitä kaikkea ne vanhemmat teki sen joulujuhlan aikana?"

I: "No ne... Siinä oli niinku laulua ja sitten oli esiintymiset. Ne niinku siinä laulo mukana ja sitten ne katto esityksiä."

Kaikki Kimppaperheprojektin ulkopuoliset oppilaat suhtautuivat yhteisiin juhliin myönteisimmällä mahdollisella tavalla. Myös kaksi Kimppaperheprojektiin osallistunutta oppilasta valitsi vaihtoehtoista 'todella tärkeän'. Loput kolme Kimppaoppilasta suhtautuivat puolestaan yhteisiin juhliin valitsemalla vaihtoehtoista 'melko tärkeän'. Erot näiden kahden myönteisimmän vaihtoehdon välillä ovat kuitenkin niin pienet, ettei ole mielekäästä erottaa niitä jyrkästi toisistaan. Ei siis voida sanoa, että Kimppaperheprojektin ulkopuoliset oppilaat suhtautuisivat tähän yhteistyömuotoon Kimppaoppilaita huomattavasti myönteisemmin. Ennemminkin selittäisin projektin ulkopuolisten oppilaiden myönteistä suhtautumista sillä, että näistä oppilaista kolmella ei ollut kokemuksia vanhempiensa osallistumisesta juhliin. Tästä syystä he saattavat pitää erityisen miellyttävänä ajatusta siitä, että myös heidän vanhempansa osallistuisivat muiden vanhempien tavoin koululla järjestettyihin tilaisuuksiin.

### **Vanhempien vetämät kerhot**

Vanhempien osallistuminen koulun toimintaan vetämällä erilaisia kerhoja sai myöskin kannatusta oppilaiden keskuudessa. Kymmenestä haastateltavasta kuusi osoitti tämän yhteistyömuodon kohdalla 'todella iloista' ja kolme 'melko iloista' naamaa. Oman vanhemman pitämä kerho päihittäisi haastateltujen mielestä toisten vanhempien kerhot. Tästä huolimatta oppilaat osallistuisivat Eetua (eo) lukuun ottamatta mielellään myös muiden vanhempien järjestämiin kerhoihin. Eetu oli sitä mieltä, että mikäli hänen omat vanhempansa vetäisivät kerhoa, olisi se 'todella mukavaa'. Jos taas kerhoa vetäisi jonkun muun oppilaan vanhemmat, muuttuisi Eetun suhtautuminen 'todella mukavasta' 'ei niin mukavaksi'. Koska Eetu epäili, että hänen omat vanhempansa eivät tulisi koululle pitämään kerhoa, valitsi hän vastauksekseen vähemmän mieluisan vaihtoehdon.

Kysyttäessä, millaisia kerhoja vanhemmat voisivat pitää, nousivat päällimmäisenä esille erilaiset askartelu- ja pelaamiskerhot. Esimerkiksi Aku (eo) ehdot-

ti, että kerhoissa voitaisiin pelata vaikkapa Afrikan tähteä tai Peppi-peliä. Anu (o) oli puolestaan urheilullisempien pelien kannalla ja Anu (o) ehdotti suoraan uintikerhon järjestämistä. Sari (o) kommentoi aihetta seuraavasti:

H: "No sit täällä on sellanen vaihtoehto, että jos vanhemmat järjestäis jotain kerhoja täällä koulun jälkeen."

SARI (o): (näyttää 'todella iloista')

H: "Se ois siis tosi kivaa. Minkähänlaisia ne kerhot vois olla?"

S: "No semmosia, mistä niitten oma lapsi tykkäis ja sitten se sanois, että mistä ne sen kaveritkin tykkäis."

H: "Joo-o. No mistä sä esimerkiks tykkäisit?"

S: "No jostain askartelukerhoista."

Haastatellut toivoivat, että muut lapset viihtyisivät oman vanhemman järjestämässä kerhossa. Tosin vain kaksi oppilasta toi esille, että jompikumpi omista vanhemmista saattaisi tulla koululle pitämään kerhoja. Kaksi muuta oppilasta epäili puolestaan oman vanhempansa halukkuutta osallistua kerhojen järjestämiseen. Loppujen kuuden haastatellun kanssa asiasta ei keskusteltu tarkemmin. Jotta vanhemmat saisivat tietää, millaisista kerhoista lapset pitävät, tulisi oppilaiden Sarin (o) ohjeiden mukaan tiedottaa vanhempia asiasta. Essi (o) toivoi puolestaan, että vain yhden oppilaan vanhemmat kerrallaan järjestäisivät kyseisiä kerhoja, jottei niissä "olis sit niin paljon hulinaa."

### **Opettajan vierailu oppilaan kotona**

Tämä vaihtoehto tuntui haastateltavista kiehtovalta ajatukselta. Kaikki oppilaat liittivät sen joko 'todella iloiseen' tai 'melko iloiseen' naamaan. Haastattelun edessä keskustelimme oppilaiden kanssa muun muassa siitä, mitä opettaja voisi kotivierailun aikana tehdä. Tässä esimerkkinä muutama ote haastatteluista:

H: "...kerro kuitenkin vielä näillä naamoilla, että miltä susta tuntuis, jos opettaja tulis käymään sun omassa kodissa?"

ANU (o): (näyttää 'todella iloista')

H: "Sekin olis siis kivaa. Mitähän te sitten voisitte tehdä sen opettajan kanssa yhdessä?"

A: "Kaikkei jutella ja sellasta."

H: "Mistähän te voisitte jutella?"

A: "Että miten on menny koulussa ja silleen."

H: "No entäs sitten, jos opettaja tulis käymään sun kodissa?"

IINA (eo): "Se olis tosi kivaa, ku kävis."

H: "No mitähän te voisitte tehdä, jos opettaja tulis sun kotiin?"

I: "No mä ajattelisin, että toi opettaja ja äiti vois puhua jotain mun koulunkäynnistä, tai jotain sellasta."

Anun (o) ja linan (eo) lisäksi myös neljä muuta oppilasta ajatteli opettajan keskustelevan kotona lapsen koulunkäyntiin liittyvistä asioista joko oppilaan vanhempien, hänen itsensä tai heidän molempien kanssa. Kaksi haastateltavaa ehdotti puolestaan, että opettaja voisi pelata tai leikkiä oppilaan kanssa. Lisäksi Eetu (eo) totesi, että hänen aiemmassa koulussa oli ollut tapana, että opettaja vieraili oppilaiden kotona kouluvuoden aikana ja keskusteli oppilaan vanhempien kanssa nimenomaan koulunkäyntiin liittyvistä asioista. Tällaista käytäntöä Eetu piti hyvänä ja toivoi, että myös tutkimuskoulussa voisivat opettajat aloittaa samanlaisen käytännön.

### **Arviointikeskustelu**

Arviointikeskustelusta oppilailla oli henkilökohtaisia kokemuksia, kuten jo aiemmin on kerrottu. Kokemukset olivat monilta osin hyvin myönteisiä, samoin kuin oppilaiden suhtautuminen tähän yhteistyömuotoon. Jokaisen haastateltavan mielestä on hyvä, että oppilaat saavat itse osallistua opettajan ja vanhemman ohella keskusteluun. He eivät kannata ajatusta siitä, että vanhemmat ja opettaja voisivat pitää arviointikeskustelun ilman oppilasta. Haastateltavista on omien töiden esittelemisen lisäksi mielenkiintoista myös kuunnella opettajan ja vanhemman välistä vuoropuhelua tapaamisen aikana. Heitä ei häiritse se, että opettaja ja vanhemmat keskustelevat oppilaaseen liittyvistä asioista tämän läsnä ollessa. Juha (eo) kommentoi asiaa seuraavasti:

H: "No sit sä kerroit, että teillä on ollu sellanen arviointikeskustelu. Keitä siinä keskustelussa oli mukana?"  
 JUHA (eo): "Äiti voi olla siinä mukana tai isä. Molemmat tai jompikumpi."  
 H: "Sillon kun teillä oli se keskustelu, niin oliks sulla kumpi siellä mukana?"  
 J: "Äiti vaan. Isä ei päässy tulemaan."  
 H: "No mistä asioista te keskustelitte siellä?"  
 J: "No katottiin, onko pulpetti kunnossa ja sitte siitä niinku kaikesta semmosesta, että miten mulla on menny koulussa ja oonko oppinu lukee ja mitä mä oon tehny ja jotain semmosta."  
 H: "No mitä sä ajattelit siitä tilanteesta?"  
 J: "No se oli aika jännää."  
 H: "No oliks susta hyvä, että sä olit siinä ite mukana? Ettei vaan äiti keskustelu opettajan kanssa?"  
 J: "Joo, oli se kivaa. Kyllä mä toivoisin, että mä pääsisin sinne niinku uudestaanki."

Tulevaisuuden osalta haastateltavat toivoivat Juhan tavoin, että arviointikeskustelujen järjestämistä jatkettaisiin ja otettaisiin entiseen tapaan myös oppilaat niihin mukaan. Kuten useasti haastattelujen aikana, myös tässä kohden oppilaat toivat esille, että vanhempien tulisi tuntee opettaja sekä tietää, mitä koulussa tapahtuu. Arviointikeskustelun välityksellä nämä tavoitteet voitaisiin saavuttaa oppilaita tyydyttävällä tavalla.

### **Yhteiset retket**

Retkien järjestämisestä keskusteltiin oppilaiden kanssa siten, että he saivat ensiksi valita lähtisivätkö mieluummin retkelle oman luokkansa ja luokan opettajan kanssa vai siten, että mukaan lähtisi heidän lisäksi myös vanhempia. Oppilaita kehoitettiin miettimään esimerkiksi liikuntatunteihin liittyviä retkiä tai vaikkapa teatterireissua. Kuusi oppilasta oli sitä mieltä, että olisi parempi, jos mukaan lähtisivät myös vanhemmat. Perusteluiksi vanhempien mukaan tulolle oppilaat kertoivat muun muassa seuraavaa:

H: "Minkä takia se (vanhempien mukaan lähtö) olis kivempaa?"  
 ANU (o): "No kun sais tota apua välillä, jos vaikka luistimia sitois."  
 H: "Niin."  
 A: "Ni ei tarvis opettajan mennä koko ajan minne sattuu vaan sitomaan."



H: "Mitä ne (vanhemmat) vois tehdä siellä retkellä?"

SARI (o): "No seurata lapsia ja kattoa, että ne ei lähe minnekään."

H: "Minkä takia sä haluisit ne vanhemmat sinne (retkelle) mukaan?"

EETU (eo): "No, että mulle ainaskaan ei tulis tylsää siellä."

Perustelut vanhempien osallistumiselle liittyivät enimmäkseen siihen, että opettaja saisi vanhemmilta apua retken käytännön järjestelyissä. Iina (eo) oli puolestaan sitä mieltä, että vanhempien osallistuminen olisi mukavaa siksi, että tällöin oppilaat saisivat mahdollisuuden tutustua toistensa vanhempiin paremmin. Poikkeuksen teki tässäkin tapauksessa Eetu (eo), jonka mielestä vanhempien tulisi osallistua, jotta hänellä ei olisi retken aikana tylsää.

Kaksi oppilasta kymmenestä oli sitä mieltä, että lähtisi retkelle mieluummin ilman vanhempia. Loput kaksi pitivät molempia vaihtoehtoja yhtä hyvinä. Perusteluiksi vanhempien pois jättämiselle Juha (eo) kertoi: "No siellä (retkellä) menee kaikki sekasin, kun tulee vanhemmat. Ku opettaja ei voi... ku se ei voi kertoa meille jotain kaikkia juttuja. Ja se vaan höpöttäis niiden aikuisten kanssa." Toisaalta Juha pohti myös sellaista vaihtoehtoa, että opettaja ei lähtisi lainkaan mukaan, vaan retken tekisivät pelkästään vanhemmat ja oppilaat. Tämä vaihtoehto olisi Juhan mukaan myös harkittavissa, koska tällöin "...sais tehdä mitä huvittaa. Jos siellä ei kerta ope ois, niin ei ois kielletty mikään!"

### **Vanhemmat seuraamassa oppitunteja**

Kaksi oppilasta mainitsi vanhempien olleen tutustumassa kouluun ja luokan toimintaan eräänä lauantaina, jolloin oppilaille oli ollut poikkeuksellisesti koulua. Tällöin vanhemmat eivät kuitenkaan olleet varsinaisesti seuraamassa oppitunteja, vaan heille oli järjestetty yhteistä toimintaa oppilaiden kanssa. Haastattelussa keskusteltiin oppilaiden kanssa lähinnä sellaisesta kodin ja koulun yhteistyöstä, jossa yhden oppilaan vanhemmat kerrallaan tulisivat tarkkailemaan oppituntien tapahtumia. Tarkoituksena olisi tällöin antaa kodeille realistista tietoa siitä, mitä luokassa normaalina koulupäivänä tapahtuu.

Kuuden haastateltavan mielestä olisi 'todella mukavaa', mikäli vanhemmat tulisivat kouluun seuraamaan oppituntia. Loput neljä pitivät puolestaan tätä vaihtoehtoa 'melko mukavana'. Erityisesti oppilaat arvostivat oman vanhemman osallistumista tunneille: toisten oppilaiden vanhemmilla ja heidän osallistumisellaan ei ollut oppilaille yhtä suurta merkitystä. Oppilaat perustelivat vanhempien osallistumista muun muassa seuraavasti:

H: "No entäs sitten, jos sun vanhemmat, isä tai äiti, tulis teidän luokkaan seuraamaan jotain oppituntia? Mitä sä siitä ajattelisit?"

AKU (eo): "Se olis kivaa."

H: "Mir,kä takia se olis kivaa?"

A: "No kun ne kattois, että miten me oppilaat osataan oppia siellä."

H: "Entäs sitten sellanen, että jos äiti tai isä tulis kouluun seuraamaan teidän tuntia? Tulis sinne tunnille istuskelemaan ja kattelemaan, että mitä siellä tapahtuu."

ANU (o): (näyttää 'todella iloista')

H: "Sekin olis siis tosi kivaa. Mitenhän se vaikuttaisi teidän luokkaan, jos siellä olis vaikka sun äiti?"

A: "No siellä olis hiljempaa."

H: "Jaa. No mikä siinä olis erityisesti kivaa, että äiti tulis sinne?"

A: "No se näkis, että mitä me tehään siellä."

Näistäkin vastauksista ilmenee oppilaiden myönteinen suhtautuminen siihen, että vanhemmat tietävät, mitä koulussa tapahtuu. Tämä tuli ilmi myös muiden oppilaiden vastauksista ja myös muiden yhteistyömuotojen kohdalla. Haastateltavat totesivat muun muassa, että vanhempien on hyvä tuntea luokan opettaja sekä lapsen omia luokkatovereita. Kuten Anu (o) arvelee, saattaisi vanhempien läsnäolo tunneilla vaikuttaa myös luokan käyttäytymiseen. Tämän saman havainnon teki myös Juha (eo), joka totesi: "Sitte osaa olla ihan kiltisti pulpetissa, ku saa näyttää äitille, että miten kiltisti osaa olla."

### **Vanhemmat pitämässä oppitunteja**

Tämä yhteistyömuoto oli oppilaille täysin vieras. Joidenkin oppilaiden oli vaikea edes kuvitella omaa äitiään tai isäänsä seisomaan luokan eteen opettajan päi-

kalle. Tästä huolimatta kaikki haastateltavat olivat sitä mieltä, että oman vanhemman tuleminen luokkaan opettajaksi olisi 'todella mukavaa' tai 'melko mukavaa'. Tämän yhteistyömuodon mielekkyyttä perusteltiin muun muassa seuraavasti:

H: "Minkä takia se (oman vanhemman toimiminen opettajana) olis niin mukavaa?"

AKU (eo): "No kun se kattois, että miten me tehdään."

ESSI (o): "No kun se olis mun oma äiti."

SAMI (o): "Sit sais nauraa siellä (luokassa) kauheesti!"

Lisäksi myös tätä vaihtoehtoa kannatettiin siksi, että vanhemmat saisivat nähdä, mitä luokassa tapahtuu ja millaisia oppilaita siellä on. Kaksi oppilasta oli sitä mieltä, että vanhemmille sopisi parhaiten joko käsityön tai kuvaamataidon tunteiden pitäminen. Niinikään kaksi oppilasta (molemmat Kimppaperheprojektin ulkopuolisesta ryhmästä) kuitenkin epäilivät, että ainakaan omat vanhemmat eivät haluaisi tulla kouluun pitämään tunteja. Syytä tähän he eivät osanneet tarkemmin sanoa.

## 8 TULOSTEN TARKASTELU

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, kuinka Kimppailtojen toiminta näkyy lasten arjessa. Lisäksi tutkimuksella etsittiin vastauksia siihen, millaisia kokemuksia, käsityksiä ja toiveita lapsilla on kodin ja koulun yhteistyöstä. Tulokseksi saatiin, että Kimppailtojen vaikutukset oppilaiden elämään jäivät melko vähäisiksi. Verrattuna esimerkiksi Porin ja Kankaanpään Sillanrakennus lapsen parhaaksi -hankkeeseen (1995) ei Kimppailloilla saavutettu lasten kannalta yhtä laajamittaisia ja näkyviä tuloksia. On kuitenkin syytä huomata, että alunperinkään ei ollut täysin realistista odottaa Kimppailloilta yhtä suuria ja näkyviä tuloksia kuin Porin ja Kankaanpään hankkeelta. Tämä johtui siitä, että nämä kaksi hanketta eroavat toisistaan huomattavasti sekä käytetyn ajan että osallistujien määrän suhteen. Tämän tutkimuksen avulla löydettiin kuitenkin joitain sellaisia merkkejä, jotka kertovat Kimppailtojen mahdollisuuksista vaikuttaa myös lasten elämään.

Erilaisia yhteistyömuotoja koskevat käsitykset ja toivomukset olivat kaikilla haastateltavilla monilta osin yhteneviä. Oppilaiden mielipiteistä kävi selvästi ilmi heidän myönteinen suhtautuminen kaikkia yhteistyömuotoja kohtaan. Vaikka Kimppaperheprojektiin osallistuneilla oppilailta olikin keskimäärin enemmän kokemuksia vanhempiensa osallistumisesta koulun toimintaan, olivat myös projektiin osallistumattomien oppilaiden näkemykset yhteistyöstä hyvin myönteisiä. Nämä tulokset tukevat Partasen (1985) ja Ahon (1996) tekemiä havaintoja oppilaiden suhtautumisesta kodin ja koulun yhteistyöhön. Myös Tourusen ja Vaismaan (1999) sekä Sipilän ja Tervakankaan (2000) opinnäytetöissään esille tuomat asiat saavat vahvistusta käsillä olevasta tutkimuksesta. Heidän näkemyksensä kanssa yhtenevästi voidaan tutkimustulosten perusteella todeta, että alkuopetusikäiset oppilaat kaipaavat vanhempiensa osallistumista kodin ja koulun yhteistyöhön. Lisäksi lapset toivovat saavansa osallistua kodin ja koulun yhteisiin toimintoihin, jopa vanhempainiltoihin. Osallistumisen kautta oppilaat saavat näyttää vanhemmille taitojaan ja vanhemmat puolestaan näkevät, mitä koulussa tapahtuu. Nämä kaksi yhteistyön tavoitetta ovat tutkimuksen mukaan oppilaille merkittävimmät.

### 8.1 Kimppailtojen vaikutukset: syitä ja selityksiä

Selityksiä Kimppailtojen vähäisille vaikutuksille lasten elämään voidaan hakea muun muassa siitä, että iltoihin osallistui vain pieni määrä lasten vanhempia. Kaikkiaan yli kahdeksastakymmenestä vanhemmasta iltoihin osallistui keskimäärin kuusi äitiä kutakin tapaamista kohden. Ei siis ole ihme, että Kimppailtojen toiminnalla ei ollut merkitystä esimerkiksi luokkien sisäisen toiminnan kannalta. Kuten Reinikainen (1996, 27) sekä Shimoni ja Baxter (1996, 229 - 246) toteavat, on yhteisten kasvatuspäämäärien sopiminen ja niistä kiinni pitäminen yksi oleellinen tekijä luokan yhteishengen ja turvallisuuden tunteen syntymisessä. Nämä tekijät tuskin kehittyvät, mikäli luokasta vain kolmen oppilaan vanhemmat osallistuvat projektiin.

Projektin vähäisiä vaikutuksia voidaan selittää myös sillä, että toiminta oli edennyt Kimppailtojen osalta vasta hieman yli puolen välin, kun tutkimus suoritettiin. Ajallisesti tämä tarkoittaa sitä, että projektin toiminta oli jatkunut vain hieman yli puoli vuotta. Verrattuna esimerkiksi Sillanrakennus lapsen parhaaksi -hankkeeseen on huomattava, että kyseinen yhteistyökokeilu toteutettiin viiden vuoden aikana ja tuloksia etsittiin vasta tämän aikavälin kuluttua. Tällöin havaittiin hankkeen vaikuttaneen paitsi oppilaiden ystävyys-suhteisiin, niin myös luokan sisäiseen ilmapiiriin sekä koulussa menestymiseen. (Sillanrakennus lapsen parhaaksi 1995.) Näiden tulosten kohdalla on kuitenkin huomattava myös se, että kyseiseen hankkeeseen osallistui huomattavasti suurempi määrä vanhempia kuin tutkimuskoulun Kimppailtoihin. Mikäli Kimppailtoihin saataisiin enemmän vanhempia mukaan ja toimintaa jatkettaisiin pitkäkestoisesti seuraavien vuosien aikana, alkaisivat tulokset myös siihen osallistuneiden lasten kohdalla varmasti näkyä. Tätä ajatusta tukee myös Epsteinin (1995) näkemys, jonka mukaan yhteistyön tulee olla jatkuvaa, jotta sillä voitaisiin saavuttaa pysyviä ja näkyviä tuloksia.

Tutkimustulosten perusteella voidaan todeta, että projektiin osallistuneet lapset eivät olleet ystävystyneet sen perusteella, että heidän vanhempansa olivat tutustuneet Kimppailloissa. Vaikka viidestä Kimppaoppilaasta kolme kertoikin

tuntevansa yhden tai useamman Kimppaoppilaan vanhemmat, eivät he silti olleet tutustuneet nimenomaan Kimppailtojen vaikutuksesta. Kuten lapset kertoivat, olivat he tutustuneet toisiinsa sekä toistensa vanhempiin jo ennen projektin alkamista, lähinnä päiväkodissa tai esikoulussa. Koska haastateltavien lasten vanhemmat eivät lasten kertomusten mukaan pidä yhteyttä toisiinsa laajemmassa mittakaavassa, eivät he myöskään selvittä lastensa välisiä riitoja tai pyri tutustuttamaan lapsiaan paremmin toisiinsa, kuten kävi Porin ja Kankaanpään kokeilun aikana (Sillanrakennus lapsen parhaaksi 1995).

Aivan tuloksettomalta Kimppailtojen toiminta ei kuitenkaan lasten kannalta vaikuta. Tämä käy ilmi muun muassa haastateltujen kertomuksista vanhemmilta saadun tuen määrästä. Kuten tutkimustuloksista ilmenee, saivat projektiin osallistuvat oppilaat kotona enemmän tukea koulunkäyntiinsä kuin projektin ulkopuoliset oppilaat. Tätä voidaan selittää muun muassa sillä, että yhdessä syksyn Kimppaillassa oli käsitelty vanhempien kanssa nimenomaan lasten koulunkäynnin tukemiseen liittyviä asioita. On siis oletettavissa, että vanhemmat olisivat tämän jälkeen pyrkineet entistä aktiivisemmin auttamaan ensimmäisellä luokalla olevaa lastaan. Tätä päätelmää tukevat myös Aulamo (1991) ja Aho (1996), joiden mukaan toimivalla yhteistyöllä on vaikutusta vanhempien lapsilleen antaman tuen ja osallistumisen määrään. Mitä aktiivisempia vanhemmat ovat yhteistyössä, sitä enemmän he ovat kiinnostuneita myös lapsensa etenemisestä ja auttamisesta koulunkäyntiin liittyvissä asioissa.

Kimppaperheprojektiin osallistuneiden ja osallistumattomien oppilaiden välillä löytyi eroja ystävyysuhteiden määrässä sekä avun saamisessa ja pyytämisessä. Näitä eroja voidaan kuitenkin selittää myös muilla tekijöillä kuin Kimppailloilla. Eräs selitys Kimppaoppilaiden suuremmille kaverimäärille on muun muassa se, että kyseiset oppilaat olivat poikkeuksetta tavanneet luokkatovereitaan jo ennen koulun alkua ja ehtineet ystäväystyä myös heidän vanhempiansa kanssa. Vastaavasti projektin ulkopuolisista oppilaista vain yksi kertoi tutustuneensa luokkatovereihinsa ennen koulua. Tällaisessa tapauksessa on luonnollista, että niillä oppilailla, jotka ovat tutustuneet osaan luokkatovereistaan jo ennen koulun alkua on enemmän ystäviä kuin niillä, jotka ovat tavanneet luokkatoverinsa vasta koulun alun jälkeen.

Toinen selitys Kimppaoppilaiden suuremmille kaverimäärille voisi olla myös se, että aktiivisten vanhempien lapset saattavat olla herkempiä tekemään tuttavuutta toisten lasten kanssa ja saamaan näin ollen enemmän ystäviä. Luonnollista olisi myös, että aktiivisemmat vanhemmat tutustuisivat ilman Kimppailtojakin paremmin toisiinsa kuin sellaiset vanhemmat, jotka eivät ole osoittaneet kiinnostusta kodin ja koulun yhteistyötä kohtaan. Tällaiset passiiviset vanhemmat jäävät varmasti mielellään myös Kimppailtojen ulkopuolelle, jolloin he eristäytyvät entisestään. Kuten muun muassa Shimoni ja Baxter (1996, 233 - 234), Viljamaa (1997, 47) sekä Borg ja Mayo (2001) toteavat, on kodin ja koulun yhteistyölle ominaista nimenomaan se, että siihen osallistuvat vain aktiivisimmat. Näin kävi todennäköisesti myös Kimppailtojen kohdalla.

Haastattelujen perusteella voidaan päätellä, että passiivisetkin vanhemmat saattavat vaikuttaa lastensa koulunkäyntiin myönteisesti. Tämä tuli ilmi siinä vaiheessa, kun osa Kimppaperheprojektin ulkopuolisista lapsista kertoi ratkaisevansa koulutehtävät yleensä itsenäisesti. Koska he eivät saa kotona apua koulutehtäviinsä, pyrkivät he vähitellen ratkaisemaan ongelmat omatoimisesti. Tällaiset omatoimisuuteen tottuneet lapset eivät koulussakaan heti kysy neuvoa opettajalta, vaan miettivät ensin asiaa itse. Tästä ominaisuudesta saattaa olla huomattavaa hyötyä oppilaiden myöhemmän koulunkäynnin kannalta. Koska vanhempien suhtautumisella ja kiinnostuneisuudella lapsensa koulunkäyntiä kohtaan saattaa kuitenkin olla vaikutusta muun muassa oppilaan itsetuntoon sekä motivaatioon, tulisi myös näiden oppilaiden saada edes toisinaan vanhemmiltaan huomiota koulunkäyntiin liittyvissä asioissa (Kivirinta 1995, 45; Aho 1996, 71).

## **8.2 Oppilaiden suhtautuminen kodin ja koulun yhteistyöhön**

Kodin ja koulun yhteistyön osalta tämä tutkimus tukee aikaisemmin tehtyjä tutkimuksia. Esimerkiksi oppilaiden kokonaisvaltainen suhtautuminen yhteistyöhön osoittautui erittäin myönteiseksi. Tämän havainnon ovat tehneet aikaisemmin muun muassa Partanen (1985) sekä Aho (1996) opinnäytetöissään (ks. myös Tourunen & Vaismaa 1999; Sipilä & Tervakangas 2000). Vaikka oppilaat eivät

osanneetkaan selittää kodin ja koulun yhteistyötä teoriassa, osasivat he silti pohtia asiaa käytännön tasolla. Haastattelujen aikana tulikin ilmi, että myös lapsilla on asioista kokemusperäisiä käsityksiä, joista he kykenevät kysyttäessä kertomaan (Ahonen 1994, 113 - 117). Vaikka lasten vastaukset eivät aina olleetkaan kovin pitkiä, löytyi niistä kuitenkin heidän keskeisimmät ajatuksensa ja mielipiteensä varsin selvästi.

Kuten on jo tullut todettua, pitävät haastatellut ensimmäisen luokan oppilaat tärkeänä erityisesti sitä, että vanhemmat tietävät, mitä koulussa tapahtuu. He arvostavat yhteistyön muodoista esimerkiksi arviointikeskusteluja sekä mahdollisuuttaan osallistua niihin. Tärkeää oppilaille on myös se, että he saavat näyttää vanhemmilleen, mihin pystyvät. Myös muiden yhteistyömuotojen kohdalla oppilaiden osallistumishalukkuus on todella korkea. Samankaltaisia tuloksia sai myös Partanen (1985) tutkiessaan kuudesluokkalaisten käsityksiä kodin ja koulun yhteistyöstä. Hänen tutkimuksensa osoitti, että myös hieman vanhemmat oppilaat ovat kiinnostuneita yhteistyöstä ja haluavat osallistua siihen. Näiden kahden tutkimuksen perusteella voidaankin päätellä, että oppilaiden kiinnostus yhteistyötä kohtaan ei näytä vähenevän perusopetuksen alempien asteiden aikana. Kenties Finnin (1998, 23) huomio lasten kasvavasta kriittisyydestä vanhempien osallistumista kohtaan alkaa saada jalansijaa vasta hieman myöhemmin, murrosiän käynnistyttyä kunnolla.

Näyttää siltä, että lasten myönteinen suhtautuminen erilaisiin yhteistyömuotoihin juontaa juurensa kodin ja koulun yhteistyöhön liittyvistä positiivisista kokemuksista. Kuten Aho (1996, 82) havaitsi jo aiemmin, on vanhempien osallistumisella suuri merkitys alkuopetusikäisille. Oppilaat kaipaavat oman vanhempansa osallistumista yhteistyöhön ja heistä on erityisen mukavaa, että vanhemmat tulevat mukaan esimerkiksi koulun juhliin. Yhteistyön osalta nimenomaan yhteiset juhlats on se yhteistyömuoto, josta lapsilla on arviointikeskustelun ja vanhempainiltojen rinnalla eniten kokemuksia. Korpisen, Husson ja Korpisen (1980) sekä Hirston (2001) havainnot käytetyimmistä yhteistyön muodoista toteutuvat siis myös tutkimuskoulun kohdalla.

Yhteistyön muodoista mikään ei noussut selkeästi muita korkeammalle oppilaiden arvoasteikolla. Vastaavasti mitään yhteistyömuotoa ei täysin tyrmätty tai



asetettu muita alemmaksi. Nämäkin tulokset ovat monilta osin yhteneviä Partasen (1985) tutkimustulosten kanssa. Tässä tutkimuksessa tuli kuitenkin selvästi esille, että oppilaat liittävät kodin ja koulun yhteistyöhön läheisesti yhdessä tekemisen ja etenkin pelaamisen. Jokainen haastateltu oppilas mainitsi nimittäin haastattelun jossain vaiheessa, että opettaja, oppilaat ja vanhemmat voisivat pelata yhdessä jotain; esimerkiksi lautapelejä, Play Stationia tai joukkuepelejä. Selitys tälle löytyy mahdollisesti siitä, että ensimmäisten luokkien kummioppilaat olivat järjestäneet oppilaille ja heidän vanhemmilleen yhteisen peli-illan ensimmäisen kouluvuoden aikana. Peli-iltaan liittyvät kokemukset olivat selvästi mieluisia ja hyvin oppilaiden muistissa. Kokemukset tulivat esille sekä haastatteluisissa että useissa oppilaiden piirustuksissa.

Uutena piirteenä tutkimus toi esille sen, että lapset ovat kiinnostuneita osallistumaan myös vanhempainiltoihin sekä muunlaiseen yhteiseen toimintaan, jonka ulkopuolelle oppilaat on tähän asti jätetty. Lisäksi haastateltavat ilmaisivat kiinnostuksensa myös sellaisiin yhteistyömuotoihin, joista heillä ei vielä ollut kokemuksia. Esimerkiksi opettajan vierailu oppilaiden kotona sekä vanhempien pitämät oppitunnit saivat paljon kannatusta (ks. Sipilä & Tervakangas 2000). Kiinnostuneisuus tällaisia yhteistyömuotoja kohtaan saattaa selittyä sillä, että oppilaat ovat epätietoisia siitä, mitä esimerkiksi vanhempainilloissa tehdään. Mikäli oppilaat pääsisivät iltoihin mukaan, saisivat he tietää asioista enemmän. Jos taas vanhemmat osallistuisivat oppilaiden koulupäivään seuraamalla tai pitämällä oppitunteja, saisivat lapset kaipaamansa mahdollisuuden osoittaa vanhemmillemme osaamisensa.

Kodin ja koulun yhteistyön osalta Kimppaoppilaiden ja muiden haastateltujen käsitykset ja toiveet eivät eronneet toisistaan. Molemmat oppilasryhmät suhtautuvat yhteistyömuotoihin hyvin myönteisesti ja toivovat vanhempiensa osallistumista. Ainakaan tässä vaiheessa Kimppaperheprojektin ulkopuoliset oppilaat eivät siis näytä omaksuneen vanhemmiltaan välinpitämätöntä suhtautumista yhteistyötä kohtaan. On kuitenkin havaittavissa, että oppilaat ovat huomanneet vanhempiensa tavan suhtautua yhteistyöhön. Tämä tulee esille haastatteluisissa siten, että Kimppaoppilaat arvelevat vanhempiensa osallistuvan mielellään erilaisiin yhteistyön muotoihin, kun taas projektiin osallistumattomat oppilaat epäi-

levät vanhempiensa halukkuutta ottaa osaa koulun toimintaan. Näiden passiivisten vanhempien saaminen mukaan kodin ja koulun yhteiseen toimintaan olisi kuitenkin erityisen tärkeää, jotta myös he voisivat hyötyä yhteistyön suomista mahdollisuuksista (ks. Korhonen ym. 1989; Shimoni & Baxter 1996).

### 8.3 Kehittämisehdotuksia

Tutkimuksen avulla saatiin ensimmäisten luokkien oppilailta tietoja sekä Kimppailtoihin että kodin ja koulun yhteistyöhön liittyen. Tuloksia ei kuitenkaan voida yleisää koskemaan kaikkia ensimmäisten luokkien oppilaita, koska tutkimusjoukko koostuu vain kymmenestä oppilaasta. Kuten Eskola ja Suoranta (1999, 61) toteavat, ei kvalitatiivisen tutkimuksen tarkoitus olekaan pyrkiä tilastollisiin yleistyksiin, vaan kuvaamaan, selittämään ja ymmärtämään tiettyä tapahtumaa tai ilmiötä (ks. myös Alasuutari 1993, 194). Olennaista on, kuten Eskola ja Suoranta (1999, 62) mainitsevat, että tutkimustulosten avulla pyritään kehittämään aiheeseen liittyvää teoreettista tietoa. Tästä syystä pohdin seuraavaksi sekä Kimppaperheprojektin että kodin ja koulun yhteistyön kehittämismahdollisuuksia saatujen tutkimustulosten perusteella. Tavoitteena on antaa sekä Mannerheimin lastensuojeluliitolle että kaikille kodin ja koulun yhteistyön osapuolille ajanmukaista tietoa siitä, kuinka yhteistyötä voitaisiin lasten näkökulmasta parantaa.

#### 8.3.1 Kimppaperheprojektin mahdollisuuksista

Tutkimuskoulun osalta Kimppaperheprojekti törmäsi siihen jo ennalta tiedostettuun ongelmaan, että yhteistyöhön osallistuvat vain aktiivisimmat ja yleisimmin nimenomaan äidit (ks. Viljamaa 1997; West & Noden 1998; Borg & Mayo 2001). Ennen tutkimuksen suorittamista yhteenkään Kimppailtaan ei osallistunut ainoatakaan isää. Osallistumismäärien nostaminen ja monipuolistaminen onkin mielestäni ensimmäinen ehto sille, että Kimppailtojen toiminnalla voidaan saada aikaan pysyviä vaikutuksia lasten elämään. Vaikutukset esimerkiksi oppilaiden ystävyyssuhteisiin tai luokan ilmapiiriin alkavat näkyä varmastikin vasta siinä vaiheessa, kun useimpien oppilaiden vanhemmat osallistuvat Kimppailtoihin tai

muuhun vastaavaan toimintaan.

Aktiivisten vanhempien lisäksi olisi tärkeää saada toimintaan mukaan myös ne vanhemmat, joilla on ongelmia kasvatukseen liittyvissä asioissa (Korhonen ym. 1989, 70). Kuten useat tutkimukset (esim. Korhonen ym. 1989; Seppälä 2000) todistavat, kaipaavat vanhemmat nykyisin tukea kasvatukseensa. Tästä syystä onkin ristiriitaista, että kun tällaista tukea tarjotaan, eivät vanhemmat ota sitä vastaan. Syytä tähän voidaan etsiä ensisijaisesti vanhempien toiminnasta.

Kimppaperheprojektin kannalta on kuitenkin oleellista miettiä myös sitä, olisiko esimerkiksi laajamittaisemmalla projektin mainostamisella saatu enemmän vanhempia mukaan iltoihin? Kuten haastatteluissa tuli ilmi, eivät kaikki projektiin osallistuneet oppilaat tienneet oman vanhempansa osallistumisesta. Vielä vähemmän he tiesivät siitä, mitä illoissa tapahtuu. Tästäkin huolimatta lasten kiinnostus projektia ja siihen osallistumista kohtaan oli suuri. Kenties lasten innostuneisuutta voitaisiinkin käyttää hyväksi myös aikuisten innostamisessa. Lapsia voitaisiin esimerkiksi tiedottaa jo alusta alkaen aiempaa enemmän Kimppailtojen toiminnasta ja siitä, että heidän vanhempiansa toivotaan osallistuvan iltoihin. Mikäli näin toimittaisiin, saattaisivat lapset kertoa projektista kotona vanhemmilleen ja vaatia näitä osallistumaan. Tällöin vanhempien olisi kenties vaikeampi kieltäytyä ottamasta osaa toimintaan. Ennen osallistumistaan vanhempien olisi kuitenkin syytä huolehtia lastenhoidosta, jotta lapsille ei jäisi Eetun (eo) tavoin ikävää tunnetta vanhemman osallistumisesta jäätyään yksin kotiin.

Lasten näkökulmasta ajateltuna toinen ehto projektin onnistumiselle on mielestäni se, että Kimppailtojen toiminta on säännöllistä ja pitkäkestoista (ks. Taffel & Blau 1995, 258 - 263; Braun 1997, 99 - 105). Tällöin toiminnalla voitaisiin tähdätä myös sellaisiin tavoitteisiin, joita muutamien kertojen tapaamisilla ei vielä saavuteta. Tällaisia tavoitteita ovat mielestäni muun muassa lasten koulumenestyksen ja turvallisuuden tunteen parantaminen sekä vanhempien verkostoituminen. Näiden tavoitteiden saavuttamisesta kertoo esimerkiksi Sillanrakennus lapsen parhaaksi -hanke (1995), jonka viisivuotisen toiminnan aikana päästiin useisiin sellaisiin tuloksiin, joihin ei Kimppaperheprojektin toiminnalla vielä ylletty. Tästä syystä onkin olennaista, että Kimppaperheprojektin toimintaa jatkettaisiin samojen luokkien kanssa useamman vuoden ajan. Vain tällöin voitaisiin olla

varmoja siitä, että projektilla pystyttäisiin vaikuttamaan yksittäisten oppilaiden sijasta kokonaisten oppilasryhmien elämään.

Se, millaisia vaikutuksia Kimppailtojen toiminnalla on mahdollista saavuttaa, riippuu myös siitä, millaisia asioita illoissa käsitellään. Kuten Hämäläinen (1987, 11 - 15) esittää, liittyvät vanhempaintapaamisten sisällöt yleensä lasten kasvatukseen ja vanhemmuuteen (ks. myös Keinänen 1988; Taffel ja Blau 1995). Mikäli toiminnalla halutaan vaikuttaa aiempaa konkreettisemmin nimenomaan lasten elämään, olisi myös siellä käsiteltävien asioiden oltava entistä konkreettisempia. Kimppailtojen kohdalla tämä tarkoittaa sitä, että illoissa voitaisiin käsitellä yhä enenevässä määrin lasten koulunkäynnin tukemisen kaltaisia kysymyksiä. Tällöin vanhemmat voisivat muodostaa selkeämmän käsityksen siitä, millaisia mahdollisuuksia heillä on vaikuttaa lapsensa elämään ja koulunkäyntiin. On kuitenkin pidettävä mielessä, kuten Keinänen (1988) toteaa, että ei ole tarkoituksenmukaista tehdä illoista valmiita paketteja, joissa asiantuntijat jakavat vanhemmille ohjeita siitä, miten lasten kanssa tulisi toimia.

Viimeinen kohta, jonka haluan tuoda esille Kimppailtojen kehittämisestä liittyy lasten ottamiseen aktiivisemmin mukaan projektin toimintaan. Lasten halukkuus osallistua sekä Kimppailtoihin että muunlaiseen yhteistoimintaan ei jäänyt epäselväksi haastattelujen aikana. Haastateltavat antoivat selkeitä toiveita muun muassa siitä, mitä lapset ja aikuiset voisivat tehdä illoissa. Ehdotukset liittyivät lähinnä pelaamiseen ja muunlaiseen mukavaan yhdessäoloon. Lisäksi lapset ilmoittivat olevansa kiinnostuneita kuulemaan, millaisista asioista vanhemmat keskustelevat yhteisissä tilaisuuksissa. Kuten Korpinen (2000) ehdottaa, ei lasten toiveita tulisi jättää täysin huomiotta. Tulevaisuudessa olisikin kenties aiheellista, että lapset otettaisiin mukaan useampaan kuin yhteen Kimppailtaan. Tällöin sekä lapset että aikuiset voisivat tutustua toisiinsa ja luoda keskuudessaan sitä yhteishenkeä, jonka on havaittu vaikuttavan sekä lasten kouluviihtyvyyteen ja -menestykseen että turvallisuudentunteeseen (Sillanrakennus lapsen parhaaksi 1995; Shimoni & Baxter 1996, 229 - 246; Leino 2000).

### 8.3.2 Kodin ja koulun yhteistyön kehittäminen

Tämän tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että mikäli siihen osallistuneet lapset saisivat päättää kodin ja koulun yhteistyöstä, olisivat vanhemmat hyvin aktiivisesti mukana koulun toiminnassa. Vanhemmat kävisivät koulussa seuraamassa ja pitämässä oppitunteja ja vetäisivät koulun jälkeen erilaisia kerhoja. Lisäksi opettaja vierailisi säännöllisin väliajoin oppilaiden kotona keskustelemassa koulunkäyntiin liittyvistä asioista. Koulussa järjestettävät juhlat, retket, arviointikeskustelut ja vanhempainillat olisivat myöskin tavallisia. Tällaisen yhteistyön tavoitteena olisi, että vanhemmat, opettaja ja oppilaat tuntisivat toisensa ja tietäisivät, mitä kotona / koulussa tapahtuu.

Kuulostaa ihanteelliselta, vai mitä? Lisääntyvää yhteistyötä ja erilaisia yhteistyön muotoja ovat ehdottaneet myös monet asiaan perehtyneet asiantuntijat, kuten Ervasti (1990), Niinikuru ja Pässilä (1995) sekä Borg ja Mayo (2001). He ovat havainneet, että myös opettajat sekä vanhemmat kaipaavat muutoksia perinteiseen yhteistyöhön. Miksi oppilaiden ehdotuksia yhteistyön toteuttamisesta ei siis otettaisi huomioon? Oppilaiden ehdotukset kun ovat vielä melko vaatimattomia, kuten erilaisten pelien pelaamista vanhempien kanssa. Tärkeintä oppilaille näyttää olevan, että joku heille tärkeä ihminen osoittaa kiinnostusta heidän koulunkäyntiään kohtaan. Tämän henkilön ei tarvitse olla välttämättä äiti tai isä, vaan esimerkiksi sisko, mummo, kummi tai naapurin täti. Tämän muistaminen helpottaisi vanhempien toimintaa yhteistyöhön osallistujana ja antaisi lapselle tunteen, että hän on tärkeä ja hänestä välitetään (ks. Aho 1996, 71). Kenties kodin ja koulun yhteistyötä voitaisiinkin kehittää suuntaan, jossa siihen osallistuisi myös muita lapsen lähipiiriin kuuluvia kuin omat vanhemmat.

Kuten Kimppailtojen kohdalla, myös kodin ja koulun yhteistyössä on ongelmana toisinaan osallistujien vähyys (Shimoni & Baxter 1996, 233 - 234; Viljamaa 1997, 47; West & Noden 1998). Korhosen ym. (1989, 70) mukaan tämä saattaa johtua siitä, että vanhemmat eivät koe osallistumisestaan tärkeäksi tai tarvittavaksi. Jos he kuitenkin tietäisivät, kuinka tärkeää heidän osallistumisensa on lapsille, saattaisivat he miettiä omaa aktiivisuuttaan uudestaan. Mikäli yhteistyöhön osallistuminen tehtäisiin lisäksi aiempaa helpommaksi, saatettaisiin vanhempia saa-

da mukaan huomattavasti runsaammin. Oma ehdotukseni onkin, että kodin ja koulun yhteistyötä alettaisiin rakentaa ensimmäiseltä luokalta asti myönteisessä ja rennossa ilmapiirissä, jossa siihen osallistuvat kolme osapuolta saavat mahdollisuuden tutustua toisiinsa. Tutustuminen voisi tapahtua esimerkiksi juuri peli-iltojen kautta, joiden jälkeen kynnyksellä osallistua esimerkiksi vanhempain- tai Kimppailtoihin saattaisi madaltua.

Vaikka kodin ja koulun yhteistyötä tulisikin mielestäni lisätä entisestään, on silti aina pidettävä mielessä oppilas, jonka parhaaksi yhteistyöllä yritetään toimia (Stacey 1991, 83; Epstein 1995). Yhteistyötä ei siis tulisi järjestää vain yhteistyön vuoksi, vaan sillä tulisi aina olla jokin rationaalinen tarkoitus. Vanhempia ei tulisikaan ottaa esimerkiksi yhteiselle retkelle vain siitä syystä, että heistä on seuraa tai että sellainen on ollut koulun tapa. Toki tämäkin auttaa vanhempia, lapsia ja opettajaa tutustumaan toisiinsa, mutta samalla voi käydä niin kuin Juha (eo) kuvaili, että retkellä menee kaikki sekaisin ja opettaja unohtaa opetustehtävänsä. Tällaisissa tapauksissa olisi parempi miettiä jo ennalta vanhempien osallistumisen tarkoitus ja antaa heille esimerkiksi erilaisia vastuullisia tehtäviä retken tai muun yhteisen toiminnon aikana.

Kantola (1980, 94) ehdottaa, että sekä vanhemmille, oppilaille että opettajille annettaisiin mahdollisuus kehittää yhteistyötä omista lähtökohdistaan käsin. Jotta näin voitaisiin toimia, tulisi kodin ja koulun olla tietoisia sekä toisistaan että yhteistyön tavoitteista. Tämä taas edellyttää tiedon vaihtamista kodin ja koulun välillä sekä perehtymistä asiaan kaikkien osapuolten näkökulmasta. Vanhempien ja lasten lisäksi olisi myös opettajille taattava mahdollisuus osallistua täysipainoisesti yhteistyön järjestämiseen. Tämä tarkoittaa sitä, että kodin ja koulun yhteistyö hyväksyttäisiin entistä olennaisemmaksi osaksi opettajien työtä. Lisäksi opettajille tulisi taata sekä taloudellisesti että ajallisesti mahdollisuus paneutua täysipainoisesti yhteistyön järjestämiseen. Yhteistyön suunnittelu kaikkien osapuolten toiveet huomioiden ei varmastikaan ole kovin helppoa, mutta luultavasti kuitenkin menestyksekkästä yhteistyön onnistumisen kannalta.

## 8.4 Tutkimusmenetelmien ja tulosten arviointia

Tarkasteltaessa tutkimustuloksia voidaan päätellä, että tutkimuksen avulla saatiin vastauksia asetettuihin tutkimusongelmiin. Tutkimus suoritettiin ensinnäkin Mannerheimin Lastensuojeluliiton toiveiden mukaisesti kysymällä asioita lapsilta itseltään. Näin saatiin runsaasti tietoa esimerkiksi oppilaiden kodin ja koulun yhteistyötä koskevista ajatuksista, kokemuksista ja toiveista. Tutkimuksen lähtökohtia ajatellen pidän tärkeimpänä tuloksena kuitenkin Kimppailtojen vaikutusten selvittämisen oppilaiden elämään. Vaikka nämä vaikutukset jäivätkin vähäisiksi, voidaan tätä havaintoa pitää yhtenä tutkimuksen oleellisena tuloksena (Hirsjärvi ym. 1998, 249). Jotta projektin vaikutuksista oltaisiin saatu enemmän tietoa, olisi tutkimus kenties kannattanut suorittaa mieluummin sellaisessa koulussa, jossa vanhempien osallistumisaktiivisuus oli korkeampi. Lisäksi vaikutuksia olisi ollut tarkoituksenmukaista tutkia vasta sen jälkeen, kun kaikki Kimppaillat olisivat olleet ohi. Näin olisi jo alun perin voitu olettaa vaikutusten olevan näkyvämpiä.

Tutkimusmenetelmistä haastattelemalla saatiin lapsilta monipuolista tietoa kaikkiin tutkimuksen teemoihin (liite 3) liittyen. Koska tutkimukseen osallistuneet lapset olivat vielä kovin nuoria, oli haastattelun valitseminen tutkimusmenetelmäksi mielestäni oikea ratkaisu. Sen avulla saatiin monipuolista tietoa lasten ajatuksista ja kyettiin tarvittaessa syventämään vastauksia. Esimerkiksi kyselylomakkeen käyttäminen ei olisi ollut järkevää tämän tutkimuksen kohdalla. Muun muassa Alasuutari (1993, 65) toteaa, että strukturoitujen kyselylomakkeiden avulla ei voida tehdä luotettavia päätelmiä tutkittavien asioille antamista merkityksistä tai siitä, kuinka he jäsensivät erilaisia asioita. Kuten Alasuutari toteaa, täytyy tutkittavien päästä kertomaan asioista omin sanoin ilman, että he joutuvat valitsemaan vastauksensa pelkästään tutkijan antamista valmiista vastausvaihtoehdoista.

Piirustukset ja sosiometrinen mittaus toimivat haastatteluja tukevin aineistoina, joiden avulla saatiin hieman laajemmin tietoa aiheisiin liittyvistä asioista (Doverborg & Pramling 1998, 37 - 38; Aarnos 2001, 149; Ropo 2001). Kovin pitkälle vietyjä päätelmiä näistä aineistoista ei kuitenkaan voitu tehdä, koska esimerkiksi kaikista piirustuksista ei näkynyt tarpeeksi selvästi, mitä oppilaat

pyrkivät niillä kuvaamaan. Jos piirustuksista olisi haluttu saada tarkempaa tietoa, olisi oppilaille pitänyt antaa enemmän aikaa piirustusten tekemiseen. Lisäksi heitä olisi voinut pyytää kuvailemaan piirustuksiaan tarkemmin, kuten haastatteluisissa tehtiin. Aarnoksen (2001, 150) mukaan näin olisi saatu tarkempia tietoja siitä, millaisia asioita lapset piirustuksissaan heijastavat.

Tutkimusta ja sen tuloksia voidaan arvioida esimerkiksi Lincolnin ja Guban (1985) termeillä totuusarvo, sovellettavuus, pysyvyys ja neutraalisuus. Totuusarvolla Lincoln ja Guba tarkoittavat sitä, vastaavatko tutkijan tekemät päätelmät tutkittua todellisuutta. Käytännössä puhutaan siis tutkimuksen validiteetista (Syrjälä & Numminen 1988, 136; Eskola & Suoranta 1999, 214). Tämän tutkimuksen kohdalla jokainen asiaan paneutuva voi tehdä omat päätelmänsä siitä, vastaavatko tutkijan kokemukset ja päätelmät tutkittavien alkuperäisiä kokemuksia. Tutkijana olen pyrkinyt ymmärtämään ja kuvaamaan lasten ajatuksia mahdollisimman luotettavasti siten, että omat käsitykseni tutkittavista asioista eivät vaikuttaisi tutkimustuloksiin. Tällä tavalla olen pyrkinyt takaamaan myös tutkimuksen reliabiliteetin (Eskola & Suoranta 1999, 214 - 215). Oma toimintani ja saamiani tuloksia arvioituni uskon, että myös toinen samoja menetelmiä käyttävä tutkija saattaisi saada hyvin samanlaisia tuloksia kyseisestä aiheesta.

Sovellettavuudella Lincoln ja Guba (1985) viittaavat tulosten siirrettävyyteen vastaavaan ilmiöön toisissa olosuhteissa. Kimppaperheprojektin kohdalla voidaan miettiä, ovatko projektin vaikutukset olleet samanlaiset myös muilla Kimppailtoja järjestäneillä kouluilla? Voitaisiko siis tulokset siirtää koskemaan myös muita vastaavia tapauksia? Koska olosuhteet, esimerkiksi osallistuneiden vanhempien määrä ja luokkakoko, vaihtelevat projektiin osallistuneiden koulujen kohdalla, ei tulosten siirrettävyys sellaisenaan ole Kimppailtojen kohdalla mahdollista tai edes mielekästä (ks. Perttula 1995, 100 - 101). Kodin ja koulun yhteistyötä koskevien käsitysten puolesta siirrettävyyden voitaisiin kuitenkin katsoa onnistuvan paremmin.

Tutkimuksen neutraalisuutta kuvaa Lincolnin ja Guban (1985) mukaan vahvistettavuus. Tällä he tarkoittavat sitä, että erilaisia menetelmiä käyttämällä varmistutaan tulosten totuusarvosta. Näitä menetelmiä voivat olla esimerkiksi erilaisten analysointimenetelmien tai ulkopuolisen tarkastajan käyttäminen. (Lin-



coln & Guba 1985.) Perttula (1995, 101) toteaa kuitenkin, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa vahvistettavuuden saavuttaminen tarkastajaa käyttämällä voi olla vaikeaa, koska tutkijan ja tarkastajan ajattelu eivät etene yhdenmukaisesti. Tästä syystä tulkinnat saattavat muodostua hyvinkin erilaisiksi. Tämän tutkimuksen kohdalla on tarkasteltu tutkimustuloksia useammasta erilaisesta näkökulmasta, jotta jokainen lukija voi löytää niistä jotain omaa ajatteluaan vastaavaa. Näin on pyritty myös varmistamaan, että mikään tutkimuksen kannalta olennainen asia ei jää huomaamatta.

### **8.5 Tulosten käyttökelpoisuus sekä jatkotutkimusmahdollisuudet**

Jotta tutkimus ei jäisi täysin irralleen ympäristöstään on syytä pohtia, kuinka tutkimuksen esille tuomia tietoja voidaan käyttää hyväksi (Hirsjärvi ym. 1998, 250). Tämän tutkimuksen anti liittyy sekä Kimppaperheprojektiin että kodin ja koulun yhteistyöhön lasten näkökulmasta. Näistä tiedoista on kenties eniten hyötyä Mannerheimin Lastensuojeluliitolle, joka pohtii Kimppaperheprojektin tulevaisuutta ja sen muotoja. Tulosten perusteella voidaan suunnitella tarkemmin muun muassa sitä, millä tavoin projektilla voidaan kohentaa lasten asemaa ja kuinka heidän toiveitaan toiminnan suhteen voidaan paremmin huomioida. Tutkimus antaa lisäksi selkeitä ehdotuksia siitä, mihin suuntaan Kimppailtojen toimintaa tulisi kehittää, jotta projektin vaikutukset siihen osallistuvien lasten elämään olisivat nykyistä suuremmat.

Mannerheimin Lastensuojeluliiton lisäksi tutkimuksen tuloksista hyötyvät kaikki sellaiset tahot, jotka ovat kiinnostuneita kehittämään vanhempien välistä toimintaa lasten näkökulman mielessä pitäen. Parhaan mahdollisen käsityksen asiasta saa, mikäli tarkastelee tuloksia yhdessä kahden muun projektiin liittyvän opinnäytetyön kanssa. Tällöin voidaan muodostaa kokonaisvaltainen kuva siitä, millaisia tekijöitä projektiin liittyy siihen osallistuvien opettajien, vanhempien sekä lasten näkökulmasta. Näiden tietojen pohjalta toiminnan suunnittelemiseen saadaan varmasti monenlaisia vinkkejä ja ideoita.

Tutkimuksella saatiin myös selville, miten kodin ja koulun yhteistyötä tulisi lasten mielestä järjestää. Tällaisia tutkimukseen perustuvia, lasten näkökulmas-

ta asiaa kartoittavia tietoja ei ole aiemmin kodin ja koulun yhteistyöstä liiemmin saatu. Koska lapsi on kuitenkin kodin ja koulun yhteistyön tärkein osapuoli, olisi myös lasten toivomuksia ja mielipiteitä toimintaa suunniteltaessa kuunneltava (ks. Paananen 1985, 164; Stacey 1991, 83). Tutkimustulokset antavatkin sekä vanhemmille että opettajille ajanmukaista tietoa siitä, millä tavoin lapset haluaisivat toimintaa parantaa. Myös muunlaisia yhteistyöhön liittyviä ehdotuksia esitetään luvussa 8.3. Näitä tietoja koti ja koulu voisivat käyttää hyväkseen, mikäli haluaisivat todella ottaa lasten ajatukset huomioon yhteistyön suunnittelussa. Vielä parempi olisi, jos tutkimus innostaisi opettajia ja vanhempia kuuntelemaan enemmän nimenomaan omia lapsiaan yhteistyön suhteen.

Mikäli kodin ja koulun yhteistyötä halutaan parantaa laajemmassa mittakaavassa, voidaan tutkimustuloksia tarkastella myös opettajankoulutuksessa. Tällöin on jo käytössä olevien yhteistyömuotojen lisäksi paneuduttava muun muassa vanhempien koulupäivään osallistumiseen ja opettajan vierailuun oppilaan kotona (ks. myös Sipilä & Tervakangas 2000). Jo käytössä olevia yhteistyömuotoja ei tule silti kokonaan unohtaa, sillä kuten tutkimustulokset osoittavat, pitävät oppilaat myös niitä arvossa. Tulevien opettajien olisi hyvä saada jo koulutuksensa aikana jonkinlainen käsitys siitä, miten oppilaat suhtautuvat yhteistyöhön. Etenkin alkuopetuksessa toimiville opettajille tämä tutkimus antaa varmastikin vastauksia tähän kysymykseen.

Tehdyn tutkimuksen tuloksista hyötyvät aina myös toiset samaan aiheeseen perehtyneet tai myöhemmin perehtyvät tutkijat (Hirsjärvi ym. 1998, 250). He voivat vertailla uusia tuloksia aiemmin saamiinsa tai muodostaa vastaavasti niiden pohjalta esimerkiksi oman tutkimuksensa hypoteeseja. Vaikka Kimppaperheprojektin osalta tutkimukset alkavatkin olla tällä hetkellä ohi, voidaan projektia tutkia tulevaisuudessa uudestaan. Tällöin voidaan palata tähän tutkimukseen ja yrittää parantaa sen kautta saatujen kokemusten avulla uutta tutkimusta entistä toimivammaksi.

Jatkotutkimuksissa voisi olla hyödyllistä esimerkiksi se, että tutkittaisiin Kimppailtojen tai yleisemmin kodin ja koulun / vanhempien välisen yhteistyön vaikutuksia silloin, kun vanhemmat osallistuvat toimintaan aktiivisesti. Tällöin voitaisiin verrata saatuja tuloksia tämän tutkimuksen tuloksiin ja tehdä johtopää-

töksiä siitä, kuinka suuri merkitys osallistuvien vanhempien määrällä on ilmeneviin vaikutuksiin. Hyödyllistä voisi olla myös sen tutkiminen, kuinka pitkän ajan kuluttua vaikutukset alkavat näkyä lasten elämässä ja kuinka pitkäkestoisia nämä vaikutukset ovat. Tällöin tutkimukselle tulisi varata runsaasti aikaa ja lapsia tulisi tutkia esimerkiksi haastattelemalla useina erillisinä kertoina. Mikäli tutkimuksesta haluttaisiin tehdä mahdollisimman luotettava, olisi kenties aiheellista tutkia aihetta lasten lisäksi vanhempien ja opettajien avulla. Näin voitaisiin saada asiaan useampi näkökulma, joita sitten verrattaisiin toisiinsa.

Kodin ja koulun yhteistyön osalta myös jatkossa olisi tärkeää paneutua aiheeseen lasten näkökulmasta. Näin saataisiin tarkempaa tietoa siitä, kuinka lapset kokevat yhteistyön ja mitä he siltä toivovat. Lasten toiveita, odotuksia ja kokemuksia yhteistyöstä voitaisiin kartoittaa esimerkiksi eri ikäisten lasten näkökulmasta. Tätä kautta sekä opettajien että vanhempien olisi mahdollista suunnitella yhteistyötä eri ikäisten lasten toiveet huomioiden. Näin yhteistyöstä rakennettaisiin oppilaiden kannalta katsottuna mielekkäämpää. Koska yhteistyöhön osallistuvat myös monet muut tahot, ei pelkästään lasten mielipiteitä tulisi liikaa korostaa. Toimivan yhteistyön kannaltahan on muun muassa Kantolan (1980, 64) mielestä oleellista, että jo suunnitteluvaiheessa siihen osallistuvat kaikki yhteistyön osapuolet. Hyödyllistä olisikin tutkia myös sitä, miten nämä osapuolet saadaan tasapuolisesti mukaan yhteistyön suunnitteluun.

Koska kodin ja koulun yhteistyö on käsitteenä hyvin laaja, löytyy sen alueelta runsaasti jatkotutkimusmahdollisuuksia. Oleellista olisi kuitenkin, että tutkimuksissa keskityttäisiin kullekin aikakaudelle ominaisiin piirteisiin ja pyrittäisiin löytämään niitä asioita, joiden avulla yhteistyötä voidaan käytännössä parantaa. Tutkimuksia olisi syytä tehdä myös ajallisesti tarpeeksi usein, jotta tulokset eivät pääsisi vanhenemaan. Pienimuotoisia tutkimuksia voivat tehdä myös opettajat omissa luokissaan, jolloin he saavat tarpeen mukaan tietoa siitä, mihin suuntaan yhteistyötä olisi paras kehittää. Mikäli opettajat ottavat yhteistyön kehittämiseen mukaan myös oppilaat ja heidän vanhempansa, ollaan hyvin lähellä sitä pistettä, jossa kaikki yhteistyön osapuolet ovat toimintaan tyytyväisiä. Jos opettajat, vanhemmat ja oppilaat saavat vielä mahdollisuuden osallistua Kimppailtojen kaltaiseen toimintaan, on tuon pisteen saavuttaminen jälleen yhtä askelta lähempänä.

## LÄHTEET

- Aarnos, E. 2001. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: Gummerus, 144 - 157.
- Aho, P. 1996. Rakennetaan siltaa samaan suuntaan. Perheiden ja koulun yhteistyötutkimus alkuopetuksessa vanhempien kokemana. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.
- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 114 - 162.
- Alasuutari, P. 1993. Laadullinen tutkimus. Jyväskylä: Gummerus.
- Alaja, K. 1997. Mahdollisuuksien lapsi. Näkökulmia kodin ja koulun kasvatustyöhön. Jyväskylä: Gummerus.
- Antikainen, A. 1993. Kasvatus, koulutus ja yhteiskunta. Porvoo: WSOY.
- Antikainen, A. 1998. Kasvatus, elämäntietä ja yhteiskunta. 1.painos. Porvoo: WSOY.
- Arajärvi, P. 1985. Koululainsäädännön käsikirja. Jyväskylä: Gummerus.
- Aronson, J.Z. 1996. How school can recruit hard-to-reach-parents. *Educational Leadership* 53 (7), 58 - 60.
- Aulamo, K. 1991. Kodin ja koulun yhteistyö peruskoulun ala-asteella maaseudulla ja kaupungissa vanhempien kokemana. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.
- Aunola, K. 2000. Miksi lapsi menestyy heikosti koulussa? *Psykologia* 35, 271 - 279.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. 1996. *Qualitative Research for Education. An Introduction to Theory and Methods*. 2. painos. Boston: Allyn and Bacon.
- Borg, C. & Mayo, P. 2001. From "Adjuncts" to "Subjects": parental involvement in a working-class community. *British Journal of Sociology of Education* 22, 245 - 266.

- Braun, D. 1997. Parent Education Programmes. Teoksessa K.N. Dwivedi Enhancing Parenting Skills. A Guide Book for Professionals Working with Parents. Chichester: John Wiley & Sons, 99 - 121.
- Doverborg, E. & Pramling, I. 1998. Att förstå barns tankar. Metodik för barnintervjuer. Eskilstuna: Tuna Tryck.
- Durkin, K. 1995. Developmental Social Psychology. From Infancy to Old Age. Great Britain: Athenaeum Press.
- Ekebon, U-M., Helin, M. & Tulusto R. 2000. Satayksi kouluongelmaa. Opettajan käsikirja. Helsinki: Edita.
- Epstein, J. 1995. School / family / community partnership. Phi Delta Kappan 76, 701 - 713.
- Ervasti, S. 1990. Tapaamme koululla! Oheisaineistoa opettajalle – alustuksia ja keskustelukysymyksiä vanhempainiltoihin. Mannerheimin Lastensuojeluliitto.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 3. painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Finn, J.D. 1998. Parental engagement that makes a difference. Educational Leadership 55 (8), 20 - 24.
- Hirsjärvi, S. (toim.) 1978. Kasvatustieteen sanasto. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Opetusmoniste N:o 73.
- Hirsjärvi, S. (toim.) 1983. Kasvatustieteen käsitteistö. Keuruu: Otava.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Laurinen, L. & tutkijaryhmä 1998. Kasvustraditiot ja niiden muuttuminen. Teoksessa L. Laurinen (toim.) Koti kasvattajana, elämä opettajana. Kasvatus- ja oppimiskulttuurit tutkimuskohteina. Juva: WSOY, 11 - 36.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (toim.) 1998. Tutki ja kirjoita. 3. - 4. painos. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Hirsto, L. 2001. Mitä kotona tapahtuu? Tutkimus opettajien oppilaidensa kotikasvatusta koskevista representaatioista kodin ja koulun yhteistyön kontekstissa. Helsingin yliopisto. Kasvatuspsykologian tutkimusyksikkö. Tutkimuksia 4/2001. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hood, S. 1999. Home-school Agreements: a true partnership? School Lea-

- dership & Management 19, 427 - 441.
- Hämäläinen, J. 1987. Vanhempainkasvatus. Lähtökohtia, suuntauksia, kehitysnäkymiä. Hämeenlinna: Karisto.
- Johansson, G. & Wahlberg Orving, K. 1993. Samarbete mellan hem och skola. Erfarenheter från elevers, föräldras och läräres arbete. Pedagogiska institutionen, Umeå Universitet.
- Kailanpää, A. 1990. Koti ja koulu -yhdistysten liiton 80-vuotishistoriikki. Koda-print.
- Kantola, A. 1980. Yhdessä onnistumme. Jyväskylä: Gummerus.
- Keinänen, P. 1988. Vanhempainryhmän ohjaaminen neuvolassa. Aktivoiva ohjaajan opas. Jyväskylä: Gummerus.
- Kirmanen, T. 1999. Lapsi, pelko ja laadullinen tutkimus. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Gummerus.
- Kivirinta, A. 1995. Peruskoulun viidesluokkalaisten vanhempien käsityksiä kodin ja koulun yhteistyöstä ja sen kehittämistä. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja B15:1995.
- Kokkonen, H. 1997. Perheen puolella. Lapseemme - Mannerheimin Lastensuojeluliiton julkaisu 3, 6 - 7.
- Korhonen, A-L., Shemeikka, S. & Myllykangas, M. 1989. Mörkö se astui piiriin? Lasten ongelmien ja perheen kasvatustuen tarpeen yhteys perherakenteen muuttumiseen. Sosiaalihuollon julkaisu 8/1989. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Korpinen, E., Husso M-L. & Korpinen, R. 1980. Kodin ja koulun yhteistyötutkimus II. Yhteistyön toteutuminen peruskoulun ala-asteella, opettajien ja vanhempien käsitykset yhteistyön tehtävistä, vanhempien asennoituminen sekä yhteistyöaktiivisuuden yhteydessä olevista tekijöistä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 162/1980.
- Korpinen, E. 1982. Sanallisen arvioinnin sekä kodin ja koulun yhteistyökokeilun vaikutukset oppilaiden oppimistuloksiin. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisu 319 / 1982. Jyväskylän yliopisto.

- Korpinen, E. 2000. Vanhemmat ja esiopetus. Teoksessa E. Korpinen (toim.) Esiopetus. Nyt! Tutkiva opettaja 8. Jyväskylä: Tuope, 138 - 149.
- Korppi-Tommola, A. 1990. Terve lapsi - kansan huomen. Mannerheimin Lastensuojeluliitto yhteiskunnan rakentajana 1920 - 1990. Jyväskylä: Gummerus.
- Korppi-Tommola, A. 2000. Lähellä lasta - MLL 80 vuotta. Lapsemme. Mannerheimin Lastensuojeluliiton julkaisu 1/2000. 23 - 26.
- Kouluhallitus 1985. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985. 2., korjattu painoksen lisäpainos. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Kraemer, S. 1997. Parenting Yesterday, Today and Tomorrow. Teoksessa K.N. Dwivedi (toim.) Enhancing Parenting Skills. A Guide Book for Professionals Working with Parents. Chichester: John Wiley & Sons, 5 - 19.
- Kuorelahti, P. & Liimatainen, M. 1996. Yhteisellä se sujuu. Kodin ja koulun yhteistyö vanhempien kokemana. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.
- Kuuskoski, E. 2001. Meidän on tehtävä enemmän. Teoksessa S. Sulku & J. Aromaa (toim.) Kohtaamispaikkana lapsuus. Vuoropuhelua lapsen maailmasta. Helsinki: Edita, 15 - 20.
- Kvale, S. 1996. InterViews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing. Thousand Oaks, California: Sage.
- Kääriäinen, H. 1989. Oppilaantuntemus. Käsikirja varhaiskasvatukseen ja peruskouluun. Loimaa: Loimaan kirjapaino.
- Lahtinen, M., Lankinen, T., Penttilä, A. & Sulonen, A. 1999. Koulutuksen lainsäädäntö käytännössä. Juva: WSOY.
- Leino, E. 2000. Vanhemmat - käyttämätön voimavara? Teoksessa M-L Toivonen (toim.) Kirjeitä rehtoreilta. Juva: Bookwell, 136 - 140.
- Liljegren, B. 1991. Elever i svårigheter. Familjen och skolan i samspel. Lund: Studielitteratur.
- Lincoln, Y. & Guba, E. 1985. Naturalistic inquiry. Beverly Hills: Sage.
- Lindh-Munther, A. (toim.) 1989. Barnintervjun som forskningsmetod. Uppsala: Uppsala universitet.

- Mannerheimin Lastensuojeluliitto 2000a. Kimppaperhe- & Ehjänä työelämässä – projekti v. 2000 - 2002. WWW- [mll@mll.fi](mailto:mll@mll.fi) Saatavana www-muodossa <URL: <http://www.mll.fi/piirit/keski-suomi/>> 16.10.2001
- Mannerheimin Lastensuojeluliitto 2000b. MLL lyhyesti. WWW- [mll@mll.fi](mailto:mll@mll.fi) Saatavana www-muodossa <URL: <http://www.mll.fi>> 16.10.2001.
- Moreno, J.L. 1960. The Sociometry Reader. Illinois: The Free Press of Glencoe.
- Niemi, H. 1893. Kodin ja koulun keskinäinen väli. Tampere: Wesander.
- Niinikuru, L. & Pässilä, T. 1995. Pienten lasten koulu. Jyväskylä: Kirjapaino Oma.
- Nissinen, H. & Ojanen, S. (toim.) 1992. Vanhemmat kouluun - vanhempainkouluun. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita N:o 41. Joensuu: Joensuun yliopiston monistuskeskus.
- Ojala, M. & Siekkinen, M. 1998. Esi- ja alkuopetuksen kehittäminen: Valtakunnallisen akvaarioprojektin esi- ja alkuopetuksen aiheverkon arviointia. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita N:o 67. Joensuu: Yliopistopaino.
- Opetushallitus 1996. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. 3. korjattu painos. Helsinki: Edita.
- Paananen, S. 1985. Pulpettiko puristaisi. Peruskoulun oppilas - koti - koulu yhteistyössä. 1. painos. Keuruu: Otava.
- Partanen, K-L. 1985. Kodin ja koulun yhteistyö peruskoulun ala-asteen oppilaiden kokemana. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
- Patton, M.Q. 1990. Qualitative evaluation and research methods. 2. painos. Newbury Park: Sage.
- Penttilä, E. 1994. Turvallinen koulu. Juva: WSOY.
- Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Perusopetuslaki 1998. Helsinki: Suomen säädöskokoelma.
- Piaget, J. & Inhelder, B. 1977. Lapsen psykologia. Suom. Mirja Rutanen. Jyväskylä: Gummerus.
- Piaget, J. 1988. Lapsi maailmansa rakentajana. Kuusi esseetä lapsen kehityk-



- sestä. Suom. Saara Palmgren. Juva: WSOY.
- Pramling, I. 1989. Att se världen genom barns ögon. Teoksessa Lindh-Munther, A. (toim.) Barnintervjun som forskningsmetod. Uppsala: Uppsala universitet.
- Reinikainen, E. 1996. Vanhempainkurssilla kukoistavat järki ja tunteet. Lapsemme - Mannerheimin Lastensuojeluliiton julkaisu 4, 26 - 27.
- Ropo, E. 2001. Sosiometriset menetelmät kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: Gummerus, 85 - 99.
- Rosenthal, D.M. & Sawyers, J.Y. 1996. Building succesfull home / school partnerships. *Childhood Education* 72 (4).
- Rönkä, T. 1989. Kasvattajan 3 oppituntia. Kasvattajien aktivointikurssi. 6. Painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Saarinen, P., Ruoppila, I. & Korhonen, M. 1994. Kasvatuspsykologian kysymyksiä. 3.painos. Salpausselkä: Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Sahlberg, P. 1998. Opettajana koulun muutoksessa. Juva: WSOY.
- Seppälä, N. 2000. Perhebarometri 2000. Yhteisellä lapsen parhaaksi. Vanhempien ja ammattikasvattajien näkemyksiä lasten kasvatuksesta. Väestöliitto. Väestötutkimuslaitos. Katsauksia E 9/2000. Helsinki: K-Print.
- Shimoni, R. & Baxter, J. 1996. Working with Families. Perspectives for Early Childhood Professionals. Don Mills, Ontario: Addison-Wesley.
- Sillanrakennus lapsen parhaaksi 1995. Tutkimus kodin, neuvolan, päivähoidon ja koulun yhteistyökokeilusta Porissa ja Kankaanpäässä 1990 - 1995. Helsinki: MLL, Satakunnan piiri.
- Silva, E.B. & Smart, C. (toim.) 1999. The new family? Gateshead: Athenaeum Press.
- Sipilä, T. & Tervakangas, R. 2000. Vanhemmat opetuksen tukena. Kvalitatiivinen tapaustutkimus kahdessa koulukulttuurissa yhteistyön kolmen osapuolen näkökulmasta. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.

- Soininen, M. 1986. Kodin ja koulun yhteistyöstä peruskoulun ala-asteella. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:109. Turku: Offset-paino.
- Stacey, M. 1991. *Parents and Teachers Together. Partnership in Primary and Nursery Education.* Philadelphia: Open University Press.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51 / 1988. Oulu: Oulun yliopisto.
- Taavitsainen, A. & Oranen, M. 1985. Perheleirit kasvatuksen tukena. Tutkimus Mannerheimin Lastensuojeluliiton Keski-Suomen piirissä kesinä 1984 ja 1985 toteutetuista perheleireistä. Mannerheimin Lastensuojeluliiton Lapsiraportti A 46. Helsinki: Painoseppä.
- Taffel R. & Blau, M. 1995. Kouluikä. Viisautta ja vinkkejä varttuvien lasten kasvattajille. Suomentanut Ben Furman. Keuruu: Otava.
- Tauriainen, L. 2000. Kohti yhteistä laatua. Henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatukäsitykset päiväkodin integroidussa erityisryhmässä. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Tourunen, S. & Vaismaa, T. 1999. Opettaja, oppilas ja vanhemmat arviointikeskustelussa. "Se lapsi on siinä keskipiste ja kaikki puhaltaa yhteen hiileen..." Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 22 (5. - 6.), 387 - 398.
- Uusitalo, R. & Käyhkö, R. 1988. *Perhekasvatus. 3. uudistettu painos.* Mänttä: Mäntän kirjapaino.
- Viljamaa, M-L. 1997. Vanhempainryhmien kehittäminen neuvolan normaalitoimintana. Jyväskylän sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskuksen julkaisu 5/1997.
- Walker, B. 1998. Meetings without communication: A study of parents' evenings in secondary schools. *British Educational Research Journal* 24, 163 - 179.
- West, A. & Noden, P. 1998. Parental Involvement in Education in and out of School. *British Educational Research Journal* 24, 461 - 485.

**LIITTEET****LIITE 1****HEI VANHEMMAT!**

Olen Jyväskylän yliopiston Opettajankoulutuslaitoksen opiskelija ja teen parhaillaan pro gradu –työtäni Mannerheimin Lastensuojeluliiton Kimppaperhe- projektiin liittyen. Tarkoitukseni on tutkia, kuinka Kimppaperhekoulutus vaikuttaa niiden lasten elämään, joiden vanhemmat koulutukseen osallistuvat. Lisäksi tutkin hieman myös sitä, kuinka 7-vuotiaat lapset käsittävät kodin ja koulun yhteistyön ja mitä he siltä toivovat.

Tutkimus tullaan suorittamaan haastattelemalla lapsia, joiden vanhemmat osallistuvat Kimppaperhekoulutukseen. Haastattelut ovat täysin luottamuksellisia ja ne kestävät n. 15-45 minuuttia. Haastattelut tullaan suorittamaan [REDACTED] koululla koulupäivien aikana tammikuussa 2002. Tutkimukseni luotettavuuden kannalta toivon, että mahdollisimman moni lapsi pääsisi osallistumaan haastatteluihin. Tästä syystä pyydän nyt teiltä hyvät vanhemmat lupaa haastatella lastanne.

Ystävällisin terveisin Marika Seppälä

Täyttäkää alla olevat kohdat ja palauttakaa kysely rehtorille:

Lapseni \_\_\_\_\_  saa osallistua haastatteluun  
(nimi)  ei saa osallistua haastatteluun

Lapseni on  1a –luokalla  1b –luokalla

Perheestämme on osallistuttu Kimppaperhekoulutuksen tapaamisiin  
 kerran  kaksi kertaa

Perheestämme aiotaan osallistua myös ensi kevään tapaamisiin  kyllä  
 ei

Päivämäärä ja allekirjoitus

---

**KIITOS!**

## LIITE 2

HEI VANHEMMAT!

Olen Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opiskelija ja teen parhaillaan pro gradu -työtäni liittyen kodin ja koulun yhteistyöhön. Tarkoitukseni on tutkia, kuinka ensimmäisen luokan oppilaat ymmärtävät kodin ja koulun yhteistyön ja mitä he siltä toivovat.

Tutkimus suoritetaan helmikuun alussa haastattelemalla muutamia [REDACTED] ala-asteen 1A ja 1B -luokan oppilaita. Haastattelut suoritetaan koulupäivien aikana ja ne kestävät n. 15 - 45 minuuttia. Haastattelut ovat täysin luottamuksellisia, joten oppilaiden nimet tms. eivät tule missään tutkimuksen vaiheessa julki.

Tutkimuksen onnistumisen kannalta toivon, että antaisitte minulle luvan haastatella lastanne. Olkaa siis ystävällisiä ja täyttäkää alla olevat kohdat. Palauttakaa tämä lomake sen jälkeen lapsenne mukana kouluun mahdollisimman pian, kuitenkin viimeistään perjantaina 1.2.2002.

Ystävällisin terveisin Marika Seppälä

Lapseni \_\_\_\_\_  saa osallistua haastatteluun  
(nimi)  ei saa osallistua haastatteluun

Päivämäärä ja allekirjoitus

---

**KIITOS!**

## LIITE 3

## HAASTATTELURUNKO

1. Keskusteleminen oppilaan piirtämästä kuvasta

- Keitä kuvassa on, mitä siinä tapahtuu jne.
- Mitä muuta oppilaat, opettaja ja vanhemmat voisivat tehdä yhdessä?

2. Erilaiset yhteistyön muodot & kokemukset

- Millaisia kokemuksia lapsilla on yhteistyöstä?
- Mitä mieltä he ovat seuraavista yhteistyön muodoista:
  - ◆ äiti tai isä osallistuu koululla järjestettävään vanhempainiltaan
  - ◆ äiti tai isä osallistuu koululla järjestettävään juhlaan
  - ◆ äiti tai isä tulee kouluun seuraamaan oppituntia
  - ◆ äiti tai isä tulee kouluun pitämään oppitunnin
  - ◆ vanhemmat järjestävät oppilaille erilaisia kerhoja koulun jälkeen
  - ◆ opettaja tulee käymään oppilaan kotona
  - ◆ lapsi, vanhemmat ja opettaja keskustelevat kouluun sekä lapseen liittyvistä asioista (arviointikeskustelu)
  - ◆ Kenen kanssa lähtisit mieluiten yhteiselle retkelle?
    - A)opettaja ja oppilaat
    - B)vanhemmat ja oppilaat
    - C) kaikki yhdessä: opettaja, oppilaat ja vanhemmat
- Onko lapsilla kokemuksia em. yhteistyön muodoista? Millaisia kokemukset ovat?
- Mitä lapset ajattelevat em. tilanteista ja siitä, miten ne onnistuisivat jne. (perustelut!)

3. Oppilaan koulumenestys

- Miten lapsi omasta mielestään menestyy koulussa?
- Millaisia keinoja lapsi käyttää selviytyäkseen (esim. vanhemmilta saadun tuen määrä ja laatu)?

4. Oppilaan ystävyysuhteet ja luokan ilmapiiri

- Miten lapsi kuvailee luokkaa?
- Ystävyysuhteet (apuna sosiometrisen mittauksen tiedot): Millaiset ja miten syntyneet?
- Suhteet muiden oppilaiden vanhempiin? Omat vanhemmat / muiden vanhemmat?

5. Lasten tietämys ja kokemukset Kimppailloista

- Mitä lapsi tietää illoista? Mitä illoissa olisi voitu tehdä, jos lapset olisivat osallistuneet?
- Olisiko tahtonut, että vanhemmat osallistuu / itse osallistuu?

