

119/2000

VANHEMMAT OPETUKSEN TUKENA

**Kvalitatiivinen tapaustutkimus kahdessa koulukulttuurissa
yhteistyön kolmen osapuolen näkökulmasta**

Tuula Sipilä

Riikka Tervakangas

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevät 2000

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Sipilä, T. & Tervakangas, R. Vanhemmat opetuksen tukena. Kvalitatiivinen tapaustutkimus kahdessa koulukulttuurissa yhteistyön kolmen osapuolen näkökulmasta. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. 2000. 137s.

Pro gradu -tutkielmassa perehdyttiin kodin ja koulun yhteistyöhön kuuluvaan vanhempien koulupäivään osallistumiseen. Tarkoituksena oli tutkia vanhempien osallistumista opetukseen yhteistyön kolmen osapuolen, oppilaiden, vanhempien ja opettajan näkökulmasta. Tutkimuksessa etsittiin vastausta siihen, miten tällainen yhteistyö toimii käytännössä, mitä esteitä osallistumiselle on, mitä hyötyjä ja mahdollisia ongelmia toimintatapaan liittyy. Tarkastelun kohteena olivat opettajan tehtävät toiminnan käynnistäjänä, vanhemman rooli opetukseen osallistujana sekä oppilaan asema toiminnan tärkeimpänä osapuolena, jonka hyväksi toimitaan. Tutkimuksen lähtökohtana oli lapsi, jonka hyvinvointia pyritään lisäämään toimivalla ja uutta kokeilevalla yhteistyöllä.

Tutkimus suoritettiin kahden tapauskoulun vertailevana tutkimuksena, jossa kvalitatiivisin menetelmin kerättiin aineistoa tutkimuskohteista. Kohdejoukkona oli suomalaisen kyläkoulun sekä yhdysvaltalaisen koulun ala-asteen oppilaita (N = 13 + ryhmähaastattelu), vanhempia (N = 14) ja opettajia (N = 10). Tutkimuksessa haastateltiin opettajia, jotka toteuttivat toimintaa, vanhempia, jotka osallistuivat opetukseen sekä heidän lapsiaan. Lisäksi ryhmähaastattelussa otettiin selvää sellaisten oppilaiden mielipiteistä, joiden vanhemmat eivät osallistuneet toimintaan.

Tärkeimpinä aineistonkeruumenetelminä olivat haastattelu ja havainnointi. Päiväkirjaa ja videointia käytettiin havainnoinnin tukena. Tutkimus on aineistolähtöinen ja tutkimuksen ongelmat tarkentuivat osittain vasta tutkimuksen edetessä. Aineiston analysoinnissa edettiin haastattelujen litteroinnin ja koodauksen kautta teemoitteluun ja tarkempaan analyysiin. Aineistoa ja teoriaa peilattiin toisiinsa tutkimusprosessin aikana sekä tutkimusraportin kirjoittamisvaiheessa. Tutkimusote on kuvaileva, joskin määrälliset tulokset tukevat kvalitatiivista aineistoa.

Tutkimuksella saatiin käytännönläheistä tietoa vanhempien osallistumisesta koulupäivään ja toteutetun toiminnan eri vaiheista. Tutkimuksessa kuvailtiin kahden erilaisen koulun toimintatapoja vanhempien osallistumisesta sekä eri osapuolten kokemuksia ja tunteita toiminnasta. Pääsääntöisesti toiminta nähtiin hyödyllisenä niin lasten kuin opettajan ja vanhempienkin kannalta. Tiiviissä yhteistyössä vanhemmat näkevät koulutyöskentelyn todellisuuden, opettaja saa tukea työhönsä ja oppilas kokee olonsa turvallisiksi. Osallistumisen suurimmiksi esteiksi nähtiin työ ja ajanpuute, epävarmuus sekä pienten lasten hoito-ongelma.

Tämä tutkimus osoitti vanhempien opetukseen osallistumisen olevan toimiva yhteistyömuoto, kunhan toiminnalle annetaan raamit ja yhteistoiminta sisällytetään muuhun koulutyöhön. Opettaja on keskeisessä asemassa organisoinnissa ja luottamuksellisen yhteistyön luomisessa. Tutkimus toi uutta tietoa vähän tutkitusta aiheesta ja toi esille yhden mallin toiminnan järjestämisestä. Yhdysvaltalaisen tutkimuskoulun pitkät perinteet vanhempien osallistamisesta antoivat tärkeää tietoa toiminnan onnistumisesta.

Tutkimuksen keskeisiä termejä: koti, koulu, perhe, yhteistyö, vapaaehtoisuus, osallistuminen, yhteistoiminta, volunteering, parent volunteer, parental involvement, partnership.

ESIPUHE

Olemme tehneet tämän tutkimuksen opinnäytetyönä Jyväskylän yliopiston kasvatustieteellisessä tiedekunnassa, Opettajankoulutuslaitoksessa. Tutkimusprosessi sai alkunsa jo pro seminaari työstä 1996. Halusimme jatkaa saman aiheen parissa, koska aihetta on tutkittu vähän ja saimme runsaasti kannustusta tutkimuksemme tekoon.

Meille tarjoutui hieno mahdollisuus viettää kuukausi tuttavaperheen luona Michiganissa, Yhdysvalloissa ja samalla päivittäin olla mukana paikallisen koulun toiminnassa sekä tehdä tutkimustamme. Erityiskiitos kuuluukin Ray ja Mary Hendersonille, jotka kutsuivat meidät luokseen ja olivat aina huolehtivia ja auttavaisia.

Haluamme kiittää tutkimuksen ohjaajaa Marja-Leena Hussoa sekä projektiryhmäämme tuesta ja ajatuksista. Kiitosta ansaitsevat myös molempien tutkimuskoulujemme opettajat, oppilaat ja vanhemmat, jotka rohkeasti ottivat osaa tutkimukseemme.

Tutkimusmatkamme mahdollistivat osaltaan Turengin Leijonat, Kaatuneiden muistosäätiö sekä vanhempamme stipendien ja matka-avustusten muodossa. Emme voi kiitoksissamme unohtaa myöskään perheittemme ja ystäviemme tukea sekä kärsivällisyyttä pitkän prosessin aikana. Joukolle kiitos kuvioiden viimeistelystä ja Tomille avartavista näkökulmista työtämme kohtaan.

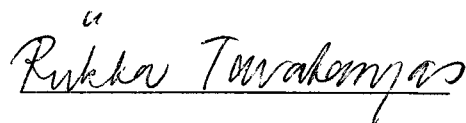
Yhteistyömme aikana olemme oppineet paljon toisiltamme ja toisistamme. Voimme onnellisina muistella tutkimusprojektiamme, erityisesti ikimuistoista kuukauttamme Yhdysvalloissa.

Kiitokset sinulle työparini.

Jyväskylässä 12.5. 2000



Tuula Sipilä



Riikka Tervakangas

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	7
2 TUTKIMUKSENA VANHEMPIEN OSALLISTUMINEN KOULUPÄIVÄÄN.....	9
2.1 Kaksi erilaista koulukulttuuria	9
2.1.1 Tutkimuskoulumme Suomessa	10
2.1.2 Calumet Public School	10
2.2 Tutkimustehtävät	12
2.3 Tutkimusmetodien valinta	13
2.3.1 Kvalitatiivinen tapaus- ja toimintatutkimus	13
2.3.2 Grounded teoria	15
2.4 Kohdejoukon valinta	15
2.5 Aineistonkeruumenetelmät	18
2.5.1 Havainnointi	19
2.5.2 Haastattelu	19
2.6 Tutkimuksen kulku	20
2.7 Luotettavuuden turvaaminen	23
2.8 Analysointi	24
2.9 Termien määrittelyä	25
3 PERHEEN JA KOULUMAAILMAN MUUTOKSET	26
3.1 Yhteiskunnan muutokset näkyvät perheessä	26
3.1.1 Perheen sisäiset muutokset	27
3.1.2 Nykyajan monimuotoiset perheet	28
3.2 Lapsi muutosten keskellä	29
3.3 Muutokset heijastuvat kouluun	31
4 AJAN HAASTEISIIN VASTAAMINEN	32
4.1 Kasvatusvastuun jakautuminen	33
4.2 Kodin ja koulun yhteistyötä tarvitaan	34
4.2.1 Yhteistyön määrittelyä	34

4.2.2	Yhteistyön kehittyminen ajan myötä	37
4.2.3	Nykyiset yhteistyömuodot	39
4.2.4	Yhteistyön kehitysnäkymät	40
4.3	Vapaaehtoistoiminta	41
5	ENNEN LIIKKEELLE LÄHTÖÄ	42
5.1	Aikaisemmat yhteistyökokemukset	43
5.2	Käsityksiä yhteistyön tärkeydestä	45
6	KÄYNNISTETÄÄN TOIMINTAA	49
6.1	Opettaja avainasemassa	49
6.1.1	Erilaiset opettajat	50
6.1.2	Opettajan tehtävät	52
6.2	Harkintaa suunnitteluun	54
6.2.1	Toiminnan sisällyttäminen opetussuunnitelmaan	54
6.2.2	Osapuolten huomioiminen suunnittelutyössä	55
6.3	Tiedottamisesta kohti toiminnan aloitusta	56
6.3.1	Vanhemmat tietoisiksi toiminnasta ja tavoitteista	58
6.3.2	Henkilökohtaiset sopimukset	60
6.3.3	Kouluun saapuminen helpoksi	61
6.4	Saapumisen esteitä	62
6.4.1	Työ ja ajan puute	63
6.4.2	Epävarmuus ja kynnys esiintyä	65
6.4.3	Pienten lasten hoito-ongelma	66
6.4.4	Koulu hoitakoon omat hommansa -asenne	67
6.4.5	Vanhemman omat koulukokemukset	68
6.4.6	Muut esteet osallistumiselle	69
7	TOIMINTA VAUHDISSA	70
7.1	Erilaiset vanhemmat ja vaihteleva aktiivisuus	71
7.2	Erilaiset toimintamuodot	73
7.2.1	Eriyisosaaminen	74
7.2.2	Apuopettajana toimiminen	76

7.2.3 Luokan ulkopuolinen toiminta	77
7.2.4 Tarkkailija	77
7.2.5 Toimintamuotoihin kohdistuvaa kritiikkiä	78
7.3 Toiminta tutkimuskouluissa	79
7.3.1 Vanhempien osallistuminen ja kokemukset	82
7.3.2 Oppilaiden suhtautuminen toimintaan	84
7.3.3 Opettajien näkemyksiä toiminnasta	87
8 SEURAUKSIEN TARKASTELUA	88
8.1 Toiminnan hyödyt	88
8.1.1 Yhteisen toiminnan merkitys oppilaalle	89
8.1.2 Toiminnan merkitys vanhemmalle	93
8.1.3 Yhteinen toiminta myös opettajalle hyödyksi	95
8.1.4 Tutkimukseen osallistuneiden näkemykset hyödyistä	97
8.2 Toiminnan mahdolliset ongelmat	100
8.3 Toiminta jatkuu vireänä	105
9 TUTKIMUKSEN KESKEISET TULOKSET	106
10 POHDINTA	109
LÄHTEET	114
LIITTEET	125

1 JOHDANTO

Kenellä on vastuu lasten ja nuorten ongelmista? Miten koti ja koulu yhdessä kantavat vastuuta lapsesta? Yhteiskunnan monet ongelmat ja muutokset ovat heijastuneet perheisiin, työttömyys ja perheiden rikkonaisuus on yleistä. Lapsi kokee usein turvattomuutta muutosten keskellä ja nuorten pahoinvoinnista on tullut polttava puheenaihe. Vanhemmat ja opettajat ovat huolestuneita lasten ja nuorten asioista. Aktiivisten vanhempien aloitteellisuus ja vanhempainyhdistysten räjähdysmäinen kasvu osoittavat vanhempien kaipaavan uusia tuulia myös kodin ja koulun yhteistyöhön ja haluavat itse aktiivisesti osallistua lapsensa koulunkäyntiin. Myös opettajat haluavat kehittää yhteistyötä. On selkeästi olemassa tilaus yhteistyön kehittämiseksi ja uusille kokeiluille, joissa on aitoa pyrkimystä kodin ja koulun vuorovaikutteiseen yhteistyöhön.

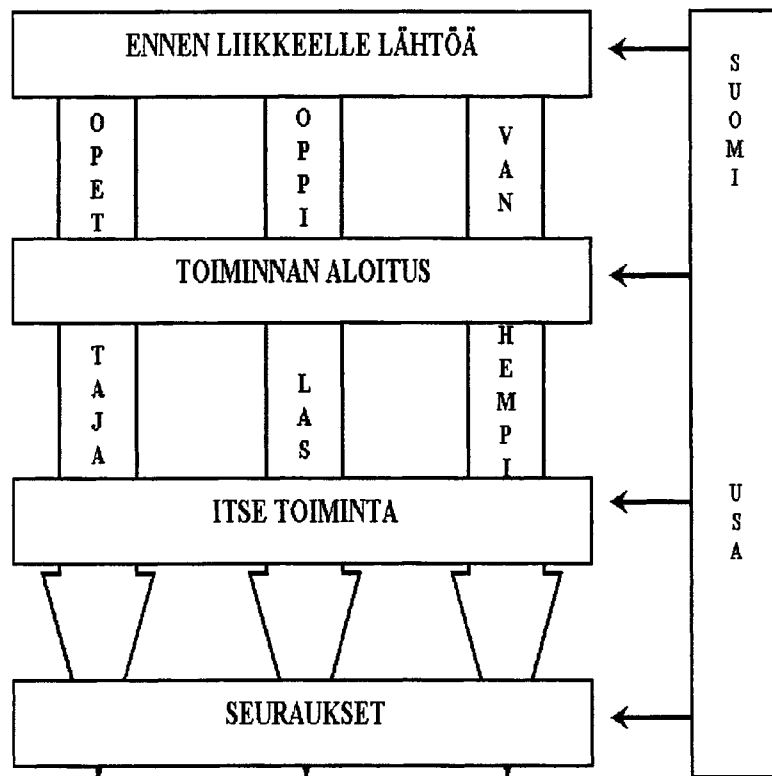
Tässä tutkimuksessa otamme selvää, kuinka vapaaehtoiset vanhemmat voivat osallistua lastensa koulupäivään. Vanhemmille on kertynyt runsaasti tietoja, taitoja ja elämäkokemusta, joita voitaisiin hyödyntää opetuksessa. Tutkimme vanhempien toimintaa luokan käytännössä: toimiiko yhteistyö, miten eri osapuolet suhtautuvat siihen ja mitä seurauksia toiminnalla on. Tutkimuksen kohteena on Saarenmaan koulu, jossa yhteistyöhön suhtaudutaan ennakkoluulottomasti ja ollaan valmiita uusiin käytännön kokeiluihin. Laajemman näkökulman saadaksemme tutkimme myös yhdysvaltalaisesta luokkaa Michiganin osavaltiossa Calumetissa, jossa vanhemmat ovat pitkään osallistuneet lastensa opetukseen.

Tutkimuksemme on kvalitatiivinen tapaus- ja toimintatutkimus, jossa kahden eri kulttuurin tapauskoulun avulla tutustutaan vanhempien opetukseen osallistumiseen ja pyritään löytämään käytännön tietoa toiminnan onnistumisen kannalta. Tärkeimpinä tutkimusmenetelminä on haastattelu ja havainnointi. Tutkimuksen rakenne seurailee vanhempien osallistamisen etenemistä: mitä on otettava huomioon ennen toiminnan aloittamista, kuinka toimintaa käynnistetään, miten yhteistoiminta sujuu koulun arkipäivässä ja mitä seurauksia toiminnalla on. Näkökulmana on opettajan rooli toiminnan käynnistäjänä, vanhempien kokemukset toiminnastaan tutkimillamme kouluilla sekä oppilaan asema yhteistyön kolmantena ja tärkeimpänä osapuolena, jonka hyväksi yhteistyötä tehdään.

Tutkimuksessa peilataan tutkimusaineistoa kirjallisuuden valossa ja rakennetaan teoriaa aineistolähtöisesti. Tietoa toiminnan käynnistämisestä tarjoaa kyläkoulussa

toteutettu toimintajakso ja yhdysvaltalaisesta toimintaa pidempään toteuttaneesta koulusta saadaan kokemuksen mukanaan tuomaa tietoa toiminnasta sekä tärkeitä käytännön ohjeita toiminnan onnistumisen kannalta. Luvun lopussa oleva kuvio havainnollistaa tutkimuksemme rakennetta.

Vanhempien osallistuminen opetukseen saattaa herättää ristiriitaisia ajatuksia niin opettajien kuin vanhempienkin keskuudessa. Tutkimuksessa haluamme tuoda myös tätä kriittistä näkökulmaa esille, koska sitä on kirjallisuudessa usein katsottu läpi sormien. Saimme kannustusta aiheen tutkimiseen niin alan opiskelijoilta kuin opettajiltakin sekä tutkimuksista, joissa sivuttiin aihettamme. Mielestämme aihe on vähäisestä tutkimuksesta johtuen tutkimuksen arvoinen.



KUVIO 1. Tutkimuksen rakenne

2 TUTKIMUKSENA VANHEMPIEN OSALLISTUMINEN KOULUPÄIVÄÄN

2.1 Kaksi erilaista koulukulttuuria

Tutkimuksessamme tutustumme kokonaisvaltaisesti vanhempien osallistumiseen varsinaiseen koulutyöhön, toiminnan toteuttamiseen ja seurauksiin. Koulutyöhön osallistuessaan vanhemmat voivat toimia apuna eri tavoin niin luokassa kuin luokan ulkopuolellakin. Luokan sisäisestä toiminnasta voidaan mainita erityistaidon hyödyntäminen, apuopettajana toimiminen tai luokan toiminnan tarkkaileminen. Luokan ulkopuoliseen toimintaan voidaan lukea kuuluvaksi opetuksen ulkopuolelle jäävät paperityöt ja materiaalien valmistelut. Luokan ulkopuolista avustamista tapahtui vain yhdysvaltalaisessa tutkimuskoulussamme.

Tutkimuksen tarkoituksena on tutkia vanhempien osallistumista koulutyöhön huolella valittujen tapauskoulujen avulla, jotka suhtautuvat myönteisesti ja ennakkoluulottomasti tämän kaltaiseen yhteistyöhön kodin ja koulun välillä. Suomalaisen tutkimuskoulun valittuamme laajensimme tutkimustamme yhdysvaltalaiseen kouluun saadaksemme mukaan toiminnan suhteen kokeneemman näkökulman. Aineistomme painottuu näin ollen kahteen erityyppiseen kokonaisuuteen, joista Suomessa toimimme itse toiminnan käynnistäjinä ja Yhdysvalloissa ulkopuolisina käytäntöön tutustujina. Aineiston kaksijakoisuutta korostaa myös koulukulttuurien eroavaisuudet sekä vanhempien osallistumisen erilaiset perinteet näissä tutkimissamme maissa. Yhdysvalloissa vanhempien vapaaehtoistoiminta kouluilla on paljon perinteikkäämpää ja yleisempää kuin Suomessa. Vapaaehtoiset vanhemmat ovat jo pitkään tarjonneet apuaan kouluille ja haastatteluista kävi ilmi, että he kokevat velvollisuudekseen antaa yhteiskunnalle omaa panostaan, toimia yhteiseksi parhaaksi. Vapaaehtoistyötä tehdään runsaasti niin kouluissa kuin muissakin instituutioissa: vanhainkodeissa, sairaaloissa ja palokunnissa. Yhdysvaltalaisessa koulussa uskottiin yhteistyön tärkeyteen ja yhteistyön hyödyistä oltiin vakuuttuneita. Suomessa moni opettaja vasta kokeilee tällaista toimintaa.

2.1.1 Tutkimuskoulumme Suomessa

Saarenmaan koulu sijaitsee Jyväskylän maalaiskunnassa, Saarenmaan kylässä, noin 12 km Jyväskylästä luoteeseen. Saarenmaan koulu toimii kylän toimintakeskuksena, jossa järjestetään monenlaista toimintaa myös iltaisin. Koulu on kaksiopeettajainen ja oppilaita oli 41 lukuvuonna 1998 - 1999. Koulussa toimivat yhdysluokat 1 - 2 sekä 3 - 4. Koulun henkilökuntaan kuuluu opettajien lisäksi kouluavustaja, keittäjä-talonmies sekä kiertävät apuopettaja, puukäsityön opettaja sekä englannin opettaja. Koulu oli lakkautusuhan alla vielä kahdeksan vuotta sitten, mutta yhteisten ponnisteluiden tuloksena tämä vanha kyläkoulu on vakiinnuttanut asemansa.

Kyläkoululla on ollut tiivistä yhteistyötä vanhempien kanssa jo vuosia. Taistelu koulun lakkauttamista vastaan yhdisti vanhempia ja sai heidät liikkeelle koulun olojen parantamiseksi, yhteisenä talkootyönä valmistettiin muun muassa pururata ja uusi katto. Toisinaan vanhemmat ovat saapuneet luokkiin kuuntelemaan oppitunteja ja kyläkoulun luonteeseen kuuluvat tiiviit ihmissuhteet lähentävät koulua ja vanhempia toisiinsa. Vanhempia on nähty luokan toiminnassa mukana ammatin tai harrastuksen esittelyissä sekä toimintapäivinä he ovat olleet ohjaamassa ja avustamassa erilaisissa toimintapisteissä.

2.1.2 Calumet Public School

Tutkimuksemme toinen tapauskoulu sijaitsee Michiganissa Yhdysvalloissa. Yhdysvaltain liittovaltion rakenne tulee korostetusti esiin maan opetuslaitoksen rakenteessa, sillä jokainen osavaltio itse määrää opetuksesta ja sen tasosta omalla alueellaan. Yleensä oppivelvollisuus alkaa kuuden vuoden iässä ja kouluvaihe jakautuu alempaan *elementary schooliin* ja sitä seuraavaan *high schooliin*. Koulut ovat joko osavaltioiden tai kuntien kouluja *public schools* tai yksityiskouluja *private schools*. (Haarla 1985, 184 - 185, 188; Lahtinen & Manninen 1985, 62; Tammilehto 1999, 206, 208, 210.) Calumetin kaupungissa sijaitsevassa ala-asteen koulussa toimivat luokat 1 - 5 ja siellä on yhteensä noin 700 oppilasta. Rakennuksen yhteydessä toimivat myös ylemmät kouluasteet *middle school* ja *high school*. Luokanopettajia Calumetin koulussa oli 28 ja lisäksi kaksi lukemisen opettajaa sekä eri taitoaineiden opettajat. Luokkakoot olivat ala-asteella verrattavissa Suomen luokkakokoi-

hin, kolmenkymmenen oppilaan jättiläisluokkia ei tosin löytynyt. Kuitenkin Tammilehdon (1999, 210) mukaan myös Yhdysvaltain julkinen peruskoulutusjärjestelmä kamppailee varojen puutteesta johtuvien suurenevien luokkakokojen ja opetuksen laadun heikkenemisen kanssa.

Oppilaiden koulupäivä kesti päivittäin klo 8.40 - 15.00, myös pienimmillä oppilailla. Jos halusi osallistua ilmaiselle aamiaiselle koulun tiloissa, aamu alkoi jo klo 8.00. Haarla (1985, 187) sekä Lahtinen ja Manninen (1985, 66) mainitsevat yhdysvaltalaisen koulupäivän alkavan usein lippuvalalla, Yhdysvaltain lipulle osoitetulla seremonialla. Tämä käytäntö toimi myös tarkkailemassamme luokassa. Koulua pidetäänkin Yhdysvalloissa tärkeänä amerikkalaisuuden välittäjänä (Nurmi 1982, 98). Suomalaisten koulujen käytännöistä poiketen Calumetin oppilaille ei annettu läksyjä, vaan he suorittivat annetut tehtävät koulussa. Koulupäivää ei myöskään jaettu ajallisesti oppitunteihin, vaan päivän katkaisivat ainoastaan ruokailu sekä kaksi pidempää välituntia. Iltapäivän ruoka oli maksullinen ja oppilaat toivat joko eväät tai maksoivat kouluruoasta.

Opettajille oli määrätty tarkat ajat, jolloin heidän tuli saapua koululle ja milloin he aikaisintaan saivat poistua paikalta. Useimmat opettajat lähtivät koululta vasta useamman tunnin valmistelutyön jälkeen. Tuntisuunnitelmat tuli tehdä huolella ja seuraavan viikon suunnitelmat oli näytettävä rehtorille. Luokanopettajalle ei kuulunut liikunnan, kuvaamataidon ja musiikin opetusta ja näiden aineiden opetus oli vähäistä verrattuna Suomen kouluihin. Kullekin taitoaineelle oli varattu 30 - 60 min / vko. Käsitöitä ja uskonnon opetusta ei ollut lainkaan. Haarlan (1985, 185) mukaan kirkolla ei ole ollut samaa yhtenäistä vaikutusta kouluolojen kehittämiseen kuin Euroopassa, mikä johtuu uskonnon vapaudesta ja kirkon hajaannuksesta eri kirkkokuntiin. Tällä alueella uskonnollisuus oli hyvin voimakasta, mutta täysin koulun ulkopuolelle sijoittuvaa. Erikseen oli kirkkokuntien omia yksityisiä kouluja (Haarla 1985, 188).

Koulun eräänä tavoitteena oli ohjata oppilaita itseohjautuvuuteen, oppilas sai yleensä valita, milloin teki työnsä, kunhan huolehti siitä, että sai kaiken valmiiksi ennen päivän päättymistä. Calumetin koulussa yleisen käytännön mukaisesti suoritusten arvioinnissa käytettiin kirjaimia A - F, joista A on kiitettävä ja F hylätty (Haarla 1985, 187; Lahtinen & Manninen 1985, 63).

Koulun uusi rehtori oli pehmeiden kasvatusmenetelmien kannalla ja kannatti tiivistä yhteistyötä kodin ja koulun välillä. Vararehtorin vastuulla oli yhteistyön organisointi.

Meille tuttujen perinteisten yhteistyömuotojen rinnalla oli jo pitkään toiminut vanhempien vapaaehtoinen toiminta koulussa. Lukuvuoden alussa kartoitettiin kaikki vapaaehtoisvanhemmat ja listattiin heidät yhteystietoineen ja vapaine päivineen puhelinsoiton päähän. Varsinkin äidit ovat innokkaita osallistumaan lapsensa luokan toimintaan (Virtanen & Ronkonen 1984, 66). Vapaaehtoiset vanhemmat kuuluivat itsestäänselvyysnä koulun arkipäivään.

2.2 Tutkimustehtävät

1. Kuinka vanhempien mukanaolo toimii käytännössä?

- kuinka toiminta laitetaan alulle
- toiminnan erilaiset toteuttamismahdollisuudet ja -muodot
- mitä esteitä toimintaan osallistumiselle on olemassa
- toiminnan onnistuminen käytännössä
- kuinka toiminta koetaan

2. Toiminnan seurauksien kartoittaminen.

- hyödyt
- mahdolliset ongelmat ja vaikeudet

3. Yhteistyömuodon tarkastelu kaikkien osapuolten kannalta.

- oppilaan näkökulma
- vanhemman näkökulma
- opettajan näkökulma

4. Kahden toimintaa toteuttaneen koulukulttuurin vertailu

Tutkimuksen tarkoituksena on pyrkiä ymmärtämään tällaisen toiminnan onnistumismahdollisuuksia, mahdollisia ongelmatilanteita, syitä ja seurauksia ja eri ihmisten yhteistyötä ja käyttäytymistä luokkatilanteessa. Miten vanhemmat kokevat opetukseen osallistumisen, mitä tämä vaatii opettajalta ja miten lapsi kokee vanhemman osallistumisen. Saarenmaan koululle tyypillistä oli pienen koulun tiiviit ihmissuhteet, koko kylän yhteishenki ja vanhempien aktiivisuus sekä yhdysvaltalaisen koulun kokemukset vanhempien osallistumisesta. Pyrimme löytämään uusia näkökulmia ja ideoita opettajille käytännön yhteistyön toteutukseen. Lisäksi tutkimuksessa haluamme tuoda esille myös kriittisemmän näkökul-

man aihetta kohtaan, sillä kirjallisuudessa tämä näkökohta on jäänyt vähemmälle huomiolle.

2.3 Tutkimusmetodien valinta

Tutkimuksemme on luonteeltaan kvalitatiivinen tutkimus, sillä tutkimuksemme kohteena ovat oppilaat, vanhemmat ja opettajat, sekä heidän välinen vuorovaikutus ainutkertaisessa kontekstissa, tutkimissamme kouluissa. Tavoitteenamme on ymmärtää ja tulkita ihmisten toimintaa ja käyttäytymistä, ennemmin kuin saada määrällisiä tuloksia tutkimuskohteestamme, vaikka kuvailevan tutkimusotteen tukena on myös määrällisiä tuloksia. (Bogdan & Biklen 1992, 30 - 31.) Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei tulisikaan kieltäytyä määrällisistä esityksistä (Banister, Burman, Parker, Taylor & Tindall 1994, 1). Pyrimme ymmärtämään oppilaiden vanhempien osallistumiseen vaikuttavia tekijöitä, miksi osa vanhemmista osallistuu luokan toimintaan ja osa ei, onko tästä osallistumisesta hyötyä ja toimiiko tämä vähemmän kokeiltu yhteistyömuoto? Saamamme tutkimusaineisto koostuu nauhoitetuista haastatteluista, videoinneista, havainnoinnista ja päiväkirjan pitämisestä, joten tutkimusaineistomme on luonteeltaan verbaalista ja näin ollen laadullista (Banister ym. 1994, 17, 49; Bogdan & Biklen 1992, 30).

2.3.1 Kvalitatiivinen tapaus- ja toimintatutkimus

Aivan kuin kaivostyöläisen, joka kääntää kiven nähdäkseen onko se kultaa, on myös tutkijan etsittävä vastaantulevan tiedon arvokkuutta tutkimuksen edetessä (Bogdan & Biklen 1994, 106). Tutkimuksemme on luonteeltaan kvalitatiivinen. Kuten Varto (1996, 26) määrittelee, ihmisiin ja ihmisten toimintaan kohdistuva tutkimus vaatii laadullisia menetelmiä. Olemme pyrkineet tulkitsemaan ja ymmärtämään kokonaisvaltaisesti koulu- maailmaan liittyvää ilmiötä, ja näin lisätä tietoa tutkittavasta ilmiöstä, mikä onkin osa kvalitatiivisen tutkimuksen kriteeristä (Soininen 1995, 34, 35). Tutkimusaineistomme on verbaalista ja kuvailevaa, mikä on luonteenomaista kvalitatiiviselle tutkimukselle (Uusitalo 1997, 79). Olennaista on Syrjälän ja Nummisen (1988, 80 - 81) mukaisesti kvalitatiivisen tiedon elävyys, konkreettisuus ja yksityiskohtaisuus kun kohteena on luonnolliset tapahtumat, ihmisten kokemukset ja tuntemukset.

Tutkimuksemme on tapaustutkimus, koska tarkastelun kohteena ovat tietyt tapaukset. Syrjälän ja Nummisen (1988, 5) mukaan tapaustutkimus kohdistuu yleensä tiettyyn tapaukseen; yksilöön, ryhmään, yhteisöön, laitokseen, johonkin tapahtumaan tai laajempaan ilmiöön. Myös muutamia tapauksia vertailevat tutkimukset voidaan lukea tapaustutkimukseen kuuluviksi, ja usein vertaileva tutkimus on jopa antoisampaa kuin ainoastaan yhden tapauksen tarkastelu (Bogdan & Biklen 1992, 69; Uusitalo 1997, 77). Tapaustutkimukselle ominaista on monipuolisilla ja monilla eri tavoilla hankittujen tietojen koonti nykyisestä ja todellisesta tilanteesta (Syrjälä & Numminen 1988, 5, 7). Soininen (1995, 82) puolestaan lisää määritelmään ihmisläheisten aineistonkoontimenetelmien käytön, tutkimuksen kuvailevan luonteen sekä hypoteesien muodostamisen testaamisen sijasta ja näissä prosesseissa tutkimuksen tekijä on avainasemassa. Tärkeää on vuorovaikutussuhde sekä luottamus tutkijan ja tutkittavien välillä, sillä koulumaailmaa tutkittaessa kohteena on yleensä opetuskokonaisuudet, oppimistilanteet, koulutussuuntaukset ja uudistusohjelmat (Syrjälä & Numminen 1988, 9, 17).

Tapaustutkimuksen erilaiset luonnehdinnat sopivat hyvin tutkimuksemme. Tutkimuksen kohteena on tietyt yhteisöt ja niiden arkitodellisuus. Tutkimuksemme aineistonkeruussa olemme käyttäneet tapaustutkimukselle tyypillisiä ihmisläheisiä menetelmiä muun muassa haastattelua, nauhoituksia ja havainnointia. Valitsimme tarkoin tutkimuksemme koulut, joissa molemmissa suhtauduttiin myönteisesti vanhempien osallistumiseen ja koimme saavamme olennaisen tiedon näistä kouluista. Suoritimme vertailevaa tutkimusta, jotta aineisto olisi antoisampaa.

Kemmisin (1985) mukaan tapaustutkimus voi olla tyypiltään myös toimintatutkimus, jolla tarkoitetaan käytännössä toimivien henkilöiden suorittamaa omien käytäntöjensä tutkimista (Syrjälä & Numminen 1988, 50). Saarenmaan koululla pyrimme toiminnan kautta muuttamaan käytäntöjä mukaanottamalla ja aktivoimalla vanhempia tutkimuksen kaikissa vaiheissa, kuten Somekh (1989) mainitsee toimintatutkimuksen luonteeseen kuuluvaksi (Bogdan & Biklen 1992, 223; Syrjälä & Merenheimo 1991, 50, 54; Syrjälä & Numminen 1988, 50 - 52). Näin tutkittavien ja tutkijan roolit ikään kuin yhdistyivät ja molemmista tuli sekä tutkittavia että tutkijoita ja näin yhteistoiminnallisuus nousi keskeiseksi. Tavoitteena on kohteena olevan käytännön muuttaminen paremmaksi, osallistujien ymmärryksen lisääminen käytännöstä sekä toimintatilanteen muuttaminen. (Syrjälä & Numminen 1988, 52.)

2.3.2 Grounded teoria

Tutkimuksessamme käytimme grounded teoriaa, jolle on tyypillistä prosessimaisuus, mikä ilmenee aineiston hankinnan ja analyysin vuorovaikutuksellisuudessa (Nieminen 1996, 137). Syrjälän, Ahosen, Syrjäläisen ja Saaren (1995, 166) ohjeiden mukaisesti käsitellessämme laadullista aineistoa, analyysia tapahtui tutkimuksen jokaisessa vaiheessa, eikä analyysi erottunut omaksi erilliseksi vaiheekseen. Teoria muodostui tutkimuksen edetessä ja tarkemmat kysymyksenasettelut täsmentyivät vasta tutkimusprosessin myöhemmissä vaiheissa. Emme käyttäneet valmiita teoriamalleja, vaan pyrimme muodostamaan teorian aineistolähtöisesti. (Bogdan & Biklen 1992, 32; Strauss & Corbin 1990, 37 - 38.) Glaserin ja Straussin (1967) mukaan grounded teoriassa pyritään nimenomaan omaan teorian muodostamiseen sekä ilmiön selittämiseen ja ennustamiseen, eikä niinkään hypoteesien todentamiseen. (Bogdan & Biklen 1992, 31 - 32; Nieminen 1996, 136.) Edellä mainittujen määritelmien mukaan grounded teoria voidaan ymmärtää aineistolähtöiseksi teoriaksi tai empiiriseen aineistoon pohjautuvaksi teoriaksi (Syrjälä, Ahonen ym. 1995, 166).

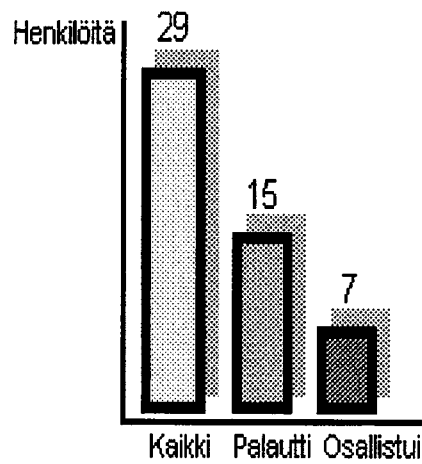
Strauss ja Corbin (1990, 96 - 97, 116 - 117) jäsentävät grounded teorian toteutumista käytännössä seuraavien vaiheiden mukaisesti: avoin koodaus, akselikoodaus ja selektiivinen koodaus. Aineistoon tutustumisen jälkeen luokittelimme aineiston haastatteluita mukaillen mahdollisimman moneen kategoriaan. Luokittelun jälkeen hahmottelimme eri kategorioiden ominaisuuksia ja näin ilmiö jäsenyi kokonaisuutena. Luokitellusta aineistosta vertailimme vastauksia ja teimme johtopäätöksiä niiden pohjalta.

2.4 Kohdejoukon valinta

Tutkimamme aihe kuuluu uudempiin yhteistyömuotoihin ja on käytännössä vähemmän toteutettu, sen vuoksi jouduimme valitsemaan huolella tutkimuskoulumme. Koulujen tuli olla vanhempien osallistumiseen myönteisesti suhtautuvia ja ennakkoluulottomia aiheitamme kohtaan.

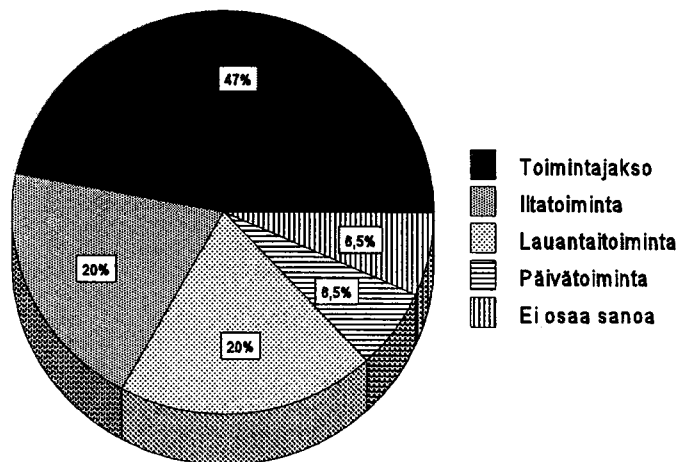
Kohdejoukoksi valikoitui koulun vanhempia, oppilaita ja opettajia kummassakin tutkimuskoulussa. Suomalaisen tutkimuskoulun haastateltavat määräytyivät sen mukaan, ketkä osallistuivat järjestämäämme toimintajaksoon, jossa vanhemmat osallistuivat lapsensa koulupäivään. Suurin osa koko koulun vanhemmista osallistui yhdistettyyn

vanhempainiltaan ja tiedotustilaisuuteen. Näistä vanhemmista irtautui varsinainen kohdejoukkomme kyselykaavakkeen ja puhelinsoittojen jälkeen. Koululla oli 29 perheen lapsia, joiden vanhemmille kyselykaavake lähetettiin, heistä 15 palautti kyselykaavakkeen (Liite 1). Tätä kautta erkani seitsemän vanhempaa, jotka osallistuivat varsinaiseen luokkatyöskentelyyn koulupäivän aikana ja loput kahdeksan kaavakkeen palauttanutta olivat valmiita osallistumaan toimintaan viikonloppuisin, iltaisin tai muuten mahdollisuuksiensa mukaan.



KUVIO 2. Oppilaiden perheiden aktiivisuus

Vastanneiden kiinnostuksen kohteet



KUVIO 3. Kyselyyn vastanneiden kiinnostuksen kohteet

Tutkimuksen kannalta mielekästä ja tarkoituksenmukaista oli haastatella juuri ne vanhemmat, jotka olivat osallistuneet toimintaan, koska siten saimme tarvitsemamme tiedon tämän yhteistyömuodon toimivuudesta. Haastateltaviin kuului myös yksi vanhempien tavoin osallistunut ulkopuolinen vapaaehtoinen.

Ensin haastattelemamme oppilaat olivat osallistuneiden vanhempien lapsia ja näin saimme tietoa lapsen suhtautumisesta vanhempansa osallistumiseen luokan toimintaan. Halusimme tutkia myös niiden lasten näkemyksiä ja tunteita, joiden vanhemmat eivät olleet osallistuneet, saadaksemme kattavamman käsityksen lasten suhtautumisesta toimintaan. Kokosimme osallistumattomien vanhempien lapsista homogeenisen ryhmän ja suoritimme ryhmähaastattelun. Ryhmähaastattelua perustelemme sillä, että ryhmään syntyi avoin keskusteluilmapiiri ja oppilaat rohkaisivat toisiaan sanomaan mielipiteensä asiasta (Eskola & Suoranta 1996, 72 - 75). HavaitSIMME haastattelun edetessä, että lapset, joiden vanhemmat eivät olleet osallistuneet, uskalsivat joitakin yksittäin haastateltuja rohkeammin kertoa mielipiteitään. Halusimme ryhmähaastattelulla saada tietoa lasten suhtautumisesta oman vanhemman osallistumattomuuteen, siksi heidän kokemuksiaan löytyy lähinnä kappaleesta 7.3.2 Oppilaiden suhtautuminen toimintaan. Heille esitetyt kysymykset poikkesivat muiden lasten haastatteluista, ja siksi heidät käsiteltiin tutkimuksessa omana ryhmänään. Kuitenkin olennaisempana osana tutkimustamme on ollut tarkastella vanhemman ja lapsen keskinäistä suhdetta suhteessa toimintaan eli kuinka lapsi koki oman vanhempansa toiminnan.

Osallistuneiden vanhempien ja oppilaiden haastatteluiden lisäksi haastatelimme koulun molemmat opettajat, jotta saisimme tietoa opettajan näkökulmasta asiaan sekä toiminnan järjestämiseen liittyvistä asioista. Koulun pienestä koosta johtuen käytettävissämme oli ainostaan kaksi opettajaa. Tarkoituksenamme olikin tämän koulun opettajien näkemysten selvittäminen, eikä yleistykseen pyrkiminen. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineiston koko ei määräydy sen perusteella, että voitaisiin etsiä tilastollisia säännönmukaisuuksia (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 180).

Yhdysvaltalaisen tutkimuskoulumme haastateltavat vanhemmat valikoituivat sen mukaan, ketkä toimivat aktiivisesti koululla. Koska koululla toimi myös vapaaehtoisia high school -opiskelijoita samassa roolissa kuin vapaaehtoisvanhemmat, laskimme heistä kaksi vanhempien kohdejoukkoon kuuluvaksi. Oppilaskohdejoukko määräytyi osallistuneiden vanhempien mukaan. Näiden haastateltavien valitseminen oli tarkoituksenmukais-

ta, sillä juuri näillä vanhemmilla ja lapsilla oli omakohtaisia kokemuksia tutkimastamme aiheesta. Opettajista haastattelimme pääasiassa niitä, joilla oli ollut jo vuosia vapaaehtoisvanhempia luokassaan. Haastattelemiemme joukkoon valitsimme myös opettajia, joilla ei ollut joka vuosi ollut mahdollisuutta toimia vapaaehtoisvanhempien kanssa.

Yhteensä koko kohdejoukosta (N = 37) haastateltavia vanhempia oli 14, joista kaksi oli vapaaehtoisia high school -opiskelijoita sekä yksi suomalainen kyläyhteisöön kuuluva vapaaehtoinen. Oppilaita tutkimuksessa haastateltiin 13 sekä ryhmähaastatteluun kuuluneet 5 oppilasta. Opettajia tutkimukseen osallistui 10. Liitteenä olevasta taulukosta on nähtävissä kohdejoukon henkilömäärät kouluittain (Liite 2: Taulukko 1).

Haastateltujen henkilöiden koodauksella halusimme turvata henkilöiden anonyyminä pysymisen ja saada selkeyttä aineiston raportointiin. Näin lukijan on helppo seurata koodien avulla kenestä haastatellusta on kysymys. Haastatellut kohderyhmät, lapset (L), vanhemmat (V) ja opettajat (O) koodasimme ryhmän alkukirjaimen mukaan. Kullekin haastatellulle annoimme oman numeronsa. Toinen kirjain koodissa ilmaisee haastateltavan kansallisuutta, suomalainen (S) tai yhdysvaltalainen (Y). Esimerkiksi viidenneksi haastateltu suomalainen lapsi koodattiin LS5:ksi. Tutkimuksemme osapuolina ovat oppilas, vanhempi ja opettaja, mutta koodauksessa käytimme oppilaasta sanaa lapsi, jotta ryhmien koodikirjaimet erottuivat toisistaan. Lisäksi tähdellä (*) merkitsimme vanhempiin lasketut ulkopuoliset vapaaehtoiset, esimerkiksi VS7*. Viisi ryhmähaastatteluun osallistunutta lasta jätimme yksilöllisen koodauksen ulkopuolelle ja heidät käsiteltiin omana ryhmänään (LSR= lapsi, Suomi, ryhmä). Taulukko selventää koodaussysteemiä (Liite 2: Taulukko 2).

2.5 Aineistonkeruumenetelmät

Aineistonkeruumenetelmät valitaan sen perusteella, millaista tietoa etsitään ja mistä sitä haetaan (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 183). Keskeisimmiksi aineistonkeruumenetelmiksi valitsimme osallistuvan ja ulkopuolisen havainnoinnin sekä haastattelun, jotka soveltuivat parhaiten tutkimuksemme luonteeseen. Niiden avulla saimme olennaisen aineiston käyttöömmme. Perustelimme suoran havainnoinnin valintaa sillä, että halusimme saada selville, kuinka ihmiset toimivat ja haastattelun avulla selvittää heidän ajatteluaan, tunteuksiaan, kokemuksiaan ja uskomuksiaan. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 184.)

2.5.1 Havainnointi

Havainnointi on yleisesti käytetty menetelmä kvalitatiivisissa ja tapaustutkimuksissa, koska havainnointi tapahtuu tutkimuskohteen luonnollisessa ympäristössä ja näin soveltuu erityisesti toiminnan ja käyttäytymisen kuvaamiseen ja tulkitsemiseen. Koska havainnoinnissa ei irroteta tutkimuskohdetta ympäristöstään, se mahdollistaa kohteen ja ympäristön keskinäisen suhteen tarkastelun yhtenä kokonaisuutena. (Uusitalo 1997, 89.) Havainnoinnin menetelmien ääripäinä ovat osallistuva ja ulkopuolinen havainnointi. Eskola ja Suoranta (1996, 76) määrittelevät osallistuvan havainnoinnin aineiston keruutavaksi, jossa tutkimuksen suorittaja osallistuu tavalla tai toisella tarkastelemaansa yhteisön toimintaan. Ulkopuolisessa havainnoinnissa taas tutkija ei osallistu ryhmään tai tilanteeseen, vaan keskittyy pelkästään aineiston keräämiseen (Uusitalo 1997, 90). Banister ym. (1994, 23) suosittelevat useamman havainnoijan toimimista samanaikaisesti sekä havaintojen ja tulkintojen vertaamista toisiinsa. Saatuaamme vanhemmat luokkaan ohjaamaan, avustamaan tai tarkkailemaan, seurasimme heidän toimintaansa niin videon välityksellä kuin kirjallisten muistiinpanojenkin avulla. Observointimme oli luonteeltaan sekä osallistuvaa että ulkopuolista. Osallistuvassa havainnoinnissa toimimme tilanteen mukaan apuna sekä oppilaiden mukana eri tehtävissä.

2.5.2 Haastattelu

Haastattelu on yksi yleisimmistä menetelmistä kerätä laadullista aineistoa tieteellisessä tutkimuksessa. Eskola ja Suoranta (1996, 64) perustelevat osuvasti haastattelun toimivuutta. Heidän mielestään haastattelu on eräänlaista keskustelua, jossa tutkija on aloitteentekijänä ja johdattelijana. Kun tutkija haluaa saada tärkeää tietoa ihmisestä, on viisainta kysyä sitä haastateltavalta suoraan. Haastattelumateriaalista muodostui tutkimuksemme olennaisin aines. Haastatteluissa käytimme Eskolan ja Suorannan (1996, 65) esittämän jaottelun mukaista haastattelutyyppejä, jossa oli piirteitä puolistrukturoidusta- sekä teemahaastattelusta. Tukena oli etukäteen suunniteltu haastattelurunko, joiden kysymykset esitettiin jokaiselle, mutta tarpeen mukaan lisäsimme kysymyksiä ja kysymysten järjestys saattoi vaihdella. Koimme tarkoituksenmukaiseksi teemahaastattelun toteuttamisen tiettyine teema-alueineen ja aihepiireineen, jolloin pystyimme lähestymään oppilaiden vanhempia

mahdollisimman vapaasti, jättäen heille mahdollisuuden kertoa mielipiteitään omin sanoin. Pääsääntöisesti haastattelut nauhoitettiin, kuten Bogdan ja Biklen (1992, 128) suosittelevat tehtävän, haastatteluiden ollessa laajoja ja tutkimuksen päätekniikkana. Niissä tapauksissa, joissa haastateltava koki nauhoittamisen epämiellyttäväksi, kirjasimme vastaukset ylös paperille. Kirjallinen kysely suoritettiin osalle yhdysvaltalaisista opettajista, high school -vapaaehtoisille sekä yhdelle oppilaalle. Näinkin saimme kysymyksiimme vastaukset, joskin tiiviimmässä muodossa.

Tutkimuksessamme haastattelut vaihtelivat yksilöhaastattelusta ryhmähaastatteluun. Toteutimme yhden ryhmähaastattelun, johon valittiin oppilaita, joiden vanhemmat eivät olleet osallistuneet luokan toimintaan, ja näin haastateltava ryhmä oli homogeeninen ja keskustelu oli antoisaa. (Eskola & Suoranta 1996, 72 - 75.) Videoimme haastattelun, jotta keskustelua olisi helpompi seurata, kuka puhuu ja milloin. Haastattelurungot ovat nähtävissä liitteissä (Liite 5 ja Liite 6).

2.6 Tutkimuksen kulku

Lähtökohtana tälle tutkimukselle oli pro seminaari -tutkielmamme vanhempien osallistumisesta opetustoimintaan. Näin olimme jo perehtyneet aiheeseen ja keränneet osan kirjallisesta materiaalista ennen empiiristen tutkimusten suorittamista. Tästä vaiheesta alkaen tutkimuksen loppuvaiheeseen saakka olemme keränneet teoria-ainesta kirjallisuudesta tutkimuksen tueksi.

Ennen varsinaista aineistonkeruutamme, suoritimme esihaastattelun neljälle Halssilan koulussa toimivalle vapaaehtoisvanhemmalle saadaksemme tilanteen varsinaista haastatteluamme vastaavaksi (Liite 3). Kokeilimme ja hioimme näin kysymykset sekä testasimme nauhoituslaitteet. (Eskola & Suoranta 1996, 68.)

Toteutimme tutkimuksemme ensimmäisen vaiheen päättöharjoittelun yhteydessä Saarenmaan koululla; halusimme ottaa vanhemmat mukaan luokan toimintaan ja toimimme näin koululla organisaattoreina. Liikkeelle lähdettiin marraskuussa 1998 järjestämällä koulun opettajien kanssa yhteinen vanhempainilta ja tiedotustilaisuus tutkimuksestamme (Liite 4). Vanhempainillan avulla halusimme luoda kontakteja vanhempiin ja perustella heille aihettamme (Ellis 1994, 95). Lähettämällä ainoastaan monisteita kotiin, olisi aihe jäänyt vanhemmille liian etäiseksi (Rivalland 1989, 6). Kerroimme aiheestamme sekä

tulevasta toimintajaksosta, jolloin vanhemmilla olisi mahdollisuus elävöittää opetusta omilla erityistaidoillaan, tulla avustamaan luokan toiminnassa tai tulla luokkaan seuraamaan koulupäivän kulkua. Pyysimme myös vanhemmilta heidän ideoitaan aiheesta, jotta toiminta olisi heille sopivaa (Aho 1996, 2; Berger 1981, 221; Shalaway 1994, 79). Ennen henkilökohtaisempaa yhteydenottoa jätimme Sahalawayn (1994, 79) ohjeiden mukaisesti vanhemmille noin viikon verran aikaa sulatella osallistumishalukkuuttaan, jonka jälkeen lähetimme heille reissuvihkojen välityksellä kyselykaavakkeet. Kaavakkeessa kyselimme millaiseen toimintaan vanhempi halusi koulussa osallistua vaihtoehtojen ollessa tutustumisen koulupäivän kulkuun, apuopettajana toimiminen, harrastuksen tai ammatin esittely, läheisen aiheen ohjaaminen ja osallistuminen työpajaan (Berger 1981, 221; Ellis 1994, 93). Samassa kaavakkeessa pyysimme ilmoittamaan, olisiko mahdollisuutta osallistua toimintaan kouluaikana (Liite 1).

Vastausten pohjalta soitimme yhteistyöhalukkaille vanhemmille ja sovimme tarkat ajat ja aiheet tulevaa toimintaa varten. Kaikki yhteistyöhalukkaat vanhemmat osallistuivat koulun toimintaan kahden viikon toimintajakson aikana. Seitsemän vanhempaa tuli luokkaan joko seuraamaan, auttamaan, ohjaamaan tai pitämään opetustuokion haluamastaan aiheesta. Vanhempien osallistumista seurasimme tekemällä muistiinpanoja ja videomilla, lopuksi haastattelimme osallistuneet vanhemmat, heidän lapsensa, ryhmän muita oppilaita sekä koulun opettajat (Ks. 2.4 Kohdejoukon valinta; Liite 5). Haastattelut nauhoitettiin ja järjestämämme ryhmäkeskustelu oppilaille videoitiin. Haastatteluiden litterointi vei oman aikansa. Tärkeänä osana tutkimustamme oli päiväkirjan pito, mihin kirjoitimme tapahtumia, toiminnan onnistumista ja omia tuntemuksiamme. Lisäksi pyrimme keskustelemaan vanhempien kanssa sekä osallistuimme yhteistoimintaan ja pyrimme näin eri tavoin saamaan mahdollisimman kattavaa kuvaa tutkimuksestamme kokonaisuudessaan.

Tutkimuksemme toinen empiirinen vaihe ajoittui huhti - toukokuulle 1999. Kuukauden ajan, 13.4. - 12.5., olimme tiiviisti päivittäin tutkimuskoulullamme Yhdysvalloissa. Suurimmaksi osaksi osallistuimme tuttavaopettajamme 2. luokan toimintaan, josta käsin vierailimme myös muissa luokissa havainnoimassa. Seurasimme koululla vanhempien vapaaehtoistoimintaa pitäen päiväkirjaa toiminnasta. Kuukauden loppupuolella haastattelimme valitsemamme vanhemmat, oppilaat ja opettajat (Liite 6). Tässä tutkimuksemme vaiheessa toimimme ulkopuolisina observoijina ja tiedon hankkijoina ainutlaatuisesta

kouluympäristöstä. Haastattelut litteroimme syksyn 1999 aikana. Litteroinnin jälkeen kokosimme kaiken aihetta käsittelevän materiaalimme, haastattelut, videoinnit, päiväkirjat, lomakkeet ym., ja tutustutuimme siihen lukemalla aineiston lävitse useita kertoja. Saatuamme aineistosta syvällisen ja kokonaisvaltaisen käsityksen, siirryimme aineistomme varsinaiseen käsittelyyn. Luokittelun avulla tiivistimme materiaalin ja löysimme tutkimuksen kannalta olennaisen aineksen. Tästä etenimme johtopäätösten tekoon ja lopullisen tutkimusraportin kirjoittamiseen. Tutkimuksemme eteneminen on nähtävissä alla olevassa kuviossa.

TUTKIMUKSEN ETENEMINEN

TUTKIMUSVAIHE		AJANKOHTA
● Esihaastattelu	T E O R I A ↑ ↓ A I N E I S T O	● Kesäkuu 1998
● Toiminnan suunnittelu		● Marraskuu 1998
● Vanhempainilta / tiedotustilaisuus		● Marraskuu 1998
● Kyselykaavakkeet ja puhelinsoitot		● Marraskuu 1998
● Toimintajakso ja haastattelut		● Joulukuu 1998
● Litterointi		● Joulukuu 1998 - Tammikuu 1999
● USA: Observoinnit ja haastattelut		● 13.4.-12.5.1999
● Litterointi		● Toukokuu - Syyskuu 1999
● Aineiston käsittely ja analysointi		● Marraskuu 1999
● Tutkimusraportin kirjoittaminen		● Marraskuu 1999 - Tammikuu 2000

KUVIO 4. Tutkimuksen eteneminen

2.7 Luotettavuuden turvaaminen

Validiteetti määritellään yleensä seuraavasti: *“mittauksen pätevyys eli mittauksen kyky mitata niitä ominaisuuksia, käsitteitä, joita mittaamaan mittaväline on laadittukin”*. Tutkimusten tulosten pysyvyyttä nimitetään reliabiliteetiksi: *“mittaustuloksen pysyvyys, eli mittauksen kyky antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia”*. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa on luontevampaa käyttää termejä analyysin arvioitavuus ja toistettavuus. Arvioitavuudella tarkoitetaan lukijan mahdollisuutta seurata tutkijan päättelyä (validiteetti) ja toistettavuudella (reliabiliteetti) luokittelu- ja tulkintasääntöjen yksiselitteisyyttä ja johdonmukaista noudattamista. (Uusitalo 1997, 82.) Olemme osoittaneet tutkimuksemme arvioitavuuden raportoimalla tutkimuksen kulun, aineiston keruun sekä johtopäätösten teon yksityiskohteisesti ja kokonaisuudessaan siten, että lukija voi itse arvioida tutkimuksemme luotettavuutta. (Grönfors 1982, 178; Eskola & Suoranta 1996, 168.) Kuvaileva tutkimusote sekä suorien lainausten käyttö tuovat aitoa ja totuudenmukaista tietoa, määrälliset taulukot ovat osaltaan laadullisen aineiston tukena.

Tapaustutkimuksen yhteydessä törmätään usein epäilykseen, voidaanko perustella yhteen tapaukseen kohdistuvaa tutkimusta. Uusitalo (1997, 76 - 77) perustelee tapaustutkimuksen toimivuutta tutkimuskohteen järkevän valinnan mukaan. Valitsimme tapauskoulut perusteellisen harkinnan jälkeen, kouluista oli mahdollista saada juuri ne tiedot, joita tarvitsimme. Myös haastattelemiemme henkilöiden valinnoissa ajattelimme tutkimuksemme edustavuutta. Otimme haastatteluihin mukaan myös henkilöitä, joiden vanhemmat eivät osallistuneet toimintaan sekä opettajia, joilla ei ollut ollut vanhempia luokassaan. Edustavuutta lisää myös tutkimusten suorittaminen kahdessa erilaisessa koulukulttuurissa. (Miles & Huberman 1984, 231 - 243.)

Koska käytimme tutkimuksemme useita tutkimusmenetelmiä ja myös tutkijoita oli useampia, muodostui triangulaatio yhdeksi luotettavuutta lisääväksi menetelmäksi (Syrjälä & Numminen 1988, 140). Brewer ja Hunter (1989) määrittelevät triangulaation yksinkertaisesti tarkoittavan erilaisten aineistojen, teorioiden ja / tai menetelmien käyttämistä samassa tutkimuksessa sekä toisaalta useamman tutkijan toimimista tutkimuksen tekijänä. Tärkeimpänä perusteena triangulaatiolle on se, että mahdollisimman kattavaa kuvaa tutkimuskohteesta on vaikea saavuttaa vain yhdellä menetelmällä. (Cohen & Manion 1996, 233; Eskola & Suoranta 1996, 40; Patton 1990, 60; ks. myös Soininen 1995, 41.)

Tutkimuksemme jokaisessa vaiheessa oli mukana kaksi tutkijaa, jotka toivat omat näkökulmansa asioihin. Esimerkiksi erityyppiset haastattelutapamme täydensivät toisiaan, näin saimme enemmän tietoa irti haastateltavistamme. Mielestämme tutkimuksemme on kahden erityyppisen tutkijan tekemänä objektiivisempi tuotos kuin yksin tehtäessä tai kahden täysin samoin ajattelevan. Tutkimuksessamme keskityttiin kahteen erilaiseen tutkimuskouluun käyttämällä useampia eri metodeja ja aineistonkeruumenetelmiä.

Tämän tutkimuksen tarkoitus ei ole tuoda esille sellaisenaan yleistettävää tietoa, vaan pyrimme kuvailemaan tapauskoulujen avulla tietyissä konteksteissa tapahtunutta toimintaa. Lukija itse arvioi tutkimuksen luotettavuutta sekä yleistettävyyttä, ja oman harkintansa mukaan soveltaa sitä omaan käytäntöönsä.

2.8 Analysointi

Aineiston analyysillä olemme tutkimuksessamme pyrkineet luomaan aineistoon selkeyttä ja sen avulla tuottamaan uutta tietoa tutkittavasta aiheesta. Analyysin tavoitteena on ollut tiivistää aineisto siten, että sen sisältämät tiedot säilyvät tai jopa kasvavat ja luoda aineistosta selkeää ja mielekästä Eskolan ja Suorannan (1996, 104) ohjeiden mukaisesti. Alasuutari (1993, 71) ja Uusitalo (1997, 82) toteavat, että kvalitatiivinen analyysi on aineistosidonnaista, eikä sen menetelmiä voi ottaa valmiina, myös me tutkimuksessamme lähdimme liikkeelle aineistosta käsin. Aineiston analyysissä pyrimme systemaattisuuteen, vaikka tutkijoilla onkin vapaat kädet analysointiin kvalitatiivisessa tutkimuksessa.

Etenimme analyysissämme Eskolan ja Suorannan (1996, 115) yhden aineistonpurkumenetelmän mukaisesti, jossa aineiston purkamisen jälkeen, aineisto koodataan ja edetään siitä analyysiin. Järjestimme nauhoituksia ja muistiinpanoja sisältävän aineistomme litteroimalla, aineistoon tutustuttuamme koodasimme tiettyyn henkilöön liittyvän aineiston (Grönfors 1982, 156 - 158).

Grounded teorian mukaisesti analysointi lähtee aineistosta käsin ja teoriaa ja aineistoa peilailaan jatkuvasti keskenään (Nieminen 1996, 137). Kerätty kvalitatiivinen aineisto voidaan hajoittaa käsitteellisiksi osiksi analyttisen prosessin avulla ja saadut osat kootaan uudelleen johtopäätöksiksi synteysin kautta (Grönfors 1982, 145). Tämän mukaisesti koodattu aineisto teemoiteltiin haastattelurunkoa seuraillen. Leikkasimme samaan

teemaan kuuluvat haastattelun osat omiin muovitaskuihinsa. Näin luokiteltua haastatteluaineistoa oli johdonmukaista käsitellä ja muodostaa johtopäätöksiä.

2.9 Termien määrittelyä

Tässä tutkimuksessa kodin ja koulun yhteistyö nähdään kolmen tasavertaisen osapuolen: opettajan, oppilaan ja vanhempien yhteistoimintana, jonka tulisi koitua lapsen parhaaksi, niin oppimistulosten, kouluviihtyvyyden kuin tasapainoisen kasvun osalta. Tärkeimpänä osapuolena on lapsi, jota aikuiset tiiviillä ja uusia toimintatapoja kokeilevalla yhteistyöllään pyrkivät auttamaan ja tukemaan. Yhteistyö nähdään enemmän yhdessä toimimisena kuin tietojen jakamisena.

Koska tutkimuksemme kohdistuu osittain yhdysvaltalaiseen koulumaailmaan ja tutkimamme yhteistyömuoto on vähän tutkittu, jouduimme miettimään, mitä termiä käytämme vanhempien osallistumisesta koulupäivään. Yhdysvalloissa aiheesta käytetään termejä *parental involvement*, *parent volunteering* ja vanhemmista *parent volunteers*. Usein opettajan ja vanhempien välisestä suhteesta käytettiin termiä *partnership*. *Partnership* nähdään yleensä kahden tai useamman ihmisen tai ryhmän väliseksi sopimukseksi, heillä on yhteinen päämäärä ja he työskentelevät yhdessä molemminpuolisten hyötyjen saavuttamiseksi. Eri osapuolet tuovat omat näkökulmansa, taitonsa ja resurssinsa tähän kumppanuuteen. Yhteisten ponnisteluiden kautta he saavuttavat paljon suurempaa hyötyä oppilaille, kuin mihin päästäisiin opettajan ja vanhempien toimiessa erillään. (Creating partnerships with parents to improve schools 1996, 9.) Tässä tutkimuksessa puhumme vanhempien mukaanottamisesta, vanhempien osallistamisesta, vapaaehtoisvanhemmista tai yleisemmin yhteistoiminnasta, kun tarkoitamme varsinaista aiheitamme, vanhempien mukaanottamista koulupäivään.

3 PERHEEN JA KOULUMAAILMAN MUUTOKSET

Yhteiskunnan muutokset näkyvät kaikilla elämän alueilla, niin myös koulumaaailmassa (Meriläinen 1996, 43). Sanotaan, että elämme nopeimmin muuttuvassa ympäristössä, missä ihminen on milloinkaan ollut ja yhä tietämättöminä siitä, miten ihminen tulee siihen sopeutumaan (Eteläpelto & Tynjälä 1999, 24; Hirsjärvi & Remes 1987, 3).

Kohonen ja Leppilampi (1994) ovat määritelleet yhteiskunnan muutosprosesseja ja nostavat esille muun muassa vuorovaikutuksen, yhteistyön ja yhteisöllisyyden merkityksen tulevaisuudessa. Arvojen ja arvostirriöiden muuttuessa suuret ongelmat ja ristiriidat eivät ratkea enää kansallisin toimenpitein, vaan ratkaisuihin vaaditaan laajempaa kansainvälistä yhteistyötä. Yhteistyön ja yhteisöllisyyden merkitys korostuu tulevaisuudessa yhä enemmän myös pienemmässä mittakaavassa. Tämän muutoksen seurauksena muun muassa tiimityöskentely yhtenä yhteistyön muotona saa enemmän tilaa yhteisöissä ja organisaatioissa. Tiimityöskentelyn edut eivät näy ainoastaan työelämässä, vaan samankaltaisia yhteyksiä löytyy myös kouluoppimisen tehostamisen ja yhteistyön väliltä. (Kohonen & Leppilampi 1994, 21 - 22, 24, 60.) Eteläpellon ja Tynjälän (1999, 24) mukaan oppimista tulisikin enemmän tarkastella koko yhteiskunnan asiana kuin pelkästään yksilöllisenä toimintana. Yhdessä tekeminen ja toiminnan kautta oppiminen ovat tätä päivää, eikä oppilaiden yksin puurtamisella vastata nyky-yhteiskunnan vaatimuksiin (Laukkanen, Piippo & Salonen 1990, 5). Yhteiskunnan erilaiset muutokset heijastuvat perheiden kautta lapsiin ja näin näkyvät myös koulutyöskentelyssä. Opettajien ja vanhempien työskennellessä entistä tiiviimmässä yhteistyössä, saavutetaan molemminpuolista ymmärrystä osapuolten tilanteista.

3.1 Yhteiskunnan muutokset näkyvät perheessä

Yhteiskunnan muutokset ovat heijastuneet perheeseen (Meriläinen 1996, 43). Yleiset asenteet perhettä kohtaan ovat muuttuneet ja perheen merkitys yhteiskunnassa on asetettu kyseenalaiseksi. Muuttuneisiin nykyperheen piirteisiin ovat vaikuttaneet suoraan yhteiskuntarakenteelliset muutokset, onhan perhe muiden sosiaalisten instituutioiden tavoin suorassa yhteydessä yhteiskuntaan ja sen muutoksiin. (Jallinoja 1985, 3; Wacklin 2000,4.)

Esko (1981, 41) näkee perheen instituutiona olevan jopa vanhentunut. Usein tätä perheen merkityksen menettämistä perustellaan sillä, että perhe on menettänyt yhä useampia tehtäviä muiden yhteiskunnallisten laitosten hoidettavaksi (Jallinoja 1985, 97).

Parsonsin mielestä perheen merkitys on päinvastoin kasvanut, koska perhe on joutunut erikoistumaan yhä enemmän muun muassa perheenjäsenten tasapainoiseen kasvattamiseen (Jallinoja 1985, 97). Myös kansanedustaja Jouko Skinnarin mielestä pula rahasta on tiivistänyt perheitä ja ollaankin palaamassa laajempaan perhekokonaisuuteen (Hopsu 1996, 6). Muutos suuntaan tai toiseen on osa luonnollista yhteiskunnan muutosta. Historiakin osoittaa, että perhe on aina ollut jatkuvassa muutoksen tilassa aikakaudesta riippuen (Esko 1981, 41).

3.1.1 Perheen sisäiset muutokset

Myös perheen sisäisissä suhteissa on tapahtunut muutoksia. Sen sijaan, että molemmat vanhemmat työskentelisivät kotona, kuten ennen maaseudulla, niin nykypäivän kaupunkiyhteisöissä vanhemmat käyvät useimmiten töissä kodin ulkopuolella. (Korkeamäki, Laukkanen & Seppälä 1989, 20; Paananen 1991, 14,15; Rosenberg 1993, 163.) Antikaisen (1993, 110) sekä Korkeamäen, Laukkasen ja Seppälän (1989, 21) mukaan yhtenä selvänä muutossuuntana perheen rakenteessa onkin yksilöllisyyden ja itsenäisyyden korostaminen.

Naisten kodin ulkopuolisen ansiotyön yleistyminen on ollut selkeä merkki yhteiskunnan sukupuolijärjestelmän muutoksesta, jonka seurauksena perhelaitos on muuttunut. Muutosten seurauksena on vanhimman sukupolven isovanhempien ja vanhempien keskinäinen huolenpitovelvoite vähentynyt. Myös lapsista aiheutuvia töitä on supistettu muun muassa vähentämällä lapsien määrää perheessä ja vaatimalla näiden töiden aikaisempaa tasaisempaa jakoa miesten ja naisten kesken. (Alanen 1994, 25; Korkeamäki, Laukkanen & Seppälä 1989, 21; Silva & Smart 1999, 3.) Miehen asema perheessä onkin ollut suuressa muutoksessa viime vuosikymmenten aikana, muun muassa isien osallistuminen kodin- ja lastenhoitotyöhön on lisääntynyt merkittävästi. Hatakka (2000, 15) viittaa lastenpsykiatrian tohtorin Kyle D. Pruetin tutkimukseen, jossa todettiin, monien muiden tutkijoiden tapaan, isien olevan nykyään yhtä kykeneviä hoitajia kuin äiditkin.

Vaikka isovanhempien rooli perheen jäsenenä ja kasvattajana on harvinaistunut, pitää professori Lea Pulkkinen nykyistä isovanhemmua yleisten käsitysten vastaisesti

hyvin toimivana. Nykyiset isovanhemmat ovat Pulkkisen mukaan ilahduttavasti osallistuneet lastensa perheiden tukemiseen. Isovanhempien merkitys lapsenlapsille näkyy ennen kaikkea siinä inhimillisessä pääomassa, mitä he voivat tarjota. Tätä tukea kaivataan erityisesti rikkonaisissa perheissä, joissa turvaa antava isovanhempi saattaa olla kasvavalle lapselle erityisen tärkeä henkilö. (Jaakkola 1996, 49.) Myös koulutyön tukemisessa isovanhemmalla voi olla merkittävä rooli.

3.1.2 Nykyajan monimuotoiset perheet

Koulut kohtaavat nykyään entistä moninaisempia perheitä ja perhemuotoja, ja opettajien tulisi olla valmiita tasavertaisesti kohtaamaan oppilaidensa erilaisia kasvuympäristöjä sekä saamaan kaikenlaiset perheet mukaan koulutyöhön. Nyky-yhteiskunnan perheet ovat muodostuneet niin monimuotoisiksi, että monet perhemuodot jäävät yleisen luokittelun ulkopuolelle. Vaikka perhettä pidetään tärkeänä instituutiona, on mahdotonta luoda mitään yleisesti hyväksyttyä perhemallia. (Esko 1981, 9; Wacklin 2000, 4.) Nykyään pyritäänkin irti yhdestä ainoasta perhemallista ja sitä vastoin halutaan osoittaa, miten monenlaisia perhemuotoja on olemassa (Korhonen 1994, 83). Wacklinin (2000, 4) mukaan monimuotoiset perheet eivät ole väliaikainen, ydinperheeksi korjaamista vaativa virhe, vaan elimellinen osa yhteiskuntaa.

Yleisimpiä perhemuotoja ovat nykyään ydinperhe, uusperhe sekä yksinhuoltajaperhe. Ydinperhe on länsimaissa ihannoitu perhemalli, joka on vuosikausia säilyttänyt asemansa perhemuotojen moninaistuesssa. Jallinoja (1994, 28) määrittelee ydinperheen muodostuvan heteroseksuaalisesta parisuhteesta, heidän biologisista lapsistaan, sekä tämän tiiviin suhteen paikantumisen yhteiseen kotiin. Tolkki-Nikkonen (Korhonen 1994, 83; Wacklin 2000, 4) korostaa ydinperhettä edelleen tietynlaisena ideaalimallina, jota vasten muita perhemalleja peilataan. Wacklin muistuttaa kuitenkin vain vajaan kolmanneksen väestöstä nykyisin elävän ydinperheessä (Wacklin 2000, 4).

Uusperheeksi voidaan laskea kuuluvaksi perhe, jossa kaikki lapset eivät ole puolisoitten yhteisiä. Jallinojan (1985, 8) mukaan uusperheenä voidaan pitää kahden yksinhuoltajaperheen muodostamaa yhteisöä, vaikka kaikki sen jäsenet eivät olekaan sukulaisuussuhteessa keskenään. Uusperhe tuo mukanaan erilaisia haasteita: lapsilla on

usein kahden vanhemman sijasta neljä vanhempaa, ja vanhemmillakin on osa omista lapsistaan omassa uusperheessä ja osa entisen puolison uusperheessä (Väisänen 1992, 96).

Myös yksinhuoltajaperheet ovat lisääntyneet viimevuosina. Yksinhuoltajaperheessä vain toinen lapsen vanhemmista on lasten kanssa. Yksinhuoltajuus voi syntyä puolison kuoleman tai avioeron perusteella, sekä silloin, kun nainen hankkii lapsen ilman vakituista parisuhdetta. (Suomalainen tietosanakirja 1992, 278; Wsoy:n iso tietosanakirja 1996, 201).

Kaikkia näitä perhetyyppejä löytyy, niitä syntyy tietoisista valinnoista, ja niihin ajaudutaan pakosta. Yksikään niistä ei takaa onnellista tai onnetonta elämää, vaan elämän tekevät itse yksilöt perhe- ja muissa yhteiskunnallisissa suhteissaan. (Alanen 1994, 31.) Wacklinin mukaan kasvatusalan ihmiset ovat avainasemassa monimuotoisten perheiden ymmärtämisessä; toiminnan lähtökohtana on oltava monenlaisten perheiden olemassaolo ja oikeus tulla kohdelluksi tasavertaisesti (Wacklin 2000, 4; ks myös Kantola 1982, 21). Tiiviin kodin ja koulun välisen yhteistyön kautta opettajilla on mahdollisuus ymmärtää entistä paremmin erilaisten perheiden tilanteita. Pyytäessään perhemuodosta riippumatta molempia vanhempia mukaan toimintaan opettaja voi edesauttaa myös eronneiden vanhempien tasa-arvoista asemaa lapsen koulunkäynnissä (Frieman 1997, 24 - 25).

3.2 Lapsi muutosten keskellä

Ruoppila (1984, 254) toteaa kasvatusolosuhteiden vaikuttavan lapsen kehitykseen. Vanhempien tehtävänä pidetään lapsen perusturvan, niin fyysisen ympäristön kuin ruumiillisen hoidon takaamista sekä lapsen kasvun ohjaamista (Winnicott 1981, 218; ks. myös Heinänen 2000, 10). Tasapainoiseen kehitykseen lapsi tarvitsee kannustusta ja rohkaisua vanhemmilta sekä turvallista ja virikkeellistä kasvuympäristöä, jossa lapsi löytää rajansa perheen sisällä ja suhteessa ympäröivään maailmaan (Arajärvi & Koski 1989, 16, 91; Ruoppila 1984, 255; Savolainen 1984, 93).

Nykyajan perheiden rikkonaisuus ja yleinen turvattomuus eivät aina takaa lapselle edellä mainittua turvallista kasvualustaa (Heinänen 2000, 10; Määttä 1987, 5). Perheen rakenteessa on tapahtuneet lapsen kannalta merkittävät muutokset, kuten avioerojen lisääntyminen, perheiden lapsiluvun pienentyminen sekä isovanhempien etäisyys, ovat lisänneet lapsen turvattomuutta. (Huttunen 1983, 31; Marin 1990, 74; Määttä 1987, 5.) Suomessa päättyy avioeroon joka vuosi yli 13 000 avioliittoa ja näin se koskettaa tuhansia

lapsia vuosittain (Korkeamäki, Laukkanen & Seppälä 1989, 21; Paavola 1995, 30; Taipale 1992, 103). Turvattomuus ja monenlaiset pelot hallitsevat lapsen elämää erotilanteessa (Frieman 1997, 23; Nieminen 1985, 106). Usein avioero vaikuttaa myös lapsen koulunkäyntiin. Toisaalta saman koulun, tutun opettajan ja ympäristön säilyminen tuo lapselle turvallisuutta (Bernard 1989, 248). Tällöin myös opettajan ja vanhemman toimiva yhteistyö on merkittävää. Myös Robinson näkee koulun paikkana, jossa lapsen elämä vaikeinakin aikoina jatkuu normaalisti (Robinson 1991, 178). Wacklin (2000, 4) huomauttaa, ettei lasten ongelmia kuitenkaan pitäisi suoralta kädeltä leimata "rikkinäisestä kodista" johtuviksi. Perheissä on paljon muitakin ongelmia, esimerkiksi lievä väkivalta on varsin yleistä ja siihen syyllistyvät myös ns. "normaalit" vanhemmat (Antikainen 1993, 113; Poikonen 1991, 25). Myös vanhempien runsas alkoholinkäyttö lisää lasten turvattomuutta (Heinänen 1992, 90).

Nykyään puhutaan jatkuvasti lasten ja nuorten pahoinvoinnista ja heidän psyykkisen oireilunsa lisääntymisestä (Heinänen 2000, 10; Meriläinen 1996, 43). Pahoinvoinnin rinnalle on noussut puheenaiheeksi lasten ja nuorten syrjäytyminen. Viime vuosina Suomessa ajankohtaisinta on ollut taloudellinen ja sosiaalinen syrjäytyminen (Taskinen 1998, 11). Lama ja siitä seurannut suurtyöttömyys ovat osaltaan vaikuttaneet syrjäytyneiden nuorten määrään. Kansanedustaja Sinikka Hurskainen mainitsee lasten huostaanottojen lisääntyneen laman aikana (Hopsu 1996, 5; Heinänen 2000, 10).

Suurena syrjäytymisriskinä on myös huono koulumenestys, valtaosa syrjäytyneistä nuorista pärjää heikosti koulussa. Koulumaailmaa koskettavat taloudelliset leikkaukset ovat johtaneet opetusryhmien paisumiseen, jolloin yksilöllinen opetus selvästi kärsii. Näin koulun kykyä vastata kaikkien oppilaiden opetuksesta ja kasvatuksesta voidaankin arvostella. (Heinänen 2000, 10; Meriläinen 1996, 2; Taskinen 1998, 12; ks. myös Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 8).

Nykylasten ongelmat ovat vakavia: alkoholi, huumeet, syömishäiriöt ja masentuneisuus kuuluvat monen nuoren arkipäivään (Heinänen 2000, 10; Meriläinen 1996, 43, 44; Peltonen 1996, 76, 77; Rinne 2000, 22). Rinteen (2000, 22) mukaan nämä ongelmat kuvastavat vain lasten, ja samalla heidän vanhempiansa, sisäistä pahaoloa. Myös lievempi pahoinvointi on otettava vakavasti. Lasten motivaatiopula, tunne-elämän ongelmat sekä käyttäytymishäiriöt ilmentävät sitä, että kaikki asiat eivät ole kohdallaan. Jos syrjäytymi-

nen on alkanut jo varhaisessa vaiheessa, on vaarana nuoren jääminen yhteiskunnan ulkopuolelle (Liimatainen-Lamberg & Uotinen 1996, 9; Rinne 2000, 22).

3.3 Muutokset heijastuvat kouluun

Nyky-yhteiskunnan rikkinäisyys ja muut ongelmat asettavat suuria vaatimuksia kouluille, jotta ne voisivat tarjota lapsille niitä myönteisiä kokemuksia, joita he eivät saa kotona (Heinänen 2000, 10; Paananen 1991, 14,15; Rosenberg 1993, 163). Lasten ongelmat eivät voi olla näkymättä koulutyöskentelyssä (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 8; Poikonen 1991, 25). Ongelmista aiheutuva häiriökäyttäytyminen ja levottomuus luokissa vaikeuttavat opettajan ja oppilaiden työrauhaa. Rosenthalin ja Sawyersin (1996, 194) mukaan opettajat valittavat erilaisten sosiaalisten ongelmien vaikeuttavan opetustyötä. Pahimmassa tapauksessa oppilaat tulevat kouluun huonosti ravittuina, heidän terveydentilansa voi olla alhainen ja heiltä puuttuu perustarpeisiin kuuluva turvallisuudentunne. (Rosenthal & Sawyers 1996, 194.) Stacey (1991, 26) näkee vaatimukset opettajaa kohtaan toisinaan mahdottomina ja opettajan roolin entistä monimutkaisempana yhteiskunnan muutosten myötä. Opettajat näkevät työssään lasten ja nuorten ongelmat ja ylilääkäri Tiina Tuomisen mukaan kouluissa voitaisiin tehdä paljon ennaltaehkäisevää työtä, jos vain voimavarat siihen riittäisivät (Heinänen 2000, 10). Rinteen (2000, 22) mukaan opettajat ymmärtävät, että vanhempien välinpitämätön asenne on puolestaan oire yhteiskunnan välinpitämättömyydestä, muun muassa työttömyydestä. Näin opettajat käytännön työssään kohtaavat kansalaisten eriarvoisuuden nykyajan Suomessa.

Taloudellisten leikkausten ja siitä johtuvien suurten luokkakokojen vuoksi opettajien työmäärä on entisestään kasvanut. Opetusryhmien ollessa suurempia yksilöllinen opetus kärsii ja säästöt kohdistuvat erityisesti heikompiin oppilaisiin (Heinänen 2000, 10; Meriläinen 1996, 56; Taskinen 1998, 12). Saari ja Kupari (1996) ovat listanneet tällä vuosikymmenellä toteutettuja säästötoimenpiteiden vaikutuksia kouluissa. Säästöt ovat vähentäneet perusoppituntien määrää, tukiopetusta, harrastustoimintaa, opetusmateriaaleja sekä opettajien täydennyskoulutusta ja erilliskorvauksia. (Taskinen 1998, 12.)

Koska yhteiskunnan toimenpiteet koulua ja opetusta kohtaan ovat olleet viime vuosina lähinnä edellä mainittuja säästötoimenpiteitä, voitaisiinkin enemmän hyödyntää koulun ulkopuolisia tahoja kuten vanhempia, jotta pystyttäisiin tarjoamaan oppilaille

riittävän monipuolista ja kattavaa opetusta. Yhteistyöllä ja vapaaehtoistoiminnalla voidaan saada paljon aikaan.

4 AJAN HAASTEISIIN VASTAAMINEN

Lasten ja nuorten pahoinvointi näkyy koulumaailmassa, ja julkisessa keskustelussa tulee jatkuvasti esiin lasten syrjäytymistä koskevia puheenvuoroja. Olennaista on, kuinka yhteiskunta kykenee vastaamaan nuorten ongelmiin. Suomalaisten poliitikkojen ja virkamiesten mielestä Suomen ei tarvitse tuntea itseään kehitysmaaksi lapsikysymyksissä. Sosiaali- ja terveysministeriön kansliapäällikön Markku Lehdon mukaan Suomi kuuluu lastenoikeuksien keulamaihin. Hänen mielestään lainsäädäntö on kuitenkin joskus ollut jopa edistysellisempää, kuin niiden käytäntöönpano ja yhteiskunnan suhtautuminen asiaan. (Hopsu 1996, 5.) Kansanedustaja Skinnarin mielestä voimme tarjota lapsille ilmaisia julkisia palveluja eri muodoissaan, kuten kouluaterioita. Tällaisista eduista huolimatta suomalaisessa yhteiskunnassa lapsen lähimmäiseksi omaiseksi jää liian usein viranomainen, toisin kuin muualla Euroopassa. Suomessa vanhempien vastuuta ei hänen mielestään korosteta tarpeeksi. (Hopsu 1996, 5.)

Presidentti Martti Ahtisaari puuttui lasten ongelmiin yhteisvastuukeräyksen avauspuheessaan, jossa hän toteaa lasten pahoinvoinnin lisääntyneen ja sen seurauksena koulukiusaaminen, masentuneisuus, päihteiden käyttö ja väkivaltainen käyttäytyminen ovat yleistyneet (Lasten pahoinvointi lisääntynyt 2000, 3). Ahtisaari muistuttaa yhteiskunnan tärkeimmän tehtävän olevan lasten ja nuorten hyvinvoinnin vaaliminen ja peräänkuuluttaa yhteisvastuullista vanhemmuutta, jossa koko yhteisö osallistuu lasten kasvatukseen. (Lasten pahoinvointi lisääntynyt 2000, 3.) Tulevaisuudessa pyritäänkin panostamaan entistä enemmän nuorten hyvinvoinnin lisäämiseen. Heinäsen (2000, 10) mukaan nuorten vakavat ongelmat ovat nyt havahduttaneet valtiontason päättäjiä ja vuoden 2000 valtiontalousarviossa on varattu 70 milj. markkaa lasten ja nuorten psykiatristen palveluiden kehittämiseen.

Nykyään myös suomalaisia opettajia puhuttelee ylivoimaisesti eniten lasten ja nuorten välinpitämätön kohtelu, tästä seuraava pahoinvointi sekä kysymys kasvatuksesta. Aikuisten olisi ryhdyttävä aikuisiksi ja elää niin, että lapset voivat luottaa heihin. Rinteen mielestä nuorten ongelmiin saadaankin loppu herättämällä jokaisessa aikuisessa kasvattajan vastuu ja yhtenä vaikutuskanavana on kodin ja koulun yhteistyö. (Rinne 2000, 22.) Yhteistyön ja vapaaehtoistyön mahdollisuudet voisikin ottaa nykyään paremmin huomioon ja käyttöön koulun työtä tukemaan.

4.1 Kasvatusvastuun jakautuminen

Useimmilla lapsilla ensimmäisenä kasvuympäristönä on oma koti ja ensimmäisinä kasvattajina omat vanhemmat (Huttunen 1983, 28; Korkeamäki, Laukkanen & Seppälä 1989, 52; Luukkola 1998, 16). Myöhemmin elinpiiri laajenee päivähoitoon, naapuri- ja toveripiiriin ja oppivelvollisuuden koittaessa kouluun. Lapsen kehityksen kannalta olisi parasta, jos nämä kasvuympäristöt muodostaisivat selkeän jatkumon lapsen elämässä. (Huttunen 1983, 28; Korkeamäki, Laukkanen & Seppälä 1989, 46 - 52; Marin 1990, 74; Stacey 1991, 46 - 47; ks. myös Cyster 1981, 135, 138 ja Studer 1993, 74.)

Ensisijainen kasvatusvastuu on vanhemmilla ja heillä on oikeus melko pitkälle päättää lapsen asioista (Huttunen 1983, 29; Raven 1980, 216). Kasvatusvastuun tiedostaminen antaa vanhemmille mahdollisuuden kokea lapsi ilona ja rikkautena, joka tuo elämään sisältöä. Yhteistyö muiden kasvattajien kanssa helpottaa hankalia tilanteita ja lapsi voidaan kokea positiivisena voimavarana, jonka hyvinvoinnin eteen ponnistellaan. Myös tutkimustulokset osoittavat, että vanhemmat, perhe ja koti ovat lapsen elämän ratkaisevimpia vaikuttajia. (Huttunen 1983, 29.)

Vaikka suurin kasvatusvastuu onkin perheellä, on opetukseen ja kasvatukseen liittyviä tehtäviä yhteiskunnan kehityksen myötä siirretty entistä enemmän koululle tai muille organisaatioille. (Esko 1981, 41; Heinänen 2000, 10; Jallinoja 1985, 97.) Kodilla ja koululla on ollut perinteinen tehtävien jako, jossa opetus ja osa kasvatuksesta kuuluu koululle ja kasvatusta kodille. Tämän jaotelman mukaan sivistäviä tietoja ja taitoja antaa ensisijaisesti koulu, kun taas koti kantaa vastuun moraalisisesta ja elämänkatsomuksellisesta kasvatuksesta sekä tunteiden ja persoonallisuuden kehityksestä. (Cyster 1981, 135; Harva 1968, 154; Lihavainen, Naukkarinen & Niemi 1983, 69; Pulkkinen 1984, 300.)

Kodin ja koulun väliset kasvatustehtävät ovat aina osittain päällekkäisiä, ei voida olettaa, että opettaja hoitaisi ainoastaan opetuksellisen puolen ja vanhemmat kasvatuksellisen (Takala 1974, 86 - 87). Tehtävän jakoa tärkeämpää on kasvatustavoitteiden yhden-suuntaisuus sekä molempien osapuolten odotusten tuntemus. Myös Huttunen (1983, 28) näkee kasvattajien yhteisten kasvatustavoitteiden, samantapaisten kasvatustavoitteiden ja yhtenäisen suhtautumisen lapseen takaavan kasvatuksen johdonmukaisuuden ja jatkuvuuden. Aikuisten ristiriitaiset vaatimukset taas aiheuttavat turvattomuutta ja levottomuutta lapsessa. (Huttunen 1983, 28.)

4.2 Kodin ja koulun yhteistyötä tarvitaan

Nykyään kodin ja koulun yhteistyön merkitys tunnustetaan laajasti. Useat opettajat ja vanhemmat ovatkin ilmaisseet halunsa kehittää yhteistyötä entisestään ja jatkuvat keskustelut tiedotusvälineissä ilmaisevat aiheen ajankohtaisuutta. On ymmärretty, kuten Rosenthal ja Sawyers (1996) muistuttavat, että yhteistyöllä voidaan paremmin saavuttaa positiivisia tuloksia kuin koulujen ja perheiden toimiessa erillään. Rotter, Robinson ja Fey (1987) huomauttavat opettajan kantavan vastuun yhteistyön kehittämisestä ja vaalimisesta. (Rosenthal & Sawyers 1996, 194; ks. myös Lightfoot 1978 ja Studer 1993, 74.)

4.2.1 Yhteistyön määrittelyä

Kodin ja koulun yhteistyö on yksi tärkeistä koulumaailmaa koskevista puheenaiheista ja tärkeä osa koulutyötä. Koulut velvoitetaan peruskoululailla yhteistyöhön kotien kanssa ja koulujen tulisi tukea koteja kasvatustehtävässä, vaikka kasvatustavoitteiden viime kädessä onkin lasten vanhemmilla. (Korpinen & Husso 1991, 1.) Opetuslainsäädännön käsikirjan mukaan opetuksessa on oltava yhteistyössä kotien kanssa, mikä edellyttää kodin ja perusopetuksen tavoitteiden tasapainoon asettamista. Pyrkimyksenä on yhteistoiminta kodin ja koulun kesken. (Arajärvi & Aalto-Setälä 1999, 3; Perusopetuslaki 1998.) Myös Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (1985, 56) muistuttaa, että vaikka kodilla ja koululla onkin osittain omat erilliset tehtävät lapsen kasvatuksessa, on niiden kuitenkin yhteisesti pyrittävä lapsen ja nuoren koko persoonallisuuden tasapainoiseen kehittymiseen, opinnoissa edistymiseen sekä mielenterveyden säilyttämiseen. Näitä vaatimuksia ei esitetty

uudemmassa Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa yhtä kattavasti, vaan yhteistyövelvoitteet on siirretty lähinnä koulukohtaisiin opetussuunnitelmiin (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994).

Kodin ja koulun yhteistyötä on viime vuosina tutkittu yhä enemmän ja erilaisia määritelmiä on löydettävissä. Kouluyhteistyö voidaan Arajärven mukaan jakaa kahteen osa-alueeseen, sisäiseen ja ulkoiseen kouluyhteistyöhön. Koulun sisäiseen yhteistyöhön osallistuvat opettajat, oppilaat ja henkilökunta, kun taas ulkoisella kouluyhteistyöllä tarkoitetaan koulun ja kodin yhteistyötä, sekä koulun ja ympäröivän yhteiskunnan välistä vuorovaikutusta. Ulkoisen kouluyhteistyön tärkeimpänä osana on juuri yhteistyö kotien kanssa. (Arajärvi 1985, 201.) Näin kodin ja koulun yhteistyö voidaan katsoa laajemman kouluyhteistyön alakäsitteeksi. Koulun ja ympäröivän yhteiskunnan yhteistyön muotoina voi olla esimerkiksi kulttuuripalvelusten ja esitelmätoimintojen käyttö, teemapäivät tai avoimien ovien päivät (Arajärvi 1985, 206). Myös tähän kouluyhteistyön osa-alueeseen vanhemmat voidaan ottaa mukaan, koska he edustavat yhteiskunnan eri osa-alueita mitä parhaiten ammatteineen ja asiantuntemuksineen.

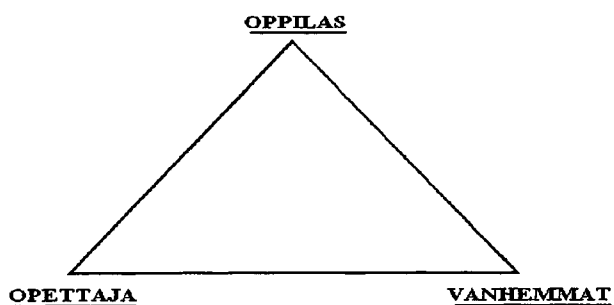
Koivumäki, Korpinen ja Pekkala (1980, 3) ovat määritelleet kodin ja koulun yhteistyön kaikkien yhteistyössä mukana olevien henkilöiden tai organisaatioiden väliseksi tiedon vaihdoksi, joka koskee kasvatettavia. Yhteistyön tavoitteena he katsovat olevan kasvatettavan koko persoonallisuuden kehittämisen. Yhteistyön keskeisiä osapuolia ovat koti ja koulu, oppilaan huoltajat, oppilas ja opettaja, mutta tärkeä merkitys on myös koulun sisällä ja osittain ulkopuolella toimivilla henkilöryhmillä kuten kouluterveydenhoitajilla ja koulukuraattoreilla.

Sekä koulun että vanhempien tulisi olla aloitteellisia yhteistyötä muodostettaessa. Kantola näkee koulun tehtävänä avautumisen kotien suuntaan ja sitä kautta ympäröivään maailmaan (Kantola 1980, 95, ks. myös Lekman 1990, 153). Sandersin ja Epsteinin (1998, 341) mukaan yhteistyön onnistumista edesauttaa, että perheet ja yhteiskunta pidetään ajan tasalla opetuksen uudistuksista, oppilaiden edistymisestä ja tarpeista. Koulut puolestaan saavat tärkeää tietoa oppilaiden erityistaidoista sekä perheiden päämääristä ja huolenaiheista. Kaikkien tahojen tulisi pitää kommunikaatiokanavat avoimina.

Kodin ja koulun yhteistyössä on tärkeää avoin vuorovaikutus ja kaikkien osapuolten tasavertaisuus. Opettajan vuorovaikutustaidot nousevat keskeisiksi. Kantolan mukaan opettajan on ennakkoluulottomasti kunnioitettava ja ymmärrettävä kaikenlaisia ihmisiä

sekä tunnettava laajasti eri elämänalueita. (Kantola 1980, 28; Kantola 1982, 21.) Niléhn muistuttaa myös oppilaan roolista: ”Ei riitä, että vanhemmat ymmärtävät, mitä koulu tekee heidän oppilailleen ja että opettajat tajuavat olevansa riippuvaisia vanhempien tuesta, niin kauan kun itse oppilaat jätetään yhteistoiminnan ulkopuolelle.” (Niléhn 1976, 156).

Kantola korostaa yhteistyön rakentuvan sisältä käsin, ei niinkään hallinnollisin käskyin. Opettajalla on yhteistyön rakentamisessa kaksi tehtävää: ihmisten välisten jännitysten vähentäminen oman olemuksensa ja toimintansa avulla sekä kyky tarvittaessa siirtyä syrjään ja antaa vanhemmille ja lapsille tilaa toimia. Tärkeintä on yhdessäolosta nauttiminen, yhteishengen muodostuminen ja tietoisuus siitä, että yhteisön jäsenet tukevat toisiaan. (Kantola 1980, 94 - 95.) Paananen kuvaa oppilaan, vanhempien ja koulun yhteistyötä osuvasti tasasivuiseksi kolmioksi: ”Se on rakennelmana luja, mutta jos yksikin sivu pettää, koko rakennelma murtuu.” (Paananen 1985, 164.)



KUVIO 5. Yhteistyön kolme osapuolta. (Paananen 1985, 164.)

Hyvin toimivan yhteistyön tunnusmerkkeinä voidaan Mannerheimin lastensuojeluliiton julkaisun mukaan pitää kodin ja koulun välillä vallitsevaa luottamusta, vanhempien toiminnan itsenäistä ja oma-aloitteista koulun ja oppilaiden hyväksi toimimista sekä vanhempien välisiä luottamuksellisia suhteita, jotka helpottavat lasten keskinäisten ongelmien ja ristiriitojen selvittämistä. Lisäksi yleisesti vanhempien aktiivinen osallistuminen koulun tilaisuuksiin sekä vanhempien ja opettajan kyky käsitellä niin myönteiset kuin kielteisetkin asiat kuvastavat toimivaa yhteistyötä. (Enqvist, Jakobson & Wiegand 1987, 134.)

4.2.2 Yhteistyön kehittyminen ajan myötä

Kodin ja koulun välinen yhteistyö on kehittynyt ja muuttunut aikojen saatossa ja koulun rakennemuutosten myötä. Ennen kansakoululaitoksen syntyä kodin ja koulun välinen raja-aita oli usein olematon, kun kiertokouluja pidettiin kodeissa ja kotiopetus oli yleinen käytäntö. Tarve kodin ja koulun yhteistyölle tulikin ajankohtaiseksi vasta kansakoululaitoksen synnyttyä 1800-luvun puolivälissä ja opetustehtävien siirryttyä kodeilta kouluille. (Nurmi 1965, 7 - 8.)

Yhteistyötavat kansakoulun alkuajoilta tähän päivään ovat muuttuneet huomattavasti. Todistusten jaon ja kuusijuhlien riittäessä aikoinaan, pyritään nykyään saumattomaan ja säännölliseen yhteistoimintaan. Varsinaisesti nykyaikaisesta yhteistyöstä alettiin puhua vasta 1960-luvulla. Kuitenkin pyrkimystä yhteistyöhön on ollut jo 1800-luvulla. Suomessa varhaisimpia "todisteita" yhteistyöhön pyrkimisestä on muun muassa Kaarle Juhana Werkon vuonna 1896 perustama yhdistys, jonka tavoitteena oli kodin ja koulun lähentäminen muun muassa vanhempainkokousten avulla. (Kailanpää 1990, 5 - 7.) Yhdysvalloista taas voidaan mainita esimerkkinä uudistusmielisten opettajien vuonna 1918 perustama yhdistys Progressive Education Association, joka asetti toimintansa erääksi tavoitteeksi kehittää kodin ja koulun välistä yhteistyötä, jotta lapsen tarpeet voitaisiin ottaa paremmin huomioon (Viljanen 1992, 100). Suomessa perinteisen kansa- ja oppikoulun aikana, jolloin opettajaa pidettiin ehdottomana auktoriteettina, vanhemmat uskoivat koulun tietävän, mitä heidän lapsensa tarvitsevat. Useimmiten yhteydet kodin ja koulun välillä rajoittuivat alaluokkien ja kyläkoulujen osalta joulujuhliin ja kevättutkintoihin. Yksi viesti koulusta kotiin oli todistus. Toisaalta kyläkoulun opettajalla saattoi olla vahva oppilaiden kotitautujen tuntemus. (Mutanen 1982, 14.)

Vähitellen yhteistyön merkitystä on alettu ymmärtää enemmän. Muutosta on tapahtunut asenteissa sekä koulun mahdollisuuksissa järjestää yhteistä toimintaa perheiden ja koulun välille. Jo 1960-luvulla kodin ja koulun yhteistyömuotoina ovat olleet muun muassa vanhempainjuhlat, koulujen kevät- ja joulujuhlat, opetuksen seuraamisen mahdollisuus, vastaanottotunnit sekä vastavuoroiset vierailut opettajien ja perheiden välillä (Nurmi 1965, 93). Myös silloin oli tavoitteena yhteistyön lisääminen ja monipuolistaminen kohti avoimempaa koulua.

1970-luvun alussa koulujärjestelmässä tehtiin perusteellinen muutos: kansakoulusta tuli peruskoulu ja peruskoululaki toi velvoitteen yhteistyön järjestämisestä. Mutasen mukaan kodin ja koulun yhteistyöstä alettiin puhua peruskouluun siirryttäessä. Silloin annettiin kuvaa koulusta, joka ottaa huomioon vanhempien toiveet ja jonka opetusta saa mennä seuraamaan. (Mutanen 1982, 14.) Peruskoulun myötä tuli myös lakisääteisesti valita kouluneuvosto hoitamaan kodin ja koulun yhteistyötä. Kouluneuvoston työ oli lähinnä kokousten pitoa ja muutamien vanhempainiltojen järjestämistä. Nämä tilaisuudet, jotka olivat vanhemmille vapaaehtoisia, mutta joihin opettajien oli osallistuttava, olivat olleet lähinnä tietoajakavia. (Mutanen 1982, 14.) Aulamo toteaa kouluneuvostojen toiminta-ajan jääneenkin kouluissamme lyhyeksi niiden toimimattomuuden vuoksi (Aulamo 1991, 15; Poijärvi 1973, 30). Vuoden 1985 uudistetun peruskoululainsäädännön myötä kouluneuvostot poistuivat ja yhteistyön edistämistehtävät siirtyivät perustettaville johtokunnille, joiden oli ainakin kerran lukukaudessa käsiteltävä kodin ja koulun yhteistyötä. Tunnettiin tarvetta yhteistyön kehittämiseen, eivätkä perinteiset kerran lukukaudessa pidettävät tiedotustilaisuudet enää riittäneet vanhemmille ja opettajille. (Sydänmaanlakka 1984, 22.)

Koulu on jatkuvasti yrittänyt löytää keinoja yhteistyön velvoitteen toteuttamiseksi. Jo pidemmän aikaa on ollut käytäntönä kirjallisten viestien kulkeminen koulun ja kodin välillä. Sanallisen arvostelun käyttöönotto on tuonut uusia vivahteita tiedonvaihtoon. (Mutanen 1982, 14.) 1980- ja 90-luvuilla kodin ja koulun yhteistyöstä on tullut entistä tiiviimpää ja luokkatoimikunnat, leirikoulut ja erilaisen toiminnan järjestäminen ovat tulleet suosituiksi.

Lähiaikoina kouluihin kohdistuneet säästötoimet sekä johtokuntien purkaminen ovat lisänneet vanhempien aktiivisuutta. Vanhempainliiton jäsenmäärä on kasvanut räjähdysmäisesti ja yli 220 kuntaan perustettuihin vanhempainyhdistyksiin kuuluu noin 200 000 koululaisten vanhempaa. Yhdistykset on perustettu lähes poikkeuksetta vanhempien omasta aloitteesta. (Piippo 1990, 130; Rinne 1996, 8 - 9.) Yhdysvalloissa vastaavia yhdistyksiä ovat aktiivisesti toimivat PTA -yhdistykset, Parent Teacher Assosiation (Virtanen & Ronkonen 1984, 66). Kuten yhdistysten jäsenmäärän lisääntyminen osoittaa, vanhemmat ovat entistä kiinnostuneempia lastensa koulunkäynnistä. Huoli lasten hyvinvoinnista koulussa säästötoimenpiteiden aikana on saanut vanhemmat osallistumaan aktiivisemmin myös koulun arkipäivään. Nyt vanhempia nähdään koululla aktiivisina

toimijoina yhä useammin. Kuitenkin kansainvälisesti verrattuna suomalaisilla olisi parantamisen varaa vanhempien voimavarojen hyödyntämissä. Yli-Ollin mukaan 90-vuotiaan Suomen Vanhempainliiton tavoitteena onkin koota vanhempien voimat nuorten hyväksi ja toimia kodin ja koulun lähentämiseksi (Yli-Olli 1998, 11). Ulkomailta tulee esimerkkejä uusista toimintatavoista ja yksittäiset opettajat ovat mallina muille ennakkoluulottomilla kokeiluillaan. Vapaaehtoisten vanhempien ottaminen mukaan koulutyöskentelyyn on yksi uudempi toimintatapa, jota varsinkin Yhdysvalloissa toteutetaan runsaasti.

4.2.3 Nykyiset yhteistyömuodot

Se millaiset yhteistyömuodot koetaan tarkoituksenmukaiseksi kussakin koulussa tai yksittäisessä luokassa, riippuu koulun tavoista, opettajan mieltymyksistä sekä vanhempien kiinnostuksesta. Vanhempainillat ovat edelleen laajasti käytetty yhteistyömuoto. Nokelaisen mukaan niissäkin olisi aika etsiä uusia toimintatapoja vanhojen massakokousten tilalle. Vanhempien ääni olisi paremmin saatava kuuluviin, sen sijaan, että vain asiantuntijat esitelmöivät - onhan vanhemmilla tärkeää tietoa omasta lapsestaan. Vanhempainryhmissä voidaan koota yhteen samaa elämänvaihetta elävät perheet ja pohtia yhteisiä asioita. (Ervasti, Nokelainen & Vitikka 1990, 5.)

Varojen hankkiminen luokan retkiin ja leirikouluihin on hyvin yleistä yhteistyötä. Usein käytettyjä varainkeruutapoja ovat esimerkiksi arpajaiset, myyjäiset ja erilaiset tilaisuudet. (Köppä & Lehtijärvi 1983, 8.)

Myös niin sanottu työpajatoiminta on yleistynyt monissa kouluissa (Kuukkanen & Mäkitalo 1997, 38). Pohjoismaiden välisissä vertailuissa ja käytännön toiminnassa onkin käynyt ilmi, että suomalaiset vanhemmat osallistuvat mieluiten käytännönläheiseen toimintaan kuten talkoisiin, sieniretkille ja pyörän korjaukseen. (Kempas & Lehtijärvi 1985, 6; J. Rynnänen, henkilökohtainen tiedonanto 3.3. 1999.) Käytännön toiminnan hyödyllisyydestä löytyy monia esimerkkejä. Kun monet pikkukoulut joutuvat nykyään kamppailemaan elinmahdollisuuksistaan ovat vanhemmat tulleet apuun, ja kyläyhteisön avustamina pelastaneet koulun lakkautukselta. Tällaiset esimerkit kertovat yhteistyömuotojen rajattomista mahdollisuuksista ja toiminnan tapauskohtaisuudesta.

Suurimalla osalla vanhemmista on kuitenkin vielä yhteistyössä perinteisen passiivinen rooli, vaikka heidän asiantuntemustaan kansainvälisesti vertaillen voitaisiin hyödyntää

paljon nykyistä enemmän (Korpinen & Husso 1991, 1). Myös Rokan (1998, 11) mielestä huoltajat ovat nykyisessä koulukulttuurissamme taustalla antamassa tukea ja keräämässä varoja eikä heidän voimavarojaan riittävästi huomioida.

4.2.4 Yhteistyön kehitysnäkymät

Vanhempien omien yhdistysten ja oma-aloitteisten toimintamuotojen lisääntyminen osoittaa, että yhteistyötä halutaan lisätä ja monipuolistaa (Taffel & Blau 1995, 317). Myös opettajan rooli on painottumassa enemmän kohti yhteistyötä muiden opettajien, opetusta avustavien henkilöiden, vanhempien ja oppilaiden kanssa (Hirsjärvi & Remes 1987, 135). Taffelin ja Blaun (1995, 317) mukaan juopa kodin ja koulun välillä on kuroutumassa umpeen. Erilaisilla uudistuksilla koulu haluaa tulla työssä käyviä vanhempia vastaan, esimerkiksi lapset voi tuoda kouluun aikaisin ennen koulun alkamista tai järjestetään iltapäivä-hoitoa koululla.

Esimerkkinä uudemmassa yhteistyömuodosta on vanhempien mukaanottaminen entistä järjestelmällisemmin varsinaisiin opetustapahtumiin sekä luokan toimintaan (Kelley-Laine 1998, 342). Stacey'n (1991, 43 - 44) mukaan vanhempien opetukseen osallistuminen ja avustaminen luokkahuoneessa on näkyvänä merkinä siitä, että vanhemmat todella ovat kiinnostuneita lapsensa koulunkäynnistä. Monissa koulukulttuureissa vanhemmat ovat jo mukana itse luokkatyöskentelyssä. Nyt olisikin mietittävä, miten huoltajat, joilla on taitoa, kykyä ja aikaa, saadaan mukaan luokan arkeen. (Rokka 1998, 11 - 12; ks. myös Berger 1981, 111; Clemens-Brower 1997, 60; Cyster 1981, 55, 104; Rivalland 1989, 1; Rokka 1992, 17; Wilmore 1995, 3.)

Vanhemmat ovat usein epä tietoisia tästä uudesta ajattelutavasta. Useat kokeilut osoittavat, että sekä opettaja että lapset hyötyvät, kun vanhemmalla on mahdollisuus tukea opettajaa luokkahuoneessa varsinkin lasten ollessa pieniä. (Kelley-Laine 1998, 345.) Freinetopettaja Starck (1996) herättelee ajatuksia kysymällä, miksei hän ottaisi jonkun oppilaan vanhempaa vetämään jouluaskartelua, kun kyseinen äiti tai isä hallitsee taidon paremmin kuin opettaja. Vanhempien mahdollisuuksista osallistua hän mainitsee erään oppilaan äidin käyttäneen suurimman osan äitiyslomastaan luokassa avustamiseen ja ruotsalaisessa freinetkoulussa taas työtön isä on tuurannut sairastunutta opettajaa. (Starck 1996, 102, 103, 141; ks myös Kuorelahti & Liimatainen 1996, 44.)

Lisäksi uusia haasteita koulumaailmaan tuovat muun muassa kansainvälistyminen, opetusryhmien koon kasvaminen sekä ongelmanuorten perheiden osallistaminen. Kodin ja koulun yhteistyö nousee merkittäväksi etnisiä vähemmistöjä edustavien lasten koulunkäynnissä. Ruotsalaisen freinetkoulun opettaja ottaa hyvin erilaisista kulttuuripiireistä tulevien oppilaiden perheet mukaan työskentelyyn. Hän pitää perhepiirejä, joissa keskustellaan perheiden kotimaista, kulttuurieroista, maahanmuuton syistä ja myös vanhempien roolista lastensa koulunkäynnissä. (Starck, 1996, 140, 145.) Laaksola on huolestunut suurten opetusryhmien aiheuttamista keskittymisvaikeuksista ja henkilökohtaisen ohjauksen puutteesta. (Laaksola 1999, 5.) Jaksamisensa ja suuren oppilasryhmän kanssa kamppaileva opettaja saattaisi saada merkittävää helpotusta auttavasta vanhemmasta luokkahuoneesta. Nykyopettajan tuleekin olla valmis kehittämään sellaisia yhteistyömuotoja, jotka ottavat tasavertaisesti huomioon edellä mainitut nyky-yhteiskunnan ilmiöt. Luomalla tiiviit suhteet koteihin ja pyrkimällä ottamaan vanhempia mukaan koulutyöskentelyyn, voidaan näitä ongelmia kenties helpottaa.

4.3 Vapaaehtoistoiminta

Lehtinen (1997, 7) ja Nerelli (1989, 55) määrittelevät vapaaehtoistoiminnan prosessiksi, jossa ihmiset yhdessä pyrkivät voittamaan vaikeuksiaan ja parantamaan elämänlaatuaan, poistamatta kuitenkaan yhteiskunnan vastuuta kansalaistensa hyvinvoinnista. Lisäksi vapaaehtoistoiminnan ensimmäisenä periaatteena voidaan pitää sitä, että kaikki osallistuvat vapaaehtoisesti ja täysivaltaisina subjekteina, toisena periaatteena on palkattomuus ja kolmantena ihmisten lähtökohdista toimiminen: tehtävät annetaan kunkin kykyjen ja taitojen mukaan. (Lehtinen 1997, 20.)

Nämä periaatteet soveltuvat myös vanhempien vapaaehtoiseen osallistumiseen koulutyöhön. Luokkatoiminnan oppaassa muistutetaan, että vanhempien yhteistyö koulun kanssa on luonteeltaan vapaaehtoista ja lähtökohtana on oman koulun ja paikkakunnan tarpeet ja mahdollisuudet. Onnistumisen edellytyksenä on vanhempien aktiivisuus ja oma-aloitteisuus. (Kempas & Lehtijärvi 1985, 5.) Jokaisella vanhemmalla on tietoja ja taitoja, joita hän voi halutessaan tuoda koulutyöhön ja näin rikastuttaa koulun arkipäivää. Tulee kuitenkin muistaa, että vapaaehtoistoiminnan kaikissa muodoissa on tarvittu sekä tullaan tarvitsemaan myös palkattua ja hyvin koulutettua ammattihenkilöstöä, näin toiminnalla on

laajempaa sekä tuloksellisempaa merkitystä. (Nerelli 1989, 55.) Suomessa vapaaehtoistoiminta on yleisemmin erilaisten järjestöjen toimintaa sekä auttamistyötä ja viranomaiset ovat kehottaneet entisestään lisäämään vapaaehtoistyötä nuorten ongelmien ratkomiseksi (Määttä 1987, 5). Harvemmin puhutaan vapaaehtoisuudesta koulumaailmaan kuuluvana ilmiönä. Sovala (1990, 24) mainitsee kuitenkin vapaaehtoistoiminnan käynnistäjiksi myös koulun: henkilökunnan, oppilaat, oppilasyhdistykset, vanhemmat sekä tukiryhmät. Yhdysvalloissa vapaaehtoistoiminta oli systemaattista myös kouluissa.

Joidenkin poliitikkojen mielestä solidaarisuus on kadonnut Suomesta, jossa veroja maksamalla saadaan palveluja ja etuuksia kuin automaattista. Sosiaalitieteiden näkökulmasta yhteiskunnan kehitystä on ohjannut yksilönvapaus ja itsensä toteuttaminen ja puhutaan narsismin kulttuurista ja itsekkyyden ansasta. Tutkijat epäilevät, voisiko tällaisesta yhteiskunnasta löytyäkään vastuullista yhteisöllisyyttä. (Lehtinen 1997, 1.) Myös Tammisto ja Lahtinen (1995, 10) kuvailevat hyvinvointivaltiossa esiintyvää luonnollisen läheisyyden katoamista ja tottumista ajatukseen: "Kyllä kunta hoitaa, meidän maksamme verot." Kuitenkaan kaikkeen totuttuun ei ole välttämättä varaa ja vapaaehtoistyön kehittämiselle on olemassa yhteiskunnallinen tilaus.

Eikö siis korkeiden verojen maassa yhteisvastuullisuutta koeta yhtä voimakkaasti kuin esimerkiksi Yhdysvalloissa, jossa ihmiset todella haluavat vapaaehtoisesti antaa jotain takaisin yhteiskunnalle? Lehtinen (1997, 9) on seurannut keskustelua vapaaehtoisuudesta ja sen merkityksestä muun muassa Yhdysvalloissa. Näissä maissa muuten hyvin erilaisia poliittisia näkemyksiä ajavat liikkeet ovat vapaaehtoisuuden suhteen samoilla linjoilla: ihmisten on saatava ottaa enemmän vastuuta itsestään ja toisistaan.

5 ENNEN LIIKKEELLE LÄHTÖÄ

Kuvailemme seuraavissa kappaleissa tutkimuksemme aineiston pohjalta ja kirjallisuuden valossa vanhempien osallistamisen eri vaiheita. Kappaleet on jaoteltu toiminnan etenemisen mukaisesti saadaksemme tutkimukseen käytännönläheisen otteen.

Kun vanhempia pyritään ottamaan mukaan luokan toimintaan, on huomioitava käytännön toteuttamismahdollisuudet. Useissa yhteyksissä on tullut esille aikaisemman yhteistyön ja toimivan vuorovaikutuksen opettajan ja vanhempien välillä olevan pohjana vanhempien osallistamiselle. Shalaway (1994, 79) sekä Stacey (1991, 16, 47; ks. myös Cyster 1981, 55; Kantola 1982, 22) näkevät ihanteelliseksi tilanteeksi vanhempien mukaanottamisen toimintaan heti lapsen aloitettua koulunkäynnin. Jos aikaisemmin on ollut laajasti toteutettua yhteistyötä ja vanhemmat ovat olleet aktiivisesti mukana toiminnassa, on helpompi saada heidät mukaan myös koulun arkipäivään.

Jotta toiminta olisi kaikkia osapuolia tyydyttävää, tulisi opettajan huomioida vanhempien aikaisemmat kokemukset yhteistyöstä ja tätä kautta heidän valmiutensa osallistua opetukseen. Keneltäkään ei tulisi vaatia enempää, kuin mihin hän itse on valmis. (All in the family 1991, 27.)

5.1 Aikaisemmat yhteistyökokemukset

Tärkeänä lähtökohtana toiminnalle voidaan nähdä koulun yleinen suhtautuminen yhteistyöhön, koululla ja rehtorilla on yhteistyön käynnistäjänä keskeinen rooli (Enqvist ym. 1987, 134; ks. myös Kouluhallituksen eheyttämistyöryhmän muistio 1990, 202). Myös Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (1985, 57) velvoittaa nimenomaan koulua aktiivisesti etsimään sellaiset yhteistyömuodot, jotka sopivat kuhunkin kouluyhteisöön parhaiten. Stacey (1991, 38) näkee kaksi äärimäistä mallia tai lähestymistapaa kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Koulupohjaisessa mallissa vanhemmat nähdään vain äiteinä ja isinä, jotka vastaavat koulun kirjeisiin, kun taas yhteiskuntapohjaisessa mallissa vanhemmat ovat osana suurta kokonaisuutta erilaisine rooleineen ja taitoineen. Tutkimuskouluillamme vanhemmat nähtiin yhteiskuntapohjaisen mallin mukaisesti tärkeänä voimavarana tietoineen ja taitoineen.

Tutkimissamme kouluissa opettajat ovat aktiivisesti pyrkineet järjestämään toimivaa yhteistyötä ja pitäneet mottonaan avoimien ovien -periaatetta. Ilmapiiristä on muodostunut yhteistyölle otollinen ja vanhemmat kokevat osallistumisen helpoksi. On hyvä muistaa koulutyön olevan julkista ja avointa toimintaa, joten jokaisella on mahdollisuus tutustua koulun toimintaan (Mutanen 1982, 14).

Joo, kyllä vanhemmat on käynyt aikaisempinakin vuosina aika paljon luokassa, niin meillä on ollut avoimet ovet periaatteena, ja toimintapäivinä niin yleensä lauantaiyöpäivänä on vanhemmat ollut jonkin eri asian opettajina luokissa, on ollut tekstiilipainantaa, verhot on tehty vanhempien kanssa yhdessä tai sitten on kirjuttu voita tai sahattu puita. --- Tämmösessä toiminnassa meillä vanhemmat on ollu mukana. OS2

Näin avoin ilmapiiri ja yhteistoiminnan monipuolisuus on vielä harvinaista monissa kouluissa. Haastateltujen opettajien vastauksista löytyi kokemuksia myös vanhempien vähäisemmästä osallistumisesta.

Aika vähän ovat vanhemmat tulleet, että vanhemmat ovat niinku pelänneet tulla tuolla lailla koululle. Että joitakin on niin kuin jumppatunteja ja tämmösiä joskus vanhemmat pitäneet, taikka sitten vanhempainilloissa sitte ovat olleet yhteistyössä mukana. --- Oon määhän ainakin kaks kyt vuotta opettanu ja se on aika harvinaista, et vanhemmat hiippailee koulun käytävillä. OS1

Suomalaisessa tutkimuskoulussamme yhteyksiä hoidetaan puhelinsoittojen, viestien sekä vanhempainiltojen lisäksi reissuvihkon, arviointikeskusteluiden, toimintapäivien, talkootyön ja tuntien seuraamisen sekä satunnaisten opetukseen osallistumisen avulla. Vaikka osallistuminen vanhempainiltoihin ja vapaaehtoistoimintaan on vähäisempää kuin Calumetin koululla, voidaan tutkimaamme Saarenmaan kouluyhteisöä pitää yhteistyökykyisenä ja yhteistoimintaan luottavana yhteisönä.

Täällä Saarenmaalla on tää ilmapiiri, niinkun ootte varmaan huomannu, aika välittömämpi kuin ehkä muualla ympäri Suomea --- Ja täällä on uskaltanu vanhemmat lähteä mukaan touhuun kaikin tavoin talkootyöhön ja kyläyhteisö, kyläyhdistys niin se on hirveen voimakas ollu aina sen kautta se on saanu tää koulu tosiaan aina tukea työlleen. Että tällä paikkakunnalla on ollu tämä lähestyminen koulun työhön --- semmonen lämmin suhde kouluun. VS7*

Calumetin koulussa käytettiin yhteydenpitoon runsaasti puhelinsoittoa, kirjeitä, perjantaikansiota, viestejä, vanhempainiltoja sekä vapaaehtoistoimintaa. Vanhempainiltoihin osallistumisprosentit olivat korkeita, 85 % keväällä ja 83 % syksyllä ja silti koululla oltiin huolissaan osallistumisen vähydestä. Lisäksi opettajat kirjoittivat kotiin viikottain kirjeen, jossa kerrattiin menneen viikon tapahtumat ja kerrottiin tulevasta. Oppilaiden kansioihin kootut työt ja kokeet kulkivat kotiin näiden kirjeiden ohessa. Lisäksi vapaaehtoisvanhem-

mat ovat osallistuneet koulun toimintaan yhä aktiivisemmin viiden viimeisen vuoden ajan lähinnä luokassa toimimisen tavoin.

Suomen kouluille tyypilliset tapahtumat kuten talkoot, urheilutapahtumat sekä toimintapäivät, puuttuivat yhdysvaltalaiselta koululta, jossa vanhempien toiminta sijoittui enemmän koulupäivään. Osallistuminen oli lähinnä varsinaiseen opetustapahtumaan liittyvää avustusta, joko luokassa tai luokan ulkopuolella. Tällaiseen aktiivisuuteen on tutustunut myös Pelli-Kouvo (1998, 5), joka kuvaili yhteistyötä eräässä yhdysvaltaisessa koulussa aktiiviseksi: kaikissa vierailemisissaan luokassa oli ainakin yksi vanhempi opettajan tukena, vanhemmat toimivat oman alansa asiantuntijoina tai apuna kansliassa, kirjastossa tai olivat mukana retkillä.

Aikaisemmat yhteistyökokemukset näkyvät vanhempien valmiuksissa osallistua koulun toimintaan. Osa vanhemmista tarvitsee enemmän rohkaisua saapumiseen kuin toiset. Berger (1981, 92 - 93) kuvaa erilaisia vanhempia seuraavasti. Osa vanhemmista tuntee jännitystä ja odotusta tulevaa kouluvierailua kohtaan, kun jotkut taas pelkäävät tulevaa tapaamista. Berger erottaa vanhemmista viisi aktiivisuuden suhteen erilaista tyyppiä: (1) vanhemmat, jotka välttävät koulua kaiken aikaa, (2) vanhemmat, jotka tarvitsevat rohkaisua tullakseen kouluun, (3) vanhemmat, jotka saapuvat kouluun halukkaasti pyydettyinä, (4) vanhemmat, jotka kokevat miellyttävänä kouluun saapumisen ja nauttivat opetukseen osallistumisesta sekä (5) vanhemmat, jotka ovat yliaktiivisia ja nauttivat vaikutusvallastaan ja voimastaan koulussa.

Jokainen näistä ryhmistä tarvitsee erilaista ymmärtämystä ja suhtautumista opettajakunnalta. Ensimmäinen ryhmä tarvitsee kannustusta ja aikaa päästäkseen yli vanhoista kielteisistä kokemuksistaan sekä tietoa oman osallistumisensa hyödyllisyydestä. Jos koululla on hyväksyvä ja kutsuva ilmapiiri, ryhmät (2) - (4) tuntevat automaattisesti itsensä tervetulleeksi kouluun. Viides ryhmä tarvitsee kädestä pitäen tietoa suunnitelmista, koulusta ja oppilaista, jotta vanhemmat oppisivat työskentelemään lasten ja koulun hyödyksi. (Berger 1981, 92 - 93.)

5.2 Käsitteitä yhteistyön tärkeydestä

Myös käsitykset yhteistyön tärkeydestä vaikuttavat osaltaan osallistumishalukkuuteen. Saarenmaan koululla järjestämäämme toimintajaksoon osallistuneilla vanhemmilla oli

kaikilla kokemuksia muunkinlaisesta yhteistyöstä kuin perinteisimmistä vanhempainiltoista, kuten oppitunnin kuuntelemisesta, myyjäisiin ja muihin tempauksiin osallistumisesta, talkootyöstä, urheilutoiminnan ohjaamisesta koululla, erityisosaamisen esittelystä koululla sekä sijaisena toimimisesta. Tämä osallistuneisuus osoittaa näiden vanhempien pitävän tärkeänä yhteistyötä kodin ja koulun välillä, ja kuuluvan niin sanottuihin aktiivisiin vanhempiin. Myös Calumetin koulun vanhempien aktiivinen osallistuminen vapaaehtoiseen toimintaan kuvastaa heidän yhteistyötä arvostavia asenteitaan.

Kartoittaessamme mielipiteitä yhteistyön tärkeydestä, vastauksissa tuli esiin sekä yleisiä näkemyksiä yhteistyöstä, että yksittäisiä tärkeinä pidettyjä yhteistyömuotoja. Kaikista haastattelemistamme vanhemmista 50 % (N = 14) mainitsi yhteistyössä tärkeäksi koulun asioista perillä olemisen. Kuorelahden ja Liimataisen (1996, 49) tutkimus tukee saamaamme tulosta.

No justiin se, että tota noin nii, että niinku se viesti kulkee rehellisesti, et ollaan rehellisiä toisiamme kohtaan ja avoimia, että jos sekä positiivisesti, että negatiivisesti, että kaikki asiat tulee niinku kodin ja koulun vuorovaikutuksessa. Et ollaan niinku puolin ja toisin perillä. VS3

36 % vanhemmista mainitsi reissuvihkon tärkeäksi ja 29 % vanhemmista avoimen kommunikoinnin kodin ja koulun välillä.

Pääasia on se et viesti kulkee puoleiseen suuntaan, ihan sama se on onko se faksilla tai sähköpostilla tai reissuvihkossa tai missä, mut se ei saa kulkea suusanallisesti, koska vaikka se tietysti meille kotia --- ni se muuttuu se sanoma muuttuu aivan toiseen asemaan siinä --- tää reissuvihkohan on tosi hyvä juttu ja sitten kun on nää opettajien puhelinnumerot näin. VS1

Vanhemmista 21 % taas näki puhelinsoittojen ja yhtä moni luokan toimintaan osallistumisen tärkeiksi seikoiksi yhteistyössä. Hajamainintoja saivat vanhempainillat, yhteiset keskustelut, molemminpuolinen luottamus sekä yhteiset kasvatuskäsitteet.

Tavallaan se, että koti ja koulu vetää yhtä, niinku samanlaista linjaa, että niinkun kodillahan se kasvatustavoitteet on ja koulu tukee sitä, mutta että kodinkin pitää antaa tuki sille koulutyölle. VS5

Koulukohtaisesti aineistot erosivat siten, että yhdysvaltalaiset vanhemmat näkivät tärkeämmäksi koulun avoimuuden ja vanhemman vapaaehtoistoiminnan. Suomalaiset vanhemmat taas painottivat erityisesti reissuvihkon tärkeyttä yhteydenpitokeinona. Myös Kuorelahden ja Liimataisen (1996, 60) tutkimuksessa kaikki kyselyyn vastanneet vanhemmat pitivät reissuvihkoa tärkeimpänä viestin välittäjänä kodin ja koulun välillä.

TAULUKKO 3. Vanhempien näkemykset yhteistyön tärkeydestä

Tärkeää	VS (7)	VS %	VY (7)	VY %	V YHT. (14)
Koulutyön näkeminen	VS2, VS3, VS6	43 %	VY1, VY2, VY4, VY7*	57 %	50 %
Reissuvihko	VS1, VS2, VS3, VS4, VS5	71 %	-	-	36 %
Avoin kommunikointi	VS1	14 %	VY3, VY5, VY6*	43 %	29 %
Puhelinsoitot	VS1	14 %	VY6*, VY7*	29 %	21 %
Vapaaehtoistoiminta	-	-	VY1, VY4, VY5	43 %	21 %
Vanhempainillat	-	-	VY3, VY6*	29 %	14 %
Yhteinen kasvatusvastuu	VS5, VS7*	29 %	-	-	14 %
Yhteiset tapahtumat	VS5	14 %	-	-	7 %
Keskustelut	VS3	14 %	-	-	7 %
Ei mainintoja	-	-	-	-	-

Opettajat olivat samoilla linjoilla kuin vanhemmat käsiteltäessä yhteistyön tärkeyttä. Opettajista 50 % (N = 10) mainitsi yhdeksi yhteistyön tärkeimmistä piirteistä avoimen kommunikoinnin kodin ja koulun välillä.

Paljon kommunikointia vanhempien kanssa, pitäisi tarjota heille paljon mahdollisuuksia saapua koululle, erilaisiin hommiin ja oppilaiden ohjelmiin mukaan, ja pitäisi nähdä oppilaiden työskentelyä.

OY5

Opettajista 40 % piti tärkeänä puhelinsoittoa ja yhtä moni kirjettä hyvänä yhteydenpitokeinona kodin ja koulun välillä. 20 % haastatelluista näki myös vanhempien osallistumisen luokan toimintaan tärkeänä yhteistyömuotona. Yksittäisiä mainintoja saivat perjantaikansio, yhteiset tapaamiset ja yhtenäiset kasvatusnäkemykset.

Suomalaiset opettajat pitivät tärkeimpänä avointa kommunikointia, yhdysvaltalaisen vastaukset hajaantuivat laajemmalle. Yhdysvaltalaiset opettajat painottivat puhelinsoittoa, kirjettä ja yleisesti avointa kommunikointia - vain he toivat esille vapaaehtoistoiminnan tärkeyden.

TAULUKKO 4. Opettajien näkemykset yhteistyön tärkeydestä

Tärkeää	OS (2)	OS %	OY (8)	OY %	O YHT. (10)
Avoin kommunikointi	OS1, OS2	100 %	OY1, OY5, OY7	38 %	50 %
Puhelinsoitto	-	-	OY2, OY3, OY4, OY6	50 %	40 %
Kirje	-	-	OY2, OY3, OY4, OY6	50 %	40 %
Vapaaehtoisuus	-	-	OY4, OY5	25 %	20 %
Perjantaikansio	-	-	OY2	13 %	10 %
Tapaamiset	-	-	OY4	13 %	10 %
Yhtenäiset kasvatusnäkemykset	OS1	50 %	-	-	10 %
Ei mainintoja	-	-	OY8	13 %	10 %

Litteenä olevasta taulukosta on mahdollista vertailla vanhempien ja opettajien näkemyksiä yhteistyön tärkeydestä (Liite 2: Taulukko 5).

Yhteistyön tavoitteena on toimia lapsen hyväksi ja siksi yhteistyön merkitys lapselle on ensisijainen pohdinnan aihe. Sekä opettajalla kuin vanhemmalla tulisi olla käsityksiä siitä, kuinka lapsi kokee yhteistyön ja oman vanhempansa osallistumisen. Lasten käsitys-

ten huomioiminen antaa opettajalle varmuutta siitä, että yhteinen toiminta on lapsesta miellyttävää eikä hänen mielipiteitään sivuuteta. (Niléhn 1976, 156.)

Yhtä lukuun ottamatta kaikki haastatellut lapset (N = 13) myönsivät yhteistyön kodin ja koulun välillä olevat tärkeitä. Yksi heistä ei osannut sanoa asiaan mielipidettään. Yleisimmin nähtiin vanhemman ja opettajan yhteydenpidossa tärkeänä vanhemman perillä oleminen lapsensa kouluasioista.

(Se on tärkeää), että ne tietää, että mitä lapsi on koulussa tehnyt, onko se edistynyt ja kaikkee. LS3

(Opettaja ja vanhemmat puhuvat yhdessä) kaikesta sillain että, mölyäkö se ja tollain, että miten sujuu koulussa ja tollain. LS6

Kaksi yhdysvaltalaisista ja yksi suomalainen oppilas näkivät yhteistyön tärkeyden siltä kannalta, että vanhempi voi tulla avuksi koululle tarvittaessa.

Mun mielestä se on tärkeää, että ne tuntee toisensa, koska mitä jos joku... jos ei ne tuntisi kenenkään vanhempaa luokassa eikä ois tutustunut niihin ja he tarviivat apua jossakin... LY2

(On tärkeää et vanhemmat ja opettaja tuntee toisensa), koska jos vaikka lapsilla on jotain ongelmia, opettaja voi aina soittaa vanhemmille ja sillain... Ehkä lapsi tarttee apua ja opettaja onkin auttamassa jo toista lasta ja sillain. LY1

6 KÄYNNISTETÄÄN TOIMINTAA

6.1 Opettaja avainasemassa

Koulun uudet työtavat ovat muuttaneet nykykoulua niin nopeasti, että kaikki yhteistyön osapuolet oppilaat, vanhemmat ja aivan erityisesti opettajat saattavat olla hämmennyksissä (Kantola 1982, 20). Opettajalla on kuitenkin ratkaiseva asema yhteistyön kehittämisessä. Opettaja itse päättää toimiiko opetuksessaan yksin, vai haluaako toimintaan mukaan

ulkopuolisia henkilöitä. (Berger 1981, 94; Merimaa 1991, 20.) Luokanopettaja Starckin mukaan opettaja toimii keskeisenä organisaattorina ja toimintaa eteenpäin vievänä johtohahmona toimintaa suunniteltaessa. Vanhempien mukaanottaminen opetukseen vaatii opettajalta rohkeutta ja kykyä sietää muuttuvia tilanteita sekä taitoa siirtyä tarvittaessa syrjään. (Nissilä 1996, 30.) Berger (1981, 94) näkeekin opettajan roolin laajasti. Hänen olisi tarvittaessa johdettava, helpotettava, tulkittava ja kehitettävä toimintaa sekä samalla toimia opettajana, neuvonantajana ja kommunikoijana - toisaalta myös ystävänä vanhemmille.

Stacey'n mukaan opettajat joutuvat yhteistoiminnassa tarkemmin tutkimaan omia työskentelytapojaan sekä perustelemaan toimintaansa ja opetukseen liittyviä valintojaan, koska he ovat jatkuvasti vanhempien tarkkailun alaisina. Toimiessaan vanhempien kanssa tiiviissä yhteistyössä, opettajat joutuvat pakostakin kyseenalaistamaan omat aikaisemmat käsityksensä kasvatuksesta, sillä myös vanhempien mielipiteet ja kasvatuskäsitteet on otettava huomioon. Stacey'n mielestä joustavuutta vaaditaan myös ajankäytön ja organisoimisen suhteen. Opettajan tulee jatkuvasti tarkkailla omaa suhtautumistaan vanhempiin ammattitaitoisina kasvattajina. Aina ei ole helppoa kohdata ennakkoluulojaan ja ihmisten välisiä eroja ja on opittava myös hyväksymään vanhemmilta tulevaa kritiikkiä. (Stacey 1991, 10.) Yhteistoiminta saattaa aloitettaessa tuntua vaatimuksineen ja organisointitehtävineen työläältä, mutta opettajasta itsestään on kiinni, kuinka laajasti toimintaa toteutetaan. Kyseessä voi olla yksittäinen kokeilu, toimintajakso tai jatkuvampi vanhempien osallistaminen toimintaan.

6.1.1 Erilaiset opettajat

Opettajien työnkuvaan kuuluu jatkuva esilläolo ja avoin vuorovaikutus erilaisten ihmisten kanssa, ja yleisesti ottaen he ovat tottuneet koulun avoimien ovien periaatteeseen. Yleensä opettajat kokevat helpoksi myös ulkopuolisten toimimisen luokassa. Toisaalta opettaja voi kokea mielekkäämmäksi yksin toimimisen, eikä kaipaa ylimääräistä apua koulun ulkopuolelta. Stacey'n (1991, 21 - 22, 26) mukaan jopa yhteistyöhön uskovat opettajat saattavat pelätä voiman antamista vanhemmille, se voisi huonontaa ihmissuhteita eikä haluta ottaa riskiä kokeilla. Opettajat, jotka käyttävät asemaansa eristääkseen ja puolustaakseen itseään ovat haavoittuvaisempia kuin ne, jotka näkevät itsensä vain yhtenä monista vaikuttajista

lapsensa elämässä. Vaikka haastatellut opettajat itse toteuttavat vanhempien vapaaehtois-toimintaa luokassaan ja kannattavat vanhempien osallistumista, toivat he esille myös eri tavoin suhtautuvien opettajien näkökulman antamiensa esimerkkien kautta.

Ykkössyy, että opettajat ei ota vapaaehtoisvanhempia luokkaan, on että opettajat kokee vanhemmat uhkaksi. --- Opettajat ovat huolissaan, mitä vanhemmat mahtavat nähdä, heidän oma turvallisuutensa. --- Aina he ei tunne turvalliseksi oloaan eli he pelkäävät ihmisten tulevan ja katsovan, koska he ajattelevat, apua ne tulee kritisoidaan minua. OY1

Minun mielestä on joitain vanhempia opettajia, jotka ei tunne oloaan mukavaks (kun vanhemmat on luokassa). Jotkut ihmiset on todella luottavaisia ja on ok, et joku on luokassa ja toiset taas ei halua heitä ja on mieluummin yksinään. --- Tää on luultavasti vaan yksilöllinen asia, enemmän kun iästä kiinni. On paljon vanhempia opettajia, jotka luulisin vaan, et tää on se tapa miten oon aina tehny. En halua kenenkään kuulevan tätä. Eli se riippuu opettajasta, ei iästä. OY2

Toimiessaan yhdessä vanhempien kanssa osa haastatelluista opettajista kokivat kyllä oman työskentelynsä tarkkailun alaiseksi, mutta pitivät lapsen parhaaksi toimimista olennaisena eivätkä kokeneet asemaansa uhatuksi.

Sitä rupee aina peilaamaan, et miltäköhän tää mun homma näyttää, teenköhän mää ton kunnolla ja mitähän ne vanhemmat ajattelee. --- Opettajat on hirveen arkoja siitä arvostelusta. --- Opettajat pelkää että ne kattoo sitä opettajaa, mut vanhemmat sanoo et kun mää oon jutellu, et ei ne kato sitä et niillä on sympatit opettajan puolella. Että ne kattoo miten se lapsi touhuu, et järestäin ihan nyt kun mää oon kysyny, ni ne ihan selvästi kattoo vaan sitä lasta. OS1

Joo, olen huomannu että se (kritisointi) ei ole vapaaehtoisvanhempien motiivi, he ei tule sillä ajatuksella. Jos joku tosiaan haluaa osallistua, se tulee auttamaan ei katsomaan kaikkea mikä täällä tehään väärin ja aio tehdä siitä ongelmaa minulle. OY1

Erilaisia asenteita, kuten edellä on tullut ilmi, löytyy opettajien keskuudesta. Osaa opettajista julkisempi toiminta häiritsee enemmän kuin toisia ja kaikki opettajat eivät koe luontevaksi toimia luokassa vanhempien kanssa, mutta yhteistyön rajathan määrää opettaja itse (Suominen & Korsström 1983, 250). Tämän näkökohdan myönsivät kaikki haastatellamme opettajat.

6.1.2 Opettajan tehtävät

Stacey (1991, 10) on havainnut työskennellessään vanhempien osallistamisprojekteissa, että vanhempien osallistamisen järjestäminen asettaa opettajille lisävaatimuksia. Toimintaa käynnistettäessä opettaja on keskeinen organisaattori. Hän suunnittelee toimintaa, pyytää vanhemmat mukaan, jakaa tehtävät ja on vastuussa toiminnan onnistumisesta. Vanhempien osallistaminen luokan toimintaan lisää selvästikin opettajien työmäärää organisointivaiheessa.

Toiminnan täytyy olla tosi hyvin organisoitua, lisää työtä. Sun täytyy tietää mihin hommaan vanhemman ohjaat, kaikki pitää laittaa valmiiksi, joten organisoinnilla on suuri merkitys. Töitten pitää olla sellasia, jotka soveltuu vanhemmille. --- Sun täytyy tietää, missä vanhemmat on hyviä ja antaa heille hommaa siltä alalta. OY2

Haastattelemiemme opettajien näkemykset opettajan roolista vanhempien mukaanottamisessa olivat keskenään hyvin samansuuntaisia. Eroja ei löytynyt myöskään yhdysvaltalais-ten ja suomalaisten opettajien väliltä. Selkeimmin opettajan tehtäviksi nähtiin vanhempien ohjaaminen luokkatilanteessa. Tämän mainitsi 70 % opettajista (N = 10).

Ja kun se vanhempi astuu tosta luokan ovesta, ni tuu tähän ja monesti antaa jonkun tehtävän sille ni, vanhempikaan ei koe itseään niinkun, kokee että hän on niinku avuks. OS1

Organisointityön tärkeyttä taas korosti 60 % opettajista.

Organisointi on numero ykkönen, oppia tuntemaan vanhemmat, minkälaisia persoonia he ovat, missä he ovat hyviä ja arvelisin, sen käyttäminen, jos sinulla on joku ihana, jolla on opettajataustaa, tai kykyä toimintaan, taitoa, sinun on parempi ottaa heidät mukaan. OY2

Lisäksi 40 % heistä mainitsi kiitoksen ja arvostuksen osoittamisen vanhemmille olevan yksi opettajan tärkeistä tehtävistä. Opettajista 30 % mainitsi opettajan tehtäväksi yleensä vanhempien saamisen koululle.

No kyllä vanhempia pitäis rohkaista tulemaan, että. Kyllä mun, mulla on aina vanhemmat tullu mielellään kouluun, että oli missä koulussa hyvänsä, niin jotenkin se vaatii, niin tulkaa vaan tänne koululle. OS1

TAULUKKO 6. Opettajien tehtävät vanhempien osallistamisessa

Tehtävä	OS (2)	OS %	OY (8)	OY %	O YHT. (10)
Ohjaaminen	OS1, OS2	100 %	OY1, OY4, OY5, OY6, OY7	63 %	70 %
Organisointi	OS2	50 %	OY1, OY2, OY4, OY5, OY8	63 %	60 %
Tarpeellisuuden ja kiitoksen osoittaminen	OS1	50 %	OY3, OY7, OY8	38 %	40 %
Vanhempiensaaminen koululle	OS1	50 %	OY3, OY8	25 %	30 %
Ei mainintoja					

Vaikka opettajat mainitsevat organisoinnin työmäärän olevan suuren, kokemusten myötä suunnittelutyö helpottuu ja vanhempien mukaanottaminen tapahtuu joustavammin ja luontevammin. Hyvä ja perusteellinen suunnittelutyö koituu loppujenlopuksi hyödyksi ja toiminta alkaa kantaa hedelmää.

Niin, kun eka aloitat tällöisen uuden asian kanssa, täytyy tehdä paljon valmistelemaa työtä. Nyt se on yleistä meidän maassa, ja jopa semmosessa koulussa, missä se (vapaaehtoisuus) ei ole ollut kovin suosittua, ei enää tarte tehdä niin paljon etukäteistyötä. Nyt asiat on niin, että vanhemmat nimenomaan haluavat sitä, jos teillä ja teidän kouluilla (Suomessa) ei ole ollut tätä ennen, täytyy aloittaa alusta. --- Tänä vuonna tarvitsee vain lähettää koteihin sellaista viestiä, että kyllä tuen vapaaehtoisia, en halua pelkästään pitää vanhoja vaan lisätä toimintaa. OY1

Vanhemman osallistaminen voi tapahtua järjestelmällisesti tai satunnaisemmin, harvemmin tapahtuvat yllätysvierailut tuovat oman mausteensa opetustoimintaan eivätkä välttämättä vaadi suurempia etukäteissuunnitelmia.

Koulun normaaliin päiväjärjestykseen liitetään vaan asiat ja vierailija on tervetullut ja vierailijalla on oma vastuu hoitaa tehtävänsä, ei opettajan siinä tarvitse välttämättä puuhata erikseen joitakin järjestelyjä, ne on juoksevat järjestelyt. Että silloin kun saadaan tuollanen vieraileva tähti kouluun, ni se pitäs aina yrittää saaha joustavasti tulemaan silloin kun vierailijalle käy. OS2

Että silloin kun mul on aika pitkä ja tuntuu, että mitäpä tekisin, niin jaaha, mä lähen käymään koululla ja lyön itteni niinku näitten ovesta sisälle ja aina saa sanoa muutaman sanan. Jos ei muuta, ni kerron jonkun hassun tarinan tai sadun, tai kerron jostain esineestä. --- Minä saan jotakin käydessäni ja tietysti vähän koululaisetkin saavat. VS7*

6.2 Harkintaa suunnitteluun

Ennen kuin rynnätään pyytämään vanhempia koululle, pitäisi opettajalla olla tarvittava suunnittelutyö valmiina, jotta saataisiin vanhempien voimavarat parhaiten hyödynnettyä (Ellis 1994, 139). Yhdysvaltalaisen tutkimuskoulun vararehtori pitikin olennaisena harkita tarkoin, mihin toimintaan vanhempia pyydetään avuksi (S. Rozich, henkilökohtainen tiedonanto 6.5.1999). Tämä suunnittelutyö on perustana tulevalle toiminnalle ja tärkeää toiminnan sujuvuuden kannalta (Korkeamäki, Laukkanen & Seppälä 1989, 53). Kun opettaja tietää, mihin hän tarvitsee apua, voi hän suunnitella tarkoituksenmukaista toimintaa, joka palvelee toiminnan kaikkia osapuolia (Vineyard 1991, 16). Suunnittelutyössä tulisi huomioida myös vanhempien tarpeet ja toiveet, jotta opettaja saisi vanhempien voimavaroja hyödylliseen käyttöön ja vanhemmat kokisivat olevansa hyödyksi ja vapaaehtoistyönsä mielekkääksi (Creating partnerships with parents to improve schools 1996, 10; Nissilä 1996, 30). Opettajalla on hyvä olla selvillä tulevan toiminnan päämäärät ja tavoitteet, jotta toiminta saadaan joustavasti liitettyksi varsinaisen opetuksen osaksi.

6.2.1 Toiminnan sisällyttäminen opetussuunnitelmaan

Kun otetaan vanhempia mukaan koulutyöskentelyyn, ei toiminta saisi häiritä normaalia kouluopetusta. Kouluopetuksen tulisi jatkuvasti olla ensisijalla ja vanhempien vierailut

opetuksen vahvistuksena. Opettajan tulisi pitää kiinni opetussuunnitelmista ja -tavoitteista sekä liittää vanhempien tarjoama apu opetettaviin asioihin.

Suunniteltua, se on suunniteltua, kuinka paljon vanhemmat käyvät täällä ja millon sattuu --- Sit se on, se toimii, ei se niin käy, että tervetuloa millon vaan, ei, ei se särkee tuntia ja se särkee koulurauhaa. VS7*

Kaiken toiminnan tulisi sulavasti liittyä koulukohtaisiin ja luokkakohtaisiin opetussuunnitelmiin, siten ettei vanhempien mukaanottaminen tule itsetarkoitukseksi vaan lapsen hyväksi toimiminen pysyy tärkeimpänä tavoitteena. Esimerkiksi Lieksan Lamminkylän koulun opetussuunnitelmassa on huomioitu yhteistyön merkitys opetuksessa sekä koulun avautuminen osaksi yhteiskuntaa. Kokemuksellista oppimista painotetaan vanhempien ja isovanhempien lukuisilla osallistumisilla ja toiminta on teemoineen sisällytetty osaksi kouluopetuksen runkoa. (Kuusimäki, Räsänen & Turpeinen 1990, 131 - 132, 138.)

6.2.2 Osapuolten huomioiminen suunnittelutyössä

Toimintaa käynnistettäessä on aina selvitettävä, että kaikki osapuolet suhtautuvat asiaan myönteisesti ja osallistuvat omasta halustaan. Vapaaehtoisuus on perustana vanhempien osallistumiselle. Myös opettajalla on valinnanmahdollisuus toimintatapojen suhteen, mihin toimintaan hän vanhempia tarvitsee ja millaisia toimintatapoja luokassa toteutetaan. Näin vanhemmalla on valinnanvaraa toiminnan suhteen ja hän voi löytää itselleen sopivan työskentelytavan. (Berger 1981, 93; Shalaway 1994, 79.) Myös oppilaan ajatukset ja tunteet tulisi ottaa huomioon ja jättää lapselle valinnanvaraa sen suhteen, osallistuuko hänen vanhempansa toimintaan ja tapahtuuko osallistuminen luokassa vai sen ulkopuolella.

Monet koulut, tässä koulussa on ikään kuin kahta toimintatapaa, mutta useimmiten, jos olet vapaaehtoinen tässä koulussa, toimit lapsesi luokassa. Olen ollut kouluissa, joissa vanhemmat eivät koskaan toimi vapaaehtoisina oman lapsensa luokassa, he olivat aina toisessa luokkahuoneessa, ja sitten olen ollut niissä, missä heille annetaan mahdollisuus valita, monet lapset haluavat äitinsä osallistuvan, jotkut haluavat heidät luokkaan, toiset eivät, joten se on hyvin yksilöllistä. Minä suosittelen, että järjestetään niin, että heillä on valinnanmahdollisuus ja kummatkin tavat käytössä.

OY1

Vaikka yleisin käytäntö onkin, että vanhemmat toimivat oman lapsensa luokassa, kaikki vanhemmat ja lapset eivät koe sitä mielekkääksi (Stacey 1991, 44). Eräs haastattelemani vanhempi ja hänen lapsensa kokivat mielekkäämmäksi toimintatavan, jossa äiti työskenteli luokan ulkopuolisissa tehtävissä. Toimintamuoto oli suunniteltu sellaiseksi, että se sopi oppilaalle, vanhemmalle ja opettajalle.

Lapseni tykkää että olen täällä (vapaehtoistyössä). Mutta vanhemman täytyy tuntea olonsa mukavaksi luokassa. --- Itse en tunne oloani luontevaksi lapseni luokassa. VY3

Tämänkaltainen tuntemus ei siis ole este vanhempien osallistumiselle, tarvitaan vain rohkaisua osallistua muuhunkin kuin luokan sisällä tapahtuvaan toimintaan. Erilaisia toimintamuotoja on käytettävissä. (Shalaway 1994, 79.)

6.3 Tiedottamisesta kohti toiminnan aloitusta

Toiminnan käynnistämisen kannalta on olennaista hyvä tiedottaminen. Kun opettaja itse on saanut suunnittelun pohjatyön tavoitteineen valmiiksi ja miettinyt, mihin hän tarvitsee vanhempia, on aika kertoa vanhemmille suunnitelmista ja luokan tarpeista (Ellis 1994, 93). Ellisin (1994, 99) mukaan paras tapa saada vanhempia mukaan toimintaan, on pyytää heitä suoraan. Staceyn (1991, 44) mielestä monet vanhemmat odottavat opettajalta aloitetta, heillä olisi halua osallistua, mutta odotetaan opettajalta erillistä pyyntöä.

Jos ne lapset siellä kotona puhuu, että se ja se kävi täällä, ni helposti ne vanhemmat ajattelee, että ei mua oo pyydetty ollenkaan ja niin mä itte vanhempana ajattelisin, kun mulla on omia lapsia. OS1

Harvemmin toimintaan lähdetään yleisluontoisen kehotuksen tai maininnan ansiosta, vaan paremminkin erityisestä pyynnöstä tai suostuttelusta. Juuri tiedottamisen vähyys voi olla ongelma toiminnan aloittamisessa. (Stacey 1991, 44.) Rokan mukaan (1992, 17) kokemus osoittaa, että vain aktiivisimmat vanhemmat tarjoavat apuaan ilman pyyntöä.

Myös tiedottamisen tavalla on merkitystä. Sen sijaan, että perustelematta pyydetään vanhempia antamaan aikaansa, tulisi tiedottaessa tuoda esiin toiminnan molemmanpuolinen hyödyllisyys. Näin vanhempien uhraamaa aikaa ja vaivaa osoitetaan arvostettavan,

heille tarjotaan mahdollisuus osallistua kykyineen ja taitoineen, ja näin vanhemmat voivat tuntea olevansa todella avuksi. (Berger 1981, 219; Ellis 1994, 93.)

Tiedottaminen on koulu- ja luokkakohtainen asia, kukin hoitaa sen tavallaan. Stacey (1991, 37) mukaan ei ole yhtä kaavaa, kuinka pyytää vanhemmat mukaan, se mikä onnistuu yhdessä koulussa ei välttämättä onnistu toisessa. Haastattelemamme opettajat pyysivät vanhempia mukaan toimintaan puhelinsoitolla, kirjeellä tai vanhempainillassa (Liite 7).

Yhteistä toimintaa aloittelevat koulut joutuvat käyttämään enemmän aikaa ja voimia vanhempien vakuuttamiseen toiminnan merkityksestä kuin toimintaa toteuttaneet koulut (ks. 6.1.2 Opettajan tehtävät). Toimintaa laajemmin toteuttaneessa koulussa, Calumetin koulussa, riitti asiasta informointiin kirje kotiin, eikä erillistä tilaisuutta tai perustelua asialle ei tarvittu

Yleensä lukuvuoden alussa lähetetään (rehtorin) kirje kotiin, jossa kysytään vanhemmilta ovatko he kiinnostuneita auttamisesta, minä päivinä. Kysytään erilaisia kysymyksiä, mitä haluat tehdä ja he lähettävät paperin takaisin ja me tiedetään mistä he ovat kiinnostuneita. Mutta jos tarvitaan johonkin erikseen vanhempia, kysytään sitä perjantaikirjeessä voisitko osallistua tähän tai tehdä tätä viikottain. Tai puhelinsoitto jos tiedetään että jollakin on jotain hyödyllistä tarjottavaa. OY2

Uusien vapaaehtoisvanhempien opastus ja informointi tapahtui Calumetin koulussa osittain kokeneiden vapaaehtoisten avulla. Eräs vanhempi kuvaili opastajan rooliaan seuraavasti.

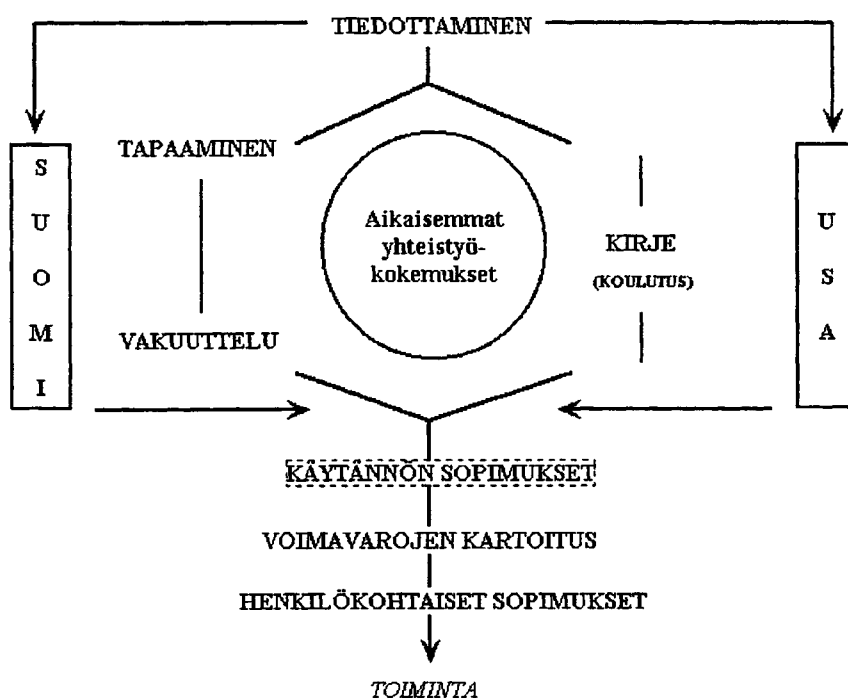
Tykkään etsiä keinoja, millä saada muitakin ihmisiä mukaan toimintaan, joskus vanhemmat... Minulta on vanhemmat kyselleet paljon, kuten: opettajat eivät ole soittaneet, lasteni opettaja ei ole soittanut ja pyytänyt minua tekemään asioita. Soita sinä heille! Senkun ilmestyt (koululle). VY1

Saarenmaalla kotiin lähetetyn kirjeen sijasta pidettiin tiedotustilaisuus, jossa informoitiin ja perusteltiin aihe. Näin vanhempiin saatiin henkilökohtainen kontakti ja heidät vakuutuneeksi asian hyödyllisyydestä ja tulokseksi suurempi osallistujamäärä (Rivalland 1989, 6).

Kyllä se on isompi juttu pyöräyttäessä pitää aina vanhempainilta asian tiimoilta, niin kun pidettiin tässä ja kertoa mihin pyritään siinä ja ainakin seikkaperäisesti kertoa, että saatais kodin ja koulun yhteistyötä ja opittais tunteen vanhemmat ja opettajat, koulusta, tietoa mahdollisuuksista. OS2

Niin kyllähän sen pitää olla sillain julkista se toiminta, että tulee tiedoksi että meillä on tällaiset periaatteet, että kaikki vanhemmat tietää että täällä tällasta tapahtuu. --- Tällanen yhteispalaveri on aina tärkeä tässä. Se on olennaista. OS1

Seuraava kuvio esittää tutkimuskoulujemme erilaisia tiedottamistapoja.



KUVIO 6. Vanhempien mukaanottamisen eteneminen tutkimuskouluissa

6.3.1 Vanhemmat tietoisiksi toiminnasta ja tavoitteista

Vanhemmat, jotka haluavat osallistua lapsensa opetukseen, mutta joilla ei ole siitä aiempaa kokemusta, tarvitsevat opettajalta rohkaisua ja kannustusta. Vanhempia on hyvä muistuttaa tiedotustilaisuudessa osallistumisen merkityksistä ja tuoda esille myös tutkittua tietoa aiheesta. Opettajan käsikirja muistuttaa vanhempien tuovan kouluun mukanaan näkökulmansa, tietotaitonsa ja resurssinsa, ja näin yhteinen päämäärä, oppilaiden parhaaksi työskentely, on helpommin saavutettavissa, kuin vanhempien ja opettajan toimiessa

erillään. Lasten kouluttaminen on koko yhteisön yhteinen vastuualue, ei pelkästään koulun tehtävä. Tutkimukset osoittavatkin, että vanhempien osallistuminen lastensa koulutukseen, parantaa lasten koulusaavutuksia. (Creating partnerships with parents to improve schools 1996, 9.) Vähitellen on tunnustettu laajemmaltikin, kuinka tärkeää vanhempien osallistuminen opetukseen on. Kun nuoria täytyy kouluttaa entistä paremmin ja pidemmälle kuin koskaan aiemmin, on vanhempien rooli lapsen oppimisen tukemisessa muodostunut entistäkin merkittävämmäksi; he haluavat tukea lapsiaan ja tehdä töitä opettajan kanssa.

Vanhemmilta ei voida odottaa hyväksyntää ja tukea toiminnalle, jos he eivät tunne koulutyötä ja he ovat olleet sen ulkopuolella. Vanhemmat muodostavat käsityksensä toiminnasta, opetuksesta sekä oman toimintansa merkityksellisyydestä vasta kun todella pääsevät mukaan toimintaan. (Dodd 1996, 44.)

Joskus täytyy vakuuttaa vanhempaa, varsinkin sellaista, joka ei tahdo tulla luokkaan ja osallistua, mutta kun ne kerran ovat osallistuneet luokan toimintaan, ne ymmärtää nopeesti, kuinka arvokkaita ovat. Mutta sellanen, joka on aina töissä, ei pääse mukaan tai sanoo ettei se ole minun hommani, heitä täytyy kouluttaa, että mieti, ilman näitä vapaaehtoisia, opettaja on yksin kaikkien noiden aineiden ja 25 lapsen kanssa, joiden kyvyt vaihtelevat laidasta laitaan. Kyllä ope pärjää jokaisen kanssa, mutta hänellä ei ole aikaa toimia jokaisen kanssa yksilöllisesti. Hän tekee parhaansa ja se on siinä. Jos hänellä on kaksi ihmistä auttamassa tai viisi ihmistä auttamassa viikon aikana, sinun lapsesi saa paremmin huomiota, niin se ratkaistaan. OYI

Shalawayn (1994, 79) sekä Ellisin (1994, 93) mukaan yksi tapa rohkaista vastahakoista vanhempaa osallistumaan, on saada heidät tuntemaan, että heillä on jotain annettavaa luokkahuoneessa. Opettajan on toimintaa aloitettaessa panostettava vanhempien mukaan saamiseen kaikin keinoin ja uhrattava myös aikaansa (Rokka 1992, 17).

Tiivis yhteistyösuhde vaatii yhteistä etukäteen määriteltyä tavoitetta ja määrätietoista työskentelyä päämäärän saavuttamiseksi (Creating partnerships with parents to improve schools 1996, 9). Tapaamisessa onkin sovittava yhteisistä pelisäännöistä, jotta vanhempien ja opettajan tavoitteet ja odotukset olisivat samansuuntaisia. Koulujen pitäisi määritellä selvät tavoitteet vanhempien osallistamisesta ja kehittää erilaisia toiminta- ja lähestymistapoja. (Creating partnerships with parents to improve schools 1996, 10.)

Vanhemmille on tärkeää, että he tietävät mitä heiltä odotetaan ja mikä heidän roolinsa on. Stacey'n (1991, 45) mukaan vanhemmat tarvitsevat ohjausta, he haluavat

tietää roolinsa, miksi heidät on kutsuttu mukaan ja millaista apua ollaan vailla. Ellisin (1994, 93) mukaan vapaaehtoisia mukaan pyydetessä heille tulisikin selvittää mihin tehtäviin heitä tarvitaan ja miksi juuri heitä kaivataan mukaan. Vanhemmille tulisi kattavasti kertoa mitä vapaaehtoistyö sisältää.

6.3.2 Henkilökohtaiset sopimukset

Opettajan tulisi ottaa selvää millaiseen toimintaan vanhemmat haluaisivat osallistua, onko kiinnostusta apuopettajana toimimiseen, erityistaidon tai toiminnan esittelemiseen vai muunlaiseen luokan hyväksi toimimiseen. Samalla selvitetään, millaisia erityistaitoja ja -tietoja heillä on, jotta opettaja voisi liittää vanhempien vahvuusalueita opetettaviin aihepiireihin (Shalaway 1994, 79). Selkeä keino selvittää vanhempien osallistumishalukkuutta, haluttua toimintatapaa sekä mahdollista erityistaitoa, on lähestyä vanhempia kirjeellä ja kaavakkeella. Siinä vanhemmat saavat tarkempaa tietoa tulevasta toiminnasta ja palauttaessaan kirjeen opettaja puolestaan tietoa vanhemman kiinnostuksesta osallistumisesta ja eri toimintamuotoja kohtaan. (Berger 1981, 221; Shalaway 1994, 79; ks. Liite 1 ja Liite 7.) Opettajan kannattaa kysellä myös vanhempien omia ideoita osallistumiseen, sillä vanhemmilla saattaa olla arvokkaita ajatuksia toiminnan suhteen. (Berger 1981, 221; Shalaway 1994, 79.)

Ja oppii näkemään sen perheen, perheen niinku oman vahvuusalueen, jota voi koulutyössä käyttää hyödykseen. --- Kun hänellä on vanhemmista tuntemus ja tieto, niin tottakai hän tietää oppilaiden vanhemmista, kuka on tällä alalla antavampi. VS7*

Useat haastattelemamme opettajat ja vanhemmat painottivat osapuolten välistä yhteisymmärrystä tulevasta toiminnasta sekä sopimuksista ja ajankohdista kiinnipitämistä. Tärkeää olisi löytää yhteiset aikataulut ja sopivimmat ajankohdat toiminnalle. (Ellis 1994, 94; Shalaway 1997, 80.)

Emmä usko, että kukaan vanhempi on yhtä aktiivinen tota tänne tuleen kun minä olen, että tulee ovesta vaan sisälle, eikä se ole toivottavaakaan, kyllähän se on selvä, että jos opettaja pyytää vanhempaa auttamaan --- jos vaikka sen tunnin vedossa, niin hän nimeää sen hetken. --- Eihän se vanhempi silloin tule tänne norkoileen millon sattuu. VS7*

Yhdysvaltalaisessa koulussa oli tapana haastatella vapaaehtoisvanhemmat, jolloin varmistettiin vanhemman soveltuvuus toimintaan. Henkilökohtaisessa keskustelussa on mahdollista vielä varmistaa, että kaikki on selvää ja edellytykset onnistuneelle toiminnalle ovat olemassa (Ellis 1994, 95). Suuressa koulussa ei voitu kaikkia vanhempia tuntea henkilökohtaisesti ja haluttiin siksi haastattelulla tutustua vanhempiin ja selvittää osallistuvien vanhempien taustat aina rikosrekisteriin saakka (S. Rozich, henkilökohtainen tiedonanto 6.5.1999). Ellisin (1994, 95) mukaan joskus paras päätös onkin sanoa ei vapaaehtoiselle. Calumetin koulun rehtori kuvaili kokemuksiaan vanhemmista seuraavasti:

Täytyy tiedostaa, ettei voi pyytää vapaaehtoiseksi vanhempaa, joka ei ole oikein hyvä tyyppi (real good person), koska heillä saattaa olla väärät motiivit. Ehkä ne haluaa vain vakoilla ja levitellä asioita ja olenkin vitsailut, että olen joutunut kaks kertaa antamaan potkut vapaaehtoiselle ja sikäli kun muistan erottamaan kolme vapaaehtoista urallani, joille oon sanonut, että kiitos, älä tule takaisin. Koska heillä on ollut väärä asenne ja ensin olen yrittänyt antaa heille erilaisia hommia ja eri paikoissa. --- Mulla on ollut muutama sellanen, joista täytyy sanoa, että niistä oli enemmän haittaa kuin hyötyä. Sit täytyy vaan sanoa, älä tuu uudestaan. OY1

6.3.3 Kouluun saapuminen helpoksi

Vanhempien osallistumista helpottavat opettajalta saadut käytännönohjeet ja vinkit koulun käytänteistä. Rivallandin (1989, 2) mielestä koulun henkilökunnan tulisi perehdyttää vanhemmat toiminnan tavoitteiden ja perusteiden lisäksi koulun käytäntöihin. Ohjeista pitäisi ilmetä muun muassa oppituntien aloitusajat, ruokailun järjestäminen, henkilökohtaisten tavaroiden säilytystilat ja mahdollisesta vapaaehtoisten huoneesta. Yhdysvaltalaisella koululla oli tapana antaa vanhemmille nämä ohjeet kirjallisesti (S. Rozich, henkilökohtainen tiedonanto 6.5.1999). Koulun antamat ohjeet ja tiedot antavat Rivallandin (1989, 2) mukaan vanhemmille luottamusta itseensä ja omiin mahdollisuuksiinsa olla merkittävänä apuna koulussa. Näin vanhemmalla on ennakkokäsitys koulun tavoista ja varmempi olo saapua koululle.

Kouluissa, joissa vapaaehtoisvanhempia toimii säännöllisesti, kuten Calumetin koulussa, on koululle tuloa usein helpotettu vanhemmille varatulla tilalla. Tällaista erikseen vanhemmille järjestettyä tilaa sanotaan *family centeriksi*. Berger (1981, 111) kuvaa vanhemmille varattua tilaa paikaksi, joka palvelee heidän tarpeitaan: siellä voi

muun muassa tavata muita vanhempia, keskustella, tehdä töitä ja rentoutua. Landsverk (1995, 12) ehdottaa *falmily centeriksi* mitä tahansa koulusta löytyvää tilaa, joka on käytettävissä. Se voi olla vaikka entinen opettajien huone, varastotila, kirjaston nurkkaus tai vapaa luokka. Tällaisen tilan järjestäminen korostaa vanhemmille, kuinka tärkeitä ja tervetulleita he ovat koululle.

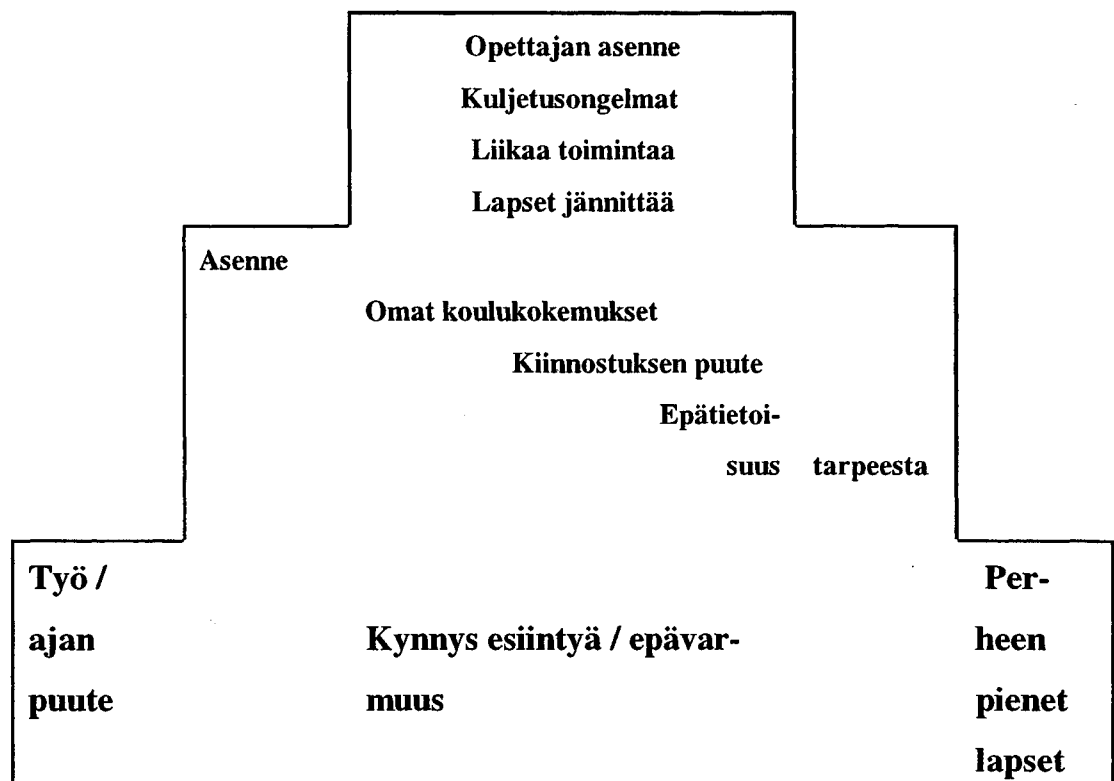
6.4 Saapumisen esteitä

Aivan yhtä tärkeää, kuin tietää miksi osa vanhemmista haluaa osallistua, on miettiä mitä esteitä osallistumiselle on olemassa (Ellis 1994, 28). Vaikka pohjatyöhön olisi panostettu ja luotu hyvät edellytykset vanhempien saapumiselle, niin väistämättä tulee vastaan erilaisia käytännön esteitä osallistumisen suhteen. Sanders ja Epstein (1998, 341) pitävät universaalina haasteena osallistaa niin sanottuja vaikeasti saavutettavissa olevien perheitä, joihin lasketaan muun muassa rajoitetusti koulutetut perheet sekä perheet, joissa molemmat vanhemmat ovat töissä. Yleisesti sellainen tavoitteellinen vanhempien osallistaminen, joka kattaa kaikki perheet ja jossa päästään haluttuihin tuloksiin, on haasteellista niin suunnittelun kuin toteutuksenkin osalta. (Sanders & Epstein 1998, 341.)

Perinteisten yhteistyömuotojen toteutumiselle on useita esteitä ja samat ongelmat tulevat esiin myös pohdittaessa vanhempien mukaanottamista. Husso, Korpinen ja Korpinen (1980) jakavat koulu yhteistyön esteet ulkoisiin eli fyysisiin ja sisäisiin eli henkilökohtaisiin esteisiin. Ulkoisia esteitä ovat mm. työesteet, pitkät välimatkat, puutteelliset koulutilat, koulujen lakkauttaminen ja koulujen koon suureneminen. Sisäisiin esteisiin voidaan laskea vanhempien tai opettajien asenteet, käsitykset, persoonallisuudenpiirteet, aikaisemmat kokemukset sekä arvostukset. Erilaisista sosiaaliluokista lähtöisin olevilla opettajilla ja oppilaiden vanhemmilla on erilainen arvomaailma, mikä saattaa vaikeuttaa avointa kohtaamista. (Husso, Korpinen & Korpinen 1980, 19.)

Seuraavassa porraskuviossa esitämme kaikkien haastattelemiemme opettajien ja vanhempien mainitsemat esteet tärkeysjärjestyksessä alhaalta ylöspäin. Haastattelemiemme vastaukset hajaantuivat yhteentoista eri kategoriaan, mutta selkeästi suurimmiksi esteiksi nousivat aika- ja työesteet, epävarmuus ja esiintymiskynnys sekä kotona hoidettavat pienet lapset (alin porras). Seuraavaksi eniten mainittiin neljä estettä, joihin vastaukset jakaantuivat tasaisesti: näkemys koulun kasvatusvastuusta, vanhemman omat koulukoke-

mukset, kiinnostuksen puute sekä epätietoisuus avun tarpeesta koululla. Muita vähemmän mainittuja syitä olivat opettajan asenne vapaaehtoisuutta kohtaan, lapset jännittävät / kieltävät saapumisen, kuljetusongelmat sekä koulun tapahtumien liikatarjonta.



KUVIO 8. Esteet tärkeysjärjestyksessä

6.4.1 Työ ja ajan puute

Tärkeimmäksi ja merkittävimmäksi syyksi vanhempien vähäiseen opetukseen osallistumiseen mainitaan kirjallisuudessa ajan puute (Berger 1981, 83; Cyster 1981, 105; Ellis 1994, 28; Wright 1988, 29). Useiden oppilaiden vanhemmat käyvät töissä kodin ulkopuolella, jolloin koulu- ja työajat menevät päällekkäin, eikä yhteistä aikaa tahdo löytyä. Ehdottomasti merkittävin syy osallistumattomuuteen oli haastatteluissamme työkiireet sekä siitä johtuva ajan puute. Tämän syyn näki 64 % (N = 14) haastatelluista vanhemmista ja 100 % (N = 10) haastatelluista opettajista osallistumista vähentäneenä seikkana sekä Suomessa

että Yhdysvalloissa. Suomalaiset vanhemmat (86 %) näkivät ajan puutteen merkittävämäksi esteeksi kuin yhdysvaltalaiset (29 %).

Mutta tuota, sitte se ihminen, joka on niinku kaheksasta neljään niinku ansiotyössä ja on kaksikymmentä minuuttia ruokatunnilla, mä ymmärrän tosi hyvin sen, et ei se niinku käytännössä onnistu. VS1

Loppujen lopuks kaikki sanoo, että työ (on suurin este), että miten pääsee irtautuun, mutta en mä tiedä onkse lopullinen, kyllä aika, no, välttämättä kaikki ei pysty järjestämään. VS3

Jälkimmäinen esimerkki herättää kysymyksen, mikä on todellinen syy koululle saapumattomuuteen, sillä haastatteluista tuli esiin, että ajan löytäminen on usein vain järjestelykysymys, vaikka vanhemmalla olisikin päivätyö. Kouluilla toimineista ja haastattelemistamme vanhemmista 29 % (N = 14) oli järjestänyt aikaa osallistua toimintaan niin sanotusta kahdeksasta neljään -päivätyöstä huolimatta. Muita aikaan liittyviä edellytyksiä, jotka mahdollistivat näiden vanhempien saapumisen koululle, olivat kotiäitinä toimiminen 36 %, joustava työaika 21 %, sekä opiskelijoiden suorittama vapaaehtoistyö omalla kouluajallaan 14 %.

Tämmönen niinku mäkin, yrittäjä, nii mähän aina sitten välillä, eihän mun tänäpäivänä enää tarte mennä töihin, jos mua ei huvita. Mä soitan vaan, että mä en tuu ja mä teen kotona hommia. VS1

Vastauksista ja kirjallisuudesta tuli ilmi, että Yhdysvalloissa kotiäitiys sekä äitien osaikatyö on huomattavasti yleisempää kuin meillä Suomessa, missä tavallista on kummankin vanhemman kokopäivätyö kodin ulkopuolella. Kotiäitien yleisyys vaikuttaa osaltaan vanhempien osallistumiseen, kotiäidit löytävät helpommin aikaa saapua koululle (Cyster 1981, 63). Työssäkäynnin kulttuurierot ilmenevät myös Sandersin ja Epsteinin (1998, 341) käsityksessä luokitella perheet, joissa molemmat vanhemmat ovat työssäkäyviä, niin sanotuiksi ongelmaperheiksi ja vaikeasti saavutettaviksi. Suomessa taas pidetään normaalina ilmiönä kummankin vanhemman työssäkäyntiä. Tässä tutkimuksessa haastateltuihin vanhempiin kuului sekä Suomessa että Yhdysvalloissa kotiäitejä samassa määrin.

TAULUKKO 7. Osallistuneiden vanhempien aikaedellytykset

Edellytys	Suomi	Yhdysvallat	Yhteensä
Kotiäitiys	VS2, VS6, VS7*	VY3, VY4	36 %
Ajan tekeminen	VS3, VS4, VS5	VY2	29 %
Joustava työaika	VS1	VY1, VY5	21 %
Osana opintoja	-	VY6*, VY7*	14 %
Ei mainintoja	-	-	-

6.4.2 Epävarmuus ja kynnys esiintyä

Bergerin (1981, 289) mielestä monet vanhemmat haluavat vielä pitäytyä passiivisemmassa roolissa ja heillä ei ole tarpeeksi itsevarmuutta toimia aktiivisemmin koululla. Haastatelluista vanhemmista 57 % (N = 14) näki vanhempien esiintymiskynnyksen ja epävarmuuden esteeksi laajemmalle osallistumiselle, opettajista vastaavasti 40 % (N = 10). Suomalaisista vanhemmista jokainen otti esille tämän esteen, kun taas yhdysvaltalaisista vanhemmista ainostaan yksi näki epävarmuuden esteenä. Opettajista yhtä moni molemmissa kulttuurissa koki esiintymiskynnyksen vähentävän vanhempien osallistumista.

Mä voisin ajatella, et jos mäkään en olis harjotellu tai joutunu harjotteleen tai... en mielelläni lähtis, kyllä, että se on niin vierasta se esiintyminen monille, että --- vaikka tuntuu, että kun tuttua porukkaa on, se on kumminkin jonkinlainen esiintyminen. VS4

Osa vanhemmista koki epävarmuutta lähteä koululle, koska toisaalta ei luotettu omiin taitoihin eikä hahmotettu omaa vahvuusaluetta tai koettiin koulutuksen ja muun kokemuksen puute esteeksi osallistumiselle. Helpottavana tekijänä tuntui olevan esiintymistä tai esilläoloa vaativassa ammatissa toimiminen, kuten opettajan työ tai palveluammatti. Sekä vanhemmat että opettajat kertoivat opettajankoulutuksesta olevan hyötyä esiintymisessä ja eräs opettajankoulutuksen omaava vanhempi myönsi epävarmuuden puuttuneen juuri ammattinsa vuoksi.

Kyllä varmasti (oli helpompi lähteä mukaan), et ei ollu sellasta rimakauhua. --- Että siinä mielessä se ei ollu enää niin vaikeeta. VS5

Tai sitte helpompi tietenkin on jos on joku vaikka opettaja ammatiltaan, ni monesti opettajien on helppo olla yhteistyössä, koska ne ei pelkää semmosen ryhmän edessä esiintymistä. Vaikka on kyse lapsiryhmästä, ni moni vanhempi, se on kauheen iso kynnys tulla tänne. OS1

Aina vanhemmat eivät näytä muistavan, että toiminta voi olla pienimuotoisempaa ja vähemmän esiintymistä vaativaa. Tätä asiaa muistuttamalla opettaja voi lieventää näitä esiintymisjännitykseen ja epävarmuuteen liittyviä esteitä.

Työttömyys voidaan nähdä toisaalta esteenä osallistumiselle tai ajan riittämisen vuoksi osallistumista helpottavana tekijänä. Työttömien voimavarojen hyödyntäminen kouluilla on herättänyt keskustelua myös julkisessa sanassa. Koska työttömyys usein vaikuttaa ihmisen itsetuntoon, moni tarpeettomaksi itsensä kokeva saattaisi kokea itsensä hyödylliseksi nuorten parissa, tai vastaavasti kynnys koululle tuloon ja ammatin tai erityistaidon esittelyyn entisestään kasvaa. (Työttömät koulutuksen tueksi 1999, 8.) Työttömyyden tuloksena monella huoltajalla voi olla entistä enemmän aikaa yhteistyöhön koulun kanssa (Korkeamäki, Laukkanen & Seppälä 1989, 18).

En määhän usko (työttömyydestä välttämättä olevan haittaa osallistumiselle), että voi ihminen tulla, sehän riippuu siitä ihmisen vahvuudesta, pystyykö tulemaan. Voihan tulla kertomaan työttömyydestä, miten työttömänä päivä vietetään, sehän on tämän päivän realiteetti. OS2

6.4.3 Pienten lasten hoito-ongelma

Meidän äiti ei oikeestaan kerenny, koska meillä on yksi lapsi, se on kaksivuotias. LSR

Joskus perheen pienempien lasten hoitojärjestelyt ovat ongelmana saapumiselle (Berger 1981, 113; Cyster 1981, 105; Rivalland 1989, 2). Haastatelluista vanhemmista ainoastaan 7 % näki osallistumisen esteenä alle kouluikäisten lasten hoitamisen. Opettajista jopa 60 % uskoi kotona olevien lasten rajoittavan vanhempien toimintaan osallistumista. Yksikään suomalainen vanhempi tai opettaja ei maininnut tätä ongelmaksi. Lastenhoito-ongelmaan oli löydetty erilaisia ratkaisuja: sekä Suomessa että Yhdysvalloissa muutama vanhempi yksinkertaisesti otti lapsensa mukaan koululle ja oppitunneille.

Uskon, että ongelmana on, että joillakin on pieniä lapsia, itselläni oli tässä mahdollisuus tuoda pikkupoikani kouluun, mutta kaikkia pieniä lapsia ei voi, se olisi hankalaa --- ja uskon, että osa

vanhemmista ei ymmärrä, että osa opettajista antaa vanhempien tuoda nuoremmat lapset mukaan luokkaan. Oltiin sovittu, jos poika häiritsee keskeytämme homman, mutta jos kaikki toimii ok, hyvä ja tämä onnistuu. VY4

Shalawayn (1994, 80 - 81) mielestä pieniä lapsia ei kuitenkaan pitäisi ilman erityisjärjestelyitä ottaa luokkahuoneeseen, koska he saattavat aiheuttaa häiriötä luokassa. Vapaaehtoisuudesta johtuva lastenhoito-ongelma voitaisiin Rivallandin (1989, 3) ehdotuksen mukaisesti hoitaa järjestämällä vanhemmille vuorot, jolloin he ovat koululla auttamassa ja vuorollaan joku vanhemmista hoitaa useamman perheen lapset. Bergerin (1981, 113) mielestä tällainen järjestely toisi lisää vanhempia osallistumaan koululle. Tällaiset vahvasti vapaaehtoisuuteen nojautuvat järjestelyt tuntuvat ainakin tällä hetkellä toimivan lähinnä yhdysvaltalaisessa koulukulttuurissa.

6.4.4 Koulu hoitakoon omat hommansa -asenne

Stacey (1991, 38) uskoo joidenkin vanhempien haluavan pitää roolinsa passiivisina ja odottavat opettajien hoitavan omat tehtävänsä. Vanhemmat voivat yllättyä, kun heitä pyydetään auttamaan, koska he ovat kasvaneet traditiossa, jossa vanhempia ei ole pyydetty osallistumaan. Koska kyseessä on suomalaisille uudempi toimintamuoto, on suomalaisilla vanhemmilla nähtävissä selkeästi asennetta, jossa koulu ja koti nähdään erillisinä saarekkeina ja omien tehtäviensä hoitajina. Haastatelluista vanhemmista 14 % ja opettajista 20 %, jotka kaikki olivat suomalaisia, arvelivat yhdeksi toiminnan esteeksi näkemyksen kodin ja koulun erillisistä tehtävistä.

No sitte sillä tavalla, et katoo, että se on opettajan työtä, että opettajat huolehtikoon siitä omasta työstään, että hän kasvattaa lapset kotona ja opettaja siellä koulussa. VS6

Ja sitte tietenkin jokainen hoitaa leiviskänsä -periaate. Opettaja opettaa ja tekee sen oman. OS2

Tällaista näkemystä ei ollut haastattelemissamme yhdysvaltalaisilla vanhemmilla, vaan he usein korostivat kuinka monin tavoin he voivat auttaa opettajaa työssään. Opettajan töihin haluttiin osallistua ja löytää tehtäviä joista on hyötyä kaikille osapuolille.

Uskon voimakkaasti vapaaehtoisuuteen ylipäättään, tiedäthän mitä tarkoitan? Olit sitten koulussa tai oletko vapaaehtoinen palomies, mielestäni on annettava jotain takaisin yhteiskunnalle, kannustan lapsiani siihen, ei asioita voi tehdä vain työn vuoksi, tiedäthän, se ei ole oikein, ei se maailma niin toimi, minun mielestäni. Täytyy löytää enemmän merkitystä tekemiselleen... VY2

Niin, se (osallistuminen) on kivaa, ja tuntuu, että siitä on apua, tuntuu, että aina olisi hommia, joita voisni tehdä. --- Mitä enemmän teet tätä, sitä helpommin tietää, mistä hommasta on apua ja milloin on parempi olla pois tieltä. VY1

6.4.5 Vanhemman omat koulukokemukset

Yhdeksi esteeksi osallistumiselle nähtiin, vanhemmista 14 % ja opettajista 20 %, vanhempien omat koulukokemukset. Kulttuurien välisiä eroja ei ollut. Bergerin (1981, 92 - 93) mielestä omat koulukokemukset vaikuttavat vanhempien suhtautumiseen osallistumistaan kohtaan. Jos vanhemman koulukokemukset ovat olleet myönteisiä ja menestyksellisiä, he todennäköisesti myös nauttivat lastensa koulussa vierailemisestä. Jos heidän koulumuistonsa taas ovat täynnä pettymyksiä ja epäonnistumisia, joko todellisia tai kuviteltuja, vanhemmat kokevat koulun masentavaksi ja ahdistavaksi.

Jotkut vaan ei pysty (osallistua). --- Jotkut ei viihdy luokassa, niillä voi olla huonoja kokemuksia lapsuudessaan. Ne ei tykänny koulusta, koulu ei ollut mukava paikka olla, joten he ei koskaan halua mennä uudestaan sinne. OY2

Vieläkin esiintyy sellaisia käsitystä opettajasta, joka on kunnioitusta herättävä auktoriteetti, tai Rokan (1992, 21) sanoin huoltajien koulumuistot ovat ajalta, jolloin "oppilaita nostettiin tukasta ilmaan tai pläjäytettiin karttakepillä kynsille". Joskus vanhemmat eivät edes halua hyväksyä yhteiskunnan ja koulun muutoksia, vaan koulun tulisi olla sellainen kuin heidän aikanaan (Suominen & Korsström 1983, 165). Vanhemmilla on suuri kynnys osallistua nykypäivän koulun toimintaan ja vielä tarvitaan uusia kokemuksia ja kokeiluja, jotta kynnys vihdoin madaltuisi.

Se oli semmonen korkea kynnys niinku ennen vanhaan papin kanssa oli, että on korkea kynnys lähestyä pappia muuta kun hattu kourassa jossain oven pielessä... et se on niinku Jumalasta seuraava. Samoin paikkakunnalla opettaja, sitä oli vaikea lähestyä ja opettaja omaksui vähän niinkun...

sellaisen kansankynttilän roolin... että kaikki kysyy minulta... tuli semmonen juopa, jota oli vaikea sitte ylittää. VS7*

Joskus vanhemmat ajattelevat koulun henkilökunnan suhtautuvan heihin välinpitämättömästi ja etäisesti. Aronsonin (1996, 58) mukaan tosiasia onkin, että opettajat ja muu koulun henkilökunta eivät ole oppineet, kuinka toimitaan ja kommunikoidaan käytännössä vanhempien ja perheiden kanssa. Koulutuksen ongelmana pidetäänkin sitä, että tulevat opettajat koulutetaan vuorovaikutukseen lasten, eikä niinkään vanhempien kanssa. (Korpinen & Husso 1991, 1; Mutanen 1982, 19.)

6.4.6 Muut esteet osallistumiselle

Kiinnostuksen puute osallistumista kohtaan oli vanhemmista 14 %:n ja opettajista 20 %:n mielestä yksi saapumisen esteistä. Yhtä moni näki epätietoisuuden oman avun hyödyllisyydestä esteenä koululle saapumiselle. Jos vanhemmat eivät tiedä oman toimintansa hyödyllisyydestä, he tuskin antavat vähäistä aikaansa koulutyön hyväksi.

Toisinaan ei ymmärretä, kuinka paljon heitä tarvitaan koululla ja ajatellaan: voi, en tiedä, mitä siellä voisi tehdä. Joten ehkä se on osittain syynä siihen. Ne pitäis saada tietoseksi, että siellä on aina jotain, mitä kaikki pystyy tehdä. OY3

Vain muutama vanhempi näki toiminnan aloittamisen esteeksi opettajan asenteen (ks. 6.1.1 Erilaiset opettajat). Myös Daniels (1996, 38) näkee opettajan asenteen esteenä toiminnan aloittamiselle, heidän käsityksiään ovat muokanneet tarinat toiminnan ristiriitailanteista, ei kumppanuudesta.

Asioita, jonka vain yksi haastateltu näki esteenä, olivat lapsen jännittyneisyys vanhemman osallistuessa tai lapsi kieltää vanhempaa osallistumasta, kuljetusongelmat sekä koulun järjestämien tapahtumien liikatarjonta.

Seuraavassa taulukossa esitämme kulttuurien sekä vanhempien ja opettajien väliset näkemuserot toiminnan esteistä. Selkeitä eroja löytyy työn ja ajanpuutteen vaikutuksesta osallistumiseen: kaikkien opettajien nähdessä tämän esteenä, vanhemmista vain osa koki ajan esteeksi saapumiselleen. Samanlaista eroavaisuutta oli nähtävissä myös lasten hoito-

ongelman suhteen. Yleisesti suomalaisten esteet olivat enemmän asenteisiin liittyviä, kun yhdysvaltalaiset taas kokivat käytännön järjestelyt suurimmiksi ongelmiksi.

TAULUKKO 8. Vanhempien ja opettajien näkemykset toiminnan esteistä

Este	VS (7)	VY (7)	V YHT. (N=14)	OS (2)	OY (8)	O YHT. (N=10)
Työ ja ajan puute	86 %	29 %	64 %	100 %	100 %	100 %
Epävarmuus ja kynnys esiintyä	100 %	14 %	57 %	100 %	25 %	40 %
Lasten hoitongelma	-	14 %	7 %	-	75 %	60 %
Vanhempien asenne	29 %	-	14 %	100 %	-	20 %
Omat koulukokemukset	14 %	14 %	14 %	50 %	13 %	20 %

Litteissä on nähtävissä kooditaulukko, joka esittää kunkin esteen maininneet vanhemmat (Liite 2: Taulukko 9).

7 TOIMINTA VAUHDISSA

Tässä kappaleessa käsittelemme vanhempien vaihtelevaa aktiivisuutta, mahdollisia koulupäivään osallistumisen muotoja sekä eri osapuolten kokemuksia ja tuntemuksia toiminnasta. Kappaleessa toiminnan osapuolista vanhemmat ovat olennaisessa roolissa, sillä he ovat aktiivisina toimijoina.

7.1 Erilaiset vanhemmat ja vaihteleva aktiivisuus

Opettaja kohtaa työssään hyvin erilaisia vanhempia, jotka vaihtelevalla aktiivisuudella osallistuvat yhteiseen toimintaan. Landsverkin (1995, 9) mielestä millainen tahansa perhe voi olla vaikeaa saavuttaa, mutta kaikkia vanhempia pitäisi käsitellä yksilöinä, heitä ei pitäisi määritellä ryhmiin kansallisuuden, koulutuksen, varallisuuden tai perhetilanteen mukaan. Aho (1980, 8) ja Enqvist ym. (1987, 135 - 136; ks. myös Partanen 1985) kiinnittävät huomiota siihen, että yhteistyöhön ovat halukkaita vain tietyt kodit. Valitettavasti juuri ne vanhemmat, joiden lapset luultavasti hyötyisivät eniten kouluyhteistyöstä, eivät ole tästä innostuneita. Partanen (1985) esittää asiaan näkökulman, jonka mukaan ne lapset, joiden vanhemmat ovat kiinnostuneita lapsensa koulutyöstä ja suhtautuvat myönteisesti myös kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön, menestyvät koulutyössä. Sitä vastoin koulumenestykseltään heikompien oppilaiden vanhemmat eivät ole innostuneita kouluun liittyvistä asioista. Tämän seurauksena Rivallandin (1989, 2) mielestä tulee varoa, ettei koulu koulussa menestyvien ja huonommin pärjäävien välillä kasva. Myös tutkimuskoulumme rehtori valitti suuria eroja vanhempien osallistumisaktiivisuudessa.

Meillä on perheitä, jotka ovat tosi tosi sitoutuneita osallistumaan lapsensa koulunkäyntiin ja tulevat ja osallistuvat eri tavoin päivästä toiseen. Sitten meillä on perheitä, jotka edustavat aivan kirjon toista laitaa, jossa vaan lapset menee kouluun ja sinun työsi koulussa ja minun työni kotona. He eivät juurikaan osallistu tai tue toimintaa. On vaikeaa, kun erot on niin suuret. OY1

Olisikin hyvä järjestää sellaista toimintaa, joka ottaisi mukaan myös perheet, jotka eivät yleensä osallistu ja näin oppia ymmärtämään erilaisia vanhempia.

Jos tämmöset vanhemmat, ni täällä on semmosia vanhempia esimerkiks hiihtokilpailuissa, joita ei ole näkynyt edes vanhempainilloissa. Mää tuun käväseen, miten se mun tyttö hiihtää ja miten ne mun tytöt täällä pärjää ja sit kun meillä on tää vanhempainvartti ollu ja keskustellaan siellä ni sen jälkeen musta tuntuu, että kaikki, sellasta yllättävätkin vanhemmat tulleet sinne ja ne kokee et kun kerran muitakin, ni hekin käy. Ja lapset kotona puhuu, että isäkin voi tulla ja voitko sä tulla kattoon mejän hiihtoja. Ne voi niinku näin, kyllä se aita madaltuu sitten, rima sanotaanko niin. OS1

On tutkittu, että vanhempien korkea sosiaalinen asema on sidoksissa sekä kouluaktiiviteetteihin osallistumiseen, että tietoisuuteen kouluyhteistyöstä. Osallistumisen määrään vaikuttavat muun muassa vanhemman ammatti, sosiaalinen asema sekä aikaisemmat kokemukset yhteistyöstä. (Herman & Yeh 1980, 14.) Stacey (1991, 45) mukaan on huomattu, että keskiluokkaiset vanhemmat tarjoavat helpommin apuaan jonkun erityistaidon opettamisessa, kun taas työväenluokan edustajat tarjoavat muuta palvelua tai apua.

Nordin (1998, 4) mukaan isät osallistuvat äitejä vähemmän koulun toimintaan. Rivalland (1989, 2) ja Cyster (1981, 63; ks. myös Doyle 1994, 18) muistuttavat, että useissa perheissä molemmat vanhemmat käyvät töissä ainakin osa-aikaisesti, eikä pitäisikään olettaa, että ainoastaan äidit ehtisivät luokkaan. Nyt tulisi entistä enemmän rohkaista isiä osallistumaan ja saada molemmat vanhemmat tuntemaan, että se on heidän roolinsa ja vastuunsa (Cyster 1981, 63; Nord 1998, 4; Rivalland 1989, 2; Virtanen & Ronkonen 1984, 66). Yhdysvaltalaisien opettajien haastatteluissa tuli esiin perinteinen työnjako perheissä, isät ovat töissä ja äidin tehtävänä on kasvattaa lasta. Koulun virallisella lukuvuoden 1998 - 1999 vapaaehtoislistalla oli 104 vanhempaa, joista ainoastaan kahdeksan oli isiä. Myös tutkimukseen haastattelemistamme yhteensä 14 vanhemmasta vain kaksi oli oppilaiden isiä.

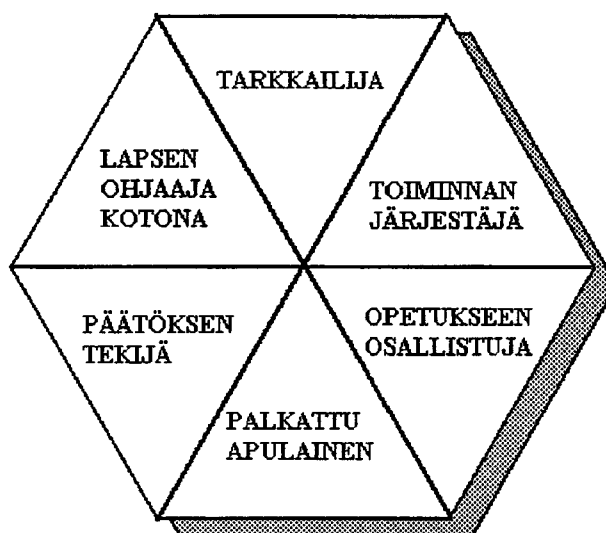
Luultavasti, koska useimmat isät ovat töissä (he eivät osallistu). Enemmän isiä kuin äitejä on töissä. Meidän isämme ei ole tottuneet siihen, se ei ole... he eivät tunne luontevaksi tulla luokkaan. OY2

Kansainvälistymisen myötä opettajat kohtaavat nykyään yhä enemmän eri kulttuureista tulevia perheitä. Näillä vanhemmilla olisikin varmasti paljon tarjottavaa myös opetussisältöihin esim. eri maiden, uskontojen ja kulttuurien tuntemusta. Shalawayn (1994, 79) ja Stacey (1991, 7) mielestä tulisi kiinnittää huomiota siihen, etteivät etnisiä vähemmistöjä edustavat vanhemmat jää syrjään, vaan heitä pitäisi rohkaista entistä enemmän.

Realiteetti on, että jotkut vanhemmat eivät vain pysty osallistumaan koulun toimintaan, elämä omien ongelmien kanssa voi olla jo riittävän vaativaa (Korkeamäki, Laukkanen & Seppälä 1989, 53; Vertio 1991, 28).

7.2 Erilaiset toimintamuodot

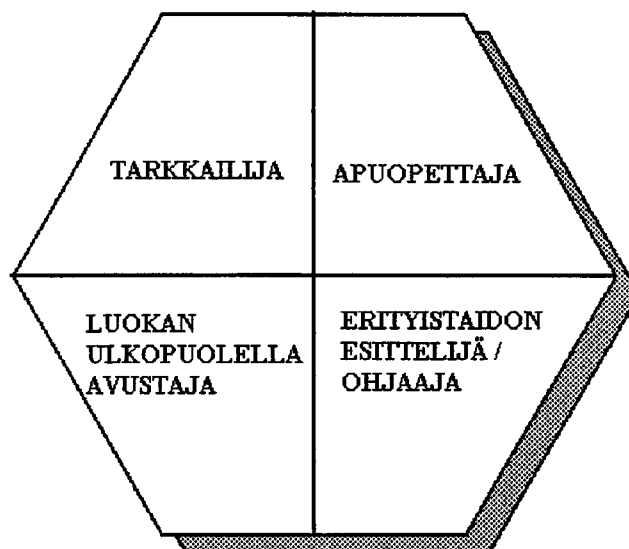
Jokaisessa koulussa vanhemmat ovat omaksuneet erilaisia rooleja ja toimintatapoja. Bergerin (1981) mukaan yleisin rooleista on katselija, jolloin vanhempi tarkkailee koulua ja lapsensa toimintaa siellä. Toisena roolina voidaan nähdä osallistuva vanhempi, joka tuo apunsa juhliin ja erilaisiin tapahtumiin, osallistumatta kuitenkaan itse opetustapahtumaan. Kolmanneksi rooliksi voidaan käsittää tutkimuksemme keskeinen kiinnostuksen kohde, vapaaehtoisvanhemman toimiminen opetuksen tukena. Vanhempi voi tuottaa opetusmateriaalia, opetussuunnitelmaan ideoita tai jakaa asiantuntemustaan, kuten Berger kuvailee vanhemman roolia luokassa. Näiden lisäksi vanhemman rooleina voi olla myös palkattuna apulaisena tai koulun päätöksentekoelementissä toimiminen, jolloin vanhempi voi vaikuttaa lapsensa koulunkäyntiin. Lisäksi vanhemman tehtävänä on toimia lapsensa ensisijaisena kasvattajana. Tämä rooli, johon sisältyvät kodin sisäiset kasvatustehtävät sekä kouluopetuksen tukeminen kotona, on aina käytössä. (Berger 1981, 95.) Alla olevassa kuviossa havainnollistetaan edellä mainittuja vanhemman rooleja lapsen koulutyössä.



KUVIO 9. Vanhempien osallistuminen koulun toimintaan. (Berger 1981, 95.)

Tässä tutkimuksessa vanhempien keskeisimmät osallistumismuodot olivat erityistaidon esittely tai ohjaaminen, apuopettajana toimiminen, luokan ulkopuolinen toiminta sekä

tarkkailijan rooli. Seuraava kuvio esittää vanhempien osallistumismuodot tutkimuksessamme.



KUVIO 10. Vanhempien osallistumismuodot tutkimuksessa

7.2.1 Erityisosaaminen

Oppilaiden vanhemmille on karttunut suuri määrä tietotaitoa ja erityisosaamista muun muassa harrastusten ja ammatin kautta. He ovat eri alojen asiantuntijoita ja vapaa-ajan harrastukset tukevat suoraan koulun toimintaa ja opetussuunnitelmaa. Tätä vanhempien osaamista on hyvä hyödyntää kouluopetuksessa. (Mm. Berger 1981, 111; Clemens-Brower 1997, 60; Cyster 1981, 55, 104; Linjala & Sillanpää 1991, 71; Rivalland 1989, 1; Rokka 1992, 17; Virtanen & Ronkonen 1984, 66; Wilmore 1995, 3.) Opettajat voisivat kuitenkin entistä tehokkaammin hyödyntää vanhempien asiantuntemusta opetustyössään, sillä useimmiten tällaista toimintaa kokeilleet opettajat ovat Cysterin (1981, 125) mukaan olleet yllättyneitä erityistaidon hyödyntämisen toimivuudesta (Korpinen & Husso 1991, 1; Linjala & Sillanpää 1991, 71). Opettajan täytyy tietää perusasiat monelta alalta, mutta syvällinen ja kaikkia aineita koskeva asiantuntemus on lähes mahdoton vaatimus parhaimmallekaan opettajalle.

Ettei opettajan tarvitsekaan minun mielestäni kaikkia aineita ahtaa päähänsä, vaan hän ottaa sen opettajan tehtävän, mutta jos joku ala vaati jotain tarkempaa tietoa, niin opettajan on mahdollisuus silloin omista vanhemmista saada siihenkin kun asiantuntemusta. --- Kyllä ammatti-ihmisiä aina tarvitaan, että opettaja on vaan se välikäsi, joka huoltaa, tai siis huolehtii, että asiaan tulee viisaampi. VS7*

Et opettaja tuntee, että mä en nyt kyllä osaa, enkä saa tuota sujuun --- varmasti jos vanhemmalla on, on aikaa niin he tulevat mielellään sen puolituntia, nelkytviisiminuuttia --- antaa sen sanotaanko sen, sen suolan siihen aiheeseen, kun se ammatti-ihminen tuo. VS7*

Tavallisesti vanhemman erityistaitoa hyödynnetään kouluilla ammatin tai erityistaidon esittelyn muodossa. Toisinaan kouluilla on mahdollisuus nauttia myös erityistaitoon liittyvistä opetustuokioista.

Esimerkiksi yhen kerran mulla oli joku vanhempi harrasti judoa, hän tuli opettamaan, se oli tosi upea asia. Et tän tyyppinen on ollu, se on niinku erityisosaamista ja sitte yks oli semmonen lentopalloilija niin järjesti semmosen lentopallojutun. Semmosen kurssin niinku. OS1

Shalawayn (1994, 79) mukaan opettajan olisi hyvä otettava selville, mitä vanhemmat tekevät työkseen ja ehdottaa, että vanhemmat tulisivat kertomaan ammatistaan, kun opetellaan ammattialoja. Rokan (1992, 17) ja Cysterin (1981, 124) mielestä vanhemmat olisi taas hyvä ottaa mukaan jo oppimiskokonaisuuksien suunnitteluun, sillä heiltä voi tulla uusia ideoita ja näkökulmia asiaan.

Vanhemman erityisosaamisen hyödyntäminen mahdollistaa syvemmän tiedonkäsittelyn ja antaa oppilaille todellisemman ja käytännönläheisemmän kuvan opetettavasta aiheesta. Tämän lisäksi opetukseen saadaan elävyyttä ja monipuolisuutta, mikä pitää yllä lapsen mielenkiintoa aihetta kohtaan ja tekee oppimisesta mielekästä. (Clemens-Brower 1997, 60.) Toiminnan hyötyjä käsitellään lähemmin kappaleessa 8.1 Toiminnan hyödyt.

Tärkeää olisi muistaa, ettei vanhemman tarvitse välttämättä pitää esitelmää tai ohjata ryhmää, vaan luokkaan voi tulla vaikkapa kertomaan pienen tarinan tai kokemuksen oppilaille. Sadun kertomista on Bergerin (1981, 111, 112) mielestä turhaan ylenkatsottu. Yhtä lailla tulisi kunnioittaa vanhempien sosiaalisia taitoja kuin tietopuolista asiantuntijuuttakin.

Tarinan tai sadun tai kerron jostain esineestä, että niinku mä kerroinkin, et ei se esitelmä tarvitse aina olla mikään valmis, se voi olla sellanen jutusteluhetki, se saattaa juuri tällä iällä, kun minäkin olen jo jonkin verran jo elämä kypsytännyt, niin opettaja sanoo, että kuule, meillä onkin tänään teemana semmoinen, että tiedätkös kertoa siitä mitään. VS7*

7.2.2 Apuopettajana toimiminen

Opettaja saa vapaaehtoisista vanhemmista tarvittaessa hyviä apuopettajia luokkaan (Mm. Baillet 1983, 108; Nissilä 1996, 30; Starck 1996, 98; Virtanen & Ronkonen 1984, 66). Virtanen ja Ronkonen (1983, 67) näkevätkin erityisen tehokkaana vanhempien toiminnan luokassa. Freinetopettaja Starckin (1996, 98) mukaan vanhemmat voivat aina tulla seuraamaan opetusta ja samalla heistä usein tulee kuin huomaamatta apuhenkilöitä. Opettaja saattaa pyytää vanhempia apuopettajaksi, myös silloin kun hänellä on vaikeuksia suuren opetusryhmän tai yksittäisen oppilaan kanssa (Nissilä 1996, 30). Opettajan antaessa vanhemmalle selkeän ja hyödyllisen tehtävän luokassa toimittaessa, vanhempi kokee itsensä tarpeelliseksi ja näin motivoituu saapumaan uudelleenkin (Cyster 1981, 125).

Apuopettajat helpottavat koulua saavuttamaan tavoitteen oppilaiden yksilöllisestä opetuksesta. Koulun yhtenä haasteena pidetään opetuksen yksilöllistämistä niin suuressa määrin kuin mahdollista ja oppilaan auttaminen omien yksilöllisten ja ainutkertaisten taipumustensa löytämisessä ja kehittämisessä (Lauriala & Karonen 1988, 27). Luokkatilanteessa vanhemmat mahdollistavat yksilöllisemmän opetuksen, koska he voivat antaa tukeaan opetukseen. Kouluissa löytyy aina tarvetta ylimääräisille käsipareille, erityisesti ylisuurten ryhmien ja kouluavustajien puuttumisen vuoksi (Taskinen 1998, 12).

Uskon, että kouluopetuksessa pitäisi tarjota oppilaille neuvoja ja toimintaa, jotka perustuu jokaisen lapsen omiin tarpeisiin ja yks aikuinen ei pysty sitä täysin tarjoamaan. Joten tarvittais yks avustaja opettajalle, joka auttaa kaikessa missä pystyy. Se mitä haluttais ois yks apulainen yhdelle oppilaille, koska koskaan ei saada yhtä opettajaa aina yhtä oppilasta kohti. Eli mun näkemys ois, saada mahdollisimman paljon yksilöllistä apua. Jos sulla on 25 lasta, tarvitsisit 25 äitiä, tai siis vanhempaa, aikuista. OY1

7.2.3 Luokan ulkopuolinen toiminta

Vanhempien osallistuminen voi olla myös huomaamattomampaa taustatyötä opettajan ja luokan hyväksi (Berger 1981, 77).

Jotkut vanhemmat ovat vapaaehtoisia tekemään mitä tahansa, mikä tapahtuu luokkahuoneen ulkopuolella eikä vaadi lasten kanssa puuhailua. Ne haluavat mieluummin jakaa papereita tai tekee jotain luokan ulkopuolella tai jopa kotona. OY2

Tätä näkymätöntä, mutta tärkeää vanhempien työskentelyä esiintyi lähinnä yhdysvaltalaisessa tutkimuskoulussa. Vapaaehtoisvanhemmat kopioivat papereita, nitoivat ja kirjoittivat koneella oppilaiden tekemiä kirjoja, kokosivat töitä kansioihin ja seinille ja auttoivat yleisissä toimistotöissä, kuten juoksuttivat kiireisiä papereita eteenpäin (Berger 1981, 77; Daniels 1996, 42). Näin opettaja saattoi keskittyä enemmän ja peremmin itse opetustyöhön (Berger 1981, 77).

Autan toimistossa, juhlissa ja sellaisissa hommissa tai hoidan puheluita. --- Kopioin papereita, paljon papereiden kускаamista. --- Se helpottaa opettajaa, hänen ei tarvitse tehdä sitä. VY1

Teen kylttejä käytäville, numeroita kahvilaan, teen kirjoja. --- Ikinä ei tiedä mitä milloinkin tarvitaan. VY3

7.2.4 Tarkkailija

Lapsensa koulunkäynnin seuraaminen on vanhempien oikeus ja velvollisuus. Luokkakohdaisessa toiminnassa vanhemmat tutustuvat aste asteelta koulutyöhön sekä samalla opettajiin, henkilökuntaan, lapsensa luokkatovereihin ja heidän vanhempiinsa. Lapsen luokka onkin luontevin tutustumiskohde vanhemmille, kiinteä pienyhteisö, johon myös vanhemmat kuuluvat. (Köppä & Lehtijärvi 1983, 1; Virtanen & Ronkonen 1984, 67.) Kempaksen ym. (1985, 5) mielestä vanhempia ajatellen kodin ja koulun yhteistyössä on keskeistä kouluun ja koulutyöhön tutustuminen: luokan opetussisältöihin, opettajiin ja luokkatovereihin tutustuminen. Kun työskennellään käytännön asioiden parissa, syntyy uusia ajatuksia ja oivalluksia ja toimiminen yhdessä lisää vanhempien itseluottamusta. Wrightin (1988,

26 - 27) tutkimuksen mukaan 43 % tutkimistaan vanhemmista mielellään tarkkailisi lastaan toimimassa kodin ulkopuolella ja kuinka he ovat vuorovaikutuksessa oppilastovereiden ja opettajan kanssa.

Et voi aavistaa asioita jotka on meneillään ja ollessasi luokassa, ei ole epäilystäkään, etten näkisi, kuinka poikani toimii muiden lasten kanssa, se auttaa näkemään, jos poika on erillisessä lukuryhmässä, onko hänellä vaikeuksia vai onko paljon muita edellä. --- Olen kyseenalaistanut joitakin luokassa tehtäviä juttuja, mutta kun näkee sen toiminnassa, niin ei ole sillä lailla kriittinen.
VY2

7.2.5 Toimintamuotoihin kohdistuvaa kritiikkiä

Vanhemmilla on selvää kiinnostusta lastensa koulutusta kohtaan ja viime vuosina koulut ovatkin tarjonneet mahdollisuuksia osallistua koulun toimintaan sen kaikissa muodoissaan (Rivalland 1989, 2). Kuitenkin on keskusteltu vanhempien avun sopivuudesta, joidenkin mielestä luokkahuone ei ole oikea paikka heille (Kelley-Laine 1998, 345; Stacey 1991, 44). Staceyn (1991, 46; ks. myös Cyster 1981, 104) mielestä ei ole suurta eroa siinä, toimiiko vanhempi luokassa opettajan vai avustajan roolissa. Vanhemman toimiminen luokassa ohjaavassa ja avustavassa roolissa onkin hyvin lähellä opettajan työnkuvaa. Koulut kutsuvat vanhempia auttamaan, mutta on kiistanalaista, kuinka paljon vanhempien halutaan ottavan vastuuta, tekemään aloitteita ja opettamaan. Osa opettajista ajattelee, ettei vanhemmilta pitäisi odottaa opettamista, koska toiset vanhemmat vastustavat sitä tai se nähdään opettajan ammattitaidon aliarvioimisena. Siinä on kuitenkin eroja, mikä nähdään opettamiseksi; ompeluryhmän ohjaaminen on melko yleinen käytäntö, lukemisen kuuntelun mielestä hyväksyttävää, mutta virheiden korjaamista tai uuden tekniikan opettamista saattaa moni pitää vähemmän hyväksyttävänä toimintana (Cyster 1981, 130; Stacey 1991, 46).

Stacey (1991, 44) näkee myös jännitteitä vapaaehtoisten vanhempien ja palkattujen kouluavustajien tai muun henkilökunnan välillä. Vanhemmat saattavat ihmetellä, miksi toisille maksetaan työstä, jonka he voisivat helposti tehdä. Kouluavustajien tulisikin saada tietoa vanhempien osallistumisesta tai muuten he voivat tuntea asemansa uhatuksi.

Kummasakin tutkimuskoulussamme vanhemmat toimivat myös itsenäisessä opettajan tai ohjaajan roolissa ja se hyväksyttiin kouluissa muun avustamisen ohella toimivaksi käytännöksi. Myös Freinet-ajattelussa vanhempien osallistumista koulutyöhön pidetään luonnollisena asiana, opettaja saa vierailevista vanhemmista merkittävää apua vanhempien osallistuessa monin tavoin opetukseen. (Suominen & Korsström 1983, 250.) Vanhemmat eivät tule koululle ainoastaan seuraamaan omia lapsia, vaan he ottavat vastuuta myös muista oppilaista ja sen sijaan, että olisivat ulkopuolisia tarkkailijoita, he osallistuvat koulun töihin, joissa voivat auttaa opettajia (Suominen & Korsström 1983, 137).

Edellä mainituista ristiriitaisista mielipiteistä huolimatta, jokainen tapauskohtaisesti tietää itselle parhaiten sopivan toimintatavan ja näin määrittelee itselleen toiminnan hyväksyttävyyttä.

7.3 Toiminta tutkimuskouluissa

Suomalaisessa tutkimuskoulussamme vanhempien toimimiselle luokassa oli ominaista toiminnan kokeilunomaisuus. Vanhemmat osallistuivat erillisestä pyynnöstä toimintaan tietyn toimintajakson aikana, osallistuminen oli siis suurimmalle osalle vanhemmista uutta. Saarenmaan koululla suoritetussa tiiviissä toimintajaksossa tuli yhteensä seitsemän vanhempaa koululle kertomaan ammatistaan tai harrastuksestaan, ohjaamaan erityistaitoaan, toimimaan apuopettajana ja tarkkailemaan luokan toimintaa.

Kuusi vanhempaa esitteli erityistaitoaan opetustuokiossa. Kahden osallistuneen vanhemman opetustuokio pohjautui tämän ammattiin ja loput käsittelivät harrastustaan tai muuta vahvuusalueitaan. Toiminnassa he olivat siis päävastuussa toiminnan kulusta ja luokanopettaja oli lähinnä apuopettajan roolissa. Yksi vanhemmista halusi toimia apuopettajana luokassa ja avustaa oppilaita opettajan ohjatessa toimintaa. Osa vanhemmista tarkkaili koulun toimintaa muun osallistumisensa lisäksi. Eri toimintamuotoihin osallistuminen on nähtävissä seuraavasta taulukosta.

TAULUKKO 10. Saarenmaan koulun osallistumismuodot toimintajaksolla

Osallistuja	Osallistumismuoto	Aihe
VS1	Ammatin esittely	Pelloilta ruokapöytään
VS2	Erityistaito	Rovaniemi / Napapiiri
VS3	Erityistaito	Aerobic
VS4	Ammatin esittely	Kestävä kehitys
VS5	Erityistaito	Ilmaistutaito
VS6	Apuopettaja	Yksilöllinen ohjaaminen
VS7	Erityistaito	Perinnetietous

Calumetin koulussa vanhempien toiminta koululla oli säännöllistä, vanhemmat olivat sitoutuneet toimimaan vapaaehtoisina tiettyinä ajankohtina viikossa. Toimintatavat siis vaihtelivat eri kerroilla, vanhempi saattoi toimia eri päivinä eri tehtävissä - aina tarpeen mukaan. Yleisin osallistumismuoto oli apuopettajana toimiminen. Koulu tarjosi vanhemmille erilaisia osallistumismahdollisuuksia ja sitoutumisen tasoja, jolloin opettaja saattoi varmistaa, että vapaaehtoiset avustivat omien kykyjensä ja aikaresurssiensa mukaan. Näin löytyi jokaiselle vapaaehtoiselle sopiva tapa osallistua. (Berger 1981, 93.)

Vanhemmista VY1 sekä VY4 osallistuivat kaikkiin toimintamuotoihin opettajan toiveen ja tarpeen mukaan.

Olen täällä 2 - 3 tuntia aamulla, kaksi tuntia luokassa ja joskus autan toimistossa jälkepäin siitä riippuen pitääkö minun mennä töihin vai ei. Joskus autan juhlissa tai muussa sellaisessa tai teen puhelinsoittoja --- tai teen kopioita --- paljon papereiden siirtelyä. --- Työskentelen lukuryhmissä... autan yksittäisiä lapsia... puhun erilaisista asioista. Olen insinööri ja pidän kivistä ja mineraaleista ja tiedän niistä, joten menen luokkiin puhumaan niistä. VY1

VY3 keskittyi toimimaan luokan ulkopuolella tarvittavissa tehtävissä. Vanhempien toimintamuodot ja määrät on koottu seuraavaan taulukkoon.

TAULUKKO 11. Calumetin koulun toimintamuodot ja osallistumisaktiivisuus

Osallistuja	Toimintamuoto	Kuinka usein
VY1	Kaikki toimintamuodot, erityistaito (kivet ja mineraalit)	1 päivä viikossa
VY2	Apuopettaja	1 päivä viikossa
VY3	Luokan ulkopuolinen toiminta	Joka päivä
VY4	Kaikki toimintamuodot, erityistaito (tietotekniikka, kuvaamataito)	2 päivää viikossa
VY5	Apuopettaja, erityistaito (kuvaamataito)	1 päivä viikossa
VY6*	Apuopettaja	2 päivää viikossa
VY7*	Apuopettaja	2 päivää viikossa

Kaikilla haastattelemillamme koulun opettajilla oli kokemuksia vapaaehtoisvanhemman toiminnasta luokassaan. Osallistumismäärä ja -muodot ovat vaihdelleet vuosittain luokasta ja vanhemmista riippuen, joillakin opettajilla on ollut parhaimmillaan jopa neljä vanhempaa viikossa. Ainoastaan yhdellä haastattelemallamme luokanopettajalla ei ollut vapaaehtoisvanhempia lukuvuonna 1998 - 1999 luokassaan, muina vuosina heitä on toiminut hänenkin luokassaan säännöllisesti. Muilla luokanopettajilla on lukuvuonna toiminut säännöllisesti yksi vanhempi yhtenä päivänä viikossa. Oppilaiden vanhempien lisäksi luokissa on toiminut opettajan kiinnostuksesta riippuen high school -opiskelijoita apuopettajina. Seuraava taulukko esittää haastattelemiemme opettajien luokissa toimivien vanhempien määrät ja tehtävät.

TAULUKKO 12. Yhdysvaltalaisten opettajien luokissa toimivat vapaaehtoisvanhemmat

Opettaja	Vanhemman toimintamuoto	Vanhempien määrä
OY2	Ei tänä vuonna	Aikaisempina vuosina on ollut
OY3	Apuopettaja	1 vanhempi, 1 pv / vko
OY4	Apuopettaja, paperityöt	1 - 4, vaihtelee
OY5	Apuopettaja	1 vanhempi, 1 pv / vko
OY6	Erytystaito, apuopettaja	1 vanhempi, 1 pv / vko
OY7	Apuopettaja	1 vanhempi, 1 pv / vko, myös muita satunnaisesti

OY1, OY8: Ei omaa luokkaa

7.3.1 Vanhempien osallistuminen ja kokemukset

Vanhempia kouluun pyydettyä on huomattu, että aluksi vanhemmat ovat hyvin epävarmoja ja istuvat lapsensa vieressä tai luokan perällä. Mutta myöhemmin, nähtyään enemmän koulun ja opettajan käytäntöjä, he osallistuvat aktiivisemmin muidenkin oppilaiden auttamiseen. (Suominen & Korsström 1983, 206.) Uudet kokemukset voivat aiheuttaa jännitystä ja epävarmuutta, ja suomalaisia vanhempia mietityttikin etukäteen oppilaiden käyttäytyminen ja kiinnostus aihetta kohtaan.

Ensin kyllä mua vähän jännitti silleesti, että saanko niinku mukaan, että vai alkaako ne vaan riehumaan. Niin, niin että vois mennä niinku överiks ihan että. VS3

Nii, tietysti sitä vähän jännittää, että mitäs jos mun ääni alkaa väriseen tai ei niin hirveesti lue lapusta, että mieluummin kertoo sitte omin sanoin, on luonnollisempaa, et kyllähän se aina on semmonen, vaikka nää kuulijat onkin näin pieniä, että joka tapauksessa ja sitte tietysti sitä aattelee, että entäs sitte, jos ne rupee siellä hälliseen ja häiritteen, niin koko juttu menee pieleen, mutta täytyy sanoo, että tämmöstä ei nyt tullu, että nehän oli tosi tarkkaavaisia ja innostuneita, että tavallaan siitä oikein ite nauttikin sitte siitä kertomisesta. VS2

Toimintajaksoon osallistuneet vanhemmat olivat kuitenkin valmistautuneet huolella opetustuokioonsa mikä osaltaan auttoi heitä onnistumaan. Usealle vanhemmalle onnistuminen tuli yllätyksenä, kun etukäteen oli pelätty pahempaa.

Ne oli tosi innokkaasti mukana, että mä aattelin, että niintä vaan naurattaa, että hah hah. Että näähän on ihan hupsuja juttuja, ja ois varmaan jossain luokassa ollutkin sellanen tilanne, mutta näähän oli tosi aktiivisia. VS4

Tosi hyvin (sujui). Kyllä! Että ihan yli odotusten kyllä suju, että kyllä tykkäsin, joo. --- Että mä olin ihan yllättynyt, kyllä, että miten nää oli mukana, et suju. VS3

Minusta se oli ihan positiivinen kokemus. Mutta tota kyllä niinku odotin paljon pahempaa. VS6

Myönteiseksi koettiin myös se, että oppilaat hyväksyivät vanhemman kuin yhdeksi opettajaksi, jolta voi kysyä neuvoa. Lapset tottuivat nopeasti siihen, että luokassa oli muitakin aikuisia ja oppivat kysymään neuvoa keneltä tahansa lähellä olevalta. (Suominen & Korsström 1983, 206.)

Niin ja se on, ja eikä ne lapset sitä millään lailla sitä kattonu, että et sää voi tulla neuvomaan häntä, vaikka mä niitä katoon, niitten töitä kaikkien silleen, missä nyt tarvittiin --- et se neuvo kyllä kelpas ihan sit. No lapset on kuitenkin semmosia vilpittömiä ja et ei ne sitä sillä tavalla kato, ku et sää oo opettaja niin et sää voi tulla neuvomaan. VS6

Toiminnan suurimmaksi vaikeudeksi vanhemmat kokivat lapsen tasolle asettumisen ja asioiden lapsentajuksen selittämisen. Kuitenkin jokaisen osallistuneen vanhemman opetustuokiossa oli jotain konkreettista, mikä viimeistään sai lapset kiinnostumaan. Opetustuokioiden pidossa tuli selkeästi esiin vanhempien kasvatustietoisuus ja ymmärrys lasta kohtaan, vanhemmat puhuivat lapsentajuisesti, kuuntelivat lasten mielipiteitä ja valitsivat lasten taseisia tehtäviä.

Musta oli kaikista vaikeinta, et ku me ollaan mietitty tässä --- miten sitä (kestävää kehitystä) aikuisille viedään, mutta ei oo niinku lapsille vielä juurikaan mietitty. Sitte eilen illalla keksin nää kysymykset, aattelin että se on jotain konkreettista siihen, että --- Et sitä (kierrätystä) ku oon pitänyt pienillekin, niin kyllä ne on hirmu hyvin mukana, kun sen asian osaa esittää just niin, että se just teille ja just sulle, ja just teijän kotona. --- Mut se tuntu ensin, että et se on niin vaikee asia, että se on ihan mahdoton kertoo pienille --- ja miten konkreettisia ne vielä on tossa iässä, niille on turha mitään abstraktia kertoo, ei ne ymmärrä yhtään. VS4

Kun ei aina tiedä siitä vastaanotosta et jos sä rupeat puhumaan siellä sivistyssanoja ja kauheen monimutkaisesti, niin ei siitäkään sitte tuu yhtään mitään. Kun ei nää tiä mitä on lihanjalostus. Pitää selittää. VS1

Yhdysvalloissa vanhemmat kokivat osallistumisensa poikkeuksetta myönteisesti. Tottuneina osallistujina he tiesivät toimintansa tarpeellisuuden ja kokivat iloa auttamisestaan.

Olen todella onnekas, että aikani riittää osallistumiseen, tämä on todella kannattanut. Lapset on tosi mahtavia, on kiva auttaa heitä... oppii tuntemaan oman lapsensa ja sen kaverit. VY5

En tykkäisi jäädä kotiin, olen mieluummin aktiivinen, koen koulun innostavaksi. On vaan jännä nähdä lasten oppivan ja kaikkea sitä, joten siinä on minullekin hyötyä. Voi, poikani todella tykkää osallistumisestani. VY2

7.3.2 Oppilaiden suhtautuminen toimintaan

Lasten suhtautumista vanhempansa osallistumiseen kuvaa heidän odottava asenteensa tulevaa vierailua kohtaan.

Tytär ainakin tykkäs etukäteen, mä kuulin aamulla, ku en ollu vielä noussukkaan, aamupöyässä siinä ne jutteli, kyseli huolestuneena isältään että tuleeko se äiti tänään ollenkaan, et moneltako se tulee, tuleeko se nyt varmasti. --- Se oli ylpee... VS4

No nehän on kyselly jo koko viikon sitä, että millon sä tuut. VS1

Suomisen ja Korsströmin (1983, 138) mielestä lapset suhtautuvat yleisesti ilman ennakkoluuloja vanhempiensa osallistumiseen. Yksikään lapsista ei suhtautunut kielteisesti vanhempiensa osallistumiseen ja vastauksissaan yhtä oppilasta lukuun ottamatta he kertoivat myönteisen suhtautumisensa toimintaan, yksi lapsista ei kertonut tuntemuksistaan. Lasten vastauksia vahvistivat vanhempien ja opettajien haastattelut sekä omat havaintomme toiminnan kulusta. Lapset ilmaisevat tuntemuksensa yleensä aidosti ja suorasti (Suominen & Korsström 1983, 138). Tätä käsitystä tukevat myös haastattelemiemme lasten vastaukset, jotka olivat lyhyitä ja mutkattomia, ikätasoa kuvastavia.

No, oli se ihan kiva kun äiti opetti. LS4

No se (tykkäsinkö siitä) riippuu vähän, mitä ne piti. LSR

Suomalaisten ja yhdysvaltalaisien vastaukset erosivat lähinnä lasten tavassa ilmaista asioita. Saarenmaan lapset kuvailivat tunteuksia myönteisesti, mutta vähemmän tunteenomaisesti, kun taas Calumetissa lapset, amerikkalaiseen tapaan, ilmaisivat rohkeammin tunteuksistaan.

Aluksi käsittelemme Saarenmaan oppilaiden tunteuksia vanhemman osallistumisesta. Myönteisten kokemusten ohella jotkut oppilaat kokivat jännitystä tässä epätavallisessa tilanteessa ja eräs pieni oppilas piti hassuna tilannetta, jolloin oma äiti oli luokan edessä ohjaajana. Myös ryhmähaastattelun vastaukset olivat saman suuntaisia.

Mua hävetti kun se alko esiintymään --- Se jännitti, no... kun ei meidän isi oo ollu ennen. Eikä kun jos se tuota..., jos se siinä tuota, tuota... alkaa vaikka pilaillemaan. LS2

Jos mun isä ois tullut, mua ois hävettänyt. --- Jännittäis, mitä se nyt rupee siellä kertomaan, kertooko se soopaa vai totta vai mitä. LSR

Mua ei jännittänyt, mua nauratti. LS3

Lasten vanhemmat kuvailivat osaltaan lastensa mahdollisia tunteuksia osallistumisestaan. Kaikki vanhemmat uskoivat lastensa loppujen lopuksi pitäneen osallistumisesta, vaikka pientä jännitystäkin oli havaittavissa.

No ainakin tämänpäiväinen kokemus oli, että tykkäsivät. --- Kyllä ne varmaan tässä iässä vielä tykkää, kun äiti tulee koululle ainakin, tyttärestähän sen heti huomaa. --- Kyllähän tuo syliin yritti aluksi tulla ja oli oikeen, että hänen äiti on tässä, sehän on lapsista hienoo. Eikä poikakaan vastustanut, kysy, että millon tuut. Kerroin, että kerrotaan Rovaniemestä, sehän on heillekin semmonen tärkeä aihe, ihan tykkäsivät. VS2

No ne oli (ensin), että et varmaan tuu, et emmää kyllä tuu sillon, että kyllä ne pisti heti ja tommosta musiikkia. Ei mitään tommosta musiikkia sinne ja oli hirveen tärkeitä niille, heh heh. --- Kyl mä arvasinkin, et se niinku, et se niinku näytti sen silloinkin, huomaa silloinkin kun oli tunnilla kuuntelemassa niitä niin, se kyllä niinku opettajakin sano sillon just et se ei niinku ollu oma ittensä,

et se jännitti hirveesti sitä tilannetta siinä. Et oli sitte kyllä mä silleen huomasiin, et ne sitte loppujen lopuks on mielissäänkin varmaan. Niin kuitenkin se sitä (osallistumista) ootti, et varmaan ihan tykkäskin. VS3

Calumetin koulun oppilaista suurin osa mainitsi päällimmäiseksi tunteeksi innostuksen oman vanhemman osallistumisesta (Cyster 1981, 134). Vastaukset kuvastivat lasten pitäneen toimintaa hyvin normaalina käytäntönä.

Oon ikään kun innoissani, koska sillon (kun äiti tulee koululle) mun ei tarte tulla bussilla tai... siinä kaikki. --- Niin, oon niinku ylpee siitä. LY1

Yhtä oppilasta lukuun ottamatta he tunsivat ylpeyttä luokassa toimivasta vanhemmasta ja Shalaway (1994, 81; ks. myös Cyster 1981, 134) mainitseekin vain vanhemmille lapsille olevan vaikea myöntää sitä.

Kyllä, olen ylpeä, koska kun hän tulee luokkaan, viime vuonna hän toi luokkaan kangaspuut. Olin ylpeä siitä. --- Ajattelen, että myös ne (muut oppilaat) tykkäsivät siitä. LY2

Yhdysvaltalaiset vanhemmat ja opettajat kuvasivat todella voimakkaasti lasten todennäköisiä tuntemuksia vanhemman osallistumista kohtaan. Kaikki haastattelemamme vanhemmat uskoivat lapsensa nauttivan osallistumisestaan.

Minusta se on mahtavaa! --- Lapset kertakaikkiaan ottavat ilolla vastaan vanhemmat, jotka tulevat luokkaan. VY2

Ne rakastaa sitä, että tulen luokkaan. Ja molemmat heistä, vanhempi on nyt kolmannella luokalla, ja silti molemmat vielä tykkää siitä. Seuraavana vuonna en tiiä, tulenko joka päivä. Luulen että neljäsluokkalainen olisi ihan että: en haluu äiskää luokkaan. VY4

Se on upeeta lapselle, jonka vanhempi on luokassa, varsinkin tässä iässä. He todella haluavat vanhempiansa tulevan luokkaan, he tuntevat itsensä todella tärkeiksi, kun vanhemmat ovat ottaneet aikaa tullakseen kouluun. OY3

Muutamilla opettajilla oli vanhempiin verrattuna hieman laajempi näkökulma asiaan. He olivat huomanneet lapsen käyttäytymisessä toisinaan myös omistushalua ja mustasukkai-

suutta. Yleensä vanhemmat näkivät toimintansa olevan hyödyksi lapselle monin eri tavoin. Näitä näkökohtia käsittelemme tarkemmin kappaleessa 8 Seurauksien tarkastelua.

7.3.3 Opettajien näkemyksiä toiminnasta

Opettajan tuntemukset toimintaa kohtaan paljastuvat jo toiminnan käynnistämisesä, aloittaako hän toimintaa vai ei. (Ks. kappale 6.1 Opettaja avainasemassa.)

Vanhempien osallistuessa aktiivisesti opetustilanteeseen ohjaajana tai erityistaidon esittelijänä, opettajan rooliksi itse toiminnan aikana jää yleensä taustakatsojan ja tarvittaessa tilanteeseen puuttujan osa. Nissilän (1996, 30) mielestä opettajan tulisikin osata luopua vahvasta roolistaan ja joustavasti antaa tilaa myös vanhemmille, tutkimuksessamme opettaja toimikin tarvittaessa avustajana tai puuttui työrauhaongelmiin. Toimintaa käynnissä pitävät opettajat kuvaavat tuntemuksiaan toiminnasta lähinnä hyötyjen näkökulmasta. Opettajat kokivat vanhempien avulla päästävän parempaan ja yksilöllisempään opetukseen, osallistaminen on hyvä tapa pitää yllä julkisia suhteita koulun ja yhteiskunnan välillä ja toiminta auttaa merkittävästi kaikkia osapuolia, ks. 8.1 Toiminnan hyödyt.

Vaikka toiminnan aikana opettaja jättäytyy usein taustalle, on hänellä kuitenkin tärkeä tehtävä toiminnan jatkuvuutta ajatellen. Opettajan tulisi olla myönteinen ja innostunut, kun vanhempi osallistuu, sillä vanhemmat antavat omaa aikaansa tullakseen auttamaan lapsensa koulunkäynnissä (Shalaway 1994, 79). Opettajan tulisi toiminnan aikana myös tukea ja ymmärtää osallistuvia vanhempia. Jos vastaan tulee ongelmia, opettajan tulisi saada vanhemmat uskomaan, että virheitä sattuu kaikille ja ne kuuluvat normaaliin kouluelämään (Shalaway 1994, 80).

Jos vaikka vanhemmat tekee virheitä tai jotain, niitähän kaikki tekee, olet yhtä hyvä vapaaehtoinen kuin muutkin... OY2

Kiitollisuuden ja arvostuksen osoittaminen vanhemmille, kuten sanalliset kiitokset, tarjotut kahvit ja ateriat vanhemmille ovat tärkeitä ja osoittavat koulun arvostavan vanhempien työtä (Building an effective family-school partnership 1991, 7; S. Rozich, henkilökohtainen tiedonanto 6.5.1999). Näin vahvistetaan opettajan ja vanhempien välisiä ihmissuhteita ja kannetaan yhdessä vastuuta lapsesta (All in the family 1991, 27). Clemens-Browerin

(1997, 60) mukaan myös lapset voivat kirjoittaa kiitoskirjeet vanhempien vierailun jälkeen, liittää mukaan lyhennelmän oppimistaan asioista tai piirtää kuvan tuntemuksistaan.

Kiitoksen ja arvostuksen lisäksi opettajan olisi ymmärrettävä lapsen ja vanhemman erityislaatuista suhdetta. Stacey'n (1991, 33) mielestä opettajien tulisi nähdä vanhempien tunnepitoinen suhde lapseensa vahvuutena ja ymmärtää, että vanhemmat haluavat tukea ihmistä, joka tukee heidän lastaan. Myös Berger (1981, 92) kiinnittää huomiota opettajan ammattitaitoon kuuluvaan vanhemman ja lapsen kiinteän suhteen ymmärtämiseen. Kun opettaja kiittää lasta, hän kiittää samalla lapsen vanhempia. Jos kritisoi lasta, se heijastuu myös vanhempiin. Jos opettaja suhtautuu välinpitämättömästi lapseen, on opettajan turha kuvitella yhteistyön sujuvan vanhempien kanssa. Kun opettaja on kiinnostunut lapsesta, ovat vanhemmat opettajan puolella ja valmiita yhteistyöhön. (Berger 1981, 92.) Vanhempia ja lasta ei siis voi kohdella täysin erillään.

8 SEURAUKSIEN TARKASTELUA

Toiminnan käynnistämisessä keskeisenä tarkastelun kohteena oli opettaja ja itse toiminnan aikana taas osallistuvat vanhemmat. Tämä kappale käsittelee toiminnan hyötyjä sekä mahdollisia ongelmia kaikkien osapuolten näkökulmasta. Yhteistyön tärkein osapuoli, lapsi, on merkittävimmissä asemassa seurauksia tarkastellessa. Mikä on toiminnan merkitys lapsen kannalta?

8.1 Toiminnan hyödyt

Tutkimukset ovat osoittaneet, että taustoista riippumatta kaikki vanhemmat uskovat lapsensa hyötyvän heidän vapaaehtoisesta toiminnastaan lapsensa koululla ja näin vanhemmat ovat motivoituneita osallistumaan (Aronson 1996, 58; Nissilä 1996, 30). Kaikenlainen yhteistyö kodin ja koulun välillä voidaankin nähdä aina koituvan lapsen parhaaksi.

Kodin ja koulun yhteistyö on tärkeää myös vanhempien ja opettajien kannalta (Aho 1996, 2; Enqvist ym. 1987, 134; Sanders & Epstein 1998, 341).

Minusta tuntuu, että lapsi tuntee niin kuin turvallisuutta siitä, että hänen vanhemmat ovat tietoisia, kenen kanssa hän päivät tekee töitä. Eli mikä on se ilmapiiri, mikä on se ihmissuhde, missä hän tekee päivällä töitä. Eli se on ehjä kokonaisuus. Ja sitten taas vastaavasti vanhempien kannalta tämä on aivan samalla merkityksellä. Ja taas sit opettajan kannalta tämä on myöskin semmonen luova yhteistyöfoorum, jossa sellaiset ennakkoluulot, jäykkyys, siis kohtaamisen jäykkyys ja asiantuntemattomuus jää pois, kun oppii tunteen ne ihmiset, joihin kanssa on tekemisissä. Ja vaikka opettajalla on useampi perhe, joiden elämänsenteisiin hänen täytyy tän lapsen kautta tutustua, niin tuota hän pystyy paljon selkeämmän kuvan ja sen, niinku sen omaleimaisemman kuvan siitä perheestä saamaan. VS7*

Kun vanhemmat ja opettajat yhdessä toimiessaan ovat tiiviissä vuorovaikutuksessa, he jakavat kasvatuspäämääriään ja toivomuksiaan keskenään. Yhteistyön onnistumiselle onkin oleellista keskinäinen luottamus sekä avoimuus niin positiivisten kuin negatiivisten asioiden käsittelyssä. (Enqvist ym. 1987, 134.) Sullivan (1998, 44) korostaa, että vanhempien osallistaminen ei ole hetkittäinen päämäärä ja hyöty, vaan pitkäaikaista hyötyä saavuttaakseen tulee toimintaan sitoutua ja harkita jatkuvasti toiminnalle parannusehdotuksia.

Vanhempien osallistumisesta opetukseen on löydetty hyötyjä kaikille toiminnan osapuolille. Tutkimuksista ja kirjallisuudesta löytyy lukuisia esimerkkejä, kuinka toiminta vaikuttaa opetukseen ja oppilaisiin myönteisesti.

8.1.1 Yhteisen toiminnan merkitys oppilaalle

Koti- ja kouluyhdistysten Liiton julkaisussa mainitaan vanhempien osoittaman kiinnostuksen lapsen työtä ja koulua kohtaan olevan lapsen arvostamista ja samalla kohottavan lapsen itsetuntoa ja luottamusta koulutyöhön. Kun vanhemmat haluavat tukea ja ymmärtää lasta koulutyössä, on heidän tutustuttava nykypäivän kouluun. Vanhempien toimiminen luokan hyväksi auttaa lasta pitämään koulua ja omaa luokkaa antoisana elämänpiirinä. (Köppä & Lehtijärvi 1983,1; Niléhn 1976, 9.)

Vanhempien ja opettajien toimiessa tiiviisti yhdessä oppilaan hyväksi koulun ilmapiiri paranee. Oppilaat ovat myös motivoituneempia oppimaan, kun heidän vanhempansa ovat sitoutuneet mukaan toimintaan. Lisäksi he saavuttavat korkeampia arvosanoja ja koetuloksia, myös oppilaiden asenne koulua kohtaan tulee myönteisemmäksi. Oppilaiden ja vanhempien keskinäinen suhde paranee ja oppilaiden tulevaisuuden suunnitelmia tuetaan. (Aho 1996, 2; Aronson 1996, 58; *Creating partnerships with parents to improve schools* 1996, 9, 13; Kempas & Lehtijärvi 1985, 5; St. John-Brook 1997, 3; Wright 1988, 49.) Myös Fowler ja Corley (1996, 24) painottavat vanhempien osallistumisen merkitystä lapsen kouluesityksiin. Heidän mielestään on jo laajasti tunnustettu, että jos halutaan vaikuttaa lapsen oppimistuloksiin myönteisesti, kannattaa luokassa lisätä vanhempien osallistumista. Lisäksi yhdeksän OECD-maan yhteistyötä käsittelevässä raportissa painotetaan hyvien koulusaavutusten olevan yhteydessä vanhempien lapsilleen antamaan tukeen. Yhä enemmän pyritään löytämään toimintatapoja, jotka rohkaisevat vanhempia, perheitä ja yhteiskuntaa yleensä osallistumaan paikallisten koulujen toimintaan. (St. John-Brook 1997, 3; ks. myös Hoover-Dempsey & Jones 1997, 18.) Wilmore (1995, 4) korostaa toiminnan jatkuvuuden merkitystä lapselle. Saavuttaakseen koulumenestystä, tulee yhteistä toimintaa jatkaa edelleenkin, jotta vaikutus näkyisi myös tänään ja huomenna.

Vanhempien osallistuminen nähdään yleisesti opetusta elävöittävänä tekijänä ja sen avulla saadaan uusia näkökulmia opetettaviin asioihin. Luokan elämä rikastuu merkittävästi ja monipuolistuu, kun vanhemmat on saatu mukaan luokan työhön ja suunnitteluun. Oppimistilanteista luokassa voi muodostua ikimuistoisia elämyksiä. (Kuusimäki, Räsänen & Turpeinen 1990, 138; Stacey 1991, 46 - 47; Starck 1996, 98.)

Kyllä se on ihan hyvä, tekee ihan hyvää noille lapsille kuulla, että minkälaisia erilaisia maailmoita on olemassa. VS4

Myös Wright (1988, 49) ja Aulamo (1991, 40) näkevät vanhempien ja koulun henkilökunnan toimivan yhteistyön rikastuttavan opetusta ja parantavan tiedollisia saavutuksia. Vanhempien luokkaan tuoma ammattitaito pitää opittavat asiat ajan tasalla ja he tietävät oman alansa kehityssuunnat, mitä kannattaa opiskella ja millaisia taitoja tulevaisuudessa tarvitaan. Vanhempien osallistumisen myötä mahdollistuu opetuksen monipuolistaminen sekä käytännönläheisyys. Näin vanhempien tuore tietotaito omalta alaltaan saadaan hyvään

käyttöön. (Aulamo 1991, 40; Kuusimäki, Räsänen & Turpeinen 1990, 138; Lekman 1990, 158.)

Mulla on jotain, josta tiän paljon, on kivaa, kun voin kertoa lapsille asioista eri näkökulmasta, puhuin kivistä ja kaivosteollisuudesta ja kuinka käyttää kiviä, mineraaleja ja sen semmosia. Näät asiat ei oo kerrottu hyvin koulukirjoissa, joten on hyvä et mulla on erilainen näkökulma asiaan, se on hyvä myös open kannalta, et joku tulee kertoon asiasta josta tietää enemmän kun ope. VY1

Ainahan se on jos joku tämmönen asiantuntija tulee tänne luokkaan, tai tämmönen joku joka on perehtynyt asiaansa, ni kyllä se tieto menee paljon paremmin perille. Muistan kun se (vanhempi) oli täällä ja se oli aika vaikeatajuista, mut mä uskon et ne kuunteli suu auki, kun se oli kauppias niin ja joku muu oikeassa ammatissa oleva ni se on käyny siellä tai ollu. OS1

No ne (vanhemmat) tietää sellaisia asioita, mitä te (opettajat) ette tiää. LSR

Hyötynäkökohdaksi voidaan nähdä myös vanhemman osallistumisen mukanaan tuoma perustust keskelle tavallista koulupäivää. Samalla lujittuvat myös sosiaaliset suhteet ja opitaan paremmin tuntemaan yhteistyökumppaneita. Myönteisen ilmapiirin kehittymiselle on siten hyvät edellytykset. (Aho 1996, 2.)

Ainakin vaihtelevuus on yks sellanen tärkeä asia, että saadaan siihen arjen rutiineihin siihen matematiikan ja äidinkielen pänttäämiseen saadaan erilaisuutta vähän ja sitten nähään se että lapsille tää koulu on se elävä paikka, että siellä käy vierailijoita ja siellä käy uusia ihmisiä. Se ei oo mikään pelkkä laitos. Se on kaikkea se avoimuus täytyy olla koululla, että se pystyy niinku ottamaan vastaan kenet tahansa. Paitsi ei ihan ketä tahansa... OS2

Niissä kerrottiin ihan eri asioista kuin muuten. --- Ne oli paljon kivempia kuin open pitämät. --- Vaihtelua, uutta tietoa ja erilaista. Ihan kiva, että välillä tulee vähän vaihteluakin. --- Että lapset oppis vähän enemmän. LSR

Oppilaan vanhempien osallistuessa luokan toimintaan, oppilas tuntee, että hänestä välitetään ja koti tukee lasta opinnoissaan. Lisäksi yhteistoiminta auttaa lapsia luottamaan omiin toimintamahdollisuuksiinsa, itseensä ja aikuisiin. (Kempas & Lehtijärvi 1985, 5; Mutanen 1982, 19; Virtanen & Ronkonen 1984, 66.)

Kyllä mää uskon, että ihan niin, ainakin oman lapsen kannalta, että se kuitenkin ajattelee, että se isä ja äiti välittää, että välittää siitä, mitä mulle että mitä me täällä koulussa tehdään. --- Tässä hommassa se on just tärkeä se, et se lapsi tuntee sen, että siitä välitetään. VS3

Mummielestä se on niinku, niinku koulun kannaltahan se on niinku tosi hyvä, ku siinä tulee niinku tavallaan, lapset näkee sen, että vanhemmat on kiinnostuneita. Ja sillen kun lapset huomaa, että vanhemmat on kiinnostuneita koulusta ja asioista, se suhtautuminen siihen kouluun niinku sillä tavalla et se käy koska isä ja äitikin käy koulussa. VS1

Vanhemmat ovat yhteydessä opettajaan ja kummatkin osallistuvat tahoillaan kasvatukseen sekä yhteisten tilaisuuksien järjestämiseen. Näin lapset kokevat aikuisten maailman turvallisena. (Enqvist ym. 1987, 134.) Myös Korpinen ja Husso (1991) toteavat lasten turvallisuudentunteen lisääntyvän yhteistyökokeilujen tuloksena (Korpinen & Husso 1991, 1). Lapsen perusturvallisuuden tunnetta lisää myös se, että hän oppii toiminnassa luottamaan erilaisiin vanhempiin. Yhteistyössä koululaiset saavat tarvitsemiaan aikuiskontakteja ja aikuisen malleja. (Kempas & Lehtijärvi 1985, 8.) Usein vanhempien osallistuessa yhteiseen toimintaan, myös oppilaiden pienempiä sisaruksia tulee mukaan ja yhteisistä hetkistä saattaakin tulla perhetapahtumia. (Starck 1996, 98, 103.) Tätä kautta lapsi kokee entistä vahvemmin perheensä ja opettajan työskentelevän yhdessä ja turvallisuuden sekä yhteishengen tunteet voimistuvat.

Se mitä hyötyä tästä on, on se, että oppilaat tuntevat sinut ja tuntevat turvallisuutta. VY3

Miesopettajista on koettu olevan pulaa opetutusalalla. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskuksen tutkija Jouko Huttusen mielestä kasvatusalan ihmisten tulisi olla huolissaan miesroolimallien yksipuolisuudesta. Haasteena onkin vaihtoehtoisten miesten mallien tarjoaminen. (Holopainen 1996, 13.) Myös vapaaehtoisvanhemmat toimivat koululla eräänlaisina roolimalleina ja Rivalland (1989, 2; ks. myös Holopainen 1996, 13) korostaa myös miesvapaehtoisten toiminnan merkitystä pojille esikuvana tällä naisvaltaisella alalla. Sellaista miehen roolia, joka on kiinnostunut lasten hoidosta ja koulutuksesta, mitkä on mielletty perinteisesti lähinnä naisten tehtäviksi, kaivataan vielä.

Toisille lapsille hyötyä, hmm. Tykkään ajatuksesta, että voin olla apuna ja nähdä muita vanhempia, erityisesti olla mies joillekin pojista, toimia sellasena, koska yleensä ei ole paljoo miehiä koulussa, joten ne tietää että siellä on toinen mies, se on tärkeitä. VY5

Huttunen näkee miehisyiden hukkuvan helposti kouluorganisaatioon, sillä yksi miespuolinen opettaja ei voi paljoo muuttaa lasten käsityksiä miehisydestä. Nämä harvat miehetkin kun voivat edustaa yhtä hyvin uutta vaihtoehtoista tai vanhaan roolimalliin luutunutta miehen mallia. (Holopainen 1996, 13.) Haastatelluilla opettajilla oli hyviä kokemuksia vapaaehtoisista isistä koululla.

Minulla on ollut mahtavia isiä (vapaaehtoisina), aivan mahtavia isiä. Yleensä isät, jotka tulevat luokkaan ovat aivan yhtä uskollisia kuin luokkaan tulevat äidit, joka viikko tulevat samaan aikaan, todella todella avuliaita. Ja se on aina, jos saat isän tulemaan, he ovat todella sitoutuneita toimintaan. OY2

8.1.2 Toiminnan merkitys vanhemmalle

Olen harkinnut mahdollista kotiopetusta lapsilleni, mutta en ollut kuitenkaan aivan varma asiasta, joten ajattelin, että jos tuun koululle ja nään, että ne saa hyvää koulutusta, nään mitä täällä tehdään, voin jättää ne sinne ja nään mitä on meneillään. Joten se merkkää paljon, että oon mukana heidän koulutuksessa. --- Kun sitoudun heidän koulutukseen, nään että se menee kuten haluan, koska jos näkisin että ne ei opi hyvin koulussa, ottaisin ne kotiin ja opettaisin itse. VU4

Luokassa toimiminen auttaa vanhempia ymmärtämään periaatteita, joille opetus ja luokan toiminta perustuvat. Siksi osallistuminen ja koulutyön näkeminen olisikin kaikille vanhemmille tärkeää. (Cyster 1981, 112; Rivalland 1989, 2; Stacey 1991, 25.) Tullessaan luokkaan vanhemmat voivat muodostaa käsityksen muuttuneesta koulutoiminnasta ja verrata sitä omiin kouluaikeihinsa (Dodd 1996, 44). Tulemalla koululle, vanhemmat saavat realistisen kuvan nykykoulusta, sen ongelmista ja tarpeista.

Itse tykkään siitä (osallistumisesta), koska sen kautta saan tietoa mitä koululla oikein tapahtuu, tiedäthän, joskus se on tosi, jos ei tiedä mitä siellä oikein tapahtuu, kaikkien asioitten suhteen. Itse näät asiat vain oman lapsesi näkökulmasta, ja sitäkin vain vähän, silloin on vähän vaikeeta olla objektiivinen, ja mun lapset ei ole puheliaita edes kotona, joten haluan nähdä, enemmän mitä on meneillään. VY1

Isät niinku yllätty siitä, että, et miten se voi niinku voi tällanen olla mahdollista. Et ei niinku voi kuvitella, että lapset konttaa pitkin latioita ja --- miksette te saa pysymään niitten takapuolia siellä penkissä --- että jos se opettaja sanoo, että minkälaista taas se päivä on, ni ei sitä välttämättä usko. Jos sitte ei käy ite kattomassa. --- Nii, se on ihan eri asia, se on ihan eri asia kun on oltu kaks-kolmekymmentä vuotta sitten koulussa, se on ihan eri asia kun on tänäpäivänä. Ei se oo enää niinku silloin, että siellä tosiaan istuttiin siellä pulpetissa. VS6

Koulutyöhön tutustumisen myötä saattaa vanhempien asennepuolella tapahtua muutoksia positiiviseen suuntaan. Niléhn on huomannut rakentavan ja tarkoituksenmukainen osallistumisen lapsen koulunkäyntiin voivan joissakin tapauksissa vähentää vanhempien mahdollisia negatiivisia asenteita koulua ja opettajia kohtaan. Myös tiettyjen vanhempien suhtautuminen lapsensa luokkatovereihin tai jopa omaan lapseensa saattaa muuttua myönteisemmäksi. (Cyster 1981, 112; Niléhn 1976, 255; Sanders & Epstein 1998, 341.) Lisäksi yhteistoiminta auttaa heitä tuntemaan itsensä riittäviksi vanhempina sekä päteviksi tukemaan lastaan yksilönä ja oppijana (Sanders & Epstein 1998, 341). Asenteen muutoksen lisäksi vanhemmat voivat helpommin kohdata opettajana olemisen haasteet ja tulevat ongelmat, kun he näkevät oman toimintansa tulokset luokassa. (Creating partnerships with parents to improve schools 1996, 14.)

Jos sitä ei käy ite kattomassa. --- Minusta ainakin on et vanhemmat varmaan niinku pääsee perille siitä hommasta, mikä siellä koulussa on. Minkä takia sen opettajan tarvii välillä huutaa ja minkä takia tarvii kieltää. --- Siellä kotona varmaan monta kertaa tulee mieleen, että minkähän takia se nyt taas on rähjännyt. VS6

Yhdysvaltalaisen tutkimuksen mukaan vanhemmat ovat luokassa toimiessaan paremmin informoituja koulun ajankohtaisista asioista (Creating partnerships with parents to improve schools 1996, 14). Lisäksi vanhemmat tulevat tietoisiksi lapsensa tasosta opinnoissa ja saavat vertailupohjaa myös muihin oppilaisiin nähden. Vanhemmat itse kokivat tämän seikan merkittäväksi molemmissa kouluissa.

Ja musta oli hyvä, et kun aina ajattelee sitä, mitä se oma lapsi siellä tekee, näkee, mitä ne muut tekee ja millä tasolla ne muut on, missä ne muut on menossa, ja kun tietää oman lapsen, missä kohalla se on menossa. --- Nii ja aina ajattelee sitä, että onkohan se nyt meidän poika siellä joka ei siellä mitään osaa. VS6

Fowler ja Corley (1996, 24) toteavat vanhempien osallistumisen vaikuttavan myönteisesti opettaja-perhe suhteisiin. Osallistuminen luokan toimintaan tuo opettajan lähemmäksi vanhempaa sekä lisää luottamusta opettajan ja perheen välillä. Myös vanhemmat saavat äänensä kuuluville ja tuntevat voivansa vaikuttaa asioihin (Cavaretta 1998, 15). Kommunikointi kotien kanssa helpottuu ja näin toiminnasta tulee luontevaa.

Kun tunnetaan toisemme, no siinä tulee se luottamus, että vaikka sitte ois ongelmiakin, niistä pystytään puhumaan, ja kuitenkin se oma laps on vanhemmille aina ainutlaatuinen ja tärkeä. VS2

Moni asia on sit helpompi, sitä voi keskustella tästä, tietää sit mitä siellä kotona on ja mitä koulussa tapahtuu ja vanhemmat on kyllä hyvin tyytyväisiä kun ne näkee, että mitä täällä tehään sitte. Näkee sen molemman puolen, kyllä se on hirveen tärkeätä, että nähään se. OS1

8.1.3 Yhteinen toiminta myös opettajalle hyödyksi

Tutkimukset osoittavat opettajien arvostavan vanhempia, jotka ovat aktiivisesti sitoutuneita lapsensa koulutyöhön ja yhteistyöhön opettajan kanssa (Hoover-Dempsey & Jones, 1997, 18). Vanhemmista saadaan tarvittaessa tervetullutta lisäapua luokkaan. Opettajat myöntävät tarvitsevansa toisinaan apua luokassa ja vanhemmat voivat toimia ylimääräisenä silmä- ja käsiparina takaamassa yksilöllistä opetusta. (Cyster 1981, 133; Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 8).

On aina hyödyllistä saada luokkaan lisää ihmisiä, koska siellä on paljon hommia tehtävänä. Lapset saavat näin enemmän henkilökohtaista huomiota, enemmän aikuisia. --- Vapaaehtoistoiminta on todella tärkeää lasten kannalta ja auttaa opettajaa eteenpäin ja luulen, että myös vanhemmat tykkäävät siitä. OY3

Starck kuvaa opettajan taitoja rajallisiksi ja muistuttaa vanhempien edustavan monia eri ammattialoja sekä erilaisia kulttuurisia taustoja ja perinteitä. Kun opettajan työaika ja voimat eivät aina riitä kaikkeen, mitä haluttaisiin tehdä, kannattaa vanhemmat ottaa mukaan toimintaan. Yhteistyöllä saadaan huomattavasti enemmän aikaa ja opettajan työ helpottuu. (Starck 1996, 98, 99.) Creating partnerships with parents to improve schools - tutkimuksen mukaan vanhempien osallistumisesta saattaa olla myös taloudellista apua,

kun vanhemmat auttavat koululla ulkopuolisen palkatun avun sijaan (Creating partnerships with parents to improve schools 1996, 13).

Parhaimmillaan vanhemman läsnäolo rauhoittaa luokkaa ja oppilaita. Tämän hyödyn olivat huomanneet niin opettajat, vanhemmat kuin oppilaatkin.

Konkreettista, et jos joku vanhempi on luokassa ni musta tuntuu et se jotenkin luokkatilannetta rauhoittaa, voihan se jotenkin vähän... mutta nää pienet ei varsinkaan häiriinny. --- Et näin ala-asteella varsinkin ne kokee vaan, et siinä on yks aikuinen lisää et työpari lisää. OS1

Niin, kyllä se varmaan rauhottaa joo ja sitten omien lasten osaltahan se tietysti on sellanen juttu, että varmaan se oma yrittää olla tuota, ainakin silloin, mahdollisimman kiltisti. VS6

Rauhallisempi luokka (vanhempien osallistuessa). No, kun oli enemmän opettajia. LS1

Jo aiemmin mainittu vanhempien myönteinen asennemuutos koulua ja opetusta kohtaan, voidaan nähdä hyödyksi myös opettajalle. Nähdessään opettajantyön vaativuuden, vanhemmat osoittavat enemmän luottamusta ja tyytyväisyyttä koulua kohtaan ja mitä enemmän toiminta ja opetukselliset tavoitteet tulevat tutuiksi, sitä enemmän opettaja saa tukea vanhemmilta (Aronson 1996, 59). Opettajan työ on saattanut tehdä vaikutuksen vanhempiin: mitä enemmän he osallistuvat toimintaan, sitä enemmän he arvostavat opettajien kovaa työtä (Shalaway 1994, 81). Tämä näkökohta tuli selvästi esiin tekemisissäme esihaastatteluisissa. "Kyllä tuli heti, että et on se kovaa hommaa saada pysymään nää hiljaisena ne, ainakin se oli tosi vilkas tää luokka just. Joo, kunnioitus opettajaa kohtaan kasvoi. Niin tosiaankin, on se kovaa hommaa ainakin tommosella ihan ala-asteella." (M. Lotvonen, henkilökohtainen tiedonanto 29.6.1998.)

Creating partnerships with parents to improve schools -tutkimuksen (1996, 13) mukaan vanhempien osallistuminen luokan toimintaan tuo mukanaan uusia näkökulmia ja ideoita, joiden pohjalta opettaja voi valita uusia opetusstrategioita. Aikuiset ihmiskontaktit muiden alojen ammattilaisiin antavat opettajille arvostusta ja innostusta kasvattajina (Lekman 1990, 158). Opettaja voi saada vanhemmilta myös merkittävää palautetta opetuksesta sekä tukea ja kannustusta työhönsä. Lisäksi vanhempien tai muiden perheenjäsenten myötä saadaan pitkäkantoisempaa hyötyä opetukseen. Parantunut tietämys lapsen kotitaustasta, lapsen kehityksestä, oppimistavoista sekä muista merkittävistä lapseen

liittyvistä asioista auttaa opettajaa tukemaan oppilaita oikealla tavalla. (Building an effective family-school partnership 1991, 7; Creating partnerships with parents to improve schools 1996, 11; Sanders & Epstein 1998, 341.)

Lisäksi opettajat ovat tyytyväisempiä, kun oppilaat ovat motivoituneita oppimaan, vanhemmat auttavat luokassa ja tukevat lapsen oppimista myös kotona muun muassa kotitehtävien parissa (Creating partnerships with parents to improve schools 1996, 13).

8.1.4 Tutkimukseen osallistuneiden näkemykset toiminnan hyödyistä

Suurin osa, 57 % vanhemmista (N = 14), näki osallistumisen hyödyksi koulun toiminnan näkemisen: mitä koululla tapahtuu, millaisia käytäntöjä koululla on ja sen seurauksena toiminnan ymmärtämisen. Vanhemmista 43 % koki vanhemman toiminnan lisäävän ja konkretisoivan lasten saamaa tietoa ja rikastuttavan opetusta. Haastatelluista 21 % näki oman lapsen toiminnan seuraamisen ja muihin lapsiin vertaamisen merkittäväksi hyödyksi toiminnassa. Muita vanhempien mainitsemia hyötyjä olivat lasten koulunkäynnistä kiinnostuneisuuden ja välittämisen osoittaminen, 14 %:n mielestä, ja yhtä monen mukaan opettajan ja vanhempien välisen luottamuksen lisääntyminen. Luokan rauhoittumisen toi esille 7 % vanhemmista, miesroolimallina toimimisen 7 %, sekä lasten turvallisuuden tunteen lisäämisen myös 7 % vanhemmista.

Kulttuurien välisiä eroja oli havaittavissa siten, että yhdysvaltalaisien vanhempien vastauksissa oli huomattavasti vähemmän hajontaa. Lähes kaikki (86 %) Calumetin vanhemmat pitivät koulun toiminnan näkemistä hyötynä, kun taas suomalaisista vanhemmista sen koki hyödyksi vain 29 %. Suomalaisvanhempien vastaukset hajautuivat laajemmalle skaalalle ja tasaisemmin, yhdysvaltalaisien vastausten painottuessa kahteen yleisimpään hyötynäkökohtaan.

TAULUKKO 13. Vanhempien näkemykset toiminnan hyödyistä

Hyöty	VS (7)	VS %	VY (7)	VY %	YHT. (14)
Koulutyön näkeminen	VS3, VS6	29 %	VY1, VY2, VY4, VY5, VY6*, VY7*	86 %	57 %
Opetuksen rikastuttaminen	VS4, VS6, VS7*	43 %	VY1, VY3, VY5	43 %	43 %
Näkee lapsensa tason	VS3, VS6	29 %	VY2	14 %	21 %
Lapsi kokee vanhempiensa välittävän	VS1, VS3	29 %	-	-	14 %
Opettajan ja vanhemman välinen luottamus	VS2, VS7*	29 %	-	-	14 %
Rauhoittaa oppilaita	VS6	14 %	-	-	7 %
Miehen mallin tarjoaminen	-	-	VY5	14 %	7 %
Turvallisuutta lapselle	-	-	VY3	14 %	7 %
Ei mainintoja	VS5	14 %	-	-	7 %

Opettajista 60 % (N = 10) näki toiminnan hyödyiksi opettajan työn helpottumisen ja oppilaille jaettavan ajan lisääntymisen. Vastanneista 50 % oli sitä mieltä, että vanhemmat autoivat toiminnallaan lapsia. Lasten turvallisuuden lisääntymisen toi esille 20 % opettajista ja vanhempien tutustumisen koulun toimintaan samoin 20 %. Yksittäisinä hyötynäkökohtina mainittiin lapsen kokevan vanhempiensa välittävän hänen koulunkäynnistään, vanhemman osallistumisen rauhoittavan lapsia, lasten saavan monipuolisempaa tietoa sekä opetukseen tulevan vaihtelua.

Myös opettajien vastauksissa oli havaittavissa koulujen välisiä eroja. Yhdysvaltalais-ten opettajien vastaukset painottuivat selkeästi opettajan työn helpottumiseen ja lapsen auttamiseen, näiden vaihtoehtojen lisäksi esiintyi vain hajamainintoja. Suomalaisen opettajien näkemykset hajautuivat laajemmalle.

TAULUKKO 14. Opettajien näkemykset toiminnan hyödyistä

Hyöty	OS (2)	OS %	OY (8)	OY %	YHT. (10)
Helpottaa opettajan työtä / lisää aikaa	OS1	50 %	OY1, OY2, OY3, OY4, OY5	63 %	60 %
Apua lapselle	-	-	OY4, OY5, OY6, OY7, OY8	63 %	50 %
Turvallisuutta lapselle	OS2	50 %	OY2	13 %	20 %
Koulutyön näkeminen	OS1	50 %	OY4	13 %	20 %
Lapsi koee vanhempien välittävän	-	-	OY4	13 %	10 %
Rauhoittaa oppilaita	OS1	50 %	-	-	10 %
Opetuksen rikastuttaminen	OS1	50 %	-	-	10 %
Vaihtelua opetukseen	OS2	50 %	-	-	10 %
Ei mainintoja	-	-	-	-	-

Litteenä olevasta taulukosta on mahdollista vertailla vanhempien ja opettajien näkemyksiä yhteistyön hyödyistä. (Liite 2: Taulukko 15)

Suomalaiset lapset (N = 8 + LSR) pitivät toiminnan hyötyinä uuden oppimista, osa mainitsi vanhemman näkevän oman lapsensa käyttäytymistä ja vanhemmasta olevan apua oppilaille.

Millä tavalla lapset täällä on. Jos mää olisin tunnilla ihan byäääh ja sanoisin, että ihan kiltisti mää siellä aina oon, niin kyllä ne ainakin sais totuuden tietää. LSR

(On hyvä), että äiti vois auttaa. Se autto mua joulupukin tekemisessä ja matikan läksyissä. LS8

Yhdysvaltalaisista lapsista yhtä lukuunottamatta kaikki kertoivat vanhempien toiminnan olevan tärkeää juuri siksi, että vanhemmat auttavat lapsia. Lasten näkemykset olivat hyvin yhdensuuntaisia keskenään.

8.2 Toiminnan mahdolliset ongelmat

Vanhempien osallistuminen luokan toimintaan saattaa herättää eri osapuolissa ristiriitaisia tunteuksia. Ideana yhdessä toimiminen koetaan yleensä myönteiseksi ja hyödylliseksi, mutta käytännön toteuttamiseen suhtaudutaan varauksellisemmin. Kuitenkin julkisessa keskustelussa asiasta on tuotu esille lähinnä positiivisia näkökohtia ja melko vähän on esitetty rakentavaa kritiikkiä aihetta kohtaan. Vanhempien osallistumisen kielteisiä puolia on kirjallisuudessa katsottu läpi sormien ja jatkossa niitä pitäisikin tutkia tarkemmin. (Wright 1988, 40.)

Erilaisia vaikeuksia voi ilmetä itse toiminnan aikana, asiat voivat Stacey'n (1991, 45) mukaan mennä pahasti pieleen, jos ei ole ajateltu, mitä vaikutuksia sillä on, että luokassa on toinen aikuinen. Tutkimamme suomalaiset vanhemmat ja opettajat näkivät kuitenkin vain muutamia ongelmatilanteita toimintaan liittyen. Suurin osa ajatteli, ettei toiminnasta varmaan mitään haittaakaan ole.

No, jos ihan jatkuvasti on, ni semmosta että, no emmää tiä... Tietenkin jos ihan aina ois joku vierailija se ei varmaan ois hirveen kivaa, mutta tota emmää tiä oisko siitä haittaa. --- Mikähän se nyt voisi olla haittana siinä? OS1

On hirveen vaikee tietää, kuinka paljon se vieraan ihmisen siellä oleminen vaikuttaa lapsiin. --- Niin, kyllä siitä varmaan (on hyötyä), niin mää en tiä miten se, miten se on vaikee tietää, miten se lapsi sen niinku loppujen lopuks kokee. VS6

Kolmen haastatellun mielestä vanhempien liiallinen osallistuminen ja sopimatta luokkaan saapuminen saattavat olla ongelmana ja aiheuttaa levottomuutta lasten keskuudessa.

Lapset niinku käy levottomaks, jos aina tunnilla on uutta ja uusia ja se keskeytyy kesken kaiken. Siis koulutyön täytyy olla säännömukaista, ja se pitää kestää, jos joku poikkeava tulee, kuka hyvänsä tunnille --- kyllähän mejän täytyy se runko pitää ehjänä. --- Työrauha on oltava jokaisella, et jos vielä oma työ olis vaan, mutkun siinä oppilas kokoajan, se on myöskin niiden työrauhaa. Se on kaksytyviis lasta, kaksytykuudes opettaja, se on kahdenkymmenenkuuden ihmisen työrauhan särkeminen, jos tänne minä ilmestyn liian usein ja sopimattomaan aikaan. VS7*

Tietysti se sotkee aina, et jos joku tykkää, että pitäis mennä jämpilleen kaikki hommat aina --- ja vähän semmosten oppilaitten kannalta, jotka tykkäis säännöllisestä, on tottunut semmoseen. Mutta eihän tämmösessä koulussa koskaan oo niin säännöllistä muutenkaan niinku jossain isommalla koululla, että aina jämpilleen just aloitetaan ja lopetetaan. VS4

Lisäksi jotkut opettajista pitivät toiminnan onnistumisen kannalta tärkeänä, että tarvittaessa myös rajoitetaan yhteistoimintaa ja vierailevien osallistujien määrää.

Pitäisi aina olla kontrolloitua, pitäisi aina tietää kuitenkin, mitä se sisältää. --- Että meillä tietyt raamit siinä, että ei voida kovin sitä lähteä... mutta onhan se hyvä tutustua muihinkin. Tapansa kullakin. OS2

Yksittäisiä mielipiteitä olivat vastaukset, joissa toiminnan ajateltiin aiheuttavan lisätyötä opettajille tai vanhempien käyttäytyvän liian hyökkävästi ja pomottaen.

Et jos vanhemmat rupee, jos ei oo se yhteinen sävel siinä, että rupee siinä enemmän pomottaan ja niin se voi olla vaikkapa, emmä muuta keksi ainakaan näin pienellä pohtimisella. OS1

Calumetin koulun haastatelluilla oli selkeämpi näkemys toimintaan liittyvistä ongelmista, kenties runsaammasta kokemuksesta johtuen. Vanhempien ja opettajien yhteneväisten vastausten vuoksi olemme käsitelleet vastaukset rinnakkain ja näin ne ovat helposti vertailtavissa. Vastanneista opettajista 50 % (N = 8) näki toiminnan ongelmaksi sen, että

vanhempi ei saavu luokkaan lupauksista huolimatta. Vastaavasti vanhemmista ainoastaan 29 % (N = 7) koki tämän ongelmaksi.

Joskus on hankalaa, kun luotat siihen, että vanhempi tulee ja jostain syystä se ei ilmaannu. Joten kaikki hyvät suunnitelmat, jotka oot tehny täytyy muuttaa, mutta erityisesti ala-asteella se kuuluu peliin. Joka tapauksessa täytyy vaan muuttaa suunnitelmia ja ottaa suunnitelma b käyttöön. OY3

Ihmiset sanoo, että ne tulevat auttamaan, vuoden alussa kaikki ilmottautuu, ne sanovat opettajalle, että tulevat ja tekevät tietyn homman. Sitten he tulevat kerran, mutta eivät tule uudestaan. --- Älä sano, tekeväsi jotakin, jos et kerran tee. VY3

Ainoastaan opettajat, 50 % heistä, mainitsivat mahdolliseksi ongelmaksi toiminnan vaativuuden. Ja jos yhteistyö ei jostain syystä toiminut vanhemman kanssa, yhteistyö nähtiin enemmän haitaksi kuin hyödyksi.

Jos sinulla on mahtava vapaaehtoinen, sillä on erityisen suuri merkitys, kuin kuka tahansa jos sulla on joku joka tekee tosi hyvää työtä, mutta jos sulla on joku, jolla ei homma toimi, se on yhtä hankalaa, kun ei ois ketään apuna. Joskus se ei vaan oo vaivan arvoista, tehdä jokin valmiiksi ja kun se on tehty väärin, teettää se uusiks. Joskus on onnekas kun saa sellasia lapsia luokkaan, joiden vanhemmat osallistuu, se vaan riippuu aina vuodesta. OY2

Opettajista 25 %:n ja vanhemmista 14 %:n mielestä vanhemmat saattavat kuulla tai nähdä luottamuksellisia asioita ja tiedosta voi tulla koululle ongelma myöhemmin (Cyster 1981, 143).

Joskus vanhemman suhtautuminen tietoihin lapsen käyttytymisestä koulussa (on ongelmana) ja sen pysyminen luottamuksellisena. OY6

Saattaa olla tilanteita, jotka ei kyllä oo kovin yleisiä, mutta kaikkien ei tarvitsisi tietää niistä, mutta koska sattuu olemaan siellä, se tavallaan on ok, sun tarttee olla kuitenkin tavallaan hiljaa, koska saatat kuulla jotain, josta sun ei tarvitsisi tietää, joten joskus täytyy olla niinku hienotunteinen, ei en nähnyt sitä. Koska se hoidetaan, se oli vaan koulun ja lapsen ongelmia. VY1

Opettajista 25 % ja vanhemmista 14 % mainitsi vanhemman saapumisen väärällä motiivilla muodostuvan ongelmaksi. Halu kontrolloida luokkaa ja omien kykyjensä ylikorostaminen saattaa häiritä luokan tasapainoisuutta.

Samoin 25 % opettajista ja 14 % vanhemmista epäili toiminnan häiritsevän lapsia tavalla tai toisella. Moni vastanneista oli sitä mieltä, että vanhempien toiminta häiritsee lähinnä vanhempia oppilaita, kun taas pienet haluavat innokkaasti vanhempien osallistuvan yhteiseen toimintaan. Epsteinin (1984) ja Steinbergin (1996) mukaan vanhempien osallistuminen väheneekin lapsen iän karttuessa ja nuoren itsenäistyessä (Finn 1998, 23; Cyster 1981, 55).

Mitäkö ongelmia näen? Luulisin, että ainoa ongelma jonka voisin nähdä on, jos oppilas ei halua vanhempansa luokkaan. Itse henkilökohtaisesti en ole kokenut mitään ongelmia: tämä on ollut täysin positiivinen kokemus. VY4

Joskus oman lapsen käyttäytyminen voi aiheuttaa hämmennystä vanhemmassa ja silloin opettajan roolina on muistuttaa tilanteen tavanomaisuudesta (Cyster 1981, 104). Opettajista 25 % oli huomannut ongelmaksi lapsen poikkeuksellisen käyttäytymisen vanhemman ollessa luokassa.

Lapset eivät ole ujoja, mutta he voivat esittää vähän eivätkä käyttäydy kuten yleensä käyttäytyvät ja se johtuu vaan siitä, että vanhemmat, tai kuka nyt on tullutkin, työskentelee toisten lasten kanssa ja he haluaisivat ne vain itseään varten. --- Mulla on ollut lapsia, jotka ovat yleensä kilttejä oppilaita, jotka saattavat itkeä tai vaan käyttäytyä huonosti, ne haluu huomiota. --- Sitten voi olla vanhempia, jotka on niin kuin hämmentyneitä siitä, että heidän lapset käyttäytyy niinkun ne nyt käyttäytyy. Silloin on vaan sanottava, että se ei ole mitenkään poikkeavaa, vaan muut lapset tekee myös niin. OY2

Yleensä he ovat todella innostuneita tässä iässä, ne ei ole vielä nolostuneita siitä, että vanhemmat tulee. Joskus lapset voi olla vähän mustasukkaisia jos vanhempi menee työskentelemään muiden lasten kanssa. He haluavat vanhempansa kokonaan itselleen. Joten se voi olla vähän ongelmallista. OY3

Haastatelluista yksi opettaja ja yksi vanhempi piti ongelmana vapaaehtoisia osallistujien vähyyttä.

TAULUKKO 16. Yhdysvaltalaisien tutkimushenkilöiden näkemykset toiminnan ongelmista

Ongelma	VY (7)	VY %	OY (8)	OY %	YHT. (15)
Ei ilmaannuta paikalle	VY2, VY3	29 %	OY2, OY3, OY4, OY7	50 %	40 %
Toiminnan vaativuus opettajalle	-	-	OY2, OY4, OY5, OY7	50 %	27 %
Luottamuksellisten tietojen vuotaminen	VY1	14 %	OY3, OY6	25 %	20 %
Väärä motiivi osallistua	VY2	14 %	OY1, OY5	25 %	20 %
Lapsi ei tykkää toiminnasta	VY4	14 %	OY1, OY5	25 %	20 %
Lasten epätavallinen käyttäytyminen	-	-	OY2, OY3	25 %	13 %
Liian vähän osallistujia	VY7*	14 %	OY5	13 %	13 %
Ei mainintoja	VY5, VY6*	-	OY8	-	20 %

Wright (1988, 40) esittää harvinaisen jyrkän näkemyksen toimintaan liittyvistä ongelmista. Hänen mielestään joissain tapauksissa ja tietyissä olosuhteissa vanhempien osallistuminen opetukseen voi latistaa vanhemman tai lapsen itsekunnioitusta, näin kokeilu kääntyy kielteiseksi ja kannattamattomaksi. Ongelmia saattaa esiintyä toimittaessa erilaisten ihmisten kanssa erilaisissa toimintaympäristöissä. Barthin (1990) mielestä koulutukseen liittyvät ongelmat ovat kuitenkin yleensä yleismaailmallisia, mutta niiden ratkaisut ovat lähes poikkeuksetta yksittäisiä (Fowler & Corley 1996, 24; Korkeamäki, Laukkanen & Seppälä 1989, 53).

8.3 Toiminta jatkuu vireänä

Osa kokeilujaksoon osallistuneista vanhemmista toi esille halunsa osallistua tämänkaltaiseen toimintaan jatkossakin, näin ollen toimintajakso tuntui onnistuneen. Innostusta osallistumiseen kyllä olisi, jos vain aikaa järjestyisi.

Se on niinku hankalin, se on, tietysti, jos mulla olis aikaa, niin mähän olisin täällä vaikka joka viikko. Ei siinä sinänsä mitään oo. VS1

Kyllä määhän ihan (tulisin), jos keväälläkin sillä tavalla on mahdollista --- niin tota kyllä määhän ihan, ihan olen valmis tulemaan sitte --- musta se on ihan kivaa. VS6

Et kyllähän tää on ihan hyvä yhteistyömuoto et kyllähän se siinä mielessä ihan kannatettava. VS5

Eräs vanhemmista myönsi osallistumishalukkuuden johtuvan osittain myös velvollisuudentunteesta.

Kyllä mun jonkin verran täytyy, se kuuluu mun työnkuvaan. Mä en oo, en niin kauheasti rakasta tämmöstä esittämistä, että mieluummin määhän jättäisin sen kokonaan, jos mä voisin, mutta kyllä tähän työhön kuuluu muitakin semmosia hommia, mitkä on vain hoidettava ja kyllähän näihin rutinoituu sillä tavalla ajan kanssa, että ei se enää mahdotonta enää ole. VS4

Molemmat opettajat ovat aina olleet kiinnostuneita vanhempien mukaanottamisesta erilaisiin koulun toimintoihin, ja ovat jatkossakin pyytäneet vanhempia koululle. Kokeilujaksomme jälkeen eräs isä on käynyt opettamassa jääkiekkoa oppilaille, lisäksi useampikin vanhempi on osallistunut apuopettajana luokan toimintaan. Myös vanhempien vetämät sählykerhot ovat edelleen jatkaneet toimintaansa ja yökouluissa vanhemmat ovat olleet apuna monin tavoin. Opettajat haluavat jatkossakin panostaa kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön ja ottaa vanhempia mukaan koulunsa toimintaan. Toinen opettajista kiteytti tällaisen toiminnan tulevaisuuden näkymiä seuraavasti:

Jos se ei lisääny, ni se on ainakin huono homma. Se riippuu opettajasta paljon, haluaako se opettaja sitä vanhempien mukaantuloa, ja mikä on koulun yleinen aate tämmöseen hommaan. Isommalla koululla voi olla hankalampaa, mutta pienemmässä pystyy tietysti helpommin. Hyvä ois ottaa

lähentyminen tavaksi kodin ja koulun välillä. Tietty jakso kannattaa ottaa, ettei se sotke päiväjärjestystä, se voi olla vaikka parin kolmen viikon jakso tai ihan, miten se opettaja suunnittelee sen kokonaisuuden. OS2

Yhdysvaltalaisella koululla on vapaaehtoistoiminta jatkunut samalla tavoin kuin observointitilanteessakin. Vanhemmat ovat käyneet koululla tiettyinä päivinä viikossa ja tarvittaessa on lisäapua soitettu paikalle.

Rokka (1992, 17) kuvailee oman koulunsa toimintatapoja ja tavoitteita sekä osallistumisen tärkeyttä.

“Vanhemmat ovat toimineet tunneilla asiantuntijoina, he seuraavat koulun elämää ja joskus auttavat käytännön töiden toteuttamisessakin. Tavoitteena kuitenkin on, että mahdollisimman moni vanhemmista olisi jatkuvasti opettajan apuna ja ideoimassa pedagogisia ratkaisuja. Jokainen on niin kiinni leipätyössään, että todellinen arkipäiväinen vaikuttaminen jää liian pieneksi. Mutta päivä, jolloin koulussa ei vieraile yhtään huoltajaa on 'hukkaan heitetty' päivä. Tosi harvinaista tosin.”

9 TUTKIMUKSEN KESKEISET TULOKSET

Tutkimus toi hyödyllistä tietoa vanhemman osallistumisesta koulupäivään ja keskeisiin tutkimustehtäviin saatiin vastaukset. Tärkeimmät tutkimustuloksemme saavat selkeästi tukea kirjallisuudesta, näin aineisto ja teoria yhdistyvät saumattomasti. Tutkimuksemme osallistuneet henkilöt suhtautuivat myönteisesti kodin ja koulun yhteistyöhön. Suomalaisien ja yhdysvaltalaisien vanhempien mielestä yhteistyössä oli tärkeintä koulun asioista perillä oleminen. Kuorelahden ja Liimataisen (1996, 49) aikaisemmat tutkimustulokset tukevat tulostamme. Yhdysvaltalaiset vanhemmat painottivat suomalaisia enemmän yhteistyössä avointa kommunikointia ja heille tyypillistä vapaaehtoistoimintaa. Suomalaiset puolestaan kokivat erityisen tärkeäksi reissuvihkon yhteydenpitokeinona, kuten aikaisemmat tutkimukset osoittavat (Kuorelahti & Liimatainen 1996, 60). Molempien kulttuurien opettajat painottivat yhteistyössä avointa kommunikointia, myös puhelinsoitot ja kirjeet koteihin nähtiin tärkeinä yhteydenpitokeinoina. Yleensä lapset kokevat tärkeäksi

vanhempiensa osallistumisen yhteistyöhön (Suominen & Korsström 1983, 138). Myös tutkimuksemme lapset pitivät yhteistyötä tärkeänä. Yleisin perustelu oli, että näin vanhemmat näkevät, mitä koulussa tapahtuu ja kuinka oma lapsi käyttäytyy. Kolme kahdeksasta lapsesta, heistä yksi suomalainen, piti yhteistyötä tärkeänä, jotta vanhemmat voisivat auttaa lapsia luokassa.

Opettaja nähdään yleisesti avainasemassa toimintaa aloitettaessa (Berger 1981, 94; Merimaa 1991, 20; Nissilä 1996, 30). Haastattelemamme opettajat olivat täysin samoilla linjoilla. Niin kirjallisuudesta kuin haastatteluaineistostamme tuli esille, että kaikki opettajat eivät halua vanhempia toimimaan luokkaansa (Stacey 1991, 21 - 22, 26; Suominen & Korsström 1983, 250). 70 % haastattelemistamme opettajista näki opettajan tärkeimmäksi tehtäväksi vanhemman ohjaamisen (Berger 1981, 9). Myös organisointityö (60 %) nähtiin olennaiseksi osaksi opettajan työtä vanhempien osallistuessa (Berger 1981, 94; Nissilä 1996, 30). Opettajan tehtäväksi katsottiin kuuluvan myös kiitoksen ja arvostuksen osoittaminen vapaaehtoisille sekä vanhempien saaminen koululle (Berger 1981, 94; Building an effective family-school partnership 1991, 7; S. Rozich, henkilökohtainen tiedonanto 6.5. 1999; Clemens-Brower 1997, 6). Vastaukset eri kulttuurien välillä olivat yhdensuuntaisia.

Staceyn (1991, 37) ja Rivallandin (1989, 6) mukaan toiminnasta tiedottamiseen vaikuttaa koulun aikaisemmat yhteistyötavat. Tiedottaminen erosi myös tutkimissamme kouluissa, kokeneemmalla koululla toiminnasta tiedotettiin kirjeellä, kun taas Saarenmaalla oli tarkoituksenmukaista järjestää erikseen tiedotustilaisuus aiheesta vanhempien aktivoimiseksi.

Yleisimmäksi toimintaan osallistumisen esteeksi vanhemmat näkivät työn ja siitä johtuneen ajanpuutteen, suomalaisista vanhemmista 71 % ja yhdysvaltalaisista 29 % oli tätä mieltä. Ajanpuute tärkeimpänä esteenä nousi selkeästi esiin myös kirjallisuudesta. (Berger 1981, 83; Cyster 1981, 105; Ellis 1994, 28; Wright 1988, 29). Toinen merkittävä osallistumisen este oli vanhemman epävarmuus sekä kynnys esiintyä, kaikki suomalaiset vanhemmat mainitsivat tämän näkökohdan, kun taas yhdysvaltalaisista vain yksi. Yhdysvaltalaisien vanhempien käsitykset esteistä hajautuivat tasaisesti eri vaihtoehtoihin. Vanhempien saapumista koululle edesauttoivat kotiäitiys, joustava työaika, ajan tekeminen sekä opiskelu (Cyster 1981, 63).

Kaikki haastattelemamme opettajat uskoivat ajan puutteen olevan merkittävin este vanhempien osallistumiselle. Vain yhdysvaltalaiset opettajat, 60 % opettajista, näkivät toiminnan esteeksi perheen pienten lasten hoitamisen. Berger (1981, 113), Cyster (1981, 105) ja Rivalland (1989, 2) uskoivat lasten hoidon olevan esteenä osallistumiselle. Opettajista 40 % piti esteenä vanhemman epävarmuutta ja kynnystä esiintyä, jonka myös Berger (1981, 289) ja Stacey (1991, 38) nostavat esiin tutkimuksissaan.

Toiminnan merkittäväksi hyödyksi mainitaan usein koulutyön näkeminen (Cyster 1981, 112; Dodd 1996, 44; Rivalland 1989, 2; Stacey 1991, 25). Haastattelemistamme vanhemmista 57 % koki toiminnan hyödyksi juuri koulun toimintaan tutustumisen. Opetuksen rikastuttamisen koki hyödyksi 43 % vanhemmista. Tätä tulosta tukevat muun muassa seuraava kirjallisuus: Aulamo 1991, 40; Kuusimäki, Räsänen & Turpeinen 1990, 138; Lekman 1990, 158; Stacey 1991, 46 - 47; Starck 1996, 98; Wright 1988, 4. Viidesosa vanhemmista piti toiminnan hyötynä mahdollisuutta vertailla lapsensa tasoa muihin oppilaisiin. Yhdysvaltaisten vastaukset painoutuivat selvästi (86 %) koulutyön näkemiseen suomalaisten vastausten hajaantuessa tasaisemmin.

Yhteisen toiminnan koetaan helpottavan opettajan työtä ja auttavan lasta koulutyössä (Cyster 1981, 133; Fowler & Corley 1996, 24; Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 8; Starck 1996, 98, 99). Opettajista 60 % piti toiminnan hyötynä työnsä helpottumista ja 50 % lapsen auttamista. Yhdysvaltaisten vastaukset painoutuivat selvästi edellä mainittuihin hyötyihin, suomalaisten vastauksissa oli jälleen hajontaa. Muita opettajien mainitsemia hyötynäkökohtia olivat muun muassa lapsen turvallisuuden tunne ja koulun toiminnan näkeminen. Myös useat muut tutkimukset tuovat esiin lapsen turvallisuuden tunteen yhteisen toiminnan hyötynä (Aho 1996, 2; Aronson 1996, 58; *Creating partnerships with parents to improve schools* 1996, 9, 13; Enqvist ym. 1987, 134; Kempas & Lehtijärvi 1985, 5; Korpinen & Husso 1991, 1; Köppä & Lehtijärvi 1983, 1; Niléhn 1976, 9; St. John-Brook 1997, 3; Wright 1988, 49).

Vain muutama suomalainen haastateltu toi esille toimintaan liittyviä ongelmia. Yhdysvaltalaisilla oli ongelmista selkeämpi näkemys, runsaammasta kokemuksesta johtuen. Yhdysvaltalaisista vanhemmista 29 % piti ongelmana sitä, että vanhemmat eivät lupauksistaan huolimatta saavu paikalle. Yhdysvaltalaisista opettajista jopa 50 % koki tämän ongelmaksi. Toiminta saatetaan nähdä opettajan kannalta liian vaativana (Berger 1981, 94; Stacey 1991, 10). Puolet opettajista näki tämän ongelmana, vanhemmat eivät

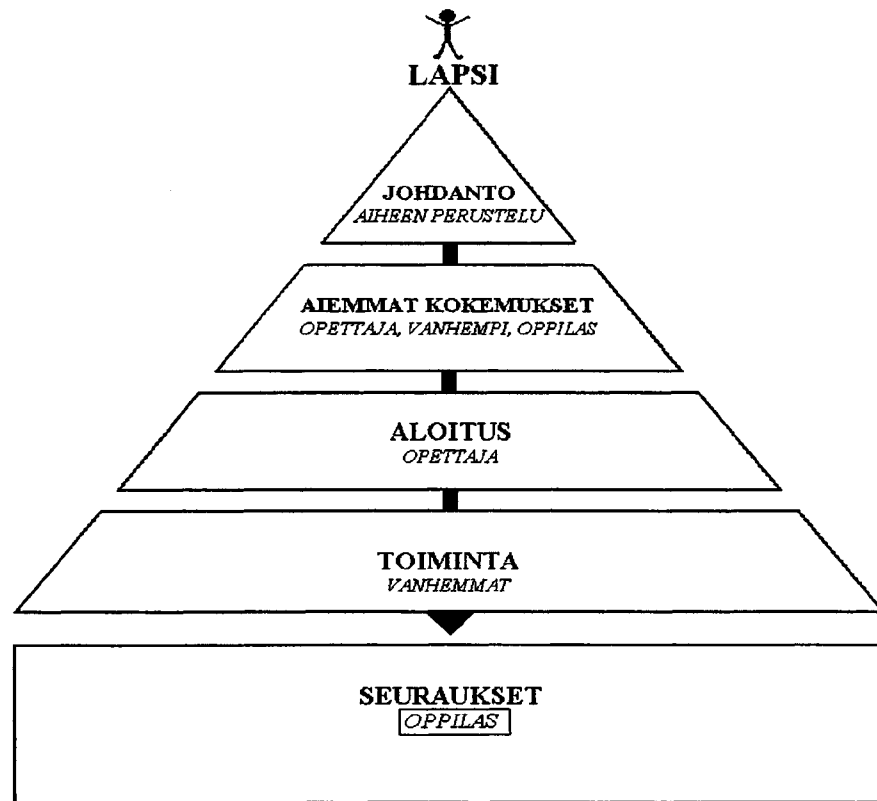
ottaneet tätä näkökulmaa esiin. Muita ongelmakohtia niin vanhempien kuin opettajienkin mielestä olivat luottamuksellisten asioiden vuotaminen sekä vanhemman väärä motiivi osallistua (Cyster 1981, 143).

Haastattelemamme lapset, muiden tutkimusten mukaisesti, kokivat vanhempiensa osallistumisen myönteisesti, pääimmäisinä tuntemuksina olivat innostus ja ylpeys (Suominen & Korsström 1983, 138). Iän karttuessa kriittisyys vanhemman osallistumista kohtaan kasvaa (Cyster 1981, 55; Finn 1998, 23). Lapset toivoivat vanhempiensa osallistuvan uudelleenkin koulun toimintaan. Myös vanhemmat kokemuksiinsa tyytyväisinä olivat valmiita osallistumaan toimintaan ajan salliessa. Tutkimuskouluissa on opettajien toimesta jatkunut vanhempien aktiivinen osallistuminen.

Onnistuneen yhteisen toiminnan saavuttamista helpottaa osapuolten väliset luottamukselliset suhteet, huolellinen suunnittelu, vanhempien kykyjen ja taitojen sovittaminen tehtävään sekä toiminnan sopeuttaminen kyseiseen toimintaympäristöön.

10 POHDINTA

Tutkimuksessa tarkasteltiin yhteistyön kolmen osapuolen kokemuksia toiminnan eri vaiheissa. Yhteistyön perusajatuksena on lapsen hyväksi työskenteleminen. Opettajan rooli on keskeinen toimintaa aloitettaessa, opetukseen osallistuessaan vanhemmat ovat ratkaisevassa asemassa ja toiminnan seuraukset keskittyvät lapseen. Kuviosta on nähtävissä tutkimuksen painotusalueet ja eri osapuolten asema toiminnan eri vaiheissa.



KUVIO 10. Tutkimuksen osa-alueet painopisteineen

Aiheestamme löytyy niukasti suomalaisia tutkimuksia, ja siksi vanhempien osallistumisen tutkiminen on arvokasta. Lisäarvoa tälle tutkimukselle antaa laaja kuva kahden erilaisen koulukulttuurin kokemuksista vanhempien osallistamisesta, tutkimukseen saatiin näin kansainvälistä ulottuvuutta. Calumetin koulun tutkiminen antoi kokemuksen tuomaa tietoa vanhempien osallistamisen käytännön toteutuksesta ja suomalaisessa tutkimuskoulussa nähtiin toiminnan aloitusta. Näin tutkimuksemme tarjoaa yhden käytännönläheisen mallin toiminnasta, jota kohtaan on osoitettu kiinnostusta eri tahoilta. Niin tulevat opettajat kuin kentällä toimivatkin ovat ilmaisseet halunsa kuulla tutkittua tietoa vanhempien koulupäivään osallistumisesta.

Tutkimus tuo esiin eri osapuolten äänet aidosti ja elävästi. Tämän tutkimuksen olennaisena antina on kokeilun mukanaan tuomat ohjeet opettajia varten, jotka haluavat ottaa vanhempia mukaan koulutyöhön.

Opettajille on annettu seuraavia ohjeita toiminnan onnistumiseksi.

- 1) Luo jo heti koulun alkaessa lämmin ja kutsuva luokkailmapiiri, sekä rohkaise vanhempia tulemaan luokkaan.
- 2) Kerro ensimmäisessä vanhempien tapaamisessa omat oppimisenäkemyksesi ja positiivinen suhtautumisesi vanhempien osallistumiseen. Kartoita vanhempien taitoja ja kiinnostuksen kohteita.
- 3) Älä lähetä kotiin liikaa tietoa, sillä vaarana on perheen kyllästyminen.
- 4) Yleisen tiedotteen sijaan kutsu vanhemmat henkilökohtaisesti osallistumaan luokan toimintaan, siten saavutetaan yleensä suurempi osallistumismäärä.
- 5) Motivoi vanhempia kertomalla, että he voivat erityistaitoineen olla suureksi avuksi luokalle.
- 6) Suunnittele opetuksesi huolella, jotta tiedät mihin luokassa tarvittavat lisäapua.
- 7) Muista, että vanhemmilla on paljon tietoja ja taitoja eri aloilta, ja anna vanhemmille heidän kykyjään vastaavia tehtäviä.
- 8) Osoita vanhemmille kiitosta ja arvostusta osallistumisesta.
- 9) Pidä ajan tasalla myös ne perheet, jotka eivät pääse osallistumaan luokan toimintaan. (All in the family 1991, 27; Rivalland 1989, 5 - 6.)

Vanhempien osallistaminen on yhteistyötä, jolla pyritään vastaamaan tämän päivän haasteisiin. Yhteistyö ei ole vain tietojen vaihtamista vaan aktiivista yhdessä elämistä. Entistä tiiviimmällä yhteistyöllä pyritään huomioimaan erilaisia perheitä ja ymmärtämään paremmin oppilaiden joskus hyvinkin vaikeita elämäntilanteita. Nyt kouluja rohkaistaan avaamaan ovensa ympäristöön ja vanhempien lisäksi myös muita paikkakunnan asukkaita pyydetään osallistumaan koulunsa elämään. Ympäröivän yhteisön ihmiset tulisi nähdä voimavarana ja jokainen kouluyhteisö aikansa ja ympäristönsä kulttuurihistoriallisena merkinä ja tuotteena. (Baillet 1983, 108; Kouluhallituksen eheyttämistyöryhmän muistio 1990, 176.) Nykykoulun tuleekin olla avoin ja ympäröivään yhteiskuntaan suuntautunut.

Tutkimuksen erityispiirtenä oli kahden erilaisen kulttuurin vertaileminen. Saatuja tutkimustuloksia auttavat tulkitsemaan esiin nousseet yhteiskunnalliset eroavaisuudet. Huomionarvoista oli yhdysvaltalaisien vanhempien painokas vapaaehtoisuuden puolesta puhuminen: heidän mielestään jokaisen on annettava oma panoksensa yhteiskunnan hyväksi. Yhdysvalloissa, kuten tutkimassamme michiganilaisessa koulussa, vapaaehtois-

toiminta olikin jo pitkään toiminutta ja näin systemaattista sekä säännöllistä toimintaa. Vanhemmat uskoivat koulujen tarvitsevan kipeästi heidän apuaan. Tammilehto (1999, 209) on vertaillut Yhdysvaltojen ja Suomen vuonna 1995 käyttämiä julkisia koulukustannuksia. Yhdysvalloissa summa oli noin kuusi prosenttia, Suomessa kahdeksan prosenttia maan bruttokansantuotteesta. Yhdysvaltojen koulujärjestelmän on sanottu olevan muutenkin kriisissä ja eriarvoisuuden lisääntyneen. Julkisista kouluista on tullut paikkoja, joissa sosiaaliset ja taloudelliset ongelmat kärjistyvät yksilötasolla, kun samaan aikaan yksityiset huippukoulut tuottavat menestyjiä yhteiskunnan eri aloille. (Tammilehto 1999, 209 - 210.) Vapaaehtoistyön osuuden voisi nähdä olevan yhteydessä koulujen julkisen rahoituksen sekä sosiaalisten ongelmien määrään.

Suomessa koettu lama ja suurtyöttömyys ovat luoneet tilanteen, jossa taloudellisten ongelmien vuoksi koulut tarvitsevat tukea ja henkilöresursseja olisi työttömyydestä johtuen tarjolla. Olennaista on ymmärtää voimavarojen olemassaolo, jos vain asenteellinen ja toiminnallinen valmius olisi olemassa. Yhdysvaltalainen avoin mentaliteetti tuntui sopivan tällaiseen tiiviiseen yhteistyöhön ja herätti vastaavasti ajatuksia suomalaisten asenteista yhteistyötä ja vapaaehtoistoimintaa kohtaan. Tutkimustulostemme mukaan suomalaisilla on enemmän asenteellisia esteitä kouluopetukseen osallistumista kohtaan.

Kotimainen aihetta käsittelevä kirjallisuus koostui lähinnä uusia toimintatapoja kokeilleiden opettajien julkaisuista ja ajankohtaisista artikkeleista, ulkomainen kirjallisuus oli puolestaan runsaudesta huolimatta yksipuolista. Tutkimuksessamme pyrimme osaltamme vastaamaan puuttuviin näkökohtiin. Jatkossa olisikin tarvetta uusille monipuolisille tutkimuksille, jotta aiheesta olisi tarjolla kattavampaa tietoa. Vanhempien osallistumista olisi aiheellista tutkia myös kartoittavalla otteella, jossa pyrittäisiin selvittämään kuinka yleistä vanhempien osallistuminen on. Tärkeää olisi myös tutkia kuinka isiä ja niin sanottuja vaikeasti saavutettavia perheitä saataisiin enemmän mukaan koulun toimintaan.

Olennaisena kysymyksenä on esitetty, millaisia valmiuksia opettajankoulutus antaa kodin ja koulun väliseen yhteydenpitoon. Koulutuksen ongelmana pidetään yleensä sitä, että tulevat opettajat koulutetaan vuorovaikutukseen lasten, eikä niinkään vanhempien kanssa. (Korpinen, Husso 1991, 1; Mutanen 1982, 19.) Muita jatkotutkimuksen alueita voisivat olla isovanhempien ja yhteiskunnan eri tahojen osallistuminen opetustapahtumiin. Fisherin ja Schafferin (1993, 4) mukaan muun muassa vanhukset vapaaehtoisina "tekevät ihmeitä", he voivat antaa lapsille heidän kaipaamaansa huomiota ja auttaa monin tavoin.

Olisi hyvä myös ajatella, kuinka paljon vanhukset voivat vapaaehtoistyöllä saada aikaiseksi, sen sijaan että aina vain puhuttaisiin, kuinka kalliiksi he yhteiskunnalle tulevat.

Näkemykset tulevaisuuden kouluista tukevat ajatusta vanhempien entistä tiiviimmästä mukanaolosta koulussa ja opetuksessa. Taffel ja Blau (1995, 318) näkevät tulevaisuuden koulun mahdollisesti muuttuvan oppimis- ja huolenpitokeskuksen suuntaan, joka palvelee sekä lapsia että heidän vanhempiaan. Nykyajan suuryrityksillä saattaa jo nyt olla omia kouluja, jotta lapset ja vanhemmat eivät joutuisi etäälle toisistaan. Vanhempia tulisikin kunnioittaa lastensa parhaimpina asiantuntijoina ja heidät tulisi nähdä ainutlaatuisena voimavarana oppilaiden terveen sekä tasapainoisen kehityksen turvaajina.

LÄHTEET

- Aho, P. 1996. Rakennetaan siltaa samaan suuntaan. Perheiden ja koulun yhteistyötutkimus alkuopetuksessa vanhempien kokemana. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.
- Aho, S. 1980. Vanhempien asennoituminen kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön sekä tehostetun yhteistyön vaikutus oppilaiden työrauhahäiriöihin ja sosiaaliseen käyttäytymiseen. Liedon työrauhaprojekti. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden laitoksen julkaisusarja A: 71. Raportti 16.
- Alanen, L. 1994. Perhelapsuus ja lasten perheys - 'perhe' lasten näkökulmasta. Teoksessa J. Antikainen, M. - L. Haataja & M. Korhonen (toim.). Näkökulmia perheeseen. Stakes raportteja 136. Stakes Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus. Jyväskylä: Gummeruskirjapaino Oy, 15 - 37.
- Alasuutari, P. 1993. Laadullinen tutkimus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- All in the family. 1991. Instructor 101 (3), 26 - 27.
- Antikainen, A. 1993. Kasvatus, koulutus ja yhteiskunta. Porvoo: WSOY.
- Arajärvi, P. 1985. Koululainsäädännön käsikirja. Jyväskylä: Gummeruskirjapaino Oy.
- Arajärvi, P. & Aalto-Setälä, M. 1999. Opetuslainsäädännön käsikirja. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Arajärvi, T. & Koski, M.-L. 1989. Lapset ja avioero. Helsinki: Tammi.
- Aronson, J. Z. 1996. How schools 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.
- Baillet, D. 1983. FREINET -praktisch. Beispiele und Berichte aus Grundschule und Sekundarstufe. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Banister, P., Burman, E., Parker, I., Taylor, M. & Tindall, C. 1994. Qualitative methods in psychology. Research guide. Philadelphia: Open University Press.

- Berger, H. E. 1981. Parents as partners in education. The school and home working together. St. Louis: The C. V. Mosby Company.
- Bernard, J. M. 1989. School interventions. Teoksessa M. R. Textor (toim.) The divorce and divorce therapy handbook. Northvale: N. J.: Aronson, 243 - 265.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. 1992. Qualitative research for education: An introduction to theory and methods. Boston: Allyn and Bacon.
- Building an effective family-school partnership. 1991. Kentucky preschool programs technical assistance paper number 6. Kentucky State Department of Education. Frankfort. ERIC, ED 379104.
- Cavaretta, J. 1998. Parents are a school's best friend. Educational Leadership 55 (8), 12 - 15.
- Clemens-Brower, T. J. 1997. Recruiting parents and the community. Educational Leadership 54 (5), 58 - 60.
- Cohen, L. & Manion, L. 1996. Research methods in education. Fourth edition. London: Routledge.
- Creating partnerships with parents to improve schools. A handbook for educators. 1996. Iowa State Council on Vocational Education, Des Moines. ERIC, ED 402505.
- Cyster, R., Clift, P. S. & Battle, S. 1981. Parental involvement in primary schools. A report of the national foundation for educational research in England and Wales. NFER Publishing Company.
- Daniels, H. 1996. The best practice project: Building parent partnerships in Chicago. Educational Leadership 53 (7), 38 - 43.
- Dodd, A. W. 1996. Involving parents, avoiding gridlock. Educational Leadership 53 (7), 44 - 46.
- Doyle, R. 1994. Atlas of contemporary America. Portrait of a nation. New York: Facts on file.
- Ellis, S. J. 1994. The volunteer recruitment book. Addresses membership development, too! Philadelphia: Energize Inc.
- Enqvist, S., Jakobson, M. & Wiegand, E. (toim.) 1987. Kohtauspaikkana koulu, toimivat ihmissuhteet - luova työyhteisö. Mannerheimin Lastensuojeluliitto. Jyväskylä: Gummeruskirjapaino Oy.

- Ervasti, S., Nokelainen, L. & Vitikka, T. 1990. Tapaamme koululla. Oheisaineistoa opettajalle. Mannerheimin Lastensuojeluliitto.
- Esko, M. 1981. Myytit ja muutokset - perheen voima. Mannerheimin Lastensuojeluliitto. Lapsiraportti A 35.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Rovaniemi: Lapin Yliopistopaino.
- Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. 1999. Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Porvoo: WSOY.
- Finn, J. D. 1998. Parental engagement that makes a difference. *Educational Leadership* 55 (8), 20 - 24.
- Fisher, L. R. & Schaffer, K. B. 1993. Older volunteers. A guide to research and practice. SAGE Publications.
- Fowler, R. C. & Corley, K. K. 1996. Linking families, building community. *Educational Leadership* 53 (7), 24 - 27.
- Frieman, B. B. 1997. Two parents - two homes. *Educational Leadership* 54 (7), 23 - 25.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. Porvoo: WSOY.
- Haarla, P. 1985. Yhdysvallat. Taustatietoa maasta, valtiosta ja taloudesta. Espoo: Weilin + Göös.
- Harva, V. 1968. Systemaattinen kasvatustiede. 4. painos. Helsinki: Otava.
- Hatakka, E. 2000. Isän osallistuminen lastenhoitoon lisää tasa-arvoa. *Helsingin Sanomat* 9.1.2000. Mieli, A15.
- Heinänen, A. 1992. Lapsen tasa-arvoa tavoittamassa. Ensi- ja turvakotien liiton historiikki 1945 - 1990. Ensi ja turvakotien liiton julkaisu n:o 13. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Heinänen, T. 2000. Lapset jonottavat psykiatriseen hoitoon myös Kanta-Hämeessä. *Hämeen Sanomat* 2.4.2000, 10.
- Herman, J. L. & Yeh, J. P. 1980. Some effects on parental involvement in schools. Massachusetts: Boston. ERIC, ED 206963.
- Hirsjärvi, S. & Remes, P. 1987. Suomalaisen koulutuksen tulevaisuudenkuvat. Helsinki: Otava.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara P. 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

- Holopainen, K. 1996. Tosihemmojen on aika muuttua. *Lapsen Maailma* 1, 12 - 13.
- Hoover-Dempsey, K. V. & Jones, K. P. 1997. Parental role construction and parental involvement in children's education. ERIC, ED 411054.
- Hopsu, J. 1996. Lasten suojelusta kohti lapsipolitiikkaa. *Lapsen Maailma* 1, 4 - 7.
- Husso, M. - L., Korpinen, E. & Korpinen, R. 1980. Kodin ja koulun yhteistyötutkimus 1. Tutkimuksen tausta, teoreettisia lähestymistapoja sekä johdatus empiirisen aineiston keräämiseen: ongelmat ja mittarit. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 161.
- Huttunen, E. 1983. Perhe ja päivähoito yhteistyössä. Pieksämäki: Kustannuskiila Oy.
- Jaakkola, H. 1996. Isovanhempien rooli korostunut perheissä. *Lapsen Maailma* 3, 48 - 49.
- Jallinoja, R. 1985. Johdatus perhesosiologiaan. Porvoo: WSOY.
- Jallinoja, R. 1994. Muuttuva perhe: Arvot ja käytäntö. Teoksessa J. Antikainen, M. - L. Haataja & M. Korhonen (toim.) 1994. Näkökulmia perheeseen. Stakes raportteja 136. Stakes Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. Jyväskylä: Gummeruskirjapaino Oy, 5 - 13.
- Kailanpää, A. 1990. Koti- ja kouluyhdistysten liiton 80-vuotis historiikki. Koti- ja kouluyhdistysten liitto.
- Kantola, A. 1980. Yhdessä onnistumme. Jyväskylä: Gummerus.
- Kantola, A. 1982. Kouluyhteistyö monimutkaistaa opettajan työkuva. *Ryhmätyö* 11 (3), 20 - 23.
- Kelley-Laine, K. 1998. Parents as partners in schooling: The current state of affairs. *Childhood Education* 74 (6), 342 - 345.
- Kempas, M. & Lehtijärvi, A. (toim.) 1985. Luokkatoiminnan opas. Koti- ja kouluyhdistysten liitto. Tapiola: Oy Kodaprint Ab.
- Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1994. Toimiva koulu yhdessä kehittäen. *Opetus* 2000. Porvoo: WSOY.
- Koivumäki, S., Korpinen, E. & Pekkala, E. 1980. Vanhempien ja opettajan henkilökohtainen keskustelu kodin ja koulun yhteistyömuotona. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 162.
- Korhonen, M. 1994. Perhe naisten, miesten ja lasten elämisenpaikkana - seminaarikeskustelun yhteenveto. Teoksessa J. Antikainen, M.- L. Haataja & M. Korho-

- nen (toim.) Näkökulmia perheeseen. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. Jyväskylä: Gummeruskirjapaino Oy, 83 - 91.
- Korkeamäki, R., Laukkanen, R. & Seppälä, H. (toim.) 1989. Ala-asteen koulu, Eurooppa ja innovaatio. Raportti Euroopan neuvoston kulttuuriyhteistyöneuvoston ala-asteen opetuksen innovaatioprojektista. Kouluhallitus. Opetusministeriö. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Korpinen, E. & Husso, M. - L. (toim.) 1991. Vanhemmat - opetuksen käyttämätön voimavara: Tutkimustuloksia koulun ja kodin yhteistyöstä peruskoulussa ja opettajan koulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Moniste.
- Kouluhallituksen ehyttämistyöryhmän muistio 1990. Teoksessa R. Laukkanen, E. Piippo & A. Salonen (toim.). Ehyesti elävä koulu. Kohti kokonaisvaltaista oppimista. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 173 - 206.
- Kuorelahti, P. & Liimatainen, M. 1996. Yhteispelillä se sujuu. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu - tutkielma.
- Kuukkanen, T. & Mäkitalo, I. 1997. Työpajat osana Jyskän koulun arkea, erilainen työpajatoiminnan malli. Luokanopettaja 2, 38 - 41.
- Kuusimäki, P., Räsänen, E. & Turpeinen A. 1990. Ehyttäminen Lamminkylän koulussa. Teoksessa R. Laukkanen, E. Piippo & A. Salonen (toim.). Ehyesti elävä koulu. Kohti kokonaisvaltaista oppimista. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 131 - 140.
- Köppä, S. & Lehtijärvi, A. (toim.) 1983. Luokkakohtainen toiminta. Koti- ja kouluyhdistysten liitto ry. Tapiola: Oy Kodaprint Ab.
- Laaksola, H. 1999. Joukko-opetus laskee laatua. Opettaja 42, 5.
- Lahtinen, R. & Manninen, R. 1985. Vaihto-oppilaan opas. Espoo: Weilin + Göös.
- Landsverk, R. A. 1995. Families, communities, schools learning together 2. Families in education pacet. ERIC, ED 407152.
- Lasten pahoinvointi lisääntynyt. 2000. Keski-suomalainen 14.2. 2000, 3.
- Laukkanen, O., Lühr, S. & Salpakivi, P. 1981. Perhe, varhaiskasvatus ja päivähoito. Helsinki: Otava.
- Laukkanen, R., Piippo E. & Salonen A. (toim.)1990. Ehyesti elävä koulu. Kohti kokonaisvaltaista oppimista. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

- Lauriala, A. & Karonen, L. (toim.) 1988. Kokeileva koulu kohti eheää kasvua. Rauma: Kirjayhtymä Oy.
- Lehtinen, S.- T. 1997. Vapaaehtoistoiminta - kasvava voimavara? Näkökulmia ammattityöhön. Omaehtoisten kehityksen julkaisuja. Sarja B. Vapaaehtoistoiminta 1/97. Helsinki: Kansalaisareena RY.
- Lekman, S. 1990. Koulu ja ympäröivä yhteiskunta. Teoksessa R. Laukkanen, E. Piippo & A. Salonen (toim.) Ehyesti elävä koulu. Kohti kokonaisvaltaista oppimista. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 153-158.
- Lightfoot, S. L. 1978. Worlds apart: Relationships between families and schools. New York: Basic Books.
- Lihavainen, K., Naukkarinen, R. & Niemi, M. 1983. Vanhempien ja opettajien mielipiteitä kasvatusvastuun jakautumisesta kodin ja koulun kesken peruskoulun 3. - 6. luokilla. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen pro gradu -tutkielma 1.
- Liimatainen-Lamberg, A. - E. & Uotinen, S. 1996. Tavoitteet ja käsitteiden määrittely. Teoksessa A. - E. Liimatainen-Lamberg (toim.). Syrjäytymisriskien ehkäisy, syrjäytyneiden koulutuspalvelut ja ohjaustoiminta. Opetushallitus, Arviointi 7 / 1996. Helsinki: Yliopistopaino Oy, 9 - 17.
- Linjala, M. & Sillanpää, S. 1991. Kodin ja koulun yhteistyö kokonaisopetuksessa. Oppilaiden vanhempien ja opetusharjoittelijoiden osallistuminen yhteistyöhön. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.
- Luukkola, T. 1998. Lähes 30 vuotta peruskoulutyötä. Luokanopettaja 1, 16 - 17.
- Marin, M. 1990. Lapsen kehitys kohti eheyttä. Teoksessa R. Laukkanen, E. Piippo & A. Salonen (toim.). Ehyesti elävä koulu. Kohti kokonaisvaltaista oppimista. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 67 - 76.
- Meriläinen, L. 1996. Oppilaiden ja opiskelijoiden tukipalvelut. Teoksessa A. - E. Liimatainen-Lamberg (toim.). Syrjäytymisriskien ehkäisy, syrjäytyneiden koulutuspalvelut ja ohjaustoiminta. Opetushallitus, Arviointi 7 / 1996. Helsinki: Yliopistopaino Oy, 43 - 57.
- Merimaa, E. 1991. Uudet ajat, uudet tuulet. Teoksessa H. Peltonen (toim.). Kehittyvä kouluyhteisö. Opetushallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus 16 - 21.

- Miles, M. B. & Huberman A. M. 1984. Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods. 2. pr. Beverly Hills, Calif. SAGE.
- Mutanen, L. 1982. Kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä. Ryhmätyö 11 (3) 14 - 19.
- Määttä, P. 1987. Vapaaehtoisen toiminnan mahdollisuudet lasten suojelussa. Jyväskylä: Gummeruskirjapaino Oy.
- Nerelli, E. (toim.) 1989. Toiminnan ilo - kirja vapaaehtoiselle. Sosiaaliturvan Keskusliitto ry. Nuorisotyön Keskus ry. Vantaa: Mestarioffset Oy.
- Nieminen, J. (toim.) 1996. Menetelmävalintojen viidakossa. Pohdintoja kasvatuksen tutkimisen lähtökohdista. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja B: 13.
- Nieminen, U. 1985. Avioero lapsiperheessä. Lapset ja yhteiskunta 44 (2), 106 - 110.
- Niléhn, K. 1976. Samspelet mellan skola och hem. Former för kontakt och samarbete mellan lärare, föräldrar och elever i grundskolan. Klippan. Ljungbergs boktryckeri AB.
- Nissilä, M.- L. 1996. Freinet-pedagogiikka antaa vastuuta lapselle. Opettaja 44 - 45, 29 - 30.
- Nord, C. W. 1998. How involved are fathers in their children's schools? National center for education statistics. ERIC, ED 417870.
- Nurmi, V. 1965. Kodin ja koulun yhteisyys. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Nurmi, V. 1982. Kasvatuksen traditio. Porvoo: WSOY.
- Paananen, S. 1985. Pulpettiko puristaisi. Helsinki: Otava.
- Paananen, S. 1991. Perhe kuin joukkuepeli. Helsinki: Otava.
- Paavola, A. 1995. Auttamisen eväät lisääntyvät avioerotilanteessa. Lapsen maailma 54 (3), 30 - 31.
- Partanen, K. 1985. Kodin ja koulun yhteistyö peruskoulun ala-asteen oppilaiden kokemana. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.
- Patton, M. Q. 1990. Qualitative evaluation and research methods. Newbury Park, Ca.: Sage.
- Pelli-Kouvo, P. 1998. Kouluelämää Kaliforniassa. Luokanopettaja 2, 4 - 5.
- Peltonen, H. 1996. Nuorten päihteiden käyttö riskitekijänä. Teoksessa A. - E. Liimatainen-Lamberg (toim.). Syrjäytymisriskien ehkäisy, syrjäytyneiden koulu-

- tuspalvelut ja ohjaustoiminta. Opetushallitus, Arviointi 7 / 1996. Helsinki: Yliopistopaino Oy, 76 - 94.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1985. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1994. Kouluhallitus. Helsinki: Edita Oy.
- Perusopetuslaki 1998, luku 1, 3§. <http://finlex.edita.fi>
- Piippo, E. 1990. Kokonaisopetuskokeilu Teppanan koulussa. Teoksessa R. Laukkanen, E. Piippo & A. Salonen (toim.). Ehyesti elävä koulu. Kohti kokonaisvaltaista oppimista. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 123 - 130.
- Poijärvi, L. A. P. 1973. Kouludemokratian toteuttaminen ja sisältö. Helsinki: Otava.
- Poikonen, P. 1991. Miksi Ville ei opi? Teoksessa H. Peltonen (toim.). Kehittyvä koulu yhteisö. Opetushallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 22 - 26.
- Pulkkinen, L. 1984. Nuoret ja kotikasvatus. Helsinki: Otava.
- Raven, J. 1980. Parents, teachers and children. A study of an educational home visiting scheme. The scottish council for research in education. Hodder and Stoughton.
- Rinne, R. 1996. Oppilaiden vanhemmat luonnolliset koulun turvajoukot. Opettaja 44 / 45, 8 - 9.
- Rinne, R. 2000. Kuvasta katsoo kasvattaja. Opettaja 1 - 2, 22.
- Rivalland, J. 1989. Parents helping in the classroom. ERIC, ED 332228.
- Robinson, M. 1991. Family transformation through divorce and remarriage. A systemic approach. London: Routledge.
- Rokka, P. 1992. Teoksessa: Suomalaisia pedagogeja. P. Rokka, T. Pässilä & L. Niinikuru (toim.). Jyväskylä: Gummeruskirjapaino Oy, 9 - 29.
- Rokka, P. 1998. Yhdessä tehden jaksaa, osaa ja kehittyy. Luokanopettaja 3, 10 - 12.
- Rosenberg, L. 1993. Vanhemmat arvioimassa koulun tuloksellisuutta. Teoksessa K. Hämäläinen, R. Laukkanen & A. Mikkola (toim.), 162 - 165.
- Rosenthal, D. M. & Sawyers, J.Y. 1996. Building succesfull home / school partnerships. Childhood Education 72 (4), 194 - 199.
- Ruoppila, I. 1984. Varhaiskasvatus elämänkaaritutkimuksen valossa. Teoksessa M. Ojala (toim.) Varhaiskasvatustutkimus Suomessa. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto, 239 - 261.

- Sanders, M. G. & Epstein, J. L. 1998. International perspectives on school-family-community partnerships. *Childhood Education* 74 (6), 340 - 341.
- Savolainen, M. 1984. Lapsen huolto ja tapaamisoikeus. Helsinki: Suomen lakimiesliitto.
- Shalaway, L. 1994. The dos & don'ts of using parent volunteers. *Instructor* 104 (1), 78 - 81.
- Silva, E. B. & Smart, C. (ed.) 1999. The 'new' practices and politics of family life. Teoksessa *The new family?* London: SAGE Publications.
- Soininen, M. 1995. Tieteellisen tutkimuksen perusteet. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Julkaisuja A: 43. Turku: Painosalama Oy.
- Sovala, A. 1990. Toimimme yhdessä. Käynnistämme vapaaehtoistoimintaa. Sosiaaliturvan Keskusliitto. Vanhus- ja lähimmäispalvelun liitto. Tampere: TammerLinkki Oy.
- Stacey, M. 1991. Parents and teachers together. Partnership in primary and nursery education. Philadelphia: Open university press.
- Starck, M. 1996. Kotkat eivät käytä portaita. Käytännön freinetpedagogiikka. Helsinki: Arator Oy.
- St. John-Brook, C. 1997. Parents as partners in schooling. OECD. Pariisi: Centre for educational research and innovation.
- Strauss, A. & Corbin, J. 1990. Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques. SAGE Publications. London: International educational and professional publisher.
- Studer, J. R. 1993. Listen so that parents will speak. *Childhood Education* 70 (2), 74 - 76.
- Sullivan, P. 1998. The PTA's national standards. *Educational Leadership* 55 (8), 43 - 44.
- Suomalainen tietosanakirja (n - reum) 1992. Vantaa: Weilin + Göös.
- Suominen, T. & Korsström, T. 1983. Kohti uutta koulua. Porvoo: WSOY.
- Sydänmaanlakka, T. (toim.) 1984. Koulu on yhteistyötä. Lastensuojelun keskusliitto. Julkaisu 71. Lahti: Esan kirjapaino Oy.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen E. & Saari S. 1995. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjapaino West Point Oy.

- Syrjälä, L. & Merenheimo, J. (toim.) 1991. Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opetusmonisteita ja selosteita 39.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. 51 / 1988. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Taffel, R. & Blau, M. 1995. Kouluikä. Viisautta ja vinkkejä varttuvien lasten kasvattajille. Lyhytterapia-instituutti Oy. Helsinki: Otava.
- Taipale, V. 1992. Lasten mielenterveystyö. Porvoo: WSOY.
- Takala, A. 1974. Uuden sukupolven vaihtoehdot. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Tammilehto, M. 1999. Koulutus ja hyvinvointi Yhdysvalloissa. Teoksessa P. Raento & I. Lakaniemi (toim.). Yhdysvallat. Näkökulmia jälkiteolliseen yhteiskuntaan. Helsinki: Gaudeamus, 204 - 218.
- Tammisto, M. & Lahtinen, S. 1995. Antakaa meille vapaaehtoistyön tukikohta! Kokeiluja viidessä kunnassa Mummon Kammari -projekti. 23 / 1995. Helsinki: STAKESin monistamo.
- Taskinen, S. 1998. Lasten ja nuorten syrjäytymisriskit. Teoksessa H. Uusitalo (toim.). Syrjäytyminen 1990-luvun puolivälin Suomessa. Stakesin asiantuntijoiden arvioita syrjäytymisriskeistä 7 / 1998. Helsinki: Stakesin monistamo, 11 - 13.
- Työttömät koulutuksen tueksi. 1999. Iltalehti 27.5.1999. Mielipide, 8.
- Uusitalo, H. 1997. Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan. Porvoo: WSOY
- Varto, J. 1996. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Vertio, H. 1991. Terveyttä edistävä koulu. Carpe Diem! Teoksessa H. Peltonen (toim.). Kehittyvä kouluyhteisö. Opetushallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus 26 - 33.
- Viljanen, E. 1922. Koulumestarin koulutus. Opettajankasvatuksen perusteita. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Vineyard, S. 1991. Secrets of motivation. How to get & keep volunteers & paid staff! Illinois: Heritage Arts Publishing.
- Virtanen, L. & Ronkonen, L. 1984. Maailman koulut. Helsinki: Gaudeamus.

- Väisänen, E. 1992. Elävä ja muuttuva perhe. Teoksessa J. Luukkonen & S. Saloranta (toim.) 1992. Kohtaamispaikka - perhe. Nuorten ystävät ry. Oulu: Painotupa Ky, 93 - 103.
- Wacklin, M. 2000. Ydinperhemuotti on liian ahdas. Helsingin Sanomat 24.1.2000, A4.
- Wilmore, E. L. 1995. School and family collaboration: Parental involvement and student success at a school in Texas. ERIC, ED 392121
- Winnicott, D.W. 1981. Lapsi, perhe ja ympäristö. Suom. Inkeri Hollo. Espoo: Weiling + Göös.
- Wright, E. 1988. Improving parental involvement in primary school through increased parental awareness and development of parenting skills. ERIC, ED 296800
- WSOY:n iso tietosanakirja 1996. Porvoo: WSOY.
- Yli-Olli, K. 1998. Onko peruskoulu romuttunut? Luokanopettaja 1, 10 - 11.

LIITTEET

Liite 1: Kyselykaavake

Liite 2: Taulukot

Liite 3: Esihaastattelun runko

Liite 4: Kutsu vanhempainiltaan

Liite 5: Haastattelurungot suomalaiselle kohdejoukolla

Liite 6: Haastattelurungot yhdysvaltalaiselle kohdejoukolla

Liite 7: Kirje vanhemmille

Liite 1: Kyselykaavake

Hyvät vanhemmat

Olemme kaksi luokanopettajaopiskelijaa Jyväskylän yliopistosta ja suoritamme päättöharjoitteluamme Saarenmaan koululla. Aloitamme harjoittelumme 2.11. ja jatkamme aina jouluuun saakka. Harjoittelumme aikana pyrimme tutustumaan kodin ja koulun yhteistyöhön lapsenne koululla ja yhdistämään harjoittelun lopputyömme tekemiseen. Lopputyömme aiheena on vanhempien osallistuminen opetukseen sekä muuhun koulun toimintaan.

Seitsemän viikon harjoittelujakson aikana toivoisimme saavamme Teidät vanhemmat mukaan koululle monenlaiseen toimintaan. Viikoilla 48 - 49 (23.11. - 6.12.) järjestämme koululla Vanhemmat kouluun -jakson, jolloin toivoisimme näkevämme Teitä mahdollisimman paljon koululla toimimassa oppilaiden kanssa esim. askartelutalkoiden yhteydessä. Muut ajankohdat ovat sovittavissa toivomustenne mukaan. Harjoittelujakson aikana voimme järjestää myös erilaisia tempauksia ja teemapäiviä Teidän toivomustenne mukaan, vaikkapa lähempänä joulua.

Yhteinen toimintamme voisi sisältää tutustumista koulun toimintaan ja oppitunteihin, avustamista oppitunneilla, oman ammatin tai harrastuksen esittelyä tai siihen liittyvän toiminnan järjestämistä. Halutessasi voit pitää myös oppitunteja haluamastasi asiasta. Koululla toimiminen ei vaadi kaikenkattavaa tietämystä tai erityisasiantuntemusta opetetavasta asiasta, vaan kaikenlainen osallistuminen olisi toivottavaa ja tervetullutta.

Pyrimme järjestämään toiminnan kouluaikana. Pystytkö osallistumaan yhteiseen toimintaan (rastita):

Koulupäivän aikana (8 - 16, **toivottavin vaihtoehto**) _____

Mahdollisena varavaihtoehtoina

Arkipäivänä iltaisin _____

Lauantaina _____

Millaiseen toimintaan haluaisit osallistua:

tutustuminen koulupäivän kulkuun _____ läheisen aiheen opettaminen _____

apuopettajana toimiminen _____ osallistuminen työpajaan _____

harrastuksen tai ammatin esittely _____

Muuhun toimintaan, kaikki ideat tervetulleita ja mahdollisia toteuttaa _____

Nimi ja puhelinnumero _____

Liite 2: Taulukot

TAULUKKO 1. Tutkimukseen osallistuneiden määrät

Osallistuja	Suomi	Yhdysvallat	Yhteensä
Vanhempi	7	7	14
Oppilas	8 + 5 ryhmä	5	13 + 5 ryhmä
Opettaja	2	8	10
Yhteensä	17 + 5 ryhmä	20	37 + 5 ryhmä

TAULUKKO 2. Tutkimushenkilöiden koodaus

Osallistuja	Osallistuja-ryhmä	Suomalainen	Yhdysvaltalainen	Numerointi
Vanhempi	V	VS	VY	VS1 - 6, 7* VY1 - 5, 6*, 7*
Oppilas	L	LS (+LSR)	LY	LS1 - 8 (+LSR5) LY 1 - 5
Opettaja	O	OS	OY	OS1 - 2 OY1 - 8

TAULUKKO 5. Vanhempien ja opettajien näkemykset yhteistyön tärkeydestä vertailtavassa muodossa

Tärkeää	VS % (N=7)	OS % (N=2)	VY % (N=7)	OY % (N=8)	YHT. (N=24)
Koulutyön näkeminen	43 %	-	57 %	-	29 %
Reissuvihko	71 %	-	-	-	13 %
Avoin kommunikointi	14 %	100 %	43 %	38 %	38 %
Puhelinsoitot	14 %	-	29 %	50 %	29 %
Vapaaehtois-toiminta	-	-	43 %	25 %	21 %
Vanhem-painillat	-	-	29 %	-	8 %
Yhteinen kasvatusvastuu / kasvatusnäemykset	29 %	50 %	-	-	13 %
Yhteiset tapahtumat	14 %	-	-	-	4 %
Keskustelut / tapaamiset	14 %	-	-	13 %	8 %
Kirje	-	-	-	50 %	17 %
Perjantaikansio	-	-	-	13 %	4 %
Ei mainintoja	-	-	-	13 %	4 %

TAULUKKO 9. Vanhempien ja opettajien näkemykset toiminnan esteistä (N = 24)

Este	VS (N=7)	OS (N=2)	VY (N=7)	OY (N=8)	YHT %
Kynnys esiintyä	VS1, VS2, VS3, VS4, VS5, VS6, VS7*	OS1, OS2	VY2	OY2, OY5	50 %
Työ / ajan puute	VS1, VS2, VS3, VS6, VS7*	OS1, OS2	VY2, VY4	OY1, OY2, OY3, OY4, OY5, OY6, OY7, OY8	71 %
Asenne	VS2, VS6	OS1, OS2	-	-	17 %
Omat koulu- lukoke- mukset	VS7*	OS2	VY2	OY2	17 %
Opettajan asenne	-	-	VY1, VY5	-	8 %
Perheen pienet lap- set	-	-	VY4	OY2, OY3, OY4, OY5, OY6, OY7	29 %
Epätietoi- suus tar- peesta	-	-	VY1	OY1, OY3	13 %
Kiinnos- tuksen puute	VS6	-	-	OY4, OY7	13 %
Toiminnan liikatarjon- ta	VS7*	-	-	-	4 %
Lapset jännittää	-	OS1	-	-	4 %
Kulje- tusongel- mat	-	-	-	OY5	4 %
Ei mainin- toja	-	-	VY3, VY6*, VY7*	-	13 %

TAULUKKO 15. Vanhempien ja opettajien näkemykset toiminnan hyödyistä osapuolia vertailtavassa muodossa

Hyöty	VS % (N=7)	OS % (N=2)	VY % (N=7)	OY % (N=8)	YHT. % (N=24)
Helpottaa työtä / lisää aikaa	-	50 %	-	63 %	25 %
Apua lapselle	-	-	-	63 %	21 %
Turvallisuutta lapselle	-	50 %	14 %	13 %	13 %
Koulutyön näkeminen	29 %	50 %	86 %	13 %	33 %
Lapsi kokee vanhempien välittävän	29 %	-	-	13 %	13 %
Rauhoittaa oppilaita	14 %	50 %	-	-	8 %
Opetuksen rikastuttaminen	43 %	50 %	43 %	-	29 %
Vaihtelua opetukseen	-	50 %	-	-	4 %
Näkee lapsen tason	29 %	-	14 %	-	13 %
Opettajan ja vanhemman välinen luottamus	29 %	-	-	-	8 %
Miehen mallin tarjoaminen	-	-	14 %	-	4 %
Ei mainintaa	14 %	-	-	-	4 %

Liite 3: Esihaastattelun runko

- 1 Mitä yhteistyömuotoja yleensäkin pidät hyvänä ja toimivana?
- 2 Oletko aiemmin ollut mukana luokan toiminnassa?
- 3 Mitä opetit ja miksi lähdit mukaan toimintaan?
- 4 Miltä tuntui toimia luokassa, koitko olevasi hyödyksi?
- 5 Mikä oli toiminnassa helpointa ja mikä vaikeinta?
- 6 Kuinka koit vastuun toimiessasi ohjaajana?
- 7 Olisitko valmis osallistumaan uudelleen tai useammin?
- 8 Millaiseen muuhun toimintaan olisit valmis, esim. ongelmalapsen auttamiseen?
- 9 Mitä mieltä olet vanhempien osallistumisesta opetukseen?
- 10 Kuinka oma lapsesi koki osallistumisesi, entä muut lapset?
- 11 Miksi vanhemmat ovat niin harvoin mukana koulun toiminnassa?
- 12 Muuttiko oma kokemuksesi näkemystäsi opettajan työstä?
- 13 Pitäisikö vanhempien saada enemmän vaikuttaa koulun työhön?
- 14 Oletko itse mukana kouluhallituksessa tms.?
- 15 Jos vanhempi tulee luokkaan, mitä kaikkea hän voi siellä tehdä?

Liite 4: Kutsu vanhempainiltaan ja koonti käsitellyistä asioista

TERVETULOA VANHEMPAINILTAAN

10.11. klo 18

OHJELMA

18 - 18.30 kahvit ja päivän kuulumiset (tuotto oppilaiden retki-leivontakassaan)

18.30 - 19 1 - 2 -luokan opettajan puheenvuoro

19 - 19.30 harjoittelijoiden puheenvuoro

19.30 - 20 koulun yhteisiä asioita

Vanhempainillassa käsitellään tärkeitä yhteisiä asioita, toivommeikin aktiivista osallistumista.

Tervetuloa, toivoo Saarenmaan koulun väki!

VANHEMPAINILLAN SATOA 10.11.98

Päättöharjoittelijamme Tuula Sipilä ja Riikka Tervakangas alustivat aihetta "Vanhemmat mukana koulun opetuksessa". Harjoittelijat kertoivat harjoittelun ja päättötyön yhdistämisestä, vanhempien osallistumismahdollisuuksista ja yhtenä esimerkkinä Maire Heinonen kertoi kokemuksistaan mukanaolosta koulutyössä. Ryhmissä vanhemmat mieltivät omia ideoitaan aiheesta, josta keskusteltiin vielä yhdessä.

Vanhempien ja isovanhempien mahdollisuus osallistua koulutyöhön:

- vierailut vanhempien työpaikoilla
- lauantaikoulupäivät eri pajoissa (muu kuin hirsimaja)
- opetuksen seuraaminen tai apuopettajana toimiminen
- iltakoulut, yhteistä askartelua (joulu)
- isovanhemmat kertovat entisajasta

Oppilaiden mukana on kyselykaavake, johon voitte laittaa omat mahdollisuudet osallistua toimintaan.

Lisäksi keskustelussa sovittiin, että jokaisella pitää olla sisäjalkineet tai -tossut koulussa.

Kyyditysoppilailla on mahdollisuus ennen koulun alkua tulla luokkaan työskentelemään. Telleltä saa ostaa syöpäinvalidien hyväksi myytäviä kynttilöitä. Kynttilät ovat Havin korkealaatuisia; antiikkikynttilät rasia (4 kpl) 15 mk, pöytäkynttilät pakkaus (2 kpl) 20 mk. Tuotto koululle 20 %:a.

Tilaan _____

Saarenmaan koulun väki

Liite 5. Haastattelurungot suomalaiselle kohdejoukolle

HAASTATTELURUNKO VANHEMMILLE SUOMESSA

- 1 Oletko aikaisemmin osallistunut kodin ja koulun yhteistyöhön?
 - Oletko aikaisemmin ollut luokassa asti avustamassa?
- 2 Kuinka koit oman osallistumisesi?
 - Miltä tuntui ohjata / avustaa lapsia?
 - Mikä tuntui vaikealta ja mikä helpolta?
- 3 Mitä luulet, kuinka oma lapsesi koki osallistumisesi luokan toimintaan?
- 4 Mitä hyötyä luulet vanhempien osallistumisesta luokan toimintaan olevan?
 - Lapselle, vanhemmalle, opettajalle?
- 5 Mitä ongelmia vanhempien osallistumiseen voi liittyä?
 - Lapselle, vanhemmalle, opettajalle?
- 6 Mitä luulet, miksi useammat vanhemmat eivät osallistu luokan toimintaan aktiivisemmin?
- 7 Miksi yhteistyö kodin ja koulun kanssa on tärkeätä?
- 8 Mitä yhteistyömuotoa pidät tärkeimpänä kodin ja koulun välillä?
- 9 Osallistuisitko uudelleen tämän kokemuksen pohjalta, jos tulisi mahdollisuus?
- 10 Muita kommentteja asiaan liittyen?

HAASTATTELURUNKO OPPILAILLE SUOMESSA

- 1 Onko vanhempasi aikaisemmin ollut luokan toiminnassa mukana?
 - Tai muussa yhteistyössä mukana?
- 2 Mitä ensin ajattelit, kun kuulit vanhempasi osallistuvan luokkasi toimintaan?
 - Kivaa / tylsää?
- 3 Kuinka ”oppitunti” sujui, kun äitisi / isäsi oli luokassa?
 - Mitä tunsit, jännitkö?
- 4 Opitko / opitteko uutta opetustuokion aikana?
- 5 Mitä tykkäsit, kun muiden oppilaiden vanhemmat osallistuivat toimintaan?
- 6 Haluaisitko vanhempasi osallistuvan uudelleen?
- 7 Miksi on tärkeätä, että vanhemmat ja opettaja tuntevat toisensa?
- 8 Muita kommentteja?

HAASTATTELURUNKO OPETTAJILLE SUOMESSA

- 1 Mitä yhteistyömuotoja koulussasi on käytetty aikaisemmin?
 - Onko aikaisemmin ollut vanhempia luokassa asti ohjaamassa ja avustamassa?
- 2 Miksi juuri tietyt vanhemmat osallistuvat?
- 3 Mitkä ovat suurimpia esteitä, että osa vanhemmista ei osallistu toimintaan?
- 4 Kuinka yleistä vanhempien osallistuminen luokan toimintaan on muilla kouluilla?

- 5 Mitä vanhempien osallistamisen järjestäminen vaatii opettajalta?
- 6 Mitä hyötyä tällaisesta toiminnasta on?
 - Lapselle, vanhemmalle, opettajalle?
- 7 Mahdolliset ongelmat vanhempien osallistumisessa?
 - Lapselle, vanhemmalle, opettajalle?
- 8 Kuinka oppilaat kokevat tämän kaltaisen toiminnan luokassaan?
 - Voiko aiheuttaa eriarvoisuutta (työtömyys) tms?
- 9 Luuletko, että pyydät vanhempia mukaan luokan toimintaan jatkossakin?
- 10 Millaisia ohjeita antaisit opettajalle, joka aikoo ottaa vanhempia mukaan koulupäivään?
- 11 Mihin muuhun vanhempien voimavaroja voidaan käyttää, uusia ideoita?
- 12 Muita ajatuksia ja ideoita aiheeseen liittyen?

HAASTATTELURUNKO RYHMÄHAASTATTELUUN

- 1 Ovatko vanhemmat ennen olleet koululla ohjaamassa tai opettamassa?
- 2 Mitä piditte vanhempien ohjaamista tunteista tai avustustoiminnasta?
 - Mitkä jäivät erityisesti mieleen? Miksi?
- 3 Miten vanhempien pitämät tunnit poikkesivat tavallisista tunteista?
 - Mitä hyvää / huonoa? Miksi?
- 4 Mikä teki vanhempien tunteista mielenkiintoisia?
- 5 Haluaisitteko, että vanhemmta olisivat enemmän mukana toiminnassa? Miksi?
- 6 Mikä on tärkeintä kodin ja koulun yhteistyössä? Miksi vanhempien ja opettajien tulee tuntea toisensa?
- 7 Tuntemuksia vanhempien osallistumisesta?
- 8 Muita kommentteja?

Liite 6: Haastattelurungot yhdysvaltalaiselle kohdejoukolle

HAASTATTELURUNKO OPETTAJILLE YHDYSVALLOISSA

- 1 How often do you have parent volunteers in your classroom?
 - What do volunteers do there?
 - How do they help?
- 2 What are the benefits of parent involvement?
 - For the child, parent, teacher?
- 3 What kinds of problems can come, when you involve the parents?
 - For the child, parent, teacher?
- 4 What are the main reasons other parents don't volunteer?
 - Why do only some parents volunteer?
- 5 What do you feel are the most important ways to improve home-school relationships?
- 6 How do children feel when their parents volunteer in the classroom?
- 7 Are volunteers usually mothers?
 - Why don't more fathers volunteer?
- 8 Do other schools in the area have volunteers?
- 9 What is the teacher's role in having volunteers in the room?
- 10 How do you contact the parents and get them involved?
- 11 Are all teachers comfortable with volunteers in the room?
- 12 How important do you think volunteering is?
- 13 Do you have any other comments?

HAASTATTELURUNKO OPPILAILLE YHDYSVALLOISSA

- 1 Does your parent volunteer in the school?
- 2 If your parent volunteers in the school, how often does she / he come?
 - What does she / he do in the classroom?
- 3 Would you like to have your parent here more often?
- 4 Are you nervous or excited when your parent comes?
- 5 Are you proud of your parent, when they help in the classroom?
- 6 Why do you think it is important that teachers and parents know each other and work together?
- 7 Do you have any other comments?

HAASTATTELURUNKO VANHEMMILLE YHDYSVALLOISSA

- 1 How often do you work as a volunteer in the school?
 - What tasks do you do as a volunteer?
- 2 Why did you decide to volunteer?
 - How do you find time to do it?

- 3 What benefits do you see in volunteering?
 - For the child, parent, teacher?
- 4 How does your child feel about your participation?
- 5 What problems do you see in volunteering?
 - For the child, parent, teacher?
- 6 Are you satisfied with school-home relationships in your district?
- 7 What do you think are the most important ways to maintain a good home-school relationship?
- 8 Do you have any other comments?

HAASTATTELURUNKO KOULUN JOHTAJILLE YHDYSVALLOISSA

- 1 How many pupils there are in the elementary school?
- 2 How many teachers do you have in the elementary school?
- 3 Is there some common principles in this school, or special areas you are focusing in?
- 4 What kind of co-operation do you have in this school between home and school?
- 5 Do you have some kind of school law or curriculum about parental involvement?
- 6 How many years parent volunteering has been running?
- 7 What do you think, are there parent volunteers in other countries?
- 8 How common do you think parental involvement is in USA?
- 9 How parental involvement affects on your job?
 - More or less work and pressure?
- 10 How important do you think parent volunteering is?
 - What benefits do you see (for the child, parent, teacher)?
- 11 Are there some kind of negative sides in parental involvement?
 - For the child, parent, teacher?
- 12 What do you think how parental involvement affects on children?
 - Positive and negative feelings?
- 13 Are there some kind of type of parents, who volunteers mostly?
- 14 What do you think is the main reason that some parents don't get involved?
- 15 What is the best way to organize parent involvement?
 - How to start?
 - Does it depend on the principals / teachers?
 - How can you assure parents that this is a good idea?
 - How do you get them involved?

Liite 7: Kirje vanhemmille

CLK Elementary School
From the desk of Mrs. Henderson

Dear Parents,

What an exciting first week! Anxieties and fears have been replaced by smiles and excitement. Children have renewed friendships and met new acquaintances.

We are settling in for a wonderful year where each child will feel successful. Please know you are welcome to visit the classroom and encouraged to participate as a volunteer either occasionally or on a regular basis.

I do have a few questions that might make the school year run more smoothly.

1. Is there anything you would like me to know about your child?

2. Do you have any specific goals, expectations or concerns?

3. What are your child's favorite activities?

4. Are there any questions I can answer regarding school or our classroom?

5. How do you feel about visiting the classroom or volunteering?

6. Any other comments?

parent's / guardian's signature