

TUIJA METSO

KOTI,
KOULU JA
KASVATUS

—
kohtaamisia ja rajankäyntejä

Koti, koulu ja kasvatus - kohtaamisia ja rajankäyntejä tarkastelee kodin ja koulun vuorovaikutusta peruskoulun yläasteella. Millaisia paikkoja vanhemmat saavat koulun arjessa? Miten vanhemmat tulkitsevat koulunkäyntiä sekä kodin ja koulun yhteistyötä? Millaisia sosiaalisia eroja kodin ja koulun vuorovaikutuksessa rakentuu? Miten vanhemmuus ja opettajuus kietoutuvat toisiinsa?

Teos liikkuu kouluetnografian, kasvatussosio­logian sekä nais- ja sukupuolitutkimuksen kentillä. Sen aineisto koostuu vanhempien, opettajien ja oppi­laiden haastatteluista sekä koulun arjen havainnoi­nista. Eri aineistoja toisiinsa peilaamalla se luo monimuotoisen kuvan vanhempien ja koulun suhteesta.

Koti, koulu ja kasvatus tarjoaa uusia näkökulmia kasvatuksen ammattilaisille, vanhemmille ja kaikille kodin ja koulun yhteistyöstä kiinnostuneille.

KOTI, KOULU JA KASVATUS

– KOHTAAMISIA JA RAJANKÄYNTJÄ

SUOMEN KASVATUSTIETEELLINEN SEURA
SAMFUNDET FÖR PEDAGOGISK FORSKNING I FINLAND
FINNISH EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION

KOTI, KOULU JA KASVATUS

– KOHTAAMISIA JA RAJANKÄYNTJÄ

TUIJA METSO

SUOMEN KASVATUSTIETEELLINEN SEURA

Kasvatusalan tutkimuksia

Julkaisija: Suomen Kasvatustieteellinen Seura

Toimituskunta

professori Risto Rinne, pj. Turun yliopisto
professori Hannele Niemi, Helsingin yliopisto
professori Jouni Välijärvi, Jyväskylän yliopisto
yliassistentti Juhani Tähtinen, siht. Turun yliopisto

Sarjassa ilmestyneet julkaisut ovat läpikäyneet referée-arvioinnin.

Myynti: Kasvatustieteellisen Seuran kotisivut
www.kasvatus.net (julkaisusarja)
Puh. (02) 333 6987 tai (02) 333 8820 (Virastomestarit)

Turun yliopisto
Kasvatustieteiden laitos
Assistentinkatu 5
e-mail: mari.broberg@utu.fi

© Suomen Kasvatustieteellinen Seura

Kansi: Tero Kylä-Junnila
Taitto: Jouni Vilhonen
Painopaikka: Painosalama Oy, Turku 2004
ISBN: 952-5401-18-9
ISSN: 1458-1094

Electronic version produced by University of Jyväskylä,
Open Science Centre 2021
ISBN 978-952-7411-08-7 (PDF)
ISSN 2489-768X

Tiivistelmä

TUULA METSO

KOTI, KOULU JA KASVATUS – KOHTAAMISIA JA RAJANKÄYNTJÄ

Tutkimuksessa tarkastellaan kodin ja koulun välistä vuorovaikutusta peruskoulun yläasteella. Ilmiötä lähestytään sekä koulun että kodin näkökulmista. Tutkimuksessa kysytään, millaisia merkityksiä ja toimintapaikkoja vanhemmat saavat koulun arjessa, tarkastellaan vanhempien tulkintoja koulusta sekä kodin ja koulun yhteistyöstä sekä pohditaan opettajuuden ja vanhemmuuden yhteen kietoutumista. Vanhemmuutta lähestytään analyysissä sukupuolittuneena ja erilaisten sosiaalisten asemien haltijoina. Tutkimus edustaa kasvatussociologista tutkimusta, joka saa vaikutteita nais- ja sukupuolitutkimuksesta, etnografisesta tutkimusotteesta ja sosiaalisesta konstruktionismista.

Tutkimus on osa dosentti Tuula Gordonin johtamaa Suomen Akatemian tutkimusprojektia “Kansalaisuus, erot ja marginaalisuus koulussa – lähtökohtana sukupuoli”. Kyseessä on kouluetnografinen tutkimus, jonka aineisto kerättiin lukuvuonna 1994–95 kahdessa helsinkiläisessä yläasteen koulussa. Tutkimusaineisto koostuu vanhempien, opettajien ja oppilaiden haastatteluista sekä opittuntien ja koulun arjen havainnoinnista.

Kasvatus yhdistää kotia ja koulua, sen ympärille kietoutuvat myös suhteiden jännitteet. Tutkimuksessa vanhemmat ottivat vastuun lasten kasvatuksesta vahvasti itselleen ja näkivät opettajan tehtäväksi opettamisen. Koulussa kasvatustehtävää siirrettiin vanhemmille. Vanhemmat nähtiin koulun taustajoukkoina ja lisäresursseina, joiden tehtävä oli auttaa koulutyön sujumisessa ja tukea opettajan työtä.

Vanhemmille kodin ja koulun yhteistyö tarkoitti koulusta kotiin tulevaa informaatiota ja vanhempainiltoja. Yhteistyö oli aktiivisempaa koulussa, jossa oppilaiden vanhemmat olivat korkeammin koulutettuja. Korkeasti koulutettuihin vanhempiin liitettiin odotuksia koulutuksen arvostamisesta ja koulun kanssa yhteneväisistä arvoista. Sosiaalinen tausta antoi vanhemmille erilaisia kulttuurisia ja sosiaalisia resursseja valita lapsen koulu, tukea ja auttaa koulunkäynnissä, tarkastella ja arvioida koulua ja tulla siellä kuulluksi. Koulun kanssa tekemisissä oleva vanhempi oli useimmiten äiti. Isän merkitystä pidettiin koulussa retorisesti yllä.

Avainsanat: kodin ja koulun yhteistyö, opettajuus, vanhemmuus, kasvatus, sukupuoli, sosiaalinen tausta

HOME, SCHOOL AND EDUCATION – ENCOUNTERS AND BOUNDARIES

This study investigates the relations between home and school in secondary school. These relations are observed from a perspective of the parents and of the school. The meanings and positions that home, parents and the family are given in the everyday life at school are explored and parents' interpretations of the school and the co-operation are analysed, as well as the interface of teaching and parenthood. An analysis of gender issues and social class is an integral part of the investigation on parenthood. This book is based on an ethnographic study of the school, and it represents research in the sociology of education and in gender studies.

The study is part of the research project "Citizenship, Difference and Marginality in Schools – with Special Reference to Gender" directed by docent Tuula Gordon and financed by the Academy of Finland. Ethnographic methods were used in order to gather data in two secondary schools in Helsinki during the school year 1994-95. The data of this study consists of thematic interviews with parents, teachers and students as well as lesson observations and participant observation.

Education connects the home and the school, while there are also tensions and boundaries between them. In this study the parents took the responsibility of raising their children upon themselves and felt that the teacher's most important duty was to teach. At school the responsibility of raising the child was transferred to the parents. The parents were referred to as a background group and an additional resource for the school.

The parents consider that the co-operation between the home and the school was mainly limited to parents' evenings and information from the school to the home. The interaction was more active in the school where the parents were more highly educated. The parents with higher education were seen as more appreciative of the school. The educational and social background of the parents gave them different cultural and social resources to choose the school for their children, to support their schooling as well as to investigate the school, and to be heard there. The rhetoric of partnership between the home and the school is gender neutral. However, in practice the parent who was most often involved with the child's schooling was the mother. The importance of the fathers was sustained at school on the rhetorical level.

Keywords: co-operation between the home and the school, teaching, parenthood, education, gender, social class

SISÄLLYS

1. JOHDANTO.....	11
1.1 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUKSEN PAIKANTAMINEN	12
1.2 TUTKIMUKSEN RAKENNE	15
2. KODIN JA KOULUN SUHTEISTA	17
2.1 LAPSUUS JA KOTI	18
2.2 LAPSUUS JA KOULU	23
2.3 VANHEMMAT KOULUTUSPOLIITISISSA PUHEESSA	26
2.4 VANHEMMAT KOULUN KÄYTÄNNÖISSÄ	30
2.5 SUKUPUOLI JA SOSIAALILUOKKA – SOSIAALISTEN EROJEN RAKENTUMINEN KODIN JA KOULUN VUOROVAIKUTUKSESSA	34
2.6 KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖN KEHITTYMINEN SUOMESSA	40
VAROVAINEN SUHTAUTUMINEN OPPILAIDEN KOTEIHIN – KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖ KANSAKOULUN AIKANA	41
PERUSKOULU TIIVISTÄÄ KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖTÄ?	44
MARKKINASUUNTAUTUNUT KOULU MUUTTA VANHEMPIEN PAIKKAA ...	47
KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖSSÄ TOISTUVAT TEEMAT	52
2.7 TUTKIMUKSEN KESKEISET LÄHTÖKOHDAT	53
3. ETNOGRAFINEN KOULUTUTKIMUS	55
3.1 NÄKÖKULMIA ETNOGRAFIAAN	55
3.2 KOLLEKTIIVISTA KOULUETNOGRAFIAA	57
3.3 AINEISTON KERÄÄMINEN TUTKIMUSKOULUISSA	60
3.4 VANHEMMAT OSAKSI KOULUTUTKIMUSTA	66
3.5 VANHEMPIEN HAASTattelut OSANA KOULUETNOGRAFIAA	68

3.6	TUTKIJAN JA TUTKITTAVIEN VÄLISISTÄ SUHTEISTA	72
3.7	TUTKIMUSAINEISTOT NUMERONA	75
3.8	AINEISTON ANALYYSI	76
4.	KOULU, OPETTAJAT JA OPPILAAT	
	VANHEMPIA JA KOTIA MÄÄRITTELEMÄSSÄ	79
4.1	HYVÄ VANHEMPI KOULUN NÄKÖKULMASTA	79
4.2	VANHEMMILLE KERTOMINEN UHKANA JA RANGAISTUKSENA	82
4.3	VANHEMMAT TIEDON VASTAANOTTAJINA JA KOULUN LISÄRESURSSINA ...	86
4.4	KOTI KOULUN VASTAKOHTANA	87
4.5	RISTIRIITAINEN PERHE – YKSITYISEN JA JULKISEN EROTTELUA	89
4.6	PERHE HARVOIN OPPISISÄLLÖISSÄ	91
4.7	YHTEENVETO	94
5.	VANHEMPIEN TULKINTOJA KOULUSTA JA KOULUNKÄYNNISTÄ	97
5.1	KOULU ON KUIN TYÖPAIKKA TAI KUMMI – METAFORAT KOULUN TEHTÄVIEN KUVAAJINA	98
5.2	KOULUMUISTOT VANHEMPIEN KOULUKUVAA RAKENTAMASSA	101
5.3	LAPSUUDEN OPETTAJAT JA LASTEN OPETTAJAT	103
5.4	KOULUSSA PÄÄSEE LIIAN HELPOLLA	107
5.5	ALA-ASTEELTA YLÄASTEELLE – SIIRTYMIÄ, MUUTOKSIA JA PAIKANVAIHTOJA	109
5.6	YHTEENVETO	113
6.	KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖN MUOTOJA, ESTEITÄ JA EDELLYTYKSIÄ	115
6.1	VANHEMMAT EIVÄT KUULU KOULUN ARKEEN	115
6.2	YHTEISTYÖ – YHTEYDENPITOA JA TIEDOTTAMISTA	117
6.3	OPETTAJIEN TAVOITETTAVUUS JA HALUKKUUS YHTEISTYÖHÖN	120
6.4	VANHEMPAINILLAT OPETTAJAN JA VANHEMPIEN KOHTAAMISPAIKKANA	123
6.5	YHTEISTYÖN RAKENTUMINEN ONGELMIEN YMPÄRILLE	126
6.6	VANHEMPIEN TOIMIJUUS KOULUSSA	129
6.7	YHTEENVETO	132

7. Äiti, isä ja koulu – sukupuolittunut vanhemmuus	133
7.1 VANHEMPI TARKOITTAÄ ÄITIÄ	135
7.2 SUKUPUOLITTUNUT VANHEMMUUS	137
7.3 “HUUTAVA ISÄN NÄLKÄ”	142
7.4 YHTEENVETO	145
8. Sosiaaliluokka kodin	
JA KOULUN VÄLISESSÄ VUOROVAIKUTUKSESSA	147
8.1 KESKILUOKKAINEN KOULU JA VANHEMMAT	149
8.2 VANHEMPIEN KOULUSUHTEIDEN EROJA JA SAMANKALTAISUUKSIA	152
8.3 VANHEMPIEN RESURSSIT TUKEA JA AUTTAA KOULUNKÄYNNISSÄ	155
8.4 SOSIAALINEN TAUSTA JA KOULUN VALINTA	160
TUTTUUN JA TURVALLISEEN LÄHIKOULUUN	161
AMMATTITAITOISET KOULUN VALITSIJAT	162
KOULUVALINNAN MONINAISET PROSESSIT	165
8.5 JATKUVUUDET VANHEMPIEN JA LASTEN VÄLILLÄ	167
8.6 YHTEENVETO	170
9. VANHEMMUUDEN JA OPETTAJUUDEN YHTEENKIETOUTUMIA	171
9.1 KUNNON KANSALAISSUUS KASVATUSTAVOITTEENA	171
9.2 KASVATUSTEHTÄVÄN JA –VASTUUN JAKAUTUMINEN	
KODIN JA KOULUN VÄLILLÄ	173
9.3 VANHEMMUUS JA KASVATUS	176
9.4 HARRASTUKSET KASVATTAJINA JA KOULUNKÄYNNIN	
LISÄRESURSSINA	181
9.5 VANHEMMUUS OPETTAJUUDEN METAFORANA	184
9.6 YHTEENVETO	187
10. KOTI, KOULU JA KASVATUS	189
YHTEENKIETOUTUMIA JA RAJANKÄYNTJÄ.....	191
KOHTAAMISIA JA OHITUKSIA	194
EROJEN RAKENTUMISIA	196
LÄHTEET:	198
LIITTEET	217

Kiitokset

Tämä tutkimus on syntynyt Tuula Gordonin johtamassa, Suomen Akatemian tutkimusprojektissa “Kansalaisuus, erot ja marginaalisuus koulussa – lähtökohtana sukupuoli”. Kiitän sydämestäni Elina Lahelmaa, projektin toista senioritutkijaa ja Tuula Gordonia työni kannustavasta, lempeästä ja johdonmukaisesta ohjauksesta. Haluan vielä kiittää Tuulaa ja Elinaa siitä, että ette antaneet periksi ja jaksoitte yhä uudelleen kommentoida ja keskustella työstäni. Kiitän projektin tutkijoita, rakkaita kanssasisariani Pirkko Hynnistä, Tarja Palmua ja Tarja Tolosta moninlaisista keskusteluista, tuesta, jakamisesta ja ystävytydestä.

Sinikka Aapola ja Jukka Lehtonen ovat kulkeneet omine tutkimuksineen tutkimusprojektin rinnalla. Sinikkaa ja Jukkaa haluan kiittää uusien näkökulmien avaamisesta, mielenkiintoisista keskusteluista ja monista hauskoista hetkistä.

Kiitän lämpimästi työni esitarkastajia professori Hannu Rättyä ja professori Marjatta Saarnivaaraa kannustavista ja perusteellisista lausunnoista, jotka selkiyttivät työssäni monia asioita.

Olen ollut vuosien varsilla mukana monissa tutkijayhteisöissä. Koulutus ja sukupuoli -yhteistyöryhmä toimi tutkimusprojektimme “äitinä”. Kasvatustieteen opiskelijana se avasi minulle aivan uusia näkökulmia sukupuolen tarkasteluun, tutkijoiden verkostoitumiseen ja oli keskustelufoorumina avoin ja kannustava. Sittemmin avoin, kriittinen ja kannustava keskustelu on jatkunut Koukero -työryhmässä ja Kitka -tutkijaryhmässä. Kiitän kaikkia niitä upeita ja viisaita naisia, joiden kanssa olen saanut näissä tutkijayhteisöissä keskustella. Erityisesti haluan kiittää Katariina Hakalaa, Tarja Kankkusta, Katri Komulaista, Ulla Kososta, Sirpa Lappalaista, Maarit Laurentoa, Outi Raehalmetta, Jaana Saarista,

Marjatta Saarnivaaraa, Reetta Mietolaa, Ulla-Maija Saloa, Marjatta Tarmoa ja Saara Tuomaalaa.

Kiitän professori Ari Antikaisen johtamaa Kasvatus, tieto ja kulttuuri -tutkijakoulua monista kiinnostavista seminaareista. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitosta kiitän tutkimuksen teon arjen sujumisesta: työtiloista, työvälineistä ja mukavasta työyhteisöstä. Professori Hannele Niemeä ja laitoksen esimiestä Marja Martikaista kiitän työni tukemisesta. Kiitän lämpimästi kaikkia tutkimusprojektissamme työskennelleitä tutkimusavustajia ja haastattelujen purkajia.

Kiitän tutkimukseni rahoittajia Suomen Akatemiaa, Nuorisotutkimusseuraa, Kasvatus, tieto ja kulttuuri -tutkijakoulua, Helsingin kaupunkia ja Emil Aaltosen säätiötä. Suomen Kasvatustieteellistä Seuraa kiitän työni julkaisemisesta.

Tutkimuskoulujen opettajia, oppilaita ja muuta henkilökuntaa kiitän koulun arjen avaamisesta ja mahdollisuudesta saada palata kouluun. Haastattelemiani vanhempia kiitän suuresti kodin ja koulun kysymysten äärelle johdattelemisesta. Suomen Vanhempainliittoa kiitän siitä, että vanhemmuuteen, kouluun ja yhteistyöhön liittyvät asiat ovat pysyneet osana elämääni.

Haluan vielä kiittää Kaija Haapalinnaa, Arja Kososta ja Elise Miettistä ytävyyydestä. Kiitän myös vanhempiani Leena ja Pertti Metsoa ja veljeäni Timo Metsoa tuesta, kannustuksesta ja monesta arjen avusta.

Lopuksi esitän rakkaimmat kiitökseni pojalleni Valtterille ilosta, onnesta ja valosta elämässäni.

Helsingissä, aurinkoisena pakkaspäivänä 16.2.2004

Tuija Metso

1. JOHDANTO

Koti on “se kolmas osapuoli, joka on koko ajan, meiän työssä koko ajan läsnä”, kuvaili yksi tutkimuskoulumme opettaja (tgc5t¹) haastattelussa. Mitä opettaja tällä lausumalla tarkoitti; millä tavalla oppilaiden kodit näyttäytyvät osana opettajan työtä ja koulun arkipäivää? Miten opettaja ja vanhemmat asettuvat suhteessa toisiinsa? Seisovatko he lähemmäin vai kaukana toisistaan? Katsovatko he toisiaan vai ovatko toisiinsa selin? Kohtaavatko he vai kävelevätkö toistensa ohi? Entä mihin oppilas tai lapsi asettuu opettajien ja vanhempien välisissä suhteissa?

Tarkastelen tutkimuksessani kodin ja koulun vuorovaikutusta peruskoulun yläasteella.² Tutkimukseni on osa Suomen Akatemian tutkimusprojektia “Kansalaisuus, erot ja marginaalisuus koulussa - lähtökohtana sukupuoli”. Kyseessä on kouluetnografinen tutkimus, jonka aineisto on kerätty lukuvuonna 1994-95 kahdessa helsinkiläisessä yläasteen koulussa. Projektia johti dosentti Tuula Gordon. Toisena senioritutkijana toimi dosentti Elina Lahelma. Projektin tutkijat olivat lisäksi Pirkko Hynninen, Tarja Palmu ja Tarja Tolonen. Fyysisesti projekti sijoittui Helsingin yliopiston sosiologian ja kasvatustieteen laitoksille.

Vietimme lukuvuoden kouluissa seuraamalla niiden arkea. Keräsimme tutkimusaineistoa yhdessä ja erikseen. Seurasimme koulun oppitunteja, välitunteja, juhlia ja vanhempainiltoja. Haastattelimme oppilaita, opettajia, koulun muuta henkilökuntaa ja vanhempia. Keräsimme koulussa käytettyjä oppimateriaaleja, osa meistä teetti oppilailla tehtä-

¹ Katso haastattelukoodeista luku 3, alaviite 4.

² Käytän tutkimuksessani jakoa ala- ja yläasteeseen, vaikka jako on myöhemmin poistunut koululainsäädännöstä. Aineistoa kerätessämme se oli vielä käytössä.

viä. Rakensimme näkökulmaamme tutkimusteemoihimme koulun arjesta käsin osin yhteisistä, osin erillisistä lähtökohdista.

Tutkimusprojektin yhteinen kiinnostuksen kohde oli sosiaalisten erojen – erityisesti sukupuolen – rakentumisen analysoiminen koulussa. Erojen rakentumista tarkasteltiin opetussuunnitelman välittämien yhteiskunnallisten rakenteiden ja koulun arjessa toimivien ihmisten tulkintojen sekä koulun käytäntöjen vuorovaikutuksessa. Projektin lähtökohtana oli ristiriita virallisen koulutuspolitiikan abstraktin “kansalaisen” ja “oppilaan” sekä koulun arjessa elävien tyttöjen ja poikien, naisten ja miesten välillä (Gordon 1993). “Kansalaiset” ja “oppilaat” ovat muodollisesti tasa-arvoisia. Muodollista tasa-arvoa yhteiskunnassa ja koulussa läpileikkaavat erilaiset eroa ja eriarvoisuutta tuottavat luokitukset. Koulun tehtävät ovat ristiriitaiset; yhtäältä sen tulee edistää tasa-arvoa, toisaalta ylläpitää vallitsevaa yhteiskuntajärjestelmää ja sen myötä yhteiskunnassa vallitsevia hierarkioita (Gordon ym. 2000a).

1.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuksen paikantaminen

Tutkimukseni tarkoituksena on luoda monimuotoinen kuva kodin ja koulun³ välisistä suhteista tutkimusprojektissa kerätyn etnografisen aineiston pohjalta. Puhun suhteista monikossa yksikkömuodon sijaan. Viittaan tällä suhteiden moninaisuuteen; kodin ja koulun vuorovaikutusta voidaan tarkastella useasta näkökulmasta ja tietyistä, rajatustakin näkökulmasta se näyttäytyy monimuotoisina. Lähestyn tutkimuksessani kodin ja koulun vuorovaikutusta kahdesta suunnasta. Ensinnäkin tarkastelen sitä millaisiksi vanhemmat, koti ja perhe määrittyvät koulun arjessa ja käytännöissä. Toiseksi analysoin vanhempien puhetta koulusta, koulunkäynnistä sekä kodin ja koulun yhteistyöstä. Lähestyn vanhemmuutta analyysissäni sukupuolittuneena ja erilaisten sosiaalisten asemien haltijoina. Tarkastelen miten vanhemman sukupuoli ja sosiaalinen tausta vaikuttavat vanhempien koulusuhteeseen sekä kodin ja koulun vuorovaikutukseen. Pohdin, onko erotettavissa kaikille vanhemmille yhteistä, kollektiivista vanhemmuutta suhteessa kouluun ja

³ Käytän tutkimuksessani termejä koti, perhe ja vanhemmat rinnakkaisina. Vastaavasti termit koulu ja opettajat kulkevat tekstissäni limittäin.

millaista on yksilöllinen, sukupuolen ja sosiaalisen taustan rakentama vanhemmuus suhteessa kouluun.

Kolmanneksi pohdin työssäni, mitä kodin ja koulun yhteistyöllä tarkoitetaan. Analysoin niitä erilaisia tilanteita ja tapahtumia, joissa koti ja koulu kohtaavat ja tarkastelen millaisiksi opettajien ja vanhempien väliset suhteet muodostuvat ja miten niitä koulun käytännöissä rakennetaan. Tarkastelen niin konkreettisia opettajien ja vanhempien kohtaamisia kuin abstraktimpaa kohtaamista puheen, merkityksenannon ja odotusten tasolla. Pyrin usein itsestään selvänä esitetyn kodin ja koulun yhteistyön käsitteen taakse, sen analysointiin ja problematisointiin, katsomaan sitä uusin silmin. Samalla etsin niitä toimintapaikkoja, joita vanhemmille koulussa annetaan ja joita he ottavat suhteessa lasten kouluun ja koulunkäyntiin. Lopuksi tarkastelen opettajuuden ja vanhemmuuden yhteen kietoutumista. Kodilla ja koululla on yhteinen tehtävä: lasten ja nuorten kasvattaminen aikuisiksi ja yhteiskunnan täysivaltaisiksi jäseniksi, kansalaisiksi. Kasvatustehtävän ympärille näyttävät kietoutuvan myös kodin ja koulun vuorovaikutuksen jännitteet.

Pyrin tuomaan tutkimuksessani erityisesti vanhempien ääntä kuululle. Vanhempien ääni kuuluu harvoin julkisuudessa käydyissä kasvatust keskusteluissa (Hoikkala 1993). Kasvatuksesta ja vanhemmuudesta keskustelevat useimmiten kasvatuksen ammattilaiset. Vanhempien ääni on kuulunut harvoin myös koulututkimuksessa huolimatta siitä, että koulutuspolitiikka niin meillä kuin muuallakin korostaa vanhempien sekä kodin ja koulun yhteistyön tärkeyttä. Kasvatussosiologia on kaventunut yhä enemmän koulutuksen tutkimiseksi, jolloin perhesosiologia on kaventunut omaksi erilliseksi tieteenalakseksi (Antikainen 1993, 43). Koulun ja kodin samanaikainen vaikutus oppilaisiin on kiistaton, mutta liian usein huomiotta jäänyt seikka niin tutkimuksessa kuin käytännössäkin, toteaa Joyce Epstein (1990, 99; ks. myös Lightfoot 1978, 12).

Tarkastelen kodin ja koulun suhteita kahdenlaisessa siirtymävaiheessa: koulujärjestelmän sisällä siirtymävaiheessa ala-asteelta yläasteelle ja koulutuspolitiikan kentässä eräänlaisessa taitevaiheessa, jossa kouluhallintoa hajautettiin, koulujen päättäntävaltaa lisättiin ja markkina-ajattelu alkoi saada sijaa koulumaailmassa. Tutkimukseni mikrokontekstin muodostavat kaksi helsinkiläistä yläasteen koulua, joissa kouluetnografia on

toteutettu. Tutkimuksen makrokontekstin muodostavat ne koulutuspoliittiset linjaukset, jotka 1990-luvun puolivälin jälkeen ohjasivat perusopetuksen kehitystä.

Tutkimukseni ei sijoitu puhtaasti mihinkään tiettyyn tutkimussuuntaan, vaan liikkuu monilla tutkimuskentillä. Näkökulmani ovat muotoutuneet eri suunnilta saamieni vaikutteiden vuorovaikutuksessa. Työni on etnografisesti suuntautunutta koulututkimusta, se edustaa kasvatussociologista tutkimusta ja sivuaa myös nais- ja sukupuolitutkimusta. Metodologisia vaikutteita olen saanut työhöni brittiläisestä kouluetnografisesta tutkimuksesta ja siihen liittyvistä metodologisista keskusteluista (esim. Atkinson 1990; Coffey 1999; Delamont & Atkinson 1995; Mac an Ghail 1994; Thorne 1993). Teoreettisesti työhöni ovat vaikuttaneet brittiläiset kodin ja koulun vuorovaikutusta tutkineet koulutussociologit Diane Reay (1998a, 1998b, 1998c) ja Carol Vincent (1996) sekä amerikkainen koulutussociologi Annette Lareau (1989, 1992). Heistä erityisesti Diane Reay ja Carol Vincent ovat käyttäneet töissään myös nais- ja sukupuolitutkimuksen näkökulmia.

Viitekehykseltään tutkimustani voi kuvata sosiaalikonstruktioistiseksi. Tarkastelen todellisuutta sosiaalisesti rakentuneena (Berger & Luckmann 1994). Todellisuutta rakennetaan vuorovaikutuksessa, jossa myös merkitykset syntyvät: elämme vuorovaikutuksessa muiden merkityksiä tuottavien subjektien kanssa. Sosiaalikonstruktioisesta lähtökohdasta tavoitteena on näkökulmien ja tulkintojen tuottaminen, todellisuuden näkeminen sosiaalisesti ja kulttuurisesti muotoutuvana. Kielellä on keskeinen merkitys todellisuuden ja merkitysten rakentamisessa. Sen avulla järjestämme, rakennamme, uusinamme ja muunnamme sitä sosiaalista todellisuutta, jossa elämme. Käyttäessämme kieltä konstruimme eli merkityksellistämme kohteet, joista puhumme tai kirjoitamme. (Jokinen ym. 1993, 18; ks. myös Jokinen ym. 1999.)

1.2 Tutkimuksen rakenne

Luvussa kaksi tarkastelen tutkimukseni kannalta kahta keskeistä yhteiskunnan kasvatusinstituutiota kotia ja koulua. Käsitteelen niitä ensin erillisinä ja sen jälkeen pohdin niiden välistä vuorovaikutusta tarkastelen erityisesti niitä toimintapaikkoja, joita vanhemmat ovat tässä vuorovaikutuksessa saaneet. Tarkastelen myös sukupuolen ja sosiaaliluokan merkityksiä vanhempien ja koulun välisissä vuorovaikutussuhteissa. Luvun kaksi lopuksi tarkastelen kodin ja koulun yhteistyön kehittymistä Suomessa. Katson taaksepäin ja pohdin, millaisten polkujen kautta tähän tilanteeseen, jossa kodin ja koulun yhteistyötä tänä päivänä toteutetaan, on tultu. Luku kolme käsittelee metodologisia ja metodisia kysymyksiä ja kuvailee kouluetnografista tutkimusotetta ja tutkimuksen toteutusta.

Empiirisessä osuudessa lähdän liikkeelle koulusta. Luvussa neljä pohdin miten vanhemmat, perhe ja koti näyttäytyvät koulun arjessa. Tarkastelen minkälaisia toimintapaikkoja vanhemmat saavat koulun arjessa ja miten ja mihin koulu, opettajat ja oppilaat vanhempia ja kotia koulussa käyttävät.

Luvussa viisi siirryn koulusta kotiin ja tarkastelen vanhempien tulkintoja koulusta, koulunkäynnistä sekä yläasteelle siirtymisestä. Luvussa kuusi tarkastelen vanhempien ja koulun kohtaamisia; pohdin mitä kodin ja koulun yhteistyöllä tarkoitetaan ja minkälaisia ehtoja ja esteitä siihen liittyy.

Luvussa seitsemän siirryn tarkastelemaan sosiaalisten erojen rakentumista kodin ja koulun vuorovaikutuksessa. Pohdin ensin miten sukupuoli vaikuttaa kodin ja koulun vuorovaikutuksessa ja tarkastelen vanhemmuutta sukupuolittuneena. Luvussa kahdeksan siirryn analysoimaan sosiaaliluokan merkityksiä kodin ja koulun vuorovaikutussuhteissa. Luvussa yhdeksän tarkastelen opettajuuden ja vanhemmuuden yhteenkietoutumia ja yhteistä kasvatus tehtävää. Luku kymmenen kokoaa tutkimuksen tulokset ja pohtii, minkälaisia näkökulmia ne antavat kodin ja koulun vuorovaikutuksen tarkasteluun.

2. KODIN JA KOULUN SUHTEISTA

Lapsuuden famialisoituminen ja institutionalisoituminen on keskeinen yhteiskunnallinen kehityssuunta. Nykylapsuus sijoittuu perheeseen, päiväkotiin ja kouluun; lapset viettävät suuren osan päivästään näissä instituutioissa. Lasten yhä aikaisemmin alkava ja loppupäästään pitenevä ”matka läpi instituutioiden” yhdenmukaistaa heidän elämänsä elämään ja kokemuksiin, minkä perusteella lapsia voidaan tarkastella muista väestökategorioista erottuvana sosiaalisena ryhmänä. (Alanen 1988, 242.) Lapsuudesta on tullut erityinen, tietyssä mielessä koko lapsiväestölle yhteinen, sosiaalinen kokemus (Alanen & Bardy 1990, 89). Lapset ja nuoret eivät ole kuitenkaan yhteiskunnan täysivaltaisia jäseniä, vaan liikkuvat vasta kodin ja koulun mikromaailmoissa, yhteiskunnan ”odotushuoneissa”, joissa heidän tulee hankkia niitä tietoja, taitoja ja valmiuksia, joita he myöhemmin yhteiskunnan täysivaltaisina jäseninä – aikuisina – tarvitsevat (mt., 11).

Lapsuuden ”löytäminen” liitetään ranskalaisen Philippe Ariés'n (1962) lapsuuden historiaa käsittelevään teokseen. Keskiajan yhteiskunnassa ei esiintynyt erityistä lapsuuden ja kasvatuksen ideaa. Sitä mukaa kun lapset alkoivat selviytyä ilman äitiä tai hoitajaa, he tulivat suoraan mukaan aikuisten yhteisöön ja sen arkitoiimiin. Ariés'n mukaan lapsuus ”syntyi”, kun käsitys lapsen erityisluonteesta ja erityisyydestä suhteessa aikuisuuteen tuli tunnustetuksi. Lapsen erityisyyden tunnustaminen johti vähitellen tarkentuviin kasvatusta, koulutusta ja hoivaa koskeviin käsityksiin ja vaatimuksiin. Modernin perhe- ja koulumuotoisen lapsuuden on nähty olevan seurausta näiden lapsen olemusta koskevien käsitysten saavuttamasta hegemonisesta asemasta. (Alanen 1988, 237.)

Ariés'n kertomus lapsuuden historiasta on nähty eräänlaisena taantumiskertomuksena. Tarkentuva tieto lapsuuden erityislaadusta merkitsi lasten eristämistä omaksi erilliseksi ryhmäkseen: siirtymistä vapaudesta kurinalaisuuteen, yhteisyydestä yksinäisyyteen, elämän arkitodellisuudesta kirjojen ja opiskelun pariin. Lapsuuden historiasta on esitetty myös toisenlaisia, Ariés'n kuvaukselle vastakkaisia kertomuksia. Amerikkalaisen psykohistorioitsijan Lloyd DeMausen (1980) mukaan lapsuuden historia muistuttaa edistyskertomusta. Hän näkee lapsuuden historian painajaisunena, josta on vasta hiljattain alettu herätä. DeMause näkee suhtautumisen lapseen kehittyneen vuosisatojen kuluessa kuuden eri vaiheen – hylkäämisen, ambivalenttisuuden, tunkeutumisen, sosiaalistamisen ja auttamisen – kautta. Kolmas lapsuuden kertomus puolestaan uskoo, että erillinen lapsuuden aika olisi päätty-mässä: aikuisuuden ja lapsuuden välinen raja on hämärtyntä aikuiselämän ilmiöiden tunkeutuessa lasten maailmaan esimerkiksi joukkotiedotuksen ja massakulttuurin välityksellä. (Alanen & Bardy 1990, 9–10.) Kolme lapsuuden kertomusta ovat keskenään ristiriitaisia, mutta voivat silti kaikki kuvata lapsuutta. "Taantuminen, edistyminen, häviäminen voivat koskettaa yhtä aikaa lapsuutta sen eri puolilta. Se, mitä näkee, riippuu lapsuuden tarkastelukulmasta", toteavat Leena Alanen ja Marjatta Bardy (1990, 10).

2.1 Lapsuus ja koti

Vanhemmuutta pidetään edelleen kasvatuksen keskeisenä kenttänä ja perhettä lasten tuottamisen ja ylläpitämisen tärkeimpänä yhteiskunnallisena järjestelynä (esim. Roos & Hoikkala 1998, 10; ks. myös Bourdieu 1998, 119). Perhe ja vanhemmuus ovat kuitenkin monenlaisten uudelleenmäärittelyjen ja -arviointien kohteena. On puhuttu perheen hajoamisesta ja rapautumisesta perheen kasvatus- ja hoivatoimien siirtyessä osittain yhteiskunnalle. Yhteiskunnan modernisoitumiskehityksen ja siihen liittyvän yksilöllistymisen on katsottu jäytävän perheen ideologista, altruistista perustaa. Toisaalta sen on sanottu tuovan näkyviin perheen sisällä toimivat perheenjäsenet – äidit, isät ja lapset – joiden käsitykset perheestä saattavat poiketa toisistaan (Thorne & Yalom 1982).

Perhettä on käytetty itsestään selvänä yhteiskunnallisena käsitteenä, vaikka sillä on viitattu joukkoon erilaisia aineellisia käytäntöjä ja ideologioita (Vuori 1989, 28). Perhettä voidaan tarkastella ideaalikuvaana tai representaationa tai voidaan puhua todellisista perheistä ja niiden elämästä (Morgan 1996, 1997). Perhemuodot ovat vaihdelleet historiallisesti, yhteiskunnallisesti ja ajallisesti. Nykypäivänä perhemuodot ovat moninaistuneet; ydinperheen rinnalle on noussut muita kulttuurisesti hyväksytyjä perhemuotoja. Siitä huolimatta perhekeskustelun sanotaan olevan ydinperheideologian leimaamaa. Käsitys oikeanlaisesta perheestä elää vahvana.

Vaikka perhe instituutiona on osoittanut hajoamisen merkkejä, on perhe puheena levittäytynyt myös perheen ulkopuolelle. Mallina sen on todettu määrittävän ihmisten välisiä suhteita ja toiminnan logiikkaa myös perheen ulkopuolella. Monista sosiaali- ja terveydenhuollon laitosten käytännöistä löytyy ”perheyttä”. (Forsberg ym. 1991.) Myös koulua on joskus verrattu perheeseen. Sara Delamontin ja Maurice Galtonin (1986) tutkimissa brittikouluissa oppilaiden kerrottiin kuuluvan koulussa ”uuteen perheeseen” tai koulun kuvattiin olevan ”yksi suuri perhe”. Uudempi, kriittinen perhetutkimus on perheen ideaalin sijaan pyrkinyt tavoittamaan perheiden moninaisuutta ja ristiriitaisuutta. Tarkastelemalla johonkin käytännölliseen yhteyteen liittyvää perhediskurssia, abstrakti, objektiivinen ja yhtenäinen perhekuva murtuu. Perhettä ei tarvitse ajatella etukäteen tietynlaiseksi tutkimuksen lähtökohdaksi: sen ei tarvitse olla tutkimuksen alku vaan lopputulos. (Ks. esim. Forsberg ym. 1991.)

Vanhemmuus ei ole tänä päivänä itsestään selvä ja luonnollinen elämänvaihe, vaan lasten hankkiminen on aikaisempaa selvemmin tietoinen elämän valinta, josta voi myös kieltäytyä. Maatalousyhteiskunnassa lapset toimivat vanhempien työn jatkajina: uusi sukupolvi edusti vanhemmille tulevaisuuden turvaa. Myöhäismodernissa yhteiskunnassa lasten hankkimiseen liitetään vahvoja psykologisia, keskenään ristiriitaisia arvoja. Lapset merkitsevät vanhemmille toisaalta emotionaalista läheisyyttä, iloa ja onnea, toisaalta lapset voidaan nähdä taakkana, taloudellisena rasitteena ja esteenä vanhempien henkilökohtaisen elämän ja uran rakentamiselle (Hautamäki & Wahlström 1985, 145; Ziehe 1991, 99; Korhonen 1999, 27). Kasvatuksesta on tullut uudella tavalla

tietoista toimintaa. Vanhemmat sukupolvet eivät pohtineet kasvatusta muusta elämästä erillisenä tavoitteellisenä toimintana, tänä päivänä vanhemmuus ja siihen valmentaminen liitetään lapsen kehityksen tukemiseen ja sitä kautta tavoitteelliseen toimintaan. (Hautamäki & Wahlström 1985, 147–148.) Tietoisuus saattaa aiheuttaa vanhemmissa myös epävarmuutta, syyllisyyttä ja pelkoa siitä, ettei lapsen tarpeisiin ja toiveisiin ole kiinnitetty riittävästi huomiota (Dencik 1989, 156).

Suomalaisen kasvatuskulttuurin on kuvattu muuttuneen tottelevaisuuskulttuurista keskustelu- ja neuvottelukulttuuriksi (Korhonen 1994, 1999). Myöhäismoderniin yhteiskuntaan on liitetty ajatus lapsesta tai lapsuudesta projektina erotuksena agraariyhteiskunnan kasvatuksesta, jossa kasvatustilannetta tarkasteltiin “olemisena” (Björnberg 1992; Frones 1994; Hautamäki 1997). Kasvatuksen mieltäminen “olemiseksi” tarkoitti lapsen kasvamista itsestään. Lapsen kehitys ymmärrettiin luonnolliseksi kehitystapahtumaksi, jota vanhemmat eivät voineet tai jota heidän ei tullut säädellä tavoitteisilla kasvatuspyrkimyksillä. Lapsille asetettiin selkeitä rajoja eikä säännöistä neuvoteltu eikä niitä perusteltu. Vanhemmat olivat paikalla ja tarvittaessa saatavilla, mutta eivät sisällä lasten tekemisissä. Aikuiset ja lapset elivät omilla alueillaan, niin aikuisilla kuin lapsillakin olivat omat työnsä ja tehtävänsä. (Hautamäki & Wahlström 1985, 148; Korhonen 1999, 51.)

Kun lapsi tai lapsuus nähdään projektina, lapsen kehitys nähdään muokattavana, valistuneen kasvattajan tavoitteisen vaikuttamisen ja toiminnan tuloksena. Kasvatus nähdään vanhempien säätelämänä prosessina, jossa vanhemmat suunnittelevat lasten arkea täyttäen sen lapselle virikkeitä tarjoavilla tapahtumilla. Vanhemmat eivät vain neuvo lapsiaan, vaan pyrkivät tasavertaisesti neuvottelemaan heidän kanssaan ja lapsia valmistellaan rationaalisella tavalla uudenslaisiin tilanteisiin. Vanhemmat herkistyvät lapsen tarpeille ja kehitysmahdollisuuksille, samalla sen pohjalta kehitetään neuvottelevampaa, lapsen järkeen vetoavaa kasvatustapaa. (Hautamäki 1997, 52.) Ulla Björnberg (1992) on kuvailut yhdessäoloon ja yhteenkuuluvaisuuteen perustuvaa kasvatustapaa perhe projektina -strategiaksi. Kasvatus on muuttunut yhdessäoloksi. Ulkoinen ja näkyvä kontrolli on muuttumassa sisäistetyksi ja näkymättömäksi kontrolliksi. Keskusteluun ja tasavertaisuuteen perustuvaa kasvatustapaa on pidetty erityisesti koulutetun keskiluokan

kasvatusmallina. ”Perhe projektina” -strategia on tyypillisempää keski-luokkaisissa perheissä, kun taas ”tässä ja nyt” -orientaation on todettu olevan tyypillisempää työväenluokkaisissa perheissä. (Björnberg 1992, 98–97; Hautamäki 1997, 52–53.)

Vanhemmuuden sukupuolijaot ovat säilyneet sukupuolten tasa-arvopyrkimyksistä huolimatta. Päävastuu lasten hoidosta ja kasvatuksesta on säilynyt äideillä huolimatta siitä, että isät ovat aikaisempaa enemmän mukana lasten hoidossa. Äidit viettävät enemmän aikaa lasten kanssa. He vastaavat pääasiassa arkisesta huolenpidosta isien suuntautuessa enemmän lasten vapaa-ajan aktiviteetteihin. Isien toiminnan on todettu olevan kapea-alaisempaa ja välineellisempää. (Reuna 1998; Melkas 2001.)

Perhe ja lapset ovat perinteisesti kuuluneet yksityisen alueelle, joka on ollut ulkopuolisilta suojassa. Myöhäismodernissa hyvinvointiyhteiskunnassa perhe ei ole kuitenkaan enää perheen oma asia. Vanhemmuudesta on tullut julkista. Lasten kasvua ja kehitystä koskevan tiedon lisääntyessä ja kasvatuksen professionalisoituessa vanhemmat joutuvat peilaamaan omia arvojaan ja toimintatapojaan asiantuntijoiden pyrkimykseen. Vanhempien rinnalla lasten ja nuorten hyvinvoinnista huolehtii alati laajentuva ja erikoistuva kasvatustammattilaisten joukko. Valtiollisten lapsuusinstituutioiden toiminta ja toimivuus nojaa perhelapsuuteen ja sen toimivuuteen. Esimerkiksi koululaitoksen toimivuus edellyttää, että lasten perheet suoriutuvat lasten kasvatus- ja valvontatehtävistä. Julkisten lapsuusinstituutioiden ja niiden vanhemmille asettamien odotusten kautta valtion voi nähdä valvovan tätä yksityisaluetta, perheiden toimintaa. (Alanen & Bardy 1990, 15.)

Ivar Frønes (1994) näkee modernisaation kehityksessä kaksi vastakkaista kehityskulkua, jotka ovat vaikuttaneet perheeseen. Toisaalta perheen nähdään menettävän traditionaalisia tehtäviään, jotka korvataan yhteiskunnan asiantuntijoilla ja instituutioilla. Toisaalta lapsi nähdään vanhempien luomuksena, jonka onnistumisista ja epäonnistumisista vanhemmat ovat vastuussa. Thomas Ziehen (1991) mukaan kysymys on siitä, että moderni myytti kaiken muovailtavuudesta on tavoittanut myös lapsen. Näkemys lapsen muovailtavuudesta herättää toiveita, mutta samanaikaisesti pelko virheiden tekemisestä ja epäonnistumisesta – siitä ettei osakaan hyödyntää kasvatuksen oikeita suuntaviivoja –

voimistuu. Kasvatusta koskevan tiedon valtava kasvu luo vanhempien keskuuteen epävarmuutta, omien kykyjen epäilyä ja ahdistusta sekä varmuuden tarvetta, mikä johtaa siihen, että “pedagogisesta verkosta tulee entistä tiheäsilmäisempi”. Muovailtavuuden idea ei rajoitu vain vanhempien ja lasten välisiin suhteisiin, vaan sitä toteuttavat myös ammatillista sosialisatiotyötä toteuttavat yhteiskunnan instituutiot, erityisesti koulu. (Mt., 86–88.)

Tarkastelen tutkimuksessani perhettä sukupuoli- ja sukupolvisuhteiden rakennelmana, johon liitetään monenlaisia odotuksia tunne-, vastuu- ja vuorovaikutussuhteiden olemassaolosta ja niiden laadusta. Keskeisin perheen vuorovaikutussuhde on lapsen ja vanhempien välinen suhde. (Ks. Forsberg ym. 1994, 214.) Lapsuuden ja aikuisuuden välisiä suhteita on tarkasteltu sukupolvijärjestelmän ja sukupolvisopimuksen käsitteiden avulla (Alanen & Bardy 1990, 15; Lallukka 1993; Korhonen 1999). Käsitteet on johdettu naistutkimuksessa käytetyistä sukupuolijärjestelmän ja sukupuolisopimuksen käsitteistä, vaikka analyyttisesti nämä kaksi järjestelmää on syytä pitää toisistaan erillään. Kirsi Lallukka (1993, 9–11) määrittelee sukupolvijärjestelmän Yvonne Hirdmanin (1990, 8–9) sukupuolijärjestelmän määritelmää mukaellen dynaamiseksi järjestelmäksi, joka muodostuu prosessien verkostosta, ilmiöistä, käsityksistä ja odotuksista, joiden keskinäinen vuorovaikutus luo sukupolvien suhteisiin liittyviä kaavamaisia toimintatapoja ja säännönmukaisia ajatusmalleja. Alanen ja Bardy (1990, 90–92) pitävät sukupolvijärjestelmän olennaisina piirteinä lapsuuden politiikan näkökulmasta sosiaalisen järjestyksen eriytynyttä institutionalisoitumista, alaikäisten riippuvuutta aikuisväestöstä sekä vallan ja myötämääräämisen puutetta. Sukupolvisopimuksen Lallukka (1993, 11–13) määrittelee Hirdmanin (1990, 16–19) sukupuolisopimuksen määritelmää mukaellen metaforaksi, jolla havainnollistetaan aikuis- ja lapsisukupolvien positioiden eroja. Sukupolvisopimus luo hierarkioita ja eroja sukupolvien välille sopimusten kautta. Ne ovat siis välineitä, joilla sukupolvijärjestelmää toteutetaan. Sukupolvisopimukset laaditaan pääosin aikuisten kesken, vaikka ne koskevat myös lapsia. Sopimukset ilmenevät symbolisella, rakenteellisella ja yksilöllisellä tasolla. Näistä sopimustasoista muodostuu arkkityyppinen kokonaiskuva siitä, miten aikuisten ja lasten tulisi käyttäytyä toisiaan kohtaan. (Lallukka 1993, 12–13.)

Sukupolvisopimukset säätelevät aikuisten ja lasten välistä suhdetta yhteiskunnassamme ja niillä on vaikutuksensa niin vanhempien ja lasten kuin opettajien ja oppilaiden välisiin suhteisiin. Hirdman (1990, 18–19) puhuu sukupuolisopimuksen yhteydessä ”harmaista vyöhykkeistä”, sopijaosapuolten yrityksistä tulkita sopimusta omaksi edukseen – venyttää niiden rajoja itselleen edullisemmaksi. Sukupolvisopimuksen harmaana vyöhykkeenä voidaan pitää esimerkiksi lapsi-instituutioiden hierarkiassa käytyjä reviirineuvotteluja (Lallukka 1993, 13). Harmaita vyöhykkeitä löytyy myös kodin ja koulun välillä. Yhtenä esimerkkinä harmaasta vyöhykkeestä voidaan pitää keskustelua kasvatustehtävän ja -vastuun jakautumisesta kodin ja koulun välillä.

2.2 Lapsuus ja koulu

Koulunkäynti on olennainen ja tärkeä osa nykypäivän yhteiskuntaa ja kulttuuria. Se säätelee ison väestöosan arkielämää ei ainoastaan koululaisena, vaan myös opettajana, koulun muuna henkilökuntana ja vanhempana. Lapsen astuminen kodista koulun maailmaan on nyky-yhteiskunnassa itsestään selvä asia eikä koululaitoksen tarvitse perustella vanhemmille ja lapsille olemassaoloaan. Koululaitoksen syntyminen yhdisti aikanaan lapsuuden kokemuksia (Alanen & Bardy 1990, 13–14). Ennen koululaitosta ei lasten elämässä ollut kaikille lapsille yhdenmukaista vaihetta, vaan lapsuuskokemukset määräytyivät perheen säädyn ja aseman mukaan ja erosivat toisistaan. Oppivelvollisuus säädettiin Suomessa vuonna 1921. Kaupungeissa koulunkäynti alkoi yleistyä 1800-luvulla. Vuosisadan vaihteessa kaupunkilaislapsista suuri osa kävi jo yhden tai useamman luokan koulua; koko ikäluokan koululaitos alkoi kattaa 1930-luvulla. Lapsille on perusopetuslaissa säädetty oppivelvollisuus. Vanhempien velvollisuus on lain mukaan huolehtia siitä, että oppivelvollisuus tulee suoritetuksi. Vaikka Suomessa ei ole koulupakkoa, yli 99% oppivelvollisuusikäisistä lapsista suorittaa oppivelvollisuuden valtiollis-kunnallisissa peruskouluissa. Koulunkäyntiaika on Suomessa pidentynyt. Suomalaisten on laskettu viettävän jo viidenneksen elämästään koulussa: suurimman osan lapsuuttaan, koko nuoruuden ja yhä suuremman osan myös aikuisuudesta. (Kivinen ym. 1989, 9–10.)

Koulunkäynnin tehtävänä on läpi historian ollut kansalaisten kasvataminen. Koulu voidaan nähdä kansallisena projektina ja valtiollisena käytäntönä, joka valmistaa nuoria aikuisuuteen (Gordon ym. 2000a, 9). Émile Durkheim (1956, 126) on kuvaillut pakollista koulunkäyntiä ”initaatioseremoniana”, joka tekee initioidusta ”ihmisen ja kansalaisen”. Nyky-yhteiskunnassa koulunkäynti on lähes välttämätön riitti, joka yksilön on läpikäytävä siirtyessään lapsuudesta aikuisen elämään, täysivaltaiseksi yhteiskunnan jäseneksi (Boli 1989, 50).

Koulutuksella on ristiriitaisia tehtäviä. Yhtäältä sen tulee edistää tasa-arvoa, toisaalta sen tulee kasvattaa lapsia ja nuoria yhteiskuntaan, jossa on sisäänrakennettuna sosiaalista, kulttuurista ja sukupuolen mukaista eriarvoisuutta (Gordon ym. 2000a). Koulutuksen tulee tukea lasten ja nuorten kasvua autonomiseksi yksilöiksi, toisaalta sopeuttaa heitä kansalaisuuteen liittyviin velvoitteisiin ja sääntöihin (ks. esim. Broady 1987). Virallisen koulutuspolitiikan lähtökohtana on sukupuolineutraali ”oppilas”, josta kasvaa abstrakti ”kansalainen”. Koulun arjessa oppilaat ovat tyttöjä ja poikia, joista kasvaa naisia ja miehiä. Sukupuoli kytkeytyy muihin sosiaaliin ja kulttuuriin eroihin, kuten sosiaaliluokkaan, etnisyyteen, ikään ja seksuaaliseen suuntautumiseen. Tasa-arvopyrkimyksistä huolimatta koulutus kerrosta, luokitaa, valikoi ja erottaa (Kivinen ym. 1989, 10).

Koululle on asetettu suuria toiveita ja odotuksia yhteiskunnallisen tasa-arvoisuuden toteuttajana, toisaalta sen on todettu olevan hitaasti muuttuva instituutio. Syitä muutoksen hitauteen on haettu oppivelvollisuuskoulun perustehtävien ja niiden toteuttamista kehystävien rakenteiden muuttumattomuudesta. David Tyackin ja Larry Cubanin (1995) mukaan koulun kolme perustehtävää ovat oppilaiden käyttäytymisen valvonta, heterogeenisen oppilasjoukon opettaminen ja oppilaiden lajittelu koulutusta ja elämää varten. Hannu Simola (1995, 347–348) on tiivistänyt näiden tehtävien näkökulmasta keskeiset koulua säätelevät rakenteelliset seikat. Ensinnäkin koulu on pakollista, toiseksi koulun toiminta on joukkomuotoista ja kolmanneksi koululla on tutkintovelvollisuus. Muuttumattomista perustehtävistä koostuvat koulun, opettajien ja oppilaiden toimintaa jäsentävät ja lävistävät kehystehtävät.

Sivistyksellisen tehtävän lisäksi koululaitos on vähitellen ottanut yhä useampia oppilaiden huoltoon liittyviä tehtäviä hoitaakseen. Asuntola-

toiminta, kouluruokailu, kesäsiirtolatoiminta ja kouluterveydenhuollon kehittyminen olivat ensimmäisiä oppilashuollon muotoja (Jauhiainen 1993). Ilmainen kouluateria tuli kansakouluun vuonna 1943. Ruokailun yhteiskunnallistumisen kautta perheen vaikutusvalta väheni; kouluruokailu siirsi osan ruokailuun liittyvistä tehtävistä kodeilta yhteiskunnalle (Mäkelä 1990, 73). Myöhemmin oppilashuolto siirtyi myös psykososiaaliselle alueelle: kasvatusneuvolatoiminta käynnistyi, sitä seurasi koulupsykologien ja myöhemmin koulukuraattorien ammattikunnan muodostuminen. Myös ammatinvalinnanohjaus sai alkunsa. (Jauhiainen 1993.) Lapsuuden institutionalisoitumiseen liittyy vahva lapsuuden normalisointi ja lapsuuden hoiva- ja huoltotehtävien ammatillistuminen. Käsitykset hyvästä kasvusta ja kehityksestä ovat tulleet aiempaa yksityiskohtaisemmiksi. Dencikin (1989) mielestä lapsuutta ollaan – ”lapsen edun” nimissä pedagogisoimassa; lasta arvioidaan sen mukaan, vastaako hänen kehityksensä ja käyttäytymisensä alati tarkentuvaa normatiivista kehitystarinaa. Keskeisenä ajatuksena näyttää olevan häiriöiden ja riskien torjunta ja hallinta niin suhteessa vanhemmuuteen kuin lapsiin; lasten ja nuorten ”hyvinvoinnista” huolehtii alati laajentuva ja erikoistuva lapsiammattilaisten joukko.

Lapsuuden ympärille rakentunut ammatillistuminen ja erikoistuminen näkyvät erityisen selvästi koulumaailmassa. Vuosisadan alussa oppilas oli koulussa opettajan lisäksi tekemisissä vain koululääkäriin kanssa. Peruskoulun aikana oppilashuoltoon osallistuvien ammattiryhmien määrä on kasvanut huomattavan suureksi. Opettajan lisäksi oppilas voi olla tekemisissä koulupsykologin, koulukuraattorin, puheterapeutin, opinto-ohjaajan, erityisopettajan, koululääkäriin, kouluterveydenhoitajan, hammaslääkäriin, sosiaaliviraston, kasvatus- ja perheneuvolan, asuntolanhoitajan, koulun keittiöhenkilökunnan ja koulukuljetuksia hoitavan henkilön kanssa. (Jauhiainen 1993, 71–72.) Oppilashuollon valtava laajentuminen kertoo myös siitä laajasta pedagogisesta verkostosta, jonka kanssa oppilaiden vanhemmat koulussa tänä päivänä tekevät yhteistyötä ja jakavat käsityksiä kasvatuksesta.

2.3 Vanhemmat koulutuspoliittisessa puheessa

Kodin ja koulun, vanhempien ja opettajien, vanhempien ja lapsen koulunkäynnin väliset suhteet ovat olleet monenlaisen kiinnostuksen kohteena. Vaikka näkökulmat, teoriat ja tutkimusmenetelmät ovat vaihdelleet, vanhempien, perheen ja kodin merkitys on todettu tärkeäksi ja merkittäväksi tekijäksi lasten koulunkäynnin tukemisessa.

Vanhemmat ovat saaneet koulukeskustelussa monenlaisia paikkoja suhteessa lasten kouluun ja koulunkäyntiin. Heitä on kuvattu niin koulun kumppaneiksi kuin koulun vihollisiksi. Virallisessa koulutuspoliittisessa puheessa vanhempien suhdetta kouluun on kuvattu kumppanuudeksi¹, kodin ja koulun yhteistyöksi ja myöhemmin 1990-luvulla myös asiakkuudeksi.

Gillian Pugh (1989, 5) määrittelee kumppanuuden toimiviksi vuorovaikutussuhteiksi, joita kuvaavat jaetut tavoitteet, molemminpuolinen toisten kunnioitus sekä halukkuus neuvotella asioista. John Bastiani (1993, 105) on koonnut yhteen kodin ja koulun kumppanuuden keskeisiä piirteitä. Kumppanuuteen sisältyvät yhteisesti jaetut päämäärät ja tavoitteet, sitoutuminen yhteiseen toimintaan, vastavuoroisuus sekä vallan ja vastuun jakaminen. Lareaun (1989, 35) mukaan kumppanuus viittaa tasa-arvoisten osapuolten suhteeseen, jossa valta ja kontrolli on tasaisesti jaettu. Suomessa kodin ja koulun vuorovaikutuksesta puhutaan yleisesti kodin ja koulun yhteistyönä. Suomen kielen sanakirjan mukaan yhteistyö on kahden tai useamman henkilön tai tahon toimintaa yhdessä jonkin päämäärän saavuttamiseksi (Nurmi ym.1996). Koulukeskustelussa kodin ja koulun yhteistyöllä on viitattu toisaalta jatkuvaan ja molemminpuoliseen tietojen ja näkemysten vaihtoon kodin ja koulun välillä (Husso ym. 1980, 2; Lahdes 1986, 101). Tällöin kodin ja koulun yhteistyö on sisällytetty laajempaan käsitteeseen kouluyhteistyö, jolla viitataan koulun sisäiseen ja/tai organisaatioiden väliseen tiedonvaihtoon. Toisaalta kodin ja koulun yhteistyöllä on viitattu hyvien ja luottamuksellisten suhteiden rakentamiseen koulun henkilökunnan ja vanhempien välille tarkoituksena luoda hyvät edellytykset oppilaiden kasvulle. “Pyrkimyksenä on luoda henkilökohtaisia kontakteja, jotta opettajat oppisivat paremmin tuntemaan yksittäiset oppilaansa, heidän

¹ Englanninkielinen termi “partnership”.

kasvuympäristönsä ja huoltajansa ja että kodit olisivat valmiit tukemaan koulun pyrkimyksiä ja päämääriä” (Hirsjärvi 1983). Näen kodin ja koulun yhteistyön ja kumppanuuden rinnakkaisina termeinä, vaikka niissä onkin erilaisia painotuksia. Samaan aikaan kun Suomessa on puhuttu kodin ja koulun yhteistyöstä, on englanninkielisessä koulukeskustelussa käytetty termiä kumppanuus.²

Kodin ja koulun yhteistyö -termin käytöllä on Suomessa vahvat perinteet. Sitä on käytetty varsin itsestään selvästi kuvaamaan kaikenlaisia yhteydenpitoa kodin ja koulun välillä niin koulutuspolitiikan, opetussuunnitelman, koulun arjen kuin tutkimuksenkin tasoilla. Suomesta on puuttunut kriittinen kodin ja koulun yhteistyön tarkastelu, käyty keskustelu on ollut yhteistyön ideaalin sävyttämää. Se on kuvastanut ennemminkin yhteistyölle asetettuja koulutuspoliittisia tavoitteita ja odotuksia kuin niitä arkisia toimintatapoja ja käytäntöjä, joissa vanhemmat ja opettajat toimivat ja joissa yhteydenpito kodin ja koulun välille rakentuu. Aihetta on tutkittu Suomessa vähän. Tehdyt tutkimukset ovat kartoitustyypisiä ja suhteellisen vanhoja (Aho 1980; Korpinen ym. 1980a; Korpinen ym. 1980b; Soininen 1986). Väitöskirjatutkimuksia aiheesta on tehty vasta viime vuosina (Seikkula 2000; Siniharju 2003; Torkkeli 2001). Myös muualla kodin ja koulun suhteet ovat olleet marginaalisessa asemassa koulututkimuksen piirissä. Aloittaessani väitöskirjaa tutkimustietoa kodin ja koulun suhteista oli vaikea löytää. Kiinnostus aiheeseen lisääntyi 1990-luvun puolivälin jälkeen markkina-ajattelun levittyä kouluihin. Vanhempien ja oppilaiden näkeminen koulun asiakkaiksi toi kodin ja koulun vuorovaikutuksen tarkastelun myös tutkimuksen piiriin. Samaan aikaan myös nais- ja sukupuolitutkimus löysi kodin ja koulun väliset suhteet (David 1993; David ym. 1993, 1994; Lareau 1992; Reay 1998a, 1998b, 1998c; Vincent 1996).

1990-luvun loppu muutti vanhempien paikkaa koulumaailmassa: kumppanuuden rinnalla vanhemmista alettiin puhua koulussa asiakaina. Markkinasuuntautuneella koulutuspolitiikalla tarkoitetaan koulutuspolitiikan toimintatapaa, jossa jäljitellään markkinoiden toimintaa. Markkinoilla toimiminen tarkoittaa koulutuksen kysynnän ja tarjonnan vuoropuhelua. Kysyntä viittaa koulutustuotteiden ostamiseen ja koulu-

² Suomessakin puhutaan tänä päivänä kodin ja koulun vuorovaikutuksesta toisinaan kumppanuutena.

tusta koskevan informaation hankkimiseen, tarjonta puolestaan koulutustuotteiden välittämiseen ja markkinointiin. Koulutuksen ohjauksessa käytetään markkinatyypisiä toimia ja ohjausajattelu perustuu markkinoiden logiikkaa seuraavaksi. (Varmola 1996, 7, 53.) Markkinasuuntautunut koulutuksen uudistaminen on kansainvälinen ilmiö: samansuuntaisia kehitysnäkymiä on nähtävissä useissa teollistuneissa länsimaissa. Koulutuksen markkinoille on ominaista yksilöllisen valinnan ja vanhempien valintamahdollisuuksien korostaminen, yksityisten ja julkisten koulutuspalvelujen rinnakkainen tarjonta, oppilaitosten erikoistuminen ja keskinäinen kilpailu sekä hallinnon hajauttaminen ja päätösvallan siirtäminen oppilaitosten tasolle (Lehtisalo & Raivola 1992). Vapaan valinnan käsite liittyy laajemmin länsimaisissa yhteiskunnissa vallitsevaan markkina-ajattelun leviämiseen ja individualismin ideologiaan, joka on levinnyt myös kouluihin (ks. esim. David ym. 1993).

Brittiläinen tutkija Philip Brown (1990) on tarkastellut koulutuspolitiikan ideologian kehitystä kolmen aallon kautta. Ensimmäistä aaltoa Brown kuvailee sääty-yhteiskunnan koulutuspolitiikaksi. Oppilaan saama koulutus oli riippuvainen hänen sosiaalisesta säädystään. Myös sukupuoli eriytti koulutusta. Koulutuspolitiikan toinen aalto, yhteinäiskoulun ideologinen tausta, rakentui meritokratian idealle. Koulutus ei määrätynyt enää syntyperän mukaan, vaan perustui lapsen ikään ja yksilöllisiin taipumuksiin. Kolmannessa aallossa koulutusta järjestelivät markkinavoimat. Brown nimittää tätä vaihetta termillä ”parentocracy”, vanhempien vallan ideologia. Se korostaa vanhempien valinnan oikeutta – vanhempien mahdollisuutta valita lastensa koulu – jonka katsotaan lisäävän vanhempien vaikutusvaltaa koulussa. Brownin mukaan 1990-luvulla tapahtui siirtymä toisesta aallosta kolmanteen aaltoon (ks. myös Rätty ym. 1994). Koulutuspolitiikan tasolla muutoksen katsotaan laajentavan yksilöllistä valinnanvapautta ja painottavan koulutuksen järjestämistä asiakkaiden näkökulmasta. Valinnanvapautta tarkastellaan tällöin kontekstista irrallaan olevana, neutraalina ja eroja tuottamattomana mekanismina, joka toteutuu kaikkien yksilöiden kohdalla samanlaisena.

Markkinasuuntautuneen koulu-uudistuksen – koulukohtaisen autonomian lisääntymisen ja koulujen profiloitumisen – on nähty tuovan mukanaan myös koulutuksellisen eriarvoisuuden lisääntymistä (esim.

Räty ym. 1994; Syrjäläinen 1994, 21–24). Se antaa vanhemmille oikeuden tehdä kouluvalintoja, mutta käytännössä vanhemmat käyttävät oikeutta eri tavoin hyväkseen. Eniten oikeutta käyttävät hyväkseen keskiluokkaiset vanhemmat, joilla on oikeanlaista kulttuurista pääomaa (Bourdieu & Passeron 1977; Gewirtz ym. 1995). Vaikka vanhemmilla on oikeus valita lastensa koulu, suosittuihin kouluihin eivät mahdu kaikki halukkaat oppilaat. Tällöin tilanne kääntyy päinvastaiseksi: koulut toimivat oppilaiden ja vanhempien valitsijoina eikä päinvastoin. Koulut valitsevat yleensä niitä oppilaita, joilla on kouluun sopivaa kulttuurista pääomaa eli keskiluokkaisia oppilaita. Markkina-ajatteluun liittyy myös jako voittajiin ja häviäjiin ja sen sopiminen yhteen tasa-arvoa painottavan koulutusajattelun kanssa on kyseenalaista. Koulutusta on pidetty yleisenä hyvänä. Se hyödyttää yksilön lisäksi koko yhteiskuntaa. Kun koulutusmarkkinoilla on häviäjiä, häviö ei kosketa ainoastaan yksilöä, vaan samalla koko yhteiskuntaa. (Graham 1994.) Esimerkiksi Englannissa, jossa on kuljettu hajautetun mallin kautta takaisin keskittyyn hallintokulttuuriin, sukupuolten, etnisten ryhmien ja erityisopetuksen tarpeessa olevien oppilaiden koulutusta koskevat ongelmat nostivat uudelleen keskusteluun juuri koulutuksen tasa-arvokysymykset. Valinnaisuuden vaarana pidettiin sitä, että se saattaa hyvänäkin koulutuksellisenä periaatteena kääntyä itseään vastaan; se saattaa uusia yhteiskunnan sukupuolten ja sosiaalisen aseman mukaista jakautumista. (Lahelma 1993, 144.)

Voidaan myös kysyä kuinka pitkälle kouluvalinnassa on kysymys todellisesta valintatilanteesta. Pienillä paikkakunnilla tai maaseudulla koulun valinnalle ei useinkaan ole vaihtoehtoja. Bell ja Macbeth (1989) puolestaan erottavat heikon ja vahvan valinnan toisistaan. Heikolla valinnalla he tarkoittavat tilannetta, jossa joku muu kuin valitsija antaa valinnan vaihtoehdot. Vahvalla valinnalla he viittaavat tilanteeseen, jossa valitsijat pystyvät vaikuttamaan myös annettuihin vaihtoehtoihin. Tällainen on tilanne esimerkiksi Tanskassa tai Hollannissa, jossa vanhemmat voivat itse olla mukana perustamassa kouluja, joita valtio tukee taloudellisesti. Suomessa ei voida puhua aidoista markkinoista, tuskin edes puolimarkkinoista. Suurin osa koulupalveluista on edelleen kuntien tuottamaa ja koulujen toimintaa ohjaa valtakunnallinen lainsäädäntö, vaikka koulujen autonomiaa ja vanhempien vaikutusvaltaa on

lisätty (vrt. Whitty 1997, 4). Tärkeä kysymys liittyy myös siihen, muuttaako markkinasuuntautunut koulu vanhempien paikkaa laajemmin koulussa. Onko kysymys vain koulun valinnasta vai voivatko vanhemmat olla laajemmin mukana kehittämässä ja vaikuttamassa koulun toimintaan? (Vrt. esim. David ym. 1994, 9–16; Munn 1993, 3.)

2.4 Vanhemmat koulun käytännöissä

Kodin ja koulun välisen vuorovaikutuksen kuvaaminen kumppanuudeksi on herättänyt tutkijoissa myös kritiikkiä: onko kysymys ennemminkin koulutuspoliittisesta puhetavasta kuin koulun arkea ohjaavasta ja sitä kuvaavasta toimintatavasta? Kumppanuus pitää sisällään ajatuksen tasa-arvoisista ja vastavuoroisista suhteista, mutta jättää huomiotta jännitteet, konfliktit ja valtakysymykset, joita kodin ja koulun väliseen vuorovaikutukseen väistämättä aina liittyy (Reay 1998a, 10; Vincent 1996, 73). Bastianin (1993, 104) mukaan pitäisi puhua pyrkimyksestä kohti kumppanuutta kuin varsinaisesta kumppanuudesta, joka ei käytännössä useinkaan toteudu. Usein kumppanuus näyttää edellyttävän vanhemmilta vain koulun järjestämiin tilaisuuksiin osallistumista ja passiivista tiedon vastaanottamista. “Vanhemmat toimivat yleisönä, vapaaehtoisina ja koulun tukijoina; heidän roolinsa ovat usein passiivisia ja kapeasti määriteltyjä, vaikka koulun asiakirjoissa käytetty kieli korostaa toimijuutta, aktiivisuutta ja suhteiden dynaamisuutta”, toteavat brittiläiset tutkijat Vincent ja Tomlinson (1997, 366–367).

Kumppanuuden sijaan vanhemmat on nähty kouluuyhteisössä myös haittana ja joskus jopa koulun vihollisena. Willard Waller (1976) on kuvannut opettajia ja vanhempia toistensa “luonnollisiksi vihollisiksi”. Vanhemman astumista kouluun on kuvattu myös “potentiaaliseksi vaaraksi” (Becker 1970), kodin ja koulun vuorovaikutusta “kylmäksi sodaksi” (Sarason 1982) tai opettajan ja vanhempien välisiä suhteita “vihamielisiksi” (McPherson 1972). Myös Roland Meighan (1989) kuvasi vanhempia koulun ongelmana tai koulua kontrolloivana “poliisina”. Sen lisäksi hän tarkasteli vanhempia opettajan ei-professionaalisenä apulaisena, kumppanina, esiopettajana ja pääasiallisena opettajana silloin, kun lapsi oli kotiopetuksessa.

Delamont ja Galton (1986) tutkivat yläasteen kouluja Britanniassa ja totesivat, että vanhemmat nähtiin koulussa paitsi koulun yleisönä, myös tiettyjä velvollisuuksia omaavana ryhmänä, koulun mahdollisena vihollisjoukkona ja potentiaalisena ongelmien aiheuttajana. Delamontin ja Galtonin mukaan koulu ja opettajat toimivat aina oppilaiden perheiden varjossa. Vaikka vanhemmat eivät olleet fyysisesti koulussa läsnä, he toimivat koulun yleisönä – aktiivisena ja läsnä olevana tai passiivisena ja taustalla olevana. Vanhempien odotettiin olevan koulussa kiitollinen ja koulutyötä arvostava yleisö. Raja kodin ja koulun välillä oli selkeä. Mikäli vanhemmat arvostelivat opettajan työtä, he astuivat vanhemmille asetetun ”rajan” yli ja muuttuivat opettajan työn potentiaalisiksi uhkaksi. Delamontin ja Galtonin tutkimissa brittikouluissa vanhempien velvollisuus oli tukea koulua. Heidän tuli varmistaa, että oppilaat olivat sovittuna aikana paikalla koulussa, heidän tuli merkitä oppilaiden omaisuus, valvoa kotitehtävien tekemistä ja tulla tapaamaan opettajia sovittuina aikoina. (Mt., 182–204.)

Vincent (1996, 44) erottelee tämän päivän Britanniassa neljä vanhemman ideaalityyppiä: vanhempi koulun tukijana/oppijana, vanhempi asiakkaana, vanhempi koulusta riippumattomana/itsenäisenä sekä vanhempi osallistujana. Vallitsevana hän pitää vanhempien näkemistä koulun tukijoina. Koulun käytännöt on usein rakennettu niin, että opettajat johtavat kodin ja koulun vuorovaikutusta ja asettavat vanhemmat kapeaan tukijan tai oppijan kategoriaan. Vanhempien tehtävä on tukea koulun henkilökuntaa omaksumalla koulun arvot, toimimalla opettajan apuna koulussa ja kotona sekä tukemalla koulun erilaisia tapahtumia. Vanhemman paikka jää passiiviseksi suhteessa kouluun: vanhempi toteuttaa koulun hänelle antamia tehtäviä. Esimerkkinä Vincent mainitsee Britanniassa 1990-luvun alussa käyttöön otetun kirjallisen ”kodin ja koulun sopimuksen”³, jonka hän näkee ennen muuta säätelevän oppilaiden ja heidän perheensä toimintaa kuin kehittävän vuoropuhelua kodin ja koulun välillä. Uusi koulutuspoliittinen ajattelu nosti vanhemmat ”asiakkaisiksi”. Britanniassa vanhempien asemaa asiakkaina on tuettu ”Vanhempien Asiakirjalla”⁴.

³ Britanniassa on otettu 1990-luvun alussa käyttöön vanhempien ja koulun allekirjoittama kirjallinen sopimus, jossa määritellään vanhempien ja koulun velvollisuudet.

⁴ Vanhempien Asiakirjassa määritellään valtiovallan taholta ohjeet kodin ja koulun vuorovaikutuksen muotoutumiselle.

Vincentin mukaan “Vanhempien Asiakirja” selventää ja yhtenäistää niitä tietoja, joita koulujen tulee vanhemmille antaa ja se korostaa vanhempien oikeuksia lasten koulunkäynnin suhteen. Tiedon lisääminen ei kuitenkaan välttämättä lisää osallistumista eikä asiakirja tue niitä vanhempia, joiden on jostain syystä vaikea lähestyä koulua eikä se siten luo tasavertaisempia suhteita opettajien ja vanhempien välille. Koulusta riippumattomalla vanhemmalla Vincent kuvaa niitä vanhempia, joilla on vähän tai ei ollenkaan yhteyksiä kouluun. Hän erottaa toisistaan aktiivisen ja passiivisen osallistumattomuuden. Aktiivisesti osallistumattomille vanhemmille osallistumattomuus on tietoinen valinta; he ovat päättäneet pysyä erossa koulusta oltuaan esimerkiksi tyytymättömiä koulun toimintatapoihin. Passiivisesti osallistumattomat vanhemmat puolestaan haluaisivat olla yhteydessä kouluun, mutta esimerkiksi kieliongelmiin, hankalien työaikojen tai lastenhoitojärjestelyjen vuoksi eivät siihen pysty. Vanhempi osallistujana on harvinaisin ideaalityypeistä, vaikka se on Vincentin mukaan ainoa, joka toisi vanhempien yksilöllistä ja kollektiivista ääntä kuuluville koulussa. (Mt., 44–57.)

Vanhempien osallistumista korostavasta markkina-ajattelusta huolimatta tutkimukset kertovat vanhempien paikan hitaasta muutoksesta. Vincent ja Tomlinson (1997) totesivat, että markkina-ajattelun leviämisen koulumaailmaan Britanniassa ei ole välttämättä muuttanut vanhempien ja opettajien välistä suhdetta koulun tasolla. Myös Martin Hughesin ja muiden (1994) tutkimus osoitti koulun käytäntöjen hitaasta muuttumisesta. Tutkimuksessa mukana olleiden koulujen rehtorit suhtautuivat varauksellisesti vanhempiin asiakkaina ja näkivät vanhemmat edelleen koulun kumppaneina. Myös vanhemmat itse suhtautuivat uuteen paikkaansa asiakkaina ristiriitaisesti. Suurelle osalle tutkituista vanhemmista asiakkuus merkitsi vain kouluvalinnan tekemistä, vaikka he olivat sitä mieltä, että kysymyksessä tulisi olla laajempi vanhempien paikan muuttuminen suhteessa kouluun. (Mt., 22–26, 78–96.)

Opettajan ja vanhempien välinen suhde on aina myös valtasuhde. Opettajilla on asemastaan ja professionaalisisesta asiantuntijuudestaan johtuva sisäänrakennettu valta-asema kodin ja koulun vuorovaikutuksessa. Opettajan työssä on perinteisesti korostunut tehtävien itsenäisen hoitaminen eikä yhteistyö opettajakollegojenkaan kesken ole ollut itsestään selvää. Vanhempien suhdetta lasten koulunkäyntiin on luon-

nehtinut koulun arvojen tukeminen. Vanhempien kysymykset on koettu opettajan työn arvosteluksi ja kysymyksiä esittävät vanhemmat on luokiteltu hankaliksi vanhemmiksi (esim. Munn 1993, 3; Hughes ym. 1994, 2– 5). Vanhemmat on nähty koulussa tällöin ongelmina, jotka asenteillaan tai kasvatusmenetelmillään ehkäisevät koulua saavuttamasta asettamia tavoitteita. Ongelmalliseksi vanhempia on määritelty silloin, jos he eivät ole koulun mielestä tarpeeksi kiinnostuneita lasten koulunkäynnistä, mutta ongelmallisina voidaan nähdä myös ne vanhemmat, jotka ovat liian kiinnostuneita lasten koulunkäynnistä ja puuttuvat opettajien mielestä liikaa koulun asioihin. Will Cowburn (1986, 18) näkee kumppanuuden retoriikan olevan keino ylläpitää opettajien professionaalista kontrollia vanhempiin. Aikaisemmin vanhemmat pidettiin koulun ulkopuolella, jotta koulutuksen ammattilaisille taattiin häiriintymätön kontrolli. Nyt vanhempia rohkaistaan osallistumaan ja tulemaan sisään kouluihin, jotta he ymmärtävät miksi koulutuksen ammattilaiset käyttävät kontrollia niin kuin käyttävät. Perusasetelma kodin ja koulun välillä jää kuitenkin koskemattomaksi. Sen varjeleminen tehdään vastakkaisilla keinoilla, joita aikaisemmin käytettiin.

Vanhemmat ovat saaneet koulukeskustelussa kahdenlaisia paikkoja. Koulutuspoliittisessa puheessa heidät on nähty koulun kumppaneina, jotka yhteistyössä opettajien kanssa pyrkivät kohti samoja päämääriä. Koulun arki on tuonut esiin niitä jännitteitä, joita vuorovaikutukseen väistämättä sisältyy. Etsin tutkimuksessani niitä toimintapaikkoja, joita vanhemmille suhteessa lasten kouluun ja koulunkäyntiin annetaan tai joita he ottavat. Käytän tutkimuksessani toimintapaikan käsitettä. Paikan käsitteellä viitataan siihen asemaan, sijaintiin tai kohtaan, joka vanhemmilla on lasten koulussa ja koulunkäynnissä. Sen voi nähdä fyysisenä, tilaan liittyvänä käsitteenä, mutta se voi viitata myös asemaan ja sijaintiin (Strassoldo 1993, 5–8). Teen toimintapaikan käsitteellä eron roolin käsitteeseen. Toimintapaikka korostaa toimijuutta, toimijan omaa tilaa määritellä toimintapaikkaansa. Vanhempien paikat ovat vaihtuvia; niitä määrittelevät niin vanhemmat itse kuin koulutuspolitiikka, lainsäädäntö, opettajat ja oppilaat.

2.5 Sukupuoli ja sosiaaliluokka – sosiaalisten erojen rakentuminen kodin ja koulun vuorovaikutuksessa

Hughes ja muut (1994) aloittavat vanhempia ja koulua käsittelevän tutkimuksensa kolmella tapauskuvauksella: kaikki kolme vanhempaa ovat äitejä. He puhuvat tutkimuksessaan vanhemmista, vaikka 84 % tutkimukseen osallistuneista vanhemmista oli äitejä. Sama ilmiö on toistunut suomalaisissa tutkimuksissa. Sirkku Ahon (1980) tutkimukseen osallistuneet vanhemmat olivat tutkijan mukaan “lähinnä äitejä”, Marjaana Soinisen (1986) tutkimus oli suunnattu nimenomaan äideille ja Paula Sermilän (1991) tutkimukseen osallistuneista vanhemmista äitejä oli kolme neljäsosaa. Silti tutkimuksissa puhutaan vanhemmista eikä sukupuolen merkitystä vanhempien ja koulun välisessä vuorovaikutuksessa ole pohdittu.

Sukupuolineutraali puhetapa leimaa kodin ja koulun suhteita niin koulutuspolitiikan, tutkimuksen kuin koulun arjen tasoillakin. Vasta 1990-luvun nais- ja sukupuolitutkimus ryhtyi purkamaan auki sukupuolen merkitystä kodin ja koulun vuorovaikutuksessa (esim. David 1993; David ym. 1993; Lareau 1992; Reay 1998a). Tutkimukset osoittivat, että vanhempi tarkoitti kodin ja koulun vuorovaikutuksessa useimmiten äitiä. Äiti oli perheessä se, joka huolehti lasten koulunkäyntiin liittyvistä asioista ja piti yhteyttä kouluun ja opettajiin. (David 1993; David ym., 1993, 1994; Griffith & Smith 1990; Lareau 1992; Reay 1996, 1998a, 1998b, 1998c; Reay & Ball 1998; Ribbens 1994; Smith 1988; ks. myös *Parents as partners in schooling* 1997). Lareau (1992) kertoo esimerkin Lauran vanhemmista. Lauran äidillä ei ollut ajokorttia. Isä, joka teki vuorotyötä, oli usein kotona iltapäivisin, jolloin opettaja–vanhempi -tapaamiset järjestettiin. Hän vei puolisonsa autolla kouluun tapaamaan opettajaa, muttei mennyt itse mukaan tapaamisiin, vaan odotti autossa koulun ulkopuolella. Vaikka isät Lareauin tutkimuksessa näyttelivät ajoittain tärkeää symbolista merkitystä, äidit huolehtivat lasten jokapäiväiseen kouluelämään liittyvistä asioista. Lareau erottelikin toisistaan kaksi erillistä vanhempi–koulu -suhdetta: äidin ja isän. Connell ja muut (1982, 42–54) päätyivät Australiassa jo 1980-luvulla samantyyppisiin tutkimustuloksiin. Äidit olivat pääasiassa vastuussa lastensa koulunkäynnistä ja hoitivat koulun käyntiin liittyvät rutiininomaiset tehtävät, esimerkiksi pitivät yhteyttä

opettajiin. Isät osallistuivat koulunkäyntiin silloin, kun oli kysymys suurista päätöksistä tai kurinpitoon liittyvistä asioista.

Tarkastelen tutkimuksessani vanhemmuutta sukupuolittuneena. Sukupuolta on usein tarkasteltu eron kautta; on tutkittu sukupuolten välisiä eroja tai eroja sukupuolen sisällä. Myös omassa tutkimuksessani eron käsite on keskeinen. Pohdin erotteleeko sukupuoli vanhempien suhdetta lasten kouluun ja koulunkäyntiin. Tarkastelen sukupuolta sosiaalisena konstruktiona; ymmärrän sen sosiaalisesti, kulttuurisesti, historiallisesti ja yhteiskunnallisesti rakentuneena. Hirdman (1998) on kuvannut sukupuolijärjestelmän käsitteen avulla yhteiskunnan taustalla vaikuttavaa sukupuolten eroa tuottavaa ja vahvistavaa periaatetta. Sukupuolijärjestelmä jakaa elämänalueet naisten ja miesten kesken ja asettaa miehisyyden naiseutta korkeammalle. Se vaikuttaa kolmella tasolla: kulttuurin nais- ja mieskuvissa, yhteiskunnan instituutioissa sekä henkilöiden välisessä vuorovaikutuksessa. (Mt., 10–11.) Vaikka sukupuoleen liitetään vahvoja odotuksia, merkityksiä ja latauksia, se ei ole staattinen ja mekaaninen ihmisten käyttäytymistä ja toimintaa määrittävä kategoria. Sukupuolta rakennetaan yhteiskunnan rakenteiden, instituutioiden, kulttuurin sekä arkisten käytäntöjen vuoropuheluissa, joissa myös yksittäisillä toimijoilla on tärkeä merkitys. Vaikka olemme biologisesti ja sosiaalisesti jotakin sukupuolta, voimme myös muovata, kyseenalaistaa, välttää, kieltää ja vastustaa sukupuoleen liittyviä käytäntöjä (Gordon & Lahelma 1995; Gordon ym. 2000a, 3; Tolonen 2001).

Sukupuoli ei ole ainoa yksilön toimintaa määrittävä sosiaalinen kategoria, vaan se kietoutuu yhteen muiden sosiaalisten erojen ulottuvuuksien kanssa. ”Sukupuolittumattomia luokka- tai etnisiä suhteita ei ole olemassa”, toteaa Vincent (1996, 42). Yhteiskuntaluokasta puhuminen on viitannut usein taloudelliseen perustaan, jonka osoittajana on toiminut ammatti. Perinteisessä sosiologisessa lähestymistavassa perheen luokka-asema on määräytynyt perheen ”pään”, yleensä miehen mukaan. Naisten asema työmarkkinoilla on nähty toissijaiseksi ja se on määräytynyt puolison, miehen mukaan (Goldthorpe 1983; Goldthorpe & Marshall 1992). Feministinen luokka-analyysi on kehittänyt yksilöön perustuvia luokka-aseman määrittelytapoja (esim. Stanworth 1984), joskus tutkijat ovat taas käyttäneet tapaa, jossa otetaan huomioon molempien puolisoitten sosiaalinen asema (esim. Leiflufsrud & Woodward 1987,

1988). Huolimatta monipuolistuneista luokka-aseman määrittelytaivoista Goldthorpen näkemys on edelleen vallitseva. Reayn (1998a, 15) mukaan miehiin fokusoiminen on johtanut naisten näkymättömyyteen myös tutkimuksen muilla alueilla. Naisten puuttuminen teoriasta on kääntynyt käytännöiksi, joissa naiset puuttuvat myös empiirisistä tutkimuksista.

Myös Suomessa isän ammatti ja koulutus ovat toimineet perheen sosiaalisen aseman määrittäjinä. Tutkimuksissa, joissa on tarkasteltu kotitaustan yhteyttä lasten ja nuorten koulutukseen, isän ammatti ja koulutus ovat määrittäneet perheen sosiaalisen aseman (esim. Hermunen 1984; Isoaho ym. 1990; Kivinen & Rinne 1995; Kuusinen 1985, 1986). Kivisen ja Rinteen (1995) tutkimuksessa analysoitiin koulutuksen periytyvyyttä sukupolvien välillä. Tutkijat kysyivät, missä määrin kotitausta määrittää nuorten koulutusuraa ja mikä yhteys vallitsee perheen sosioekonomisen aseman, erityisesti vanhempien koulutustason ja lasten saavuttaman koulutustason välillä. Äidit ja isät olivat mukana tutkimusasetelmassa ja havaintoaineiston esittelyssä. Kuitenkin lähes kaikki tutkimuksen tilastot esiteltiin isän ammatin, koulutuksen tai sosioekonomisen aseman mukaan. Äidin vastaavat tiedot ohitettiin huomautuksella: ”lika barn leka bäst”, vaikka tutkijat totesivatkin, että kuvasta muodostuu aina hieman erilainen riippuen siitä, tarkastellaanko koulutuspääoman ”periytyvyyttä” jälkipolville isän, äidin tai molempien hankkiman koulutuksen lähtökohdista tai erillisinä linjoina isistä ja äideistä perheen poikiin ja tyttöihin. (Mt. 42–43.)⁵ Tutkimus uutisoitiin Helsingin Sanomissa 11.4.1995 seuraavasti: ”Saha vai sanakirja, isäkö sen määrää? Tuore tutkimus kumoo suomalaisten kuvitelmat koulutuksen tasa-arvosta. Akateeminen koulutus periytyy eli nuorten kotitausta määrittää yhä koulutuksen. Professorien lapsista tulee kymmenen kertaa todennäköisemmin professoreita kuin sekatyömiehen jälkeläisistä.” Myöhemmin uutisointi jatkui: ”Professorien lapset valmistuvat korkeakouluista, palomiesten, vanginvartijoiden, maanviljelijöiden, sekatyömiesten, uittotyömiesten lapset voittopuolisesti ammattioppilaitoksista. Paperityöläiset ja lihanvalmistajat tulevat työläisperheistä. ...” (HS 11.4.1995.) Kodin vaikutus lapsen

⁵ Myöhemmin Jorma Kuusela (2003) on tutkimuksissaan päätyynyt siihen, että nimenomaan äidin koulutustausta selittää oppimistulosten eroja. Helsingin koulujen eroja tutkiessaan Kuusela päätyi siihen, että äitien koulutustaustan avulla voidaan selittää noin 85 prosenttia koulujen päättövaiheen arviointien eroista.

koulunkäyntiin ja kouluvalintoihin kuvataan isän kautta, kun tutkimusten mukaan äiti useimmiten huolehtii yhteydenpidosta kouluun ja huolehtii lasten koulunkäyntiin liittyvistä asioista.

Nykyisin yhteiskuntaluokan käsite ymmärretään laajemmin kulttuurisina ja sosiaalisina resursseina ja olemisen tapoina, joissa taloudellinen tekijä on vain yksi, vaikkakin tärkeä osatekijä. Yhteiskuntaluokan katsotaan ulottuvan kaikille elämän alueille: ”Aikuisten ja lasten väliset suhteet, naisten ja miesten väliset suhteet, perhe-elämä, kulttuuriset ja seksuaaliset käytännöt ovat kaikki tärkeitä muodostettaessa kuvaa yhteiskuntaluokasta”, toteaa Connell (1983, 168). Reay (1998a, 21) katsoo, että keskittymällä luokka-aseman sijasta niihin prosesseihin, joissa kulttuurista ja sosiaalista pääomaa välitetään, myös naisten toiminta tulee näkyväksi.

Lareau (1989, 6–8) erotteli kolmenlaisia tutkimuksia, jotka selittivät sosiaalisen taustan yhteyksiä vanhempien osallistumisessa lasten koulunkäyntiin ja koulun toimintaan. Ensimmäinen ryhmä tutkimuksia selitti osallistumisen eroja vanhempien arvoeroilla. Korkeamman koulutuksen ja sosioekonomisen aseman omaavien vanhempien uskottiin arvostavan koulutusta alemmista sosioekonomisista asemista olevia vanhempia enemmän. Toinen ryhmä tutkimuksia palautti vanhempien osallistumisen erot kouluinstituutioon ja toi esiin kouluinstituution erottelevia mekanismeja, jotka toivottivat keskiluokkaiset vanhemmat tervetulleemmiksi kouluun kuin työväenluokkaiset vanhemmat (esim. Lightfoot 1978; Connell ym. 1982). Kolmas ryhmä tutkimuksia selitti vanhempien osallistumisen eroja käyttäen apuna Pierre Bourdieu’n (1977, Bourdieu & Passeron 1977) teorioita ja erityisesti kulttuurisen pääoman käsitettä. Lareau (1989) itse edustaa tätä lähestymistapaa. Hän selitti kulttuurisen pääoman käsitteen avulla keskiluokkaisten vanhempien aktiivisempaa osallistumista lasten koulunkäyntiin. Lareau (1989, 1992) tutkimuksessa keskiluokkaisten vanhempien ja koulun välillä oli selvä yhteys ja vanhempien ja opettajien välinen suhde oli tasa-arvoisempi. Keskiluokkaiset vanhemmat valvoivat opettajan toimintaa ja puuttuivat lastensa koulunkäyntiä koskeviin asioihin. Heillä oli niitä sosiaalisia ja kulttuurisia resursseja, joita opettajan kanssa toimiminen edellytti ja joita he sijoittivat lasten koulutukseen tuottamaan sosiaalista voittoa. Työväenluokkaiset vanhemmat siirsivät vastuuta lasten koulu-

tuksesta korkeamman luokkastatuksen omaaville opettajille. Kysymys ei ollut kuitenkaan siitä, että vanhemmat eivät olisi arvostaneet koulua tai koulussa menestymistä. Heiltä puuttui kulttuurista ja sosiaalista pääomaa ja niiden mukanaan tuomia resursseja, joita lasten koulunkäynnin tukeminen ja opettajan kanssa toimiminen edellytti.

Bourdieuille perhe on keskeinen sosiaalisen uusintamisen instituutio yhteiskunnassa. Vaikka hän on käsitellyt töissään harvoin sukupuolta, myöhemmissä kirjoituksissaan hän näkee äitien tärkeän tehtävän kulttuuripääoman välittämisessä. Naiset tekevät perheissä usein sitä symbolista ja käytännöllistä työtä, jossa kulttuuripääomaa välitetään. Kulttuurinen pääoma pitää sisällään laajan joukon kielellisiä kompetensseja, tapoja, mieltymyksiä ja orientaatioita, "hienovaraisia modaaliteetteja suhteessa kulttuuriin ja kieleen" (Bourdieu 1977, 82). Bourdieu erottelee kolmenlaista kulttuurista pääomaa: ruumiillistunutta, joka on mielessä ja ruumiissa; institutionalisoitunutta, joka ilmenee institutionalisoituneessa muodossa kuten koulutuksen myötä saaduissa kvalifikaatioissa sekä havainnollista, joka tulee esiin kulttuurisissa tuotteissa kuten kirjoissa ja maalauksissa (Bourdieu 1986). Kulttuurinen pääoma ei ole ainoa pääoman muoto, jota yksilöille kertyy, vaan se esiintyy aina yhdessä muiden pääoman muotojen – taloudellisen, symbolisen ja sosiaalisen – kanssa. Sitä ei voi tarkastella irrallaan habituksen käsitteestä tai muista pääoman muodoista, jotka yhdessä kulttuurisen pääoman kanssa tuottavat etuja ja tappioita yhteiskunnassa. Sosiaalista pääomaa tuotetaan niiden sosiaalisten prosessien välityksellä, joita perheen ja yhteiskunnan välillä on. Taloudellinen pääoma on varallisuutta, joka on joko perittyä tai tuotettu yksilön ja talouden välisessä vuorovaikutuksessa. Symbolinen pääoma ilmenee yksilön arvovallassa ja persoonallisissa piirteissä, kuten karismassa ja auktoriteetissa. (Bourdieu 1985.)

Myös Reay (1998a) on käyttänyt kulttuurisen pääoman käsitettä tutkiessaan äitien osallistumista lasten koulunkäyntiin. Hän haastatteli alasteen oppilaiden äitejä kahdessa lontoolaisessa koulussa, joista toinen oli monikulttuurinen, työväenluokkainen koulu, toinen valkoinen, keskiluokkainen koulu. Työväenluokkaisia ja keskiluokkaisia äitejä yhdisti se, että he huolehtivat perheissä lasten koulunkäyntiin liittyvistä asioista. Vaikka isätkin osallistuivat lasten koulunkäyntiin, heidän osallis-

tumisensa oli luonteeltaan epäsäännöllistä ja suunnittelematonta. Keskiluokkaiset äidit näkivät itsensä suhteessa kouluun asiakkaina ja käyttivät siihen liittyviä puhetapoja ja vahvistivat asemaansa kouluyhteisössä. Vaikka työväenluokkaiset äidit esittivät samankaltaisia huolia kuin keskiluokkaiset äidit, he onnistuivat harvemmin muuttamaan huolensa kouluur: kohdistuviksi vaatimuksiksi. Keskiluokkaiset äidit toimivat sekä yksilöllisesti että kollektiivisesti varmistaakseen, että koulun opetussuunnitelma tarjosi heidän lapsilleen niitä tietoja, taitoja ja valmiuksia, joita he siltä odottivat. (Mt., 202–203.)

Reay (1998a, 205) kritisoi Lareau (1989, 1992) tutkimusta siitä, että tämä näkee keski- ja työväenluokan kahtena selvänä, toisilleen vastakkaisina kategorioina. Reayn mukaan luokkaerot ovat monimutkaisempia kuin selvä dikotomia keskiluokkaisen aktiivisuuden ja työväenluokkaisen passiivisuuden välillä. Kaikki äidit sosiaalisesta taustasta riippumatta olivat hänen tutkimuksessaan aktiivisia. Vaikka työväenluokkaisilla äideillä oli vähemmän koulussa tarvittavia kulttuurisia resursseja, koulutuksellisia kvalifikaatioita, tietoa koulutusjärjestelmästä ja koulunkäynnistä, ei se automaattisesti tarkoittanut vähäisempää osallistumista lasten koulunkäyntiin. Erot tulivat näkyviin vähemmän tehokkaina toimintatapoina; työväenluokkaiset naiset kokivat vaikeaksi asettua koulutuksen asiantuntijan rooliin opettajan rinnalle, vaativat opettajia vähemmän vastaamaan heidän valituksiinsa ja heillä oli vähemmän taloudellisia ja sosiaalisia resursseja kompensoida niitä puutteita, joita he näkivät lasten koulutuksessa olevan. Heillä ei ollut keskiluokkaisten äitien kanssa yhtäläisiä resursseja ja valtaa vaikuttaa lasten koulunkäyntiin. Reay (1998a, 12) toteaa:

“The literature on parental involvement is made up of a number of half-told stories. It leaves out not only difference and diversity, but the ways in which differences are rooted in inequalities. Mothers are no more an homogenous group than the fictional, undifferentiated parents of many of the texts.”

Annette Lareau ja Wesley Schumar (1996) löysivät eroja seuraavissa vanhempien sosiaalisissa ja kulttuurisissa resursseissa toimia koulun kanssa: kyvyissä ja taidoissa auttaa lapsia koulunkäynnissä, ammatillisessa joustavuudessa ja sen seurauksena mahdollisuudessa osallistua

koulun toimintaan ja tapahtumiin, taloudellisissa resursseissa sekä vanhempien, erityisesti äitien sosiaalisissa verkostoissa, joiden kautta oli mahdollisuus saada tietoja koulusta sekä toimia koulun kanssa. Myös Reay (1998b, 59) löysi samansuuntaisia eroja perheiden kulttuurisen pääoman osatekijöissä. Eroja oli vanhempien aineellisissa resursseissa, koulutuksen kautta saaduissa kvalifikaatioissa, käytettävissä olevassa ajassa, koulutusjärjestelmästä ja koulunkäynnistä käytettävissä olevissa tiedoissa, sosiaalisessa itseluottamuksessa sekä aseman ja statuksen vaikutuksessa vuorovaikutukseen koulun kanssa.

Suomalaista yhteiskuntaa ja kulttuuria on pidetty homogeenisena ja sen kentiä eriytymättömämpinä kuin vahvojen luokkaerojen yhteiskunnissa. Koulutuksen voimakkaista tasa-arvopyrkimyksistä huolimatta Suomessakin oppilaiden sosiaalinen tausta vaikuttaa edelleen voimakkaasti lasten koulumenestykseen ja koulutukseen valikoitumiseen (esim. Jakku-Sihvonen & Kuusela 2002). Sen sijaan vanhempien sosiaalisen taustan merkitystä kodin ja koulun vuorovaikutuksessa ei ole meillä pohdittu. Tarkastelen tutkimuksessani vanhempien sosiaalisen taustan merkitystä kodin ja koulun vuorovaikutuksessa. Käytän tutkimuksessani vanhempien koulutusta sosiaalisen aseman osoittajana; keskityn kuitenkin enemmän niihin sosiaaliin ja kulttuurisiin resursseihin, joita koulutuksen ja sosioekonomisen aseman kautta saatu kulttuurinen, sosiaalinen ja taloudellinen pääoma vanhemmille antaa suhteessa lasten kouluun ja koulunkäyntiin (vrt. Lareau 1989; Reay 1998a).

2.6 Kodin ja koulun yhteistyön kehittyminen Suomessa

Ymmärtääkseni tutkimusaiheittani jouduin katsomaan ensin taakse päin: miten Suomessa on tultu tähän tilanteeseen, jossa kodin ja koulun vuorovaikutusta tänä päivänä tarkastelemme. Kodin ja koulun yhteistyön historiaa ei ole tutkittu, minkä vuoksi tietoa suhteiden kehittymisestä oli vähän saatavilla. Teen lyhyen katsauksen kodin ja koulun yhteistyön kehittymiseen lähtien liikkeelle kansakouluajasta ja etenen kohti tätä päivää. Katsaus perustuu opetussuunnitelma-, komiteamietintö- ja pedagogisiin teksteihin, joita täydennän Suomessa tehdyllä koulututkimuksella. Samalla rakennan kontekstia kodin ja koulun vuorovaikutuksen tarkastelemiselle tänä päivänä.

Varovainen suhtautuminen oppilaiden koteihin – kodin ja koulun yhteistyö kansakoulun aikana

Vanhempien ja koulun vuorovaikutuksesta on keskusteltu Suomessa pitkään. Mika Ojakangas (1997) kuvailee Uno Gygnaeuksen ja J.V. Snellmanin vuonna 1861 käymää kiistaa siitä, ketkä voivat toimia kasvattajina ja miten lapsia tulisi kasvattaa. Snellman puolusti kasvatuksen perinnettä ja perheen vuosisataisia tapoja: ”Kukaan muu kuin isä tai äiti ei voi tietää, mikä on lapselle oikeata.” Snellmanin mukaan siveellisen kasvatuksen tuli tapahtua kotona, perheen rakastavassa ilmapiirissä eikä pedagogisen viileän silmän alla. Perhe oli laitos, johon ”mikään sille vieras valta” ei saanut tunkeutua, yhteiskunnallisen vallan tuli pysähtyä kodin kynnykselle. Gygnaeus puolestaan uskoi modernin lapsitieteellisen tiedon ylivaltaan kasvatuksessa: asiantuntijan oli astuttava äidin tilalle ja koulusta oli samalla tultava kodin malli. Pedagogisesti valveutuneen koulun ”siveellisen kasvatuksen” piti toimia kodin sivistämisen tärkeimpänä välineenä. Yhteiskunnallisen vallan tuli ylittää kodin kynnyks; vain perheen autonomian kumoaminen takasi lapsen ja yhteiskunnan terveen kehityksen. Gygnaeus voitti kiistan: uusi voitti perinteen, samalla yhteiskunta tunkeutui kotiin ja moderni pedagogiikka sai alkunsa. (Mt., 11–17.)

Kansakoululaitoksen historiaa tutkineen Aimo Halilan (1949) mukaan kodin ja koulun väliset suhteet olivat 1800-luvun lopulla ja 1900-luvun alussa jännitteiset. Kansakoulua ei otettu aina avosylin vastaan, vaan se joutui useimmiten taistelemaan asemastaan saavuttaakseen kyläläisten ja kaupunkilaisten luottamuksen. Uno Gygnaeus esitti toiveen kotien ja kansakoulun läheisestä yhteistyöstä; ihanteena hän piti opettajien ja vanhempien välistä luottamuksellista suhdetta. Ajatuksena oli, että kansakoulusta puhuttaisiin kodeissa ”meidän kouluna” ja opettajasta ”meidän opettajana”. Käytännössä koulu ja kodit pysyivät vielä toisilleen vieraina, toistensa menettelytavoista ja työskentelymuodoista vähän kiinnostuneina. (Mt., 274–276.) Risto Rinne (1984) kuvailee koulun suhdetta oppilaiden koteihin maalaiskansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnössä vuodelta 1925 pelokkaan huomioivaksi. Koulun pyrkimyksenä oli saavuttaa kotien hyväksyntä ja lähentää kotia ja koulua toisiinsa osoittamalla maaseudun vanhemmille, ettei ”lukukoulu” vieraannuta lapsia kotien

traditioista. Kodin ja koulun yhteistyön kehittämisen pääpaino rakentui oppisisältöjen kehittämiseen. Monet oppiaineet liittyivät olennaisesti kodin ja koulun yhteistyön pyrkimyksiin. Työkasvatuksen, maanviljelysopin ja kotieläinopin avulla pyrittiin osoittamaan vanhemmille, että koulu tahtoo tukea vanhempien työtä ja arvomaailmaa ja ohjaa oppilaita kotien mukaisen tradition työtehtäviin. (Mt., 289–291.)

Kodin ja koulun yhteistyön⁶ tärkeys tunnustettiin varhain, mutta käytännön toimia sen kehittämiseksi tehtiin vähän. 1900-luvun alkupuolella kouluja ja opettajia muistutettiin yhteistyön tärkeydestä kiertokirjeillä. (Halila 1949, 277.) Vuonna 1907 perustettiin kotikasvatuksen tehostamiseksi valtakunnallinen Kotikasvatusyhdistys⁷, joka pyrki kristillisen maailmankatsomuksen pohjalta kehittämään kotikasvatusta esitelmin, kodin päivin, opintokerhoin ja julkaisuin (Parjo 2003)⁸. Kouluhallitus keräsi vuonna 1932 kiertokirjeellä tietoja koulujen toteuttamasta kodin ja koulun yhteistyöstä. Yhteistyömuotoina kyselyssä mainittiin vanhempien kouluvierailut koulun juhlissa sekä opettajien kotikäynnit. Varsinaisia vanhempainkokouksia pidettiin jonkun verran lähinnä kaupungeissa. Näihin tilaisuuksiin liittyi keskustelua, jota tosin kuvattiin yksipuoliseksi, koska etupäässä opettajat puhuivat niissä. Muina yhteistoiminnan muotoina mainitaan muun muassa koulukasvitarhatoiminta, työskentely sekä vaate- ja ruoka-avun toimittaminen vähävaraisille. Myös ajatuksia vanhempainyhdistysten perustamisesta oli ilmassa. (Huuskonen 1953, 90–97.)

Varovainen suhtautuminen oppilaiden vanhempiin jatkui myös varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelmassa, tosin varovaisia viittauksia vanhempien ohjaamisesta oli näkyvissä. Koulun nähtiin toimivan kodin apuna. Sen tuli olla selvillä lapsen kotioloista ja vanhempien kasvatustavista voidakseen tukea kotia. Koulunkäynnin katsottiin tuovan oppilasta esiin uusia seikkoja, jotka vanhempien oli hyvä saada tietoonsa. “On paikallaan, että koulun taholta varovasti ja hienotunteisesti oikaistaan näitä käsityksiä” (Kansakoulun opetussuunnitel-

⁶ Termin alkuperästä ja käyttöönotosta ei ole tarkkaa tietoa, mutta termiä käytettiin jo kansakoulun aikaisissa kouluteksteissä kuvaamaan kodin ja koulun välistä vuorovaikutusta.

⁷ Nykyinen Suomen Vanhempainliitto

⁸ Kotikasvatusyhdistyksen perustamisen taustalla oli huoli vanhempien kasvatustaitojen heikkenemisestä ja halusta siirtää kasvatustavoitukset opettajille (Parjo 2003).

makomitean mietintö II 1952, 15). Maalaiskansakoulun tapaan varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelmakomitea varoitti koulua vierottamasta lapsia vanhempien maailmankatsomuksesta. Komitea korosti, että kodin ja koulun oli tunnettava toistensa työkentät. Ensimmäisiä esityksiä yhteistyömuodoista oli näkyvissä, niissäkin tosin kehoitettiin varovaiseen etenemiseen. Mikäli yhteistyö on koulussa uutta, “on vanhempia koulun taholta varovasti totutettava siihen” (mt., 15). Opettajan tuli vieraillla oppilaiden kotona ja vanhemmille tuli varata mahdollisuus tutustua kouluelämäään. Komitea korosti, ettei vanhempien kouluvierailujen tulisi tapahtua vain juhlatilaisuuksissa. (Rinne 1984, 291–293; Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II 1952.)

Myös Matti Koskenniemi ja Antero Valtasaari (1969, 295–297) korostivat kotilojen tuntemisen tärkeyttä ja henkilökohtaisten suhteiden luomista vanhempiin antaessaan ohjeita kansakoulun opettajille. Erityisesti opettajien kotikäynnit saivat kansakoulun aikana huomiota osakseen. Kotikäyntien nähtiin olevan luonteva tapa tutustua lapsen kotitaustaan ja keskustella lasta koskevista kysymyksistä, vaikkei kotikäyntien suorittaminen aina ollutkaan opettajille eikä vanhemmille helppoa. “Opettaja ei voi oikein ymmärtää ja käsitellä oppilaitaan, ellei hän ole selvillä heidän kotiooloistaan”, toteaa Koskenniemi (1967, 141). Vanhempia ei nähty pelkästään positiivisena yhteistyötahona, sillä oppilaiden ongelmat saatettiin liittää hankaliin vanhempiin: “Ei monikaan oppilas ole probleemioppilas – hänen vanhempansa ovat probleemivanhempia” (mt., 144) tai “Hankalalla oppilaalla saattaa olla vielä hankalammat vanhemmat, joiden käsityksiä heidän lapsestaan ja koulusta on vaikea muuttaa” (Koskenniemi & Valtasaari 1969, 296). Kasvatusvastuun liiallinen siirtyminen kodeilta koululle nousi myös esiin (mt., 31).

Myös kodin ja koulun yhteistyössä alettiin nähdä ongelmia. Yhteydenpidon vanhempiin todettiin rakentuvan usein oppilaan ongelmien ympärille. Koskenniemi ja Valtasaari (1969) kehottivat opettajia pitämään yhteyttä kaikkiin koteihin, “muutoin opettajien viestit ja kotikäynnit alkavat merkitä sitä, että jokin on koulussa hullusti.” Kouluyhteistyökomitea (1969 I, 11–12) totesi kodin ja koulun yhteistyön olevan sattumanvaraista, väkinäistä, rutiininomaista ja siinä olevan usein negatiivinen sävy. Tuon ajan tietojen mukaan noin 70% oppikouluista järjesti vähintään kaksi vanhempainkokousta lukuvuoden aikana, vastaa-

van luvun ollessa kansakoulun osalta vajaat 30%. Komitea toi esille ongelman, joka mainitaan myös usein tänä päivänä puhuttaessa kodin ja koulun yhteistyöstä: toiminnan ulkopuolelle jäivät juuri ne vanhemmat, joiden kanssa keskinäisten käsitysten vaihtaminen, informaatio ja kasvatusnäkemysten arviointi olisi kaikkein tärkeintä. Nämä vanhemmat olivat juuri niitä, joiden lapsilla oli opettajien mukaan koulussa ongelmia. (Mt., 11–12.)

Peruskoulu tiivistää kodin ja koulun yhteistyötä?

Peruskoululle asetettiin odotuksia ja toiveita kodin ja koulun yhteistyön tiivistymisestä. Sen uskottiin muuttavan vanhempien ja koulun vuorovaikutusta, sillä koulujärjestelmän muutoksen katsottiin edellyttävän aktiivista yhteydenpitoa vanhempien ja opettajien välillä. “Peruskoulu aktivoi kodin ja koulun puhaltamaan yhteen hiileen. Yhteistyön tarve kasvaa ja tulee päivittäiseksi”, totesi Antti Kettunen (1972, 93). Yhteistyön tarvetta hän perusteli vanhempien suuremmilla mahdollisuuksilla vaikuttaa oppilaan koulunkäyntiin liittyviin ratkaisuihin ja valintoihin. Koulun ei myöskään uskottu pääsevän sille asetettuihin tavoitteisiin ilman vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä. Myös Sirkku Aho (1980, 1) perusteli kodin ja koulun yhteistyön lisääntynyttä tarvetta peruskoulu-uudistuksella. Peruskoulu uutena koulumuotona teki vanhempien informoinnin ja yhteydenpidon koteihin erityisen tärkeäksi. Toisena syynä Aho mainitsi oppilaiden käyttäytymisongelmien – etenkin työrauhahäiriöiden – lisääntymisen koulussa. Myös Kouluyhteistyö- ja kerhotoimikunnan mietintö (1981, 2–3) kiinnitti huomiota koulun lisääntyneisiin työrauhaongelmiin ja niiden myötä kasvaneeseen kodin ja koulun yhteistyön tarpeeseen. Lasten ja nuorten ongelmat liitettiin yhteiskunnallisiin muutoksiin, kuten laajaan muuttoliikkeeseen ja sen aiheuttamaan juurettomuuteen sekä työ- ja asunto-olojen vaikeutumiseen.

Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnössä (1970, 53) ei kodin ja koulun yhteistyötä nähty kuitenkaan kaikissa tilanteissa hyvänä. Esikuvien – jollaiseksi vanhemmat ja opettajat mietinnössä määrittivät – yhdenmukaisuus nähtiin jopa haitallisena ja oppilaan kasvua rajoittavana. Erityisesti tämän nähtiin koskevan niitä murrosikäisiä nuoria,

joilla on negatiivinen asenne kotiin ja jotka etsivät käyttäytymismalleja ja esikuvia kodin ulkopuolelta. Jos opettajat liittoutuvat vanhempien kanssa, menettää koulukin mahdollisuuden tarjota rakennusaineiksia oppilaan minäideaalille. Toisaalla Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnössä (1970, 237) korostetaan kuitenkin kotien viimekätistä kasvatusvastuuta lapsista: “Joka tapauksessa *kodilla* – eikä koululla – on yleensä viime kädessä vastuu lapsen ja nuoren *kehittymisestä*.” Kasvatusvastuuta ei saisi siirtää kodeilta koululle, vaikka yhteiskunta on koulun avulla lisännyt vaikutustaan lapsiin ja nuoriin. Kodin ja koulun tulee tuntea toisensa: koulun tulee olla selvillä kodin kasvatuserästä ja kodista kasvuympäristönä. Kodin puolestaan pitää saada tietoa ja koulun kasvatustavoitteista, työtavoista ja opettajista sekä oppilaasta koulussa tehdyistä havainnoista. (Mt., 237–244.) Komitea halusi lisätä kodin vaikutusvaltaa kouluissa, minkä uskottiin lähentävän kotia ja koulua toisiinsa. Peruskoululaisen vanhemmilla nähtiin olevan ratkaisuvallaa oppilaan opinto-ohjelman valinnassa useassa eri vaiheessa ja ai-neessa, “siksi vanhempien tulee olla selvillä koulun *opinto-ohjelman tarjoamista erilaisista mahdollisuuksista*” (mt., 242). Komitea uskoi vanhempien vaikutusvallan lisääntyvän koulussa myös kouluneuvostojen ja luokkatoimikuntien kautta (mt., 247). Rinteen (1984, 295) mukaan komitean keskeisenä tarkoituksena oli korostaa kodin ja koulun välillä käytävän kommunikation positiivista ja rakentavaa sävyä. Eri-tyisesti komitea korostaa oppilaista tehtävien havaintojen positiivisia sävyjä. Havainnoissa tulisi kiinnittää ainakin yhtä paljon huomiota myönteisiin puoliin kuin niihin, joihin koulu toivoo korjausta. Komitean mukaan positiivisten havaintojen välittäminen johtaa monesti parempaan tulokseen kuin huomion kiinnittäminen kielteisiin ilmiöihin. (Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean I mietintö 1970, 243.) Vaikka komitea korostikin kodin ja koulun yhteistyön merkitystä, ei sillä juuri ollut esittää uusia toimintamuotoja yhteistyön kehittämiseksi. Koulu-kohtaiset tilaisuudet, juhlat, oppilastöiden näyttelyt ja kerhot olivat vanhan kansakoulun perinnettä. Kerhotoiminnan elvyttäminen, opinto-ohjaajien palkkaaminen, kirjallisten yhteyksien lisääminen ja opettajien vastaanottotunnit olivat niitä keinoja, joilla kodin ja koulun välistä yhteistyötä pyrittiin parantamaan. (Rinne 1984, 295–296.) Edelleen kodin ja koulun yhteistyötä leimasivat samat piirteet. Erkki Lahdes (1980, 84–

87) toteaa yhteydenpidon olleen edelleen liian vähäistä ja sille oli ominaista, että vanhemmille tarkoitettuihin tilaisuuksiin saapui vain osa huoltajista, he olivat useammin ”hyvien” kuin ”huonojen” oppilaiden vanhempia, kaupungeissa kodin ja koulun välinen yhteys jäi etäisemmäksi kuin maaseudulla ja koulu oli yhteyksissä oppilaiden huoltajiin useimmiten negatiivisissa asioissa.

Peruskoululain (476/1983) 3 § velvoitti koulua tehtävää hoitaessaan läheiseen yhteisymmärrykseen ja yhteistyöhön kodin kanssa tukemalla kotia sen kasvatustehtävässä. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (1985) velvoittivat peruskouluasetukseen vedoten kouluja järjestämään vähintään kerran lukuvuodessa vanhemmille tilaisuuden keskustella koulun opetus- ja kasvatustyöstä opettajien ja koulun johtajan kanssa. Muina yhteistyön muotoina mainittiin vanhemman ja opettajan välinen kahdenkeskinen keskustelu, vanhempien osallistuminen retkien ja leirikoulun järjestämiseen, samoin erilaisten tapahtumien ja kuuntelupäivien järjestäminen. Myös vanhemmille tiedottamista korostettiin. Koulujen odotettiin aktiivisesti etsivän kouluyhteisöön sopivat yhteistyön muodot, vaikka asiakirjassa annetaankin esimerkkejä yhteistyön järjestämisestä. Kodin ja koulun yhteistä pyrkimystä lapsen ja nuoren kasvattamisessa korostetaan, vaikka kodin ja koulun tehtävät lapsen kehittymisen ohjaamisessa nähtiin osittain erilaisina. Erityisesti asiakirja korosti kodin ja koulun ehdotonta toistensa tuntemista sekä ennakkoluulotonta yhteydenottoa. Opettajien ja vanhempien välisen suhteen luottamuksellisuutta korostettiin tuomalla esiin opettajaa sitova vaitiolovelvollisuus. (Mt. 56–57.)

Peruskoulujasta lähtien kodin ja koulun yhteistyötä on Suomessa myös tutkittu (Aho 1980; Husso ym.1980; Korpinen ym.1980a; Korpinen ym. 1980b; Soininen 1986; Vuorinen 1971) tai kodin ja koulun yhteistyötä on sivuttu yhtenä tutkimuksen osa-alueena (Räty ym. 1995, 1996; Sermilä 1991). Tutkimukset osoittavat, että vanhemmat pitävät kodin ja koulun yhteistyötä tärkeänä asiana ja ovat kiinnostuneita lasten koulusta ja koulunkäynnistä. Vain noin 10% vanhemmista ei ollut osallistunut tai ei ollut halukas osallistumaan koulun toimintaan, totesi Aho (1980, 32) vuonna 1980. Samaan päätyi Sermilä (1991, 90–92) vuonna 1991. Kodin ja koulun yhteistyö on lisääntynyt vuosien kuluessa. Vuorisen (1971) 70-luvun vaihteessa tehdyssä tutkimuksessa suurin

osa mukana olleista 20 kansakoulusta ei ollut järjestänyt minkäänlaisia yhteistyötilaisuuksia vanhempien kanssa. Eira Korpisen ja muiden (1980a) 30-luvun vaihteessa tehdyssä tutkimuksessa lähes kaikki tutkimuksessa mukana ollutta 74 koulua oli järjestänyt vuoden aikana ainakin yhden yhteisen juhlan vanhempien kanssa. Sen sijaan 30% opettajista ei ollut järjestänyt oman luokkansa vanhemmille minkäänlaista yhteistyötilaisuutta. Sermilän (1991) 90-luvun vaihteessa tehdyssä tutkimuksessa mukana olleiden yläasteen oppilaiden vanhemmista neljäsosa oli osallistunut luokkatoimikunnan toimintaan, vähän yli puolet vanhemmista oli keskustellut lapsensa opettajan kanssa ja 76% vanhemmista oli osallistunut koulun järjestämään tilaisuuteen. Vaikka yhteydenpito vanhempiin on lisääntynyt, opettajat näyttävät saavan siihen vähän valmiuksia opettajankoulutuksessa. Korpisen ja muiden (1980a) mukaan vain harvat opettajat (n. 10%) katsoivat saaneensa opettajankoulutuksessa riittävästi valmiuksia yhteistyöhön kotien kanssa. Tilanne näytti samanlaiselta vielä 90-luvullakin, sillä Hannele Niemen ja Kirsi Tirrin (1997) tutkimuksessa vuosina 1994–1995 valmistuneet perus- ja aineenopettajat katsoivat saaneensa heikosti valmiuksia yhteistyöhön vanhempien kanssa.

Markkinasuuntautunut koulu muuttaa vanhempien paikkaa

90-luvun puolivälissä tapahtunut koulutuspolitiikan muutos – hallinnon hajauttaminen ja koulukohtaisiin opetussuunnitelmiin siirtyminen asettivat myös vanhemmat uuteen paikkaan suhteessa kouluun. Markkinasuuntautunut koulu teki vanhemmista ja oppilaista asiakkaita. Selkeimmät uusi koulutuspoliittinen suuntaus tarkoitti kotien näkökulmasta valinnaisuuden lisääntymistä. Päätäntävaltaa siirtyi kouluille, koulut saattoivat profiloitua omien painopistealueidensa mukaan ja vanhemmat yhdessä lastensa kanssa voivat – ainakin periaatteessa – valita lapselleen koulun.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994) ei puhuta enää vanhemmista tai kodista, vaan uuden hallintokulttuurin mukaisesti koti ja vanhemmat ovat yksi koulun sidosryhmä. Keskeinen asia, joka koulu yhteisön tuli tehdä yhteistyössä lähiyhteisönsä sidosryhmien kanssa, oli koulutyöskentelyn arvopohjan selkiyttäminen. Yhteisten arvojen

löytäminen nähtiin kaiken koulutyöskentelyn perustana ja niiden tuli näkyä myös koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa. Opetushallituksen vanhemmille lähettämässä vihkosessa Lastemme peruskoulu (1995) opetushallituksen ylijohdaja kutsui vanhempia mukaan kehittämään kouluja yhdessä opettajien kanssa: “Toivomme teidän kaikkien tulevan entistä innokkaammin mukaan kehittämään peruskoulusta sellaista, että lastemme ja lastenlastemme on ilo siellä opiskella. Koulu kutsuu Teidät mukaan päättämään lastemme tulevaisuudesta.” Opetussuunnitelman nähtiin toimivan tärkeänä tiedotuskanavana koteihin päin; se antoi oppilaalle ja hänen vanhemmilleen tietoa niistä valinnoista, joita lapsen on mahdollista koulussa tehdä. Suurimmissa kaupungeissa, kuten esimerkiksi Helsingissä, koulun valintojen tueksi julkaistiin valintaoppaita. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994) ei ole enää erillistä kodin ja koulun yhteistyötä käsittelevää lukua, vaan siihen viitataan eri kohdissa. Yhteiskunnassa tapahtuneiden muutosten, erityisesti talous- ja työelämän muutosten nähtiin heijastuvan perhe-elämään ja vapaa-aikaan, minkä katsottiin korostavan uudella tavalla peruskoulun kasvatustehtävää. Kodin ja koulun yhteistyö mainittiin erikseen arvioinnin kohdalla. Oppilaiden vanhemmat voivat osallistua koulun itsearviointiin ja sitä kautta opetussuunnitelman kehittämiseen. Myös oppilasarvioinnin katsottiin liittyvän keskeisesti kodin ja koulun yhteistyöhön. Vanhempien kanssa käydyt arviointikeskustelut voivat olla merkittävä osa koulun arviointijärjestelmää. Arviointitiedolla oli myös merkittävä informaatiotehtävä; se antoi oppilasta koskevaa tärkeätä informaatiota koulun ulkopuolelle vanhemmille, toisille oppilaitoksille sekä työelämälle.

Uudessa perusopetuslaissa (628/21.8.1998) kodin ja koulun yhteistyöstä todetaan lyhyesti: “Opetuksessa tulee olla yhteistyössä kotien kanssa.” Yhteistyö on siirtynyt kotien kasvatuksen tukemisesta opetuksen alueelle.⁹ Matti Lahtinen ja muut (1999, 90) tulkitsevat lain pykälää seuraavasti: “Kodin ja koulun yhteistyöhön kuuluu niin oppilaiden huoltajien ottaminen mukaan koulutyön yleiseen suunnitteluun kuin

⁹ Vuonna 2001 annetussa valtioneuvoston asetuksessa yhteistyötä tulee tehdä sekä kasvatuksen että opetuksen alueilla. Asetuksen 4 §:ssä todetaan: “Opetus ja kasvatustulee järjestää yhteistyössä kotien ja huoltajien kanssa siten, että jokainen oppilas saa oman kehitystasonsa ja tarpeidensa mukaista opetusta, ohjausta ja tukea.” (Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitettujen opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 1435/20.12.2001)

oppilaiden huoltajien kanssa käytävät keskustelut ja neuvottelut sekä yhteydenpito esimerkiksi niin sanotun reissuvihkon avulla. Huoltajien edustajia voidaan valita koulun johtokuntaan taikka kouluun voidaan perustaa vanhempien toimikunta tai luokkatoimikuntia.” Kodin ja koulun yhteistyölle annettiin entistä vähemmän raameja. Päätösvaltaa niin opetuksen kuin yhteistyön järjestämisessä siirrettiin koulujen tasolle.

Suomalainen koulu on saanut vanhemmilta laajan tuen. Hannu Rädyn ja nuiden (1995) tutkimuksessa mukana olleista eri puolilla maata asuvista 9–10 -vuotiaiden lasten vanhemmista täysin tai jokseenkin tyytyväisiä oli opetukseen 86%, kodin ja koulun yhteistyöhön 74% ja kouluarvosteluun 71% vanhemmista. Myös aikaisemmissa tutkimuksissa on käynyt ilmi, että vanhemmat asennoituvat kouluun ja opettajiin positii-visesti. Toisaalta tutkimukset osoittavat, että vanhemmat eivät välttämättä tunne kovin hyvin kouluelämää. Sermilän (1991, 92–94) tutkimuksessa huomattava osa yläasteen ja lukion oppilaiden vanhemmista ei osannut ottaa kantaa koulun henkilökuntaa, työskentelytapoja, opetusvälineitä tai välitunteja koskeviin asioihin. Tämä kertonee sitä, että vanhemmat eivät tunteneet näitä koulun toiminta-alueita. Vaikka vanhemmat ovat olleet suomalaiseseen kouluun suhteellisen tyytyväisiä, heidän mahdollisuutensa vaikuttaa koulun toimintaan ovat olleet suhteellisen vähäisiä. Sermilän (1991) tutkimuksessa lähes kaikki vanhemmat pitivät kodin ja koulun yhteistyötä tärkeänä asiana, kuitenkin vain kolmasosa (31%) yläasteen ja lukiolaisten vanhemmista katsoi voineensa vaikuttaa lapsensa koulun toimintaan. Rädyn ym. (1995) tutkimuksessa mukana olleista ala-asteikäisten vanhemmista 60% oli täysin tai jokseenkin tyytyväisiä omiin vaikutusmahdollisuuksiinsa.

Suomessa 1990-luvun koulutuspoliittista uudistusta valmisteltiin akvaariokouluissa eri puolilla Suomea. Kokeiluissa oli mukana ala- ja yläasteen kouluja sekä lukioita. Uuden opetussuunnitelma-ajattelun mukaisesti vanhempia pyrittiin saamaan mukaan erityisesti opetussuunnitelmi-en valmistelutyöhön liittyvään arvokeskusteluun. Useimmiten tämä toteutettiin vanhemmille lähetettävällä kyselyllä, jonka tuloksia kirjattiin opetussuunnitelmatyön yhteydessä. (Syrjäläinen 1994, 97–100.) Vanhempien mukaan ottamisella haettiin vanhempien näkemyksiä siitä, mihin suuntaan koulua tulisi kehittää ja vahvistusta sille, että koulujen profiloituminen ja kehittämissuunta olivat oikeansuuntaisia. (Syrjäläinen 1993b,

87-89.) Akvaariokoulujen kokemukset vanhempien mukaan ottamisesta koulun kehittämiseen olivat vaihtelevia. Yleisesti vanhempien nähtiin olevan haluttomia osallistumaan varsinaiseen opetussuunnitelmatyöhön. Kouluaiteiden välillä oli kuitenkin eroja. Ala-asteen akvaariokouluissa vanhempia oli mukana opetussuunnitelmatyössä: vanhemmilla oli mahdollisuus vaikuttaa asioihin vanhempainyhdistysten, luokkatoimikuntien ja johtokuntien kautta ja heidän käsityksiään oli kartoitettu kyselyillä sekä vanhempainiltojen yhteydessä. Sen sijaan yläasteilla ja lukioissa vanhempien osallistuminen oli vähäisempää. Yläasteen akvaariokouluissa ei vanhempia eikä oppilaita juuri otettu mukaan opetussuunnitelmatyöhön. Lukioiden osalta tulokset olivat samansuuntaiset. Eija Syrjäläisen mukaan oppilaiden ja vanhempien vähäinen osuus opetussuunnitelmatyössä kertoi siitä, että koulukulttuurin muutos oli tuolloin vasta alkuvaiheessa. (Syrjäläinen 1993a, 60-61, 81, 97, 119.)

Suomalaista opetussuunnitelmauudistuksen toteutumista tutkinut arviointiryhmä ei antanut vanhempien mukanaolosta kovin positiivista kuvaa (Norris ym. 1996). Arviointiryhmä ei tarkastellut erikseen kodin ja koulun yhteistyötä opetussuunnitelmauudistuksen yhteydessä, mutta vanhemmat nousivat esiin koulujen arvokeskustelujen yhteydessä. Vaikka koulujen tuli kuulla vanhempien näkemyksiä arvokeskusteluissa, arvioinnissa mukana olleissa kouluissa valtakunnallinen Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet edusti niitä yhteiskunnan arvoja, joita koulussa katsottiin tärkeäksi noudattaa. Opetussuunnitelman perusteista poikkeavat arvot nähtiin vaikeaksi ottaa mukaan koulun opetussuunnitelmaan. "Yhteiskunnan vaatimukset ovat opettajalle tärkeämpiä kuin vanhempien vaatimukset. Opettajan on selitettävä vanhemmille yhteiskunnan tai opetushallituksen vaatimukset ja opetettava sen mukaisesti", totesi yksi rehtoreista arviointiryhmän raportissa (mt., 39). Kaikki arviointiryhmän arvioimat koulut ilmoittivat kysyneensä vanhempien näkemyksiä koulun arvoja määriteltäessä. Yleensä tämä toteutettiin kyselylomakkeilla. Useat opettajat uskoivat, että vanhemmat ja opettajat olivat arvoista yhtä mieltä. Opettajien asenteissa oli kuitenkin eroja; osa opettajista oli sitä mieltä, että vanhemmat eivät olleet kiinnostuneita koulusta tai että vanhemmat eivät arvosta koulutyötä. Joillekin kouluille vanhempien suora ja avoin mukaantulo koulun toimintaan oli uutta. (Mt., 47.)

Syrjäläisen (1997, 57–59) Oppi ja laatu -hankkeessa mukana olleiden koulujen tutkimuksessa opettajat ja rehtorit suhtautuivat varauksellisesti ajatukseen koulutuksen markkinoista. Opettajat kuitenkin tiedostivat vanhempien uuden aseman. Lähes kaikissa kouluissa korostettiin vanhempien merkitystä, vanhempien valinnan mahdollisuutta ja sen vaikutuksia koulujen olemassaoloon ja kehittymiseen. Hyvänä piirteänä pidettiin myös sitä, että vanhemmilla oli oikeus tietää, millaiseen kouluun lapsi tai nuori menee. Koteihin tiedottamista pyrittiin kehittämään, samoin vanhempien mielipiteiden kuuntelemista koulun kehittämisessä. Vaikka vanhempien mahdollisuudet valita koulu tiedostettiin ja kouluissa pohdittiin vanhempien uuden roolin vaikutusta kilpailun lisääntymiseen, kilpailutilannetta ei nähty vielä todellisena. Opettajat katsoivat, että useimmat vanhemmat halusivat lastensa käyvän lähikoulua.

Rädyn ja muiden (1995) tutkimuksessa markkinakoulu ei saanut 9–10 vuotiaiden lasten vanhempien keskuudessa laajaa kannatusta, vaan tasa-arvoajattelu oli vahvaa. Vanhemmat arvostelivat koulu-uudistusten yksipuolisuutta ja hätäisyyttä ja kantoivat huolta sen mukanaan tuomasta mahdollisesta epätasa-arvosta ja kilpailun haitoista. Vanhemmat koulutuspalvelujen käyttäjinä eivät olleet kuitenkaan yhtenäinen ryhmä. Ammatillista koulutusta vailla olevat ja ammattikoulun käyneet vanhemmat suhtautuivat peruskouluun muita myönteisemmin. He arvostelivat koulun uudistumispyrkimyksiä yksipuolisuudesta ja kantoivat huolta tasa-arvosta ja kilpailun haitoista. Akateemisesti koulutetut vanhemmat arvostelivat peruskoulua tasapäistämisestä muita useammin ja vastustivat lahjakkuuden ja kilpailun aatetta vähemmän, vaikka hekin olivat tutkimuksen mukaan suhteellisen tyytyväisiä peruskoulun toimintaa.

Rinne ja muut (2000) ovat tarkastelleet suomalaisessa koulutuspoliittisessa diskursseissa 1960-luvun lopulta 90-luvun lopulle tapahtuneita muutoksia. 1970-luvun koulutuspoliittisissa asiakirjoissa vanhempiin viitattiin vain lyhyesti, vaikka opettajien edellytettiin ainakin jossain määrin ottavan huomioon oppilaiden vanhempien odotukset. Vanhemmat ja oppilaat saivat valita tasoryhmät, mutta vanhempien odotettiin kuitenkin kysyvän opettajilta neuvoa valintojen tekemisessä. 1980-luvun koulutuspoliittisissa dokumenteissa vanhempiin viitattiin vain har-

voin. Peruskoulu-uudistuksen myötä koulujen johtokunnat lakkautettiin ja korvattiin kunnallisilla opetus-, sivistys- tai koululautakunnilla. Vuoden 1983 peruskoululaki palautti johtokunnat kouluihin ja vanhempien vaikutusvalta lisääntyi. 1990-luvun kouludiskursseissa vanhemmat ja oppilaat nähtiin aktiivisina toimijoina ja heitä kuvattiin koulun asiakkaisiksi. Vanhempien ja oppilaiden roolia kouluvalinnan tekijöinä painotettiin voimakkaasti. (Mt., 40–42.)

Olen edellä kuvannut kodin ja koulun yhteistyön kehittymistä Suomessa. Tutkimukseni sijoittuu koulutuspolitiikan kentässä taitekohtaan: yhteistyökumppaneiden rinnalla vanhempia alettiin kutsua myös koulun asiakkaisiksi. 1990-luvun loppupuolella heitä toivottiin entistä enemmän mukaan koulun kehittämiseen ja arviointiin. Vanhemmat osallistuivat myös yhdessä opettajan ja oppilaan kanssa oppilaan arviointiin. Vuosituhannen vaihteen jälkeen koulutuspolitiikassa tapahtui jälleen muutos. Perusopetuksen tuntijaon valinnaisten aineiden määrää supistettiin (Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 1435/20.12.2001) ja uusissa opetussuunnitelman perusteissa säädellään taas entistä tarkemmin koulujen opetusta (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004). Perusopetuksesta tulee taas entistä ohjatumpaa. Muutoksella pyritään ehkäisemään koulujen erojen syntyä ja painotetaan lähikouluperiaatetta. Kotien näkökulmasta tämä merkitsee valinnan vapauden kaventumista.

Kodin ja koulun yhteistyössä toistuvat teemat

Kodin ja koulun yhteistyöhön liittyvissä keskusteluissa ovat toistuneet samat teemat. Yksi usein esiin noussut teema liittyy kodin ja koulun kasvatustehtävän ja kasvatusvastuun jakautumiseen. Huoli kasvatusvastuun liiallisesta siirtymisestä kodeilta koululle on sävyttänyt keskustelua kautta vuosikymmenten. Jo 1900-luvun alkuvuosikymmeninä alettiin puhua puutteellisesta ja heikkenevästä kotikasvatuksesta, jonka katsottiin liittyvän ajan yleiseen henkeen ja yhteiskunnassa tapahtuneisiin muutoksiin: teollistumiseen ja molempien vanhempien työssäkäyntiin. Huuskosen (1953, 102) mukaan vuoden 1921 oppivelvollisuuslain myötä levisi laajalle sellainen käsitys, ettei vanhempien tarvitse huo-

lehtia kasvatuksesta, koska pakollinen koululaitos hoitaa sen. “Kaiken, minkä koulu on rakentanut, kaataa nurjaa kilpeä kantava koti”, toteaa Huuskonen (mt.102). Pelko kasvatustavasta siirtymisestä yhteiskunnalle on tullut toistuvasti esiin. “Kodit pyrkivät siirtämään koululle ja opettajille vastuuta lasten kasvatuksesta. Usein ne odottavat, että koulun olisi opastettava kasvattejaan hyviin tapoihin”, toteavat Koskenniemi ja Valtasaari (1969, 31) pohtiessaan ympäristön opettajalle asettamia vaatimuksia. Sama keskustelu jatkuu tänä päivänä vilkkaana peruskoulusta käytävässä keskustelussa.

Toinen usein esiin tullut asia liittyy yhteistyön tiettyihin piirteisiin. Jo kansakoulun aikaan yhteydenpidon vanhempiin todettiin rakentuvan usein oppilaan ongelmien ympärille: vanhempiin otetaan yhteyttä silloin, kun opettajalla on negatiivista kerrottavaa oppilaasta. Yhteistyön negatiivisesta leimasta pyrittiin pääsemään eroon peruskoulun myötä, mutta sama piirre liittyi yhteistyöhön edelleen peruskoulun aikana. Toisena yhteistyön ongelmana on pidetty sitä, ettei se tavoita kaikkia vanhempia – erityisesti niitä, joiden sen pitäisi tavoittaa. Yhteistyöhön eivät osallistu ne vanhemmat, jotka siitä eniten hyötyisivät. Koulu tekee tällöin yhteistyötä ikään kuin väärin vanhempien kanssa.

2.7 Tutkimuksen keskeiset lähtökohdat

Ennen siirtymistä seuraavaan lukuun kokoan vielä lyhyesti yhteen tutkimukseni keskeiset lähtökohdat ja tutkimustehtävät. Tutkimukseni keskiössä ovat kaksi yhteiskunnan keskeistä kasvatustavasta koti ja koulu ja niiden väliset suhteet. Vanhemmuus on edelleen kasvatuksen keskeinen kenttä, vaikka perhe ja vanhemmuus ovat monenlaisten uudelleenmäärittelyjen kohteena. Lapsi nähdään toisaalta vahvasti vanhempien kasvatuksen tuotoksena, toisaalta vanhempien rinnalla lasten ja nuorten kasvatuksesta huolehtivat yhteiskunnalliset kasvattajat. Vanhemmat joutuvat peilaamaan kasvatustavojaan ja toimintatapojaan kasvatuksen ammattilaisten näkemyksiin ja tavoitteisiin.

Koulutuksen tehtävänä on kansalaisten kasvattaminen. Opetustehtävän lisäksi koululaitos on ottanut yhä enemmän oppilaiden fyysiseen ja psyykososiaaliseen huoltoon liittyviä tehtäviä hoitaakseen.

Virallisessa koulutuspoliittisessa puheessa vanhempia kuvataan koulun yhteistyökumppaneiksi ja myöhemmin 1990-luvulla myös koulun asiakkaisiksi. Kumppanuuden retoriikka korostaa yhteisiä tavoitteita, sitoutumista yhteiseen toimintaa sekä vastavuoroisuutta ja tasa-arvoa. Koulun arjessa vanhemmat voidaan nähdä myös koulun toimintaa haittaavana osapuolena ja jopa ongelmana. Virallisen koulun vanhempi on sukupuoleton, sosiaalisista kytköksistään irrotettu oppilaan huoltaja. Käytännössä vanhemmat ovat suhteessa kouluun äiteinä ja isinä ja erilaisten sosiaalisten asemien haltijoina.

Kodin ja koulun yhteistyön kehittymisen tarkastelu kontekstualisoi tutkimukseni kodin ja koulun yhteistyön viralliseen puhetapaan ja siinä tapahtuneisiin muutoksiin. Kodin ja koulun yhteistyön kehittymistä jäsensivät kaksi teemaa: rajankäynti koulun ja kodin kasvatustehtävien ja -vastuun jakamisesta sekä yhteistyössä toistuneet, ongelmiksi koetut piirteet. Yhteistyö rakentuu kielteiseksi oppilaan ongelmien ympärille ja koulu ei tavoita niitä vanhempia, jotka sen pitäisi tavoittaa.

Kysyn tutkimuksessani

- millaisiksi vanhemmat, koti ja perhe määrittyvät koulun käytännöissä ja opettajien ja oppilaiden puheessa?
- miten vanhemmat tulkitsevat koulua lapsen koulunkäynnin valossa?
- mitä kodin ja koulun yhteistyöllä tarkoitetaan?
- minkälaisia sosiaalisia eroja kodin ja koulun vuorovaikutuksessa rakentuu?
- miten vanhemmuus ja opettajuus kietoutuvat yhteen?

3. ETNOGRAFINEN KOULUTUTKIMUS

3.1 Näkökulmia etnografiaan

Etnografinen tutkimus johtaa meitä moneen suuntaan. Perinteisesti etnografista tutkimusta ovat tehneet antropologit vieraisissa kulttuureissa ja sosiologit suurkaupungeissa (LeCompte & Preissle 1993, 1–7). Kulttuuriantropologiasta ja sosiologiasta löytyvät myös kouluetnografian juuret; amerikkalainen traditio ammentaa enemmän antropologiasta ja brittiläinen sosiologiasta (Atkinson & Delamont 1980). Etnografiaa on vaikea yksiselitteisesti määritellä. Väljästi se voidaan nähdä laadullisena tutkimusmenetelmänä, joka perustuu havainnointi- tai haastatteluaineistoihin, pyrkii tutkittavan ilmiön täsmälliseen kuvaukseen ja siitä tehtyihin yleisiin päätelmiin (Hammersley 1992, 11, 29). Kouluetnografia on määritelty esimerkiksi kouluinstituutiossa tehtäväksi tutkimukseksi, joka pohjautuu osallistuvaan havainnointiin ja/tai jokapäiväisessä ympäristössä tapahtuvaan arkipäivän pitkäaikaiseen seuraamiseen (Delamont & Atkinson 1995, 15).

Etnografista kasvatusta tai koulututkimusta on tehty Suomessa suhteellisen vähän. Eija Syrjäläinen (1990) on tutkinut etnografisella tutkimusotteella oppilaiden ja opettajan roolikäyttäytymisestä peruskoulun ja steinerkoulun 4. luokalla. Sittemmin etnografisesti suuntautuneita kasvatusta ja koulututkimuksia on tullut lisää (Laine 1999, 2000; Pösö 1993; Salo 1999; Strandell 1995). Myös tutkimusprojektistamme on valmistunut useita osatutkimuksia (Gordon ym. 2000a; Palmu 2003; Tolonen 2001).

Etnografista tutkimusta on tarkasteltu erilaisista näkökulmista ja se on saanut erilaisia painotuksia. Joskus sitä tarkastellaan tutkimusprosessina, toisinaan taas tutkimuksen aikaansaannoksena tai tuotoksena (esim. LeCompte & Preissle 1993). Se voidaan nähdä myös tutkimusmenetelmiä laajempaan tutkimisen tyylinä (Salo 1999, 15). Etnografia tutkimusprosessina viittaa menetelmään, tapaan kerätä aineistoa. Etnografiselle tutkimusprosessille on ominaista, että tutkittavia tarkastellaan jokapäiväisessä ympäristössä, aineistonkeruumenetelmät ovat moninaiset, tutkimusprosessi on joustava ja siinä tutkitaan ihmisten toiminnalleen antamia merkityksiä (Hammersley 1990, 1–2). Etnografia tutkimustyylinä on enemmän kuin menetelmä. Se on lähestymistapa, näkökulma, tutkimusstrategia tai tutkimusprosessin teoria (Salo 1999, 17–19, 29; Geertz 1973, 5–10; Skeggs 1994, 73). Lopulta etnografia on aina myös kirjoitettu tuotos, tutkimus saa kertomuksen muodon. Etnografia voidaan nähdä kulttuurin tai sen osien kirjoitettuna esityksenä tai kuvauksena. Tällöin etnografia on pikemminkin tutkimusprosessin tulos kuin itse tutkimusprosessi ja kirjoitettuna tuotteena sillä on tietty itsenäisyys suhteessa kenttätööhön, johon se perustuu. (Van Maanen 1988.)

Kvalitatiivisen tutkimuksen kenttä on tullut entistä moninaisemmaksi, samalla metodologiset raja-aidat kvalitatiivisen kentän sisällä ovat muuttuneet epäselvemmiksi.¹ “Yhteisten suuntaviivojen vetäminen viimeaikaisista sosiologian, kasvatuksen ja etnografian yhteyksistä tuntuu turhautavalta. Suuntaviivoja on vaikea löytää: viittoja on tullut paljon lisää ja toisinaan ne osoittavat ristiriitaisesti”, toteaa Ulla-Majja Salo (1999, 24) etnografiatutkimuksensa päätteeksi. Etnografista menetelmää tärkeämpää on pohtia oman tutkimuksen paikantamista; sen teoreettisia ja metodologisia lähtökohtia, käsitteellistämisen tapoja ja tutkijan paikkaa tutkimusprosessissa. Kuvailen etnografisen tutkimusotteen metodisia ja metodologisia kysymyksiä kouluetnografiamme ja oman tutkijakokemukseni kautta. Samalla paikannan tutkimustani etnografisen tutkimuksen kentässä ja pohdin sitä, millaista etnografiaa oma tutkimukseni on.

¹ En tee katsausta etnografian suuntauksiin ja sen kehityskulkuihin. Tällaisia katsauksia on kouluetnografiastakin tehty (ks. esim. Gordon ym. 2001; ks. myös Salo 1999).

3.2 Kollektiivista kouluetnografiaa

Tutkimukseni on osa kollektiivista kouluetnografista tutkimusprojektia. Kollektiivisuus viittaa tutkijaryhmään, jossa kuusi naista teki yhdessä etnografista tutkimusta kahdessa helsinkiläisessä yläasteen koulussa. Etnografinen tutkimus viittaa tutkimuksessani erityisesti tutkimusmenetelmään, tapaan kerätä tutkimusaineisto. Tutkimusaiheestani johdettua tutkimukseni rakentuu enemmän haastatteluaineistojen varaan kuin projektin muut osatutkimukset (Gordon ym. 2000a; Tolonen 2001; Palmu 2003) koulun arjen prosessien jäädessä vähemmälle. Tutkimukseni eroaa kuitenkin selvästi kvalitatiivisesta haastattelututkimuksesta; olen tehnyt haastattelut osana kouluetnografiaa, joka kontekstualisoi ne.

Etnografisessa tutkimuksessa kentällä ollaan useimmiten kohtuullisen pitkän aikaa (Atkinson 1990, 25–27). Tutkimusprojektimme sisältyi reilun lukuvuoden mittainen kenttätyövaihe, jonka aikana keräsin tutkimusaineistoni. Tutkimusmenetelmät olivat tutkimusprojektissa moninaiset: koulun arjen osallistuva havainnointi, oppilaiden, opettajien, vanhempien ja koulun muun henkilökunnan haastattelut, oppilaiden kirjoitukset ja oppitunneilla kerättävä materiaali sekä opettajille että oppilaille tehdyt kyselyt. Aineistoja kerättiin yhdessä ja erikseen; tutkimusaineistoa kertyi kokonaisuudessaan valtava määrä. Projektin kuusi tutkijaa istuivat yhteensä 900 oppitunnilla, haastattelivat 44 opettajaa tai koulun muun henkilökunnan edustajaa, 160 seitsemännen ja yhdeksännen luokan oppilasta sekä 30 oppilaan vanhempia. Lisäksi projektissa tehtiin kyselyt niin opettajille kuin oppilaille sekä kerättiin metafora- ja assosiaatiolistoja. Erilaiset aineistot mahdollistivat tutkimusteemojen tarkastelun eri aineistojen valossa. Jonkun aineiston esiin nostama teema saattoi peilata toista aineistoa vasten ja löytää uusia näkökulmia tulkintaan. Saatoin tarkastella jotakin kodin ja koulun vuorovaikutukseen liittyviä kysymyksiä oppituntihavaintojen, vanhempien, opettajien ja oppilaiden haastattelujen valossa.

Kouluetnografiassa tutkija pyrkii näkemään tutun uusin silmin, kyseenalaistamaan niitä itsestäänselvyksiä, joita koulumaailmaan helposti liitetään sen tuttuuden vuoksi (Delamont & Atkinson 1995; Spindler & Spindler 1982). Peter Woods (1986, 34) neuvoo tutkijaa ”pesemään mielensä”, tarkastelemaan ja refleктоimaan omia ennakkokäsityksiään

tutkimusteemasta, jotta voi löytää siitä uutta. Omia ennakkokäsityksiämme ja koulumaailman jäsenystapojamme tarkastelimme muistelutyön avulla.² Muistelutyössä osallistujat kirjoittavat sovitusta teemasta omien kokemusten perusteella pieniä tarinoita, joita analysoidaan, tulkitaan ja uudelleen kirjoitetaan muisteluryhmässä ryhmän jäsenten toimitessa itse tutkijoina ja tulkintojen esittäjinä. (Ks. Haug ym. 1987; Crawford ym. 1992; Kangas 1997; Kosonen 1998; Aapola 1999b.) Muistelimme omaa kouluaikaamme ja pyrimme tulemaan tietoisiksi niistä kokemuksista ja tunteista, joita kouluun liitimme (ks. Gordon ym. 1999). Omia käsityksiä refleктоimalla teimme mielessämme tilaa tarkastella koulua (ks. myös Woods 1986, 34).

Kaikkea koulussa ja luokassa tapahtuvaa ei voi nähdä, vaikka tutkijoita on luokassa useita. Kehitimme katseen suuntaamisen avuksi kolme tarkastelutasoa: virallisen, informaalin ja fyysisen koulun (Gordon 1993; Gordon ym. 2000b). Virallista koulua määritellään opetussuunnitelmissa ja koulun muissa asiakirjoissa. Koulun arkipäivässä virallinen koulu näyttäytyy opetusmenetelminä, oppimateriaaleina, opetuksen sisältöinä, oppikirjoina ja opetuksen ympärille rakentuvana vuorovaikutuksena. Virallinen koulu viittaa myös koulun sääntöihin ja kouluinstituutioon sisäänrakennettuun hierarkiaan opettajien, oppilaiden ja koulun muun henkilökunnan välillä. Myös kodin ja koulun yhteistyötä määritellään virallisessa koulussa. Kenttätyövaiheen aikana vielä voimassa ollut Peruskoululaki (476/1983) kehotti kouluja läheiseen yhteisymmärrykseen ja yhteistyöhön kotien kanssa tukemalla koteja niiden kasvatustehtävässä. Myös tutkimuskoulujen omissa opetussuunnitelmissa ja vuosisuunnitelmissa kodin ja koulun yhteistyö mainittiin. Virallisessa koulussa yhteistyö tarkoitti useimmiten vanhempainiltoja. Virallinen koulu asettaa myös velvollisuuksia vanhemmille. Peruskoululain mukaan vanhempien on huolehdittava siitä, että lasten oppivelvollisuus tulee suoritetuksi. Virallisen koulun vanhempi on sukupuoleton, sosiaalisista kytköksistään irrotettu oppilaan huoltaja.

² Oman kouluajan muisteleminen johdatti minut pohtimaan myös vanhempien koulumuistojen merkityksiä. Omia kouluaikoja muistellessani havaitsin, kuinka vahvasti käsitykseni koulusta palasivat omiin koulukokemuksiini. Haastatellessani myöhemmin vanhempia huomasin, kuinka vahvasti heidän koulumuistonsa olivat läsnä tämän päivän koulusta puhuttaessa.

Informaalilla koululla tarkoitamme epävirallista vuorovaikutusta opitunneilla ja niiden ulkopuolella. Siihen kuuluvat oppilaiden keskinäinen toiminta, oppilaskulttuurit ja epäviralliset erot ja hierarkiat opettajien ja oppilaiden kesken. Informaalin koulun kautta myös oppilaiden ja opettajien kodit ja perhe tulevat osaksi koulun arkea. Vanhemmat ovat mukana koulussa myös informaalilla tasolla erilaisissa epävirallisissa tilaisuuksissa, kuten kouludiskoissa valvojina, vanhempainyhdistyksissä tai vapaaehtoisina avustajina. Informaalin koulun vanhempi on useimmiten äiti.

Koulu fyysisenä tilana luo puitteet sekä virallisen että informaalin koulun käytännöille ja prosesseille. Fyysisellä koululla viittaamme tilaan, liikkeen, äänen, ajan ja ruumiillisuuden säätelyyn koulussa. Myös kodin ja koulun vuorovaikutusta voi tarkastella fyysisen koulun kautta: millaisessa tilassa opettaja ja vanhemmat kohtaavat koulussa ja miten tämä tila vaikuttaa heidän vuorovaikutukseensa. Analyttisesti koulun kolme tarkastelutasoa ovat erotettavissa toisistaan, vaikka ne koulun arjessa kietoutuvat toisiinsa ja ovat osittain päällekkäisiä. Koulun tarkastelutasot auttoivat katseen suuntaamista; ne auttoivat hahmottamaan kouluelämän moninaisuutta ja monia tasoja.

Työskentelytapaamme voi kuvata kollektiiviseksi. Keräsimme yhdessä osittain yhteisiä, osittain erillisiä tutkimusaineistoja. Kokoonnuimme kenttätyövaiheessa säännöllisesti: jaoimme kokemaamme ja suunnittelimme tulevaa. Kokoonumisilla oli tutkimusprosessin eri vaiheissa erilaisia merkityksiä. Ne ovat toimineet suunnittelukokouksina, työnohjauksina, kokemustenvaihtotilaisuuksina ja alustavien tulkintojen kokeilupaikkoina.³ Tutkijaryhmä esiintyy tutkimuksessa rinnakkain tutkijaminän kanssa. Väistämättä käytän me -muotoa silloin kun viitataan yhteiseen etnografiaan. Selkeästi omasta tutkimuksestani kirjoittaessani käytän minä -muotoa. Työskentelimme yhdessä – osittain rinnakkain, osittain oman tutkijaposition ottaen (ks. Gordon ym. 2000b). Tutkimusten edetessä tiet erkanivat ja erilliset tutkijaminät alkoivat suuntautua omaan tutkimukseensa.

³ Kollektiivisesta etnografiasta olemme kirjoittaneet erillisen artikkelin (Gordon ym. 2000).

3.3 Aineiston kerääminen tutkimuskouluissa

Keräsimme tutkimusaineiston kahdessa helsinkiläisessä yläasteen koulussa, joista käytän peitenimiä Viherpuiston koulu ja Kivikulman koulu.⁴ Halusimme tutkimukseen mukaan kaksi koulua – toisen läheltä Helsingin keskustaa, toisen kauempaa lähiöstä. Tutkimusprojektin pääasiallisena tarkoituksena ei ollut vertailla kahta koulua keskenään, vaan luoda kahden koulun avulla monipuolinen kuva koulun arjesta ja käytännöistä. Tutustuimme helsinkiläisistä kouluista tehtyyn yläasteiden valintaoppaaseen, vierailimme muutamissa kouluissa ja keskustelimme rehtorin ja opettajien kanssa tutkimusprojektistamme. Toivomuksemme oli, että päätös tutkimukseen osallistumisesta olisi koulussa yhteinen, sillä kuuden tutkijan pitkäaikainen läsnäolo koulussa vaatii koulu-yhteisön jäseniltä kärsivällisyyttä ja joustavuutta. Vaikka muutama koulu kieltäytyi ottamasta meitä vastaan, löysimme tutkimuskoulut suhteellisen helposti. Ensimmäinen ovi kouluun oli avattu.

⁴ Käytimme tutkimuskouluista ensin englanninkielisiä pseudonyymejä Green Park ja City Park. Halusin käyttää kuitenkin omassa tutkimuksessani suomenkielisiä pseudonyymejä, jotka otimme myöhemmin käyttöön (vrt. Tolonen 2001; Palmu 2003).

Käytän myös oppilaista pseudonyymejä. Sen sijaan vanhempiin viittaa oppilaiden vanhempina, esimerkiksi Aapon äiti tai Ellan isä. Valitsin haastattelemani vanhemmat koulun kautta; halusin haastatella tiettyjen oppilaiden vanhempia ja tarkastelen heitä myös oppilaan kautta.

Lainatessani tekstissä tuntimuistiinpanoja, olen maininnut sen lainauksen perässä. Sen lisäksi olen käyttänyt koodeja (esim. g, tm76), joilla koodasimme projektissa tuntimuistiinpanot. Kirjaimet g ja c viittaavat tutkimuskouluihin, g Viherpuistoon ja c Kivikulmaan. Jokaisella oppitunnilla on juokseva numero ja havainnoijan nimikirjaimet (tg= Tuula Gordon, el = Elina Lahelma, tp = Tarja Palmu, tt = Tarja Tolonen, ph = Pirkko Hynninen, tm = Tuija Metsö). Tunneilla, joilla oli mukana useampi tutkija, tuntimuistiinpanot on koodattu yhden havainnoijan mukaan ja kauttavivan jälkeiset nimikirjaimet ilmaisevat kenen kirjoittamista muistiinpanoista on kysymys (esim. g, tg17/el).

Tuntimuistiinpanojen lisäksi olen käyttänyt lainauksia tutkimus- ja haastattelu-päiväkirjoistani. Ne on mainittu erikseen lainauksen jälkeen.

Opettajien haastattelujen yhteydessä käytän projektissa käytettyjä koodeja (esim. tgc5t). Koodissa näkyy ensin haastattelujen tekijän nimikirjaimet, koulu, juokseva numero ja kirjain t, joka viittaa opettajan haastatteluun. Oppilashaastattelun koodit ovat vastaavaa muotoa, mutta viimeinen kirjain s ilmaisee, että kysymys on oppilaan haastattelusta (esim. tmg1s).

Vanhempien haastattelukoodeissa kirjain ä viittaa äitiin ja i isään, ä ja i ilmoittaa, että molemmat vanhemmat olivat mukana haastattelussa. Sen jälkeen on koulun koodi, juokseva numero ja nimikirjaimeni.

Viherpuiston koulu on aluekoulu, johon oppilaat tulivat pääasiassa alueella sijaitsevista ala-asteen kouluista. Koulu sijaitsee perinteisellä työväenluokkaisella asuinalueella, tosin väestön koulutus- ja tulotaso ovat vuosien kuluessa nousseet. Kivikulman koulu sijaitsee vahvasti keskiluokkaisella asuinalueella. Kivikulman kouluun oppilaita tuli sekä omalta asuinalueelta että muista kaupunginosista koulun erityispainotusten vuoksi. Molemmat koulut olivat hyvämaineisia helsinkiläisiä yläasteen kouluja; molempiin kouluihin oli enemmän hakijoita kuin niihin pystyttiin oppilaita ottamaan. Molemmissa kouluissa oli noin 350 oppilasta ja 40 opettajaa sekä koulun muuta henkilökuntaa. Tutkimusaiheeni kannalta kahden oppilasainekseltaan erilaisen koulun mukanaolo oli mielenkiintoinen. Kivikulman koulun oppilaat tulivat pääasiassa keskiluokkaisista, usein akateemisista perheistä. Viherpuiston koulun oppilaat olivat puolestaan useammin alemmasta keskiluokasta tai työväenluokasta tulevista perheistä.

Aloitimme koulun samana päivänä kuin uudet seitsemäsluokkalaiset aloittivat yläasteen. Olimme oppilaiden mukana siitä hetkestä lähtien, kun heidät jaettiin luokkiin. Seurasimme molemmista kouluista ensin kahta seitsemättä luokkaa. Emme valinneet tutkimusluokkia itse, vaan rehtorit ehdottivat meille tiettyjä luokkia. Siirtymävaihe ala-asteelta yläasteelle ja uuteen kouluun asettuminen kiinnostivat koko projektiryhmää. Koulun aloitusta ja ensimmäisiä kouluviikkoja olemme käsitelleet myöhemmin artikkeleissa (Lahelma & Gordon 1997; Gordon ym.1999). Osa meistä siirtyi myöhemmin seuraamaan yhdeksänsiä luokkia. Itse rajasin tutkimukseni seitsemänsiin luokkiin ja haastattelin myöhemmin seitsemäsluokkalaisten oppilaiden vanhempia.

Seurasi kahden ja puolen kuukauden tiivis kenttätöyövaihe. Tuona aikana olin kouluissa keskimäärin neljänä päivänä viikossa: kaksi päivää Viherpuiston koulussa ja kaksi päivää Kivikulman koulussa. Jokaisella tutkijalla oli oma nimikkoluokkansa, jota hän erityisesti seurasi. Oma nimikkoluokkani oli Viherpuiston koulussa. Seurasin yhteensä 100 oppituntia, joista 50 oli nimikkoluokallani ja loput muilla seitsemänsillä luokilla. Seurasin myös välitunteja, koulun erilaisia tilaisuuksia, kuten koulun juhlia ja vanhempainiltoja. Olin satunnaisesti mukana myös yhdeksännen luokan oppitunneilla, mutta päädyin melko pian siihen, että rajaan tutkimukseni seitsemäsluokkalaisiin ja heidän van-

hempiinsa. Kodin ja koulun yhteistyön kannalta siirtymävaihe ala-asteelta yläasteelle tuntui kiinnostavalta ja tärkeältä: jokin tuntui muuttuvan kodin ja koulun vuorovaikutuksessa ala-asteelta yläasteelle siirryttäessä. Etnografista tutkimusprosessia kuvaa joustavuus; tutkimuskysymyksiä ei lyödä etukäteen lukkoon, vaan ne tarkentuvat ja kehittyvät tutkimusprosessin kuluessa (Delamont & Atkinson 1995).

Nimikkoluokkani alkoi hyvin pian koulun alkamisen jälkeen esiintyä opettajien puheessa ongelmaluokkana. Ongelmat tiivistivät yhteydenpitoa oppilaiden vanhempiin. Näin pääsin seuraamaan konkreettisesti, miten kodin ja koulun yhteistyötä koulussa tehtiin ja sain ensimmäiset kontaktit myös vanhempiin. Intensiivisen kenttätöväiheen jälkeen kollektiivi ”me” alkoi eriytyä: kukin alkoi suuntautua omaan tutkimusaiheeseensa ja rajata läsnäoloaan koulussa sen mukaisesti (Gordon ym. 2000b). Vähensin tuolloin oppitunneilla istumista ja aloin valmistella tutkimukseni seuraavaa vaihetta, vanhempien haastatteluja. Kävin kuitenkin koko syyslukukauden ajan koulussa noin kerran viikossa säilyttääkseni kontaktin tutkimusluokkiin ja koulussa havainnoimiini prosesseihin.

Oppitunneilla tutkijoita oli tilanteesta riippuen yksi tai kaksi. Jokaisesta oppitunnista täytettiin havainnointilomake ja kirjoitettiin tuntimuistiinpanot. Havainnointilomakkeen ja tuntimuistiinpanojen kirjaamisen suunnittelimme ja testasimme etukäteen ennen kentälle menoa. Havainnointilomakkeeseen merkittiin oppitunnin keskeiset tiedot: päivämäärä, koulu, oppitunnin koodinnumero ja paikalla olleet tutkijat. Lisäksi siihen merkittiin oppiaine, luokka ja opettaja. Havainnointilomakkeeseen tehtiin myös pikakommentit oppitunnista, kirjattiin lyhyesti tunnin keskeisimmät tapahtumat. Tuntimuistiinpanoihin kirjattiin mahdollisimman tarkasti tunnin tapahtumat. Tuntimuistiinpanot kirjoitettiin käsin ja ne tallennettiin myöhemmin tietokoneelle. Lisäksi jokainen tutkija piti koulupäivistä tutkimuspäiväkirjaa, jossa kävi läpi päivän tapahtumia ja teki alustavia tulkintoja päivän tapahtumista. Tutkimuspäiväkirjat mahdollistivat osaltaan tutkimusprosessin seuraamisen jälkikäteen (ks. Gordon ym.1999). Kenttätöväiheessä kokoonnuimme kerran viikossa projektikokouksiin, jossa käsitelimme ja jaoimme viikon aikana koulussa näkemäämme ja kokemaamme. Usein nämä kokoukset venyivät koko päivän kestäviksi istunnoiksi.

Etnografisessa tutkimuksessa tutkijan on löydettävä ja muodostettava itse paikkansa tutkittamassaan yhteisössä. Koulussa tutkijalla ei ole etukäteen määriteltyä paikkaa, vaan hän on koulussa jossakin opettajan ja oppilaan välissä (Gordon ym. 2000b, 19–20; vrt. myös Tolonen 2001; Lappalainen 2002). Opettajaan tutkijan yhdistää erityisesti ikä ja koulutuksen mukanaan tuoma asema. Hän on opettajan tavoin aikuinen kouluyhteisössä. Konkreettisesti sijoituin luokkahuoneissa useimmiten oppilaan paikalla ja katselin oppituntia hänen paikaltaan. Istuin yleensä luokkahuoneen takaosassa pulpetissa ja kirjasin ylös tunnin tapahtumia. Kokemuksellisesti samastuin välillä opettajaan, välillä oppilaisiin. Olin esimerkiksi mielessäni vihainen sijaista härnäville oppilaille. Oppitunnilla, jossa oli hirveä melu, olisin halunnut opettajan mukana vaatia luokkaan hiljaisuutta. Pitkän koulupäivän viimeisillä oppitunnilla haukottelin mielessäni oppilaiden mukana ja yhdyin äänettömästi heidän aneluihinsa: ”Päästääks me jo kotiin?” Koti määrittyi oppilaiden puheessa oppitunneilla koulun vastakohtaksi, jonkinlaiseksi koulun pakkojen ulottumattomissa olevaksi vapauden valtakunnaksi, jonne minäkin koulusta välillä kaipasin.

Koulussa oli monia ovia, jotka täytyi avata. Koulun sisäänkäyntien jälkeen sisäänkäysyneuvottelut oppitunneille jatkuivat koko kenttätyövaiheen ajan. Kysyimme jokaista oppituntia ennen opettajalta luvan olla mukana oppitunnilla. Suurin osa opettajista päästi meidät mielellään luokkaan. Oppilaat tottuivat meihin nopeasti; meistä tuli osa luokkahuoneen ”kalustoa”. Jos olimme koulusta useamman päivän pois, he kyselivät peräämme. Opettajille läsnäolomme oli näkyvämpää kuin oppilaille. Myös tutkija tunsikin olonsa välillä epävarmaksi: muistiinpanojen tekeminen tuntui luokassa näkyvältä ja kirjoittaminen pysähtyi ympärillä olevien katseiden edessä. Tutkija on kentällä sekä näkevä että näkyvä ruumis, hän toimii katsojana, mutta joutuu myös itse olemaan katseen kohteena (Coffey 1999, 73; Gordon ym. 2000b).

Kouluelämään ja sen aikatauluihin tottuminen tuntui aluksi hankalalta. Kahden koulun aikataulujen oppiminen, lukujärjestysten tulkitseminen ja oikeiden luokkahuoneiden löytäminen oli työlästä kun samaan aikaan piti luoda suhteita suureen määrään uusia ihmisiä. Tutkijan sosiaaliset suhteet kentällä ovat sekä professionaalisia että persoonallisia (Coffey 1999, 42). Professionaalisuus edellyttää tutkimuksessa

ystävällisiä ja kohteliaita suhteita, mutta myös tiettyä “etäisyyttä” tutkittaviin. Etnografisessa tutkimuksessa tutkija joutuu laittamaan myös itsensä peliin. Tutkija toimii tutkimuksessa tutkimusvälineenä, siksi omalla persoonalla on tärkeä merkitys suhteiden muodostumisessa ja tiedon hankkimisessa. Suhteeni sekä opettajiin että oppilaisiin olivat ystävälliset. Tutkimusaiheeni takia minulla ei ollut tarvetta päästä erityisen lähelle kumpakaan ryhmää, vaan pystyin liikkumaan joustavasti opettajien ja oppilaiden välimaastossa ja katselemaan koulua ja sen elämää rauhassa hieman etäämmältä.

Etnografisen tutkimuksen tarkoitus on hahmottaa tutkittavaa ilmiötä sisältä päin, tutkittavien näkökulmasta (Delamont & Atkinson 1995). Etnografinen tutkimus on osallistuvaa; tutkija osallistuu tutkimuskohteensa arkipäivän elämään, vaikka osallistumisen määrä vaihtelee eri tutkimuksissa. Omaa osallistumistani kuvaa se, että keskustelin luontevissa tilanteissa niin oppilaiden kuin opettajienkin kanssa. Välitunteja vietin usein opettajanhuoneessa. Kokeilumielessä osallistuin myös matematiikan kokeisiin, annoin kokeen opettajalle korjattaviksi ja jännitin sen tulosta oppilaiden mukana. Sen sijaan en osallistunut tilanteessa, jossa yksi nimikkoluokkani oppilaista yritti kysyä minulta kokeessa salaa oikeaa vastausta, vaikka mieleni olisi tehnyt häntä neuvoakin. Ennen kokeiden alkua tunnilla oli mahdollisuus vielä lukea kokeeseen ja kävin hänen kanssaan koealuetta läpi ja tiesin kuinka kovasti hän halusi onnistua kokeissa. Paineet kokeessa onnistumiseen tulivat osittain kotoa vanhemmilta, kuten myöhemmin hänen vanhempiaan haastatellessani kävi ilmi.

Koulun elämä tuntui aluksi kaoottiselta ja havaintojen tekeminen oppitunneilla hankalalta. Koulussa ja luokkahuoneessa tapahtui koko ajan eikä millään ehtinyt kirjata kaikkea muistiin. Käsi väsyi kirjoittamisesta, selkä ja jalat puutuivat istumisesta eikä pää suostunut päivän viimeisillä tunneilla enää ottamaan uutta tietoa vastaan. Jouduin myös monesti pohtimaan tutkimusaiheeni ja kenttätöyön välistä suhdetta: miksi oikeastaan istuin koulussa, jossa tutkimusaiheeni – vanhemmat ja koti – tuntuivat välillä kovin kaukaisilta ja ulkopuolisilta? Olinko oikeilla jäljillä vai menossa väärään suuntaan? Kvalitatiivinen ja erityisesti etnografinen tutkimus vaatii tutkijalta pitkäjänteisyyttä ja kykyä elää ajoit-

tain epävarmuudessa ja epäjärjestyksessä (Lareau 1989, 188). Epävarmuudesta, väsymyksestä ja ajoittaisesta kaaoksesta huolimatta koulu veti kummallisella tavalla puoleensa. Sieltä oli vaikea olla pois, vaikka oppitunneilla istuminen tuntui ajoittain todella raskaalta (vrt. Lahelma 1995). Vähitellen koulun kaaokseen alkoi löytyä järjestys: oikea ovi löytyi oikeaan aikaan, koulun kaaos ja moninaisuus alkoi hahmottua.⁵

Lähdin tarkastelemaan kodin ja koulun suhteita koulusta käsin. Tutustuin ensin opettajiin ja oppilaisiin – kouluyhteisöihin, joista myöhemmin siirryin koteihin. Tutkimuskoulumme muodostavat sen kontekstin, jossa kodin ja koulun suhteita tarkastelen. Koti ja koulu kohtaavat paitsi opettajan ja vanhempien välisissä suhteissa, myös oppilaiden välityksellä tai oppilaissa. Oppilaat toimivat linkkeinä kodin ja koulun välillä. Oppilaiden välityksellä koti tulee kouluun ja päinvas-toin. He liikkuvat kodin ja koulun kentillä ja kuljettavat merkityksiä mukanaan. Peter Colemanin (1998, 1) mukaan luokkahuoneessa on aina läsnä kolme toimijaa – opettaja, oppilas ja vanhemmat. Vanhemmat ovat oppitunneilla läsnä asenteina, uskomuksina ja tapoina, joita oppilas kantaa kotoa mukanaan.

Ensimmäiset vanhempainillat pidettiin ja ensimmäiset kontaktit vanhempiin syntyivät. Ennen koteihin siirtymistä haastattelin nimikkoluokkani oppilaat (12) ja neljä opettajaa tutkimusryhmän yhteistä haastattelurunkoa käyttäen. Samalla suunnittelin vanhempien haastatteluja.

⁵ Artikkelissamme ”Koulun arkea tutkimassa - kokemuksia kollektiivisesta etnografiasta” olemme kertoneet kentällä olon ihanuudesta ja hurjuudesta (Gordon ym. 2000b). Väitöskirjassani keskityn enemmän omaan kokemukseeni ja tutkimukseeni kannalta merkittäviin ratkaisuihin.

3.4 Vanhemmat osaksi koulututkimusta

Tavoittelen tutkimuksessani erityisesti vanhempien ääntä. Vanhempien haastattelut ovat keskeinen ja tärkeä osa tutkimusaineistoani, ne ovat myös selkeästi oma aineistoni tutkimusprojektissämme. Haastattelut ovat osa kouluetnografiaa ja eroavat siinä mielessä puhtaasta haastattelututkimuksesta. Kouluetnografia kontekstualisoi vanhempien haastattelut, kiinnittää ne tiettyyn aikaan, tilaan, käytäntöihin ja tapahtumiin. Tar kastelen vanhempien haastatteluja koulukontekstissa. Lähtökohta on silloin erilainen kuin jos haastattelin keitä tahansa vanhempia kodin ja koulun vuorovaikutuksesta.

Tutkimukseni lähti liikkeelle koulusta ja valitsin myös haastateltavana sieltä käsin. Valitsin vanhemmat oppilaiden mukaan: valitsin ne oppilaat, joiden vanhempia halusin haastatella. Lähdin liikkeelle nimikkoluokastani (luokassa oli 12 oppilasta) ja haastattelin kaikki halukkaat vanhemmat tältä luokalta. Olin seurannut luokkaa ja siellä tapahtuvia prosesseja tiiviisti ja halusin saada niihin myös vanhempien näkökulman. Muut vanhemmat valitsin kolmelta muulta tutkimusluokalta täydentämään tämän luokan oppilaiden vanhempien haastatteluja. Halusin haastatella erilaisista sosiaalisista taustoista olevien tyttöjen ja poikien äitejä ja isiä. Halusin haastatella hyvin koulussa menestyvien ja huonosti koulussa menestyvien oppilaiden sekä hiljaisten ja vilkkaiden oppilaiden vanhempia. Yritin tavoittaa vanhempien kautta jotakin yhteistä ja yleistä, kollektiivista vanhempien ääntä. Sen lisäksi yritin tavoittaa yksilöllisiä vanhempien ääniä ja sitä kautta niitä eroja, joita vanhempien ja koulun välisessä vuorovaikutuksessa muotoutuu.

Syyslukukaudella olin mukana tutkimusluokkiemme vanhempainilloissa, joissa esittelin vanhemmille tutkimusprojektiamme ja omaa tutkimustani sekä kerroin tulevista haastatteluista. Olin kertonut myös oppilaille tutkimusaiheestani ja siitä, että haastattelen myöhemmin heidän vanhempiaan. Vanhempien haastatteluja aloittaessani kerroin siitä vielä uudelleen oppilaille, erityisesti nimikkoluokkani oppilaille, joiden koulunkäyntiä olin seurannut tiiviisti. Korostin oppilaille luotamuksellisuutta, sitä etten kerro vanhemmille haastatteluissa siitä, mitä olen yksittäisistä oppilaista koulussa nähnyt tai heidän kanssaan puhunut.

Lähetin haastatteluohdoksille kirjeen (liite 1), jossa kerroin ottavani puhelimitse yhteyttä lähiaikoina. Soittaessani vanhemmille kerroin lyhyesti tutkimuksestani. Puhuin asiasta sen vanhemman kanssa, joka vastasi puhelimeen tai joka oli kotona. Jännitin etukäteen sitä, kuinka halukkaita vanhemmat olivat haastateltaviksi. Perheeseen ja kotiin liittyvät asiat, jotka väistämättä tulisivat haastatteluissa jollain tavalla esille, kuuluvat vahvasti yksityiseen elämäntilanteeseen eikä niistä välttämättä haluta puhuta ulkopuolisille. Tunsin itseni puhelinmyyjäksi, joka myy reipasta ja mukavaa tutkijaa – itseään: ”Päivää, saanko tulla teille kotiin ja haastatella teitä.” Etukäteispelkoni osoittautuivat turhiksi. Vanhemmat suhtautuivat minuun ystävällisesti ja haastattelujen sopiminen sujui useimmiten ongelmitta. Kolme vanhempaa kieltäytyi haastattelusta. He olivat kaikki äitejä ja syyksi he esittivät huonoa suomen kielen taitoa, omia kiireitään ja kiinnostuksen puutetta.

Kaksivanhempaisissa perheissä jätin vanhempien valittavaksi kumpi vanhemmista osallistuu haastatteluun. Tarjosin haastateltavilleni myös parihaastattelun mahdollisuutta. Lasten koulunkäynnistä ja kasvatuksesta huolehtiminen ja siitä puhuminen liitetään kulttuurissamme äiteihin. Myös tutkimukset olivat osoittaneet, että äiti on perheissä useammin se, joka edustaa perhettä koulussa ja pitää yhteyttä kouluun (esim. David 1993; David ym. 1993, 1994; Lareau 1992; Reay 1998a, 1998b; Reay & Ball 1998; Ribbens 1994;). Ajatukseni oli, että parihaastattelun mahdollisuudella saisin myös isä mukana tutkimukseen. Tein yhteensä 30 haastattelua, joista parihaastatteluja oli 11 ja yksilöhaastatteluja 19. Yksilöhaastatteluista 15 haastattelussa oli mukana äiti ja 4 haastattelussa isä. Yhteensä haastatteluissa oli mukana 41 vanhempaa: 26 äitiä ja 15 isää. Haastatellut vanhemmat olivat iältään 35–52 -vuotiaita, äitien keski-ikä oli 43 vuotta ja isien 44 vuotta. Perheiden lapsiluku vaihteli yhdestä kuuteen, keskiarvo oli 2.6. Perheistä 23 oli kaksivanhempaisia ja 7 yksivanhempaisia.

3.5 Vanhempien haastattelut osana kouluetnografiaa

Herbert ja Irene Rubin (1995, 15) kuvaavat kvalitatiivisen haastattelun tekemistä sekä tieteeksi että taiteeksi (ks. myös Fischer 1994). Jokaisella tieteenalalla on omat normatiiviset sääntönsä, joita tutkijan tulee noudattaa. Mutta kuten taiteessa, yleiset säännöt ja tekniikat muotoutuvat yksilöllisen tyylin mukaisesti. Tekemiäni haastatteluja voi kuvata puolistrukturoiduiksi haastatteluiksi.⁶ Haastattelija esittelee teeman ja ohjaa keskustelua esittämällä tiettyjä kysymyksiä. Luonteeltaan haastattelutilanteet olivat epämuodollisia, tutkimusteemojeni ympärille rakentuvia keskusteluja. Teemat liittyivät osittain lasten kouluun ja koulunkäyntiin, osittain kotiin ja kasvatukseen. Teemoissa edettiin haastateltavien kiinnostuksen mukaan, haastateltavat asettivat rajat keskustelulle. Jotakin teemaa käsiteltiin jossakin haastattelussa pitkään, kun toinen teema taas ohitettiin nopeasti.

Näen kvalitatiivisen haastattelun vuorovaikutustilanteena, jossa sekä haastattelija että haastateltava osallistuvat tiedon tuottamiseen (esim. Mishler 1986). Haastattelut koostuvat kahden osapuolen – haastattelijan ja haastateltavan – puheesta; molemmat osapuolet konstruoivat osaltaan tutkittavia teemoja (Hoikkala 1993, 28). Haastattelijan avulla haastateltava aktivoi tutkittavaan teemaan liittyviä kokemuksia tiedon varastostaan (Holstein & Gubrium 1995, 33).

Kvalitatiivisessa ja erityisesti feministisessä tutkimuksessa on pohdittu tutkijan ja tutkittavan välistä suhdetta vuorovaikutuksen ja tutkimusetiikan näkökulmista. Kaikkien hierarkioiden ja valtasuhteiden ulkopuolella olevaa kahden ihmisen kohtaamista on tuskin olemassa. Tutkijan ja tutkittavien sukupuolella, iällä, etnisellä ja sosiaalisella taustalla ja fyysisellä ulkonäöllä on oma vaikutuksensa vuorovaikutustilanteessa. Vaikka puolistrukturoitu haastattelu vähentää hierarkiaa tutkijan ja tutkittavien välillä, ei se voi sitä kokonaan poistaa. Se antaa haastateltaville mahdollisuuden vaikuttaa haastattelun teemoihin antaen siten myös heille kontrollia haastattelun kulkuun (Neal 1995, 522–523; Vincent 1996, 70).

Kerroin haastateltaville tekeväni haastattelut heille parhaiten sopivassa paikassa. Useimmille tämä paikka oli koti. Suurin osa haastatte-

⁶ Myös käsitettä kohdennettu haastattelu on käytetty (Merton ym. 1990)

luista tehtiin haastateltavien kotona. Yksi haastattelu tehtiin kahvilassa (äiti ja isä), yksi koulussa (äiti), yksi asuintalon kerhohuoneessa (äiti), kaksi työpaikalla (molemmat isiä) sekä yksi ravintolan terassilla (äiti).

Osan vanhemmista olin tavannut koulun vanhempainilloissa. Myös se, että tunsin heidän lapsensa, lisäsi tuttuuden tunnetta. Siitä huolimatta ihmisten koteihin, heidän yksityiseen tilaansa meneminen ei ollut helppoa. Toisaalta koti tuntui juuri sopivalta paikalta tutkimukseni teemoista puhumiseen. Haastattelupaikalla on oma merkityksensä haastattelussa tuotetun tiedon syntymiseen; se kenen ”tilassa” haastattelu tehdään vaikuttaa siinä syntyvän tiedon muotoutumiseen (esim. Hammersley ja Atkinson 1983, 123–125). Olin haastateltavien tilassa, vieraa na heille tutussa ympäristössä.

Sisääntulot koteihin olivat erilaisia. Useimmiten tilanne haastattelulle oli kotona rauhallinen, mutta ei aina, kuten seuraavasta haastattelupäiväkirjan otteesta käy ilmi:

Tiesin etukäteen, että perheessä oli paljon lapsia. Kun saavuin, ensimmäisenä vastaan tulivat kenkäkasat eteisen lattialla ja vilistivät lapset. Äiti näytti väsyneeltä. Ajattelin: apua, mitähän tästä tulee. Olin itsekin väsynyt. Ajatus haastattelusta, joka tehdään ympärillä vilistävien lasten keskellä, ei houkuttellut. Kysyinkin äidiltä, onko tämä hyvä aika haastattelulle, (Haastattelupäiväkirja 21.3.1995/tm)

Suurin osa haastatteluista tehtiin illalla vanhempien työpäivän jälkeen. Useimmiten istuimme keittiön tai olohuoneen pöydän ääressä kahvia juoden. Minulla oli nauhuri mukana ja kaikki haastattelut nauhoitettiin. Haastatteluteemat olin maininnut lähettämässäni kirjeessä yleisesti.⁷ Haastattelutilanteet olivat useimmiten rauhallisia, vaikka kodin arki pyöri ympärillä. Tilanteissa kävi lapsia tai joskus niissä oli lapsia mukana. Pienet lapset, kuten Riku seuraavassa esimerkissä, eivät aina jaksaneet ymmärtää, miksi äiti ja isä keskustelevat pitkään vieraan ihmisen kanssa. Riku oli koko haastattelun ajan paikalla ja joutui kek-

⁷ Jälkeenpäin ajattelen, että haastatteluteemat tai keskeiset kysymykset olisi voinut lähettää vanhemmille etukäteen. Esimerkiksi kysymys ”minkälaiset asiat ovat tärkeitä kasvatuksessa” yhtäkkiä esitettyä osoittautui vanhemmille vaikeaksi. Kasvatus on elämistä arkipäivässä eikä sitä tule useinkaan eksplisiittisesti pohtineeksi (vrt. Poikolainen 2002).

simään itselleen tekemistä siksi aikaa, kun aikuiset puhuivat. Rikun ja aikuisten toiminta limittyivät samaan tilaan, jossa oli ajoittain ahdasta. Seuraavat episodit liittyivät videoiden katselemiseen.

Riku menee laittaman television päälle.

Äiti: ...Älä laita Riku sitä.

Isä: Riku kato, ku tätä nauhotetaan, ni sit ei kuulu tonne mankaan ollenkaan. Täti äänittää tän puhe-, tai tän keskustelun.

[—]

Riku: Hiljaa! Mä en kuule.

Äiti: Sun täytyy käydä tonne ihan etee.

Isä: Mee tonne etee, telkkarin etee.

Äiti: Tuossa ei puhuta suomee koko kasetilla. Tossa puhutaa englantii. Mitää välii vaikkei sitä kuulekkaa.

[—]

Äiti: Riku. Nyt suu kiinni! Tuu tänne.

[—]

Riku: Kato miten korkeelle mä yletyn.

Äiti: Katot sä sitä vai et? Mitä sä laitat jos et kerran kato. Se on ikävä kyllä oppinu ite laittaa noi kasetit. (ä ja i, g7m)

Kun Rikun isovelji Panu, joka oli tutkimusluokkamme oppilas, tuli kesken haastattelun käymään kotona, Riku totesi veljelleen: “Tulit sä moikkaa sun opettajaa?” Riku oli mieltänyt minut opettajaksi. Samalla hän kertoi näkemyksensä opettajasta: “Koska sun opettaja on niin tyhmä.” Nuoresta iästään huolimatta Rikulla oli jonkinlainen mielikuva opettajuudesta. Hänen mielikuvassaan yhdistyivät oma kokemus oletetusta “opettajasta”, joka vei tilanteessa äidin ja isän huomion, mutta todennäköisesti myös kulttuurin ja sisarusten välittämät kuvat opettajasta ja koulusta.

Mennessäni tekemään Joelin vanhempien haastattelua keittiön pöydän ääreen kokoontui koko perhe. Kahvipöytä oli katettu, vastaleivotut leivonnaiset odottivat tarjoiluvadilla, lapsille oli laitettu mehua ja popcornia ja vanhemmille lähettämäni kirje odotti pöydän kulmalla. Olin perheessä tärkeä ja odotettu vieras. Jouduin nopeasti päättämään kuinka toimia: asetunko ensin vieraaksi ja vasta sitten haastattelijaksi. En voinut pyytää lapsia poistumaan tilanteesta eikä haastattelua ollut

mahdollista siirtää myöhemmäksi. Kysyin Joelilta, halusiko hän olla mukana tilanteessa, jossa puhuttiin erityisesti hänen koulustaan ja si-
vuttiin myös hänen koulunkäyntiään. Hän halusi olla paikalla, joten
tein haastattelun soveltuvien osien. Pääasiassa vanhemmat puhuivat haas-
tattelussa (isä saattoi minut vielä haastattelun jälkeen bussille ja jatkoi
keskustelua), mutta myös lapset osallistuivat keskusteluun ja kommen-
toivat kysymyksiä tai vanhempien vastauksia. Joel oli oppitunneilla
hiljainen ja istui haastattelussakin pääasiassa hiljaa kuunnellen. Haas-
tattelu poikkesi muista haastatteluista, mutta oli omalla tavallaan antoi-
sa ja valotti tutkimukseni teemoja.

Toisinaan perheen lapset pistäytyivät haastatteluissa ja saattoivat
kommentoida asiaa, josta juuri sillä hetkellä keskustelin vanhempien
kanssa. Haastatteluteema saattoi siirtyä hetkeksi lapsen ja vanhempien
väliseksi vuoropuheluksi, kuten seuraavassa Astan vanhempien (ä ja i,
cltm) haastattelussa:

Asta: “Me mentii yhtenä iltana Cafe Romaan, yhen mun kaverin
kaa, Krista Virtasen kanssa. Sit meiän äiti sano, et joo, nyt sit tuut
kymmeneltä kotiin. Mä sanoin et haloo, et eihän nyt kukaan tuu
kymmeneltä kotiin. Sitte me mentii sinne, nii sit siel on sellasii
jotain kuudesluokkalaisii, mun tuttuja, joita mä tunnen. Nii ne et
joo joo, mun pitää mennä kaheltoista kotiin ja minä joka oon
seiskalla, nii mun pitää tulla joskus kymmeneltä.”

Äiti: “Mut se on ihan sopiva aika.”

Asta: “Mun mielestä se ei oo ollenkaa.”

Äiti: “Tulla lauantai-iltana kaupungilta.”

Isä: “Tää haastattelutilanne ei oo nyt semmonen, missä me kes-
kustellaan sun kanssa näistä kotiintuloajoista.”

Asta: “No, niin joka tapauksessa [—].”

Lasten ja vanhempien välille syntyneet keskustelut valottivat usein
mielenkiintoisesti vanhempien ja lasten välisiä suhteita ja sitä kautta
tutkimiani teemoja.

3.6 Tutkijan ja tutkittavien välisistä suhteista

Kvalitatiivisen tutkimuksen yhteydessä on puhuttu “vaihdantateorias-
ta”. Hedelmällinen vuorovaikutus tutkijan ja tutkittavien välillä edellyt-
tää, ettei vain tutkija ole saavana osapuolena, vaan myös tutkittavat
saavat vuorovaikutuksesta jotakin. (Saarenheimo 1997, 55.) Koulussa
kävimme keskusteluja yksittäisten opettajien tai opettajaryhmien kans-
sa monenlaisista koulun toimintaan ja opetukseen liittyvistä asioista.
Teimme myös sekä opettajille että oppilaille omat tutkimuspalautteet,
joissa nostimme esiin heidän näkökulmastaan koulussa näkemäämme
ja kokemaamme. Vanhemmille haastattelutilanne näytti usein toimivan
tilaisuutena pohtia ääneen kouluun, koulunkäyntiin ja kasvatukseen
liittyviä asioita. Olin hämmästynyt ja välillä myös hämmentynyt siitä,
kuinka avoimesti vanhemmat puhuivat kotiin ja perheeseen liittyvistä
asioista. Olin liittänyt kodin ja perheen vahvasti yksityisen alueelle ja
epäilin vanhempien halua puhua niistä. Vanhempien halu puhua ja
jakaa kasvatukseen ja vanhemmuuteen liittyviä kokemuksia kertoo ja-
kamisen tarpeesta, johon nyky-yhteiskunnassa on vähän mahdolli-
suuksia. Myös koulu voisi nykyistä aktiivisemmin tukea vanhempien
verkostoitumista ja tarjota foorumin vanhempien keskinäiselle keskus-
telulle ja kokemusten vaihdolle.

Useampi vanhempi epäili haastattelusta sopiessamme osaako hän
vastata kysymyksiin tai onko hänellä annettavaa tutkimukseni tee-
moihin. Omien käsitystensä arvoa vähättelemällä vanhemmat ikään
kuin hyväksyivät ajatuksen, että kasvatuksesta puhuminen kuuluu
asiantuntijoille eikä heille itselleen. Muutamat vanhemmat liittivät minut
haastattelusta sopiessamme koulun edustajaksi ja sanoivat osallistu-
vansa haastatteluihin, jos on pakko. Haastatteluun osallistuminen
miellettiin velvollisuudeksi, jota koulu vanhemmilta odotti ja johon
suorastaan velvoitti. Joissakin haastateltavissa yliopiston tutkijalta saatu
kirje herätti mielikuvia akateemisesta maailmasta, joka tuntui vieraal-
ta. Yksi haastateltavistani sanoi, että kuultuaan ääneni puhelimesta
hän rauhoittui. Ääni ei kuulostanutkaan hänestä “tutkijan” ääneltä,
vaan nuoren naisen ääneltä. Itse haastattelutilanteissa epävarmuutta
ei enää esiintynyt, vaan vanhemmat keskustelivat vilkkaasti tutkimuk-
seni teemoista.

Haastateltavat esittivät minulle haastattelutilanteissa monenlaisia kouluun ja kasvatukseen liittyviä kysymyksiä, kysyivät mielipiteitäni ja jopa neuvoja. Osa niistä koski koulunkäyntiä ja haastateltavien omia lapsia, osa taas kasvatusta yleisemmin tai esimerkiksi lasten harrastuksia. Olin varautunut siihen, että vanhemmat esittävät minulle kysymyksiä lapsensa koulusta ja koulunkäynnistä, koska he tiesivät minun ja tutkimusryhmämme seuranneen oppitunteja koulussa. Vanhempia kiinnosti kovasti kuulla, mitä olimme koulussa nähneet. Tunsin, että minun täytyi olla valmis heille myös jotakin kertomaan. Haastattelun aluksi puhuimme haastateltavien kanssa jotain yleistä: kerroin heille jotakin tutkimuksestamme ja siitä mitä olimme tutkimuksemme kautta koulusta havainneet. Saatoin myös vanhempien kysyessä kertoa jotakin yleistä luokasta, jossa heidän lapsensa oli, mutta en puhunut yksittäisestä oppilaasta ja hänen käyttäytymisestään, joka tietysti kiinnosti myös vanhempia. Tieto omasta lapsesta oli se, josta vanhemmat myös opettajilta odottivat ennen kaikkea saavansa tietoja.

Luottamuksellisuus tutkimuksessa merkitsee tutkittavien anonymiteetin säilyttämisen ja suojelemisen lisäksi tutkijan ja tutkittavan välisen vuorovaikutuksen laatua sekä tässä vuorovaikutuksessa tuotetun tiedon laatua (Saarenheimo 1997, 56). Luottamus tarkoittaa tutkittavien anonymiteetin suojaamista. Tutkimusprojektissamme käytimme tutkimuskouluista ja kaikista tutkittavista vain ja ainoastaan peitenimiä. Korostin tätä myös tutkittavilleni. Luottamus tarkoittaa myös sitä, että tutkittavat voivat luottaa siihen, että tutkija käyttää saamiaan tietoja oikein. Luottamus edellyttää myös sellaisen vuorovaikutuksen syntymistä, että tutkittavat kokevat tulevansa ymmärretyiksi.

Yhteys tutkittaviin rakentui osittain yhteisen kokemuksen – vanhemmuuden – kautta. Sekä haastateltavilla että minulla oli lapsia.⁸ Vaikka osa haastateltavista ei ollut juuri minua vanhempia, edustin vanhemmuudessa nuorempaa sukupolvea. Haastateltavien lapsista ainakin osa lähenteli jo nuoruusikä, oma lapseni oli tuolloin päiväkotikäinen. Meillä oli yhteistä kokemusta vanhemmuudesta, mutta sen lisäksi haastateltavillani oli jotain sellaista kokemusta vanhemmuudesta, jota minulta puuttui ja jota minä olin vasta lähestymässä. Matti Kortteinen

⁸ Oma lapseni ja hänen ikänsä tulivat usein esille jossain vaiheessa haastattelua.

(1992, 373) on kuvannut vuorovaikutuksen syntymistä itsensä ja tutkittavien välille tutkittavien asiantuntijuuden kautta:

“Jos on avoin sen suhteen, mitä ymmärtää ja mitä ei ja esittää kysymyksiä, joissa pyytää haastateltavaa selittämään asioita, menettelystä on se seuraus, että auktoriteettisuhde haastattelussa kääntyy ikään kuin ylösalaisin: syntyy tilanne, jossa haastateltava on elämänsä asiantuntija ja jossa tutkija on vasta asioita opettelemassa. Tällainen tilanne on tutkittavan kannalta palkitseva. Jos sitten tutkija tällaisessa tilanteessa vähitellen alkaa ymmärtää, esittää osuvia kysymyksiä jne., tämä innostaa haastateltavaa ja asiat alkavat aueta. Siis juuri sitä kautta, että (loppujen lopuksi) ymmärtää haastateltavan mielestä “oikein”, haastateltava innostuu ja alkaa kertoa yksityiskohtaisia ja konkreettisia tarinoita. Niiden kautta tutkija pääsee vähitellen sisäpuolelle.”

Liittykö yhteisen kokemuserustan kautta rakentuva ymmärtäminen sukupuoleen, löytyykö yhteinen ymmärrys ja kokemus paremmin tutkijan kanssa samaa sukupuolten olevien tutkittavien kesken: ymmärtääkö naistutkija paremmin naisten elämää ja puhetta kuin miesten (vrt. Honkasalo 1988, Saarenheimo 1997, 51–57)? Soittaessani haastatteluehdokkaille huomasin mielessä toivovani, että vanhemmista nimenomaan äiti vastaisi puhelimeen. Tunsin, että minun oli helpompi lähestyä äitiä kuin isää. Itse haastattelutilanteissa ei sukupuoli välttämättä luonut ymmärtämisen edellytyksiä. Haastatteluissa oli äitejä, joiden kanssa ymmärrys ja yhteisyys löytyivät, mutta myös äitejä, joiden kanssa sukupuolen mukanaan tuomasta yhteisestä kokemuspohjasta ei ollut apua. Monet haastatteluissa mukana olleet isät olivat äitien tavoin avoimia haastattelutilanteissa. Heidän ei ollut vaikea puhua yksityisen elämän alueeseen liittyvistä asioista kuten perheestä, lapsista, kasvatuksesta ja lasten koulunkäynnistä. Voi tietysti pohtia, olivatko haastatteluun mukaan tulleet miehet valikoituneita, edustivatko he Huttusen (2001) kuvailemaa niin sanottua uutta isätyyppiä, jolle perhe ja koti ovat itsestään selvästi keskeisiä alueita elämässä. Haastatteluissa, joissa oli pelkästään isä mukana, yksi haastateltavista oli sosiaaliselta taustaltaan työväenluokkainen, kolme muuta tulivat ylemmästä keskiluokasta. Yksi isistä oli yksivanhempaisesta perheestä, kolme kaksivanhempaisesta perheestä.

3.7 Tutkimusaineistot numeroina

Ennen siirtymistäni aineiston analyysiin kokoan vielä lyhyesti yhteen tutkimusaineistoni numeroina.

Tuntimuistiinpanot

Tuntimuistiinpanoista aineistonani ovat olleet omat tuntimuistiinpanot 100 oppitunnilta. Muiden tutkijoiden tuntimuistiinpanoista olen valinnut seitsemän (15.–28.8., 12.–16.9., 17.–26.10., 12.–21.12., 17.–20.1., 1.–13.3., 3.4.–31.5) noin kahden viikon mittaista jaksoa, jotka jakautuvat suhteellisen tasaisesti lukuvuoden ajalle. Lisäksi olen analysoinut erikseen muistiinpanot vanhempainilloista ja muista tilaisuuksista, joissa vanhempia on ollut mukana.

Tutkimuspäiväkirjat

Omat tutkimuspäiväkirjat sekä muiden tutkijoiden päiväkirjat yllä mainittujen jaksojen osalta.

Vanhempien haastattelut

Vanhempien haastatteluja oli yhteensä 30, joista 11 oli parihaastatteluja ja 19 yksilöhaastatteluja. Haastatteluissa oli mukana yhteensä 41 vanhempaa: 26 äitiä ja 15 isää.

Opettajien haastattelut

Opettajien haastatteluissa oli mukana muutamia kodin ja koulun yhteistyöhön liittyviä kysymyksiä. Opettajien ja koulun muun henkilökunnan haastatteluja, joita oli yhteensä 44, olen käyttänyt näiden kysymysten osalta. Sen lisäksi olen tehnyt opettajien haastatteluihin aihealueeseeni liittyviä sanahakuja.

Oppilaiden haastattelut

Myös oppilaiden haastatteluissa, joita oli yhteensä 160, oli muutamia kotiin ja vanhempiin liittyviä kysymyksiä. Oppilaiden haastatteluja olen käyttänyt näiden kysymysten osalta.

3.8 Aineiston analyysi

Etnografisen aineiston analyysiin pätee pääosin sama kuin kvalitatiivisen aineiston analyysiin yleensäkin; sillä on kuitenkin joitakin ominaispiirteitä, jotka asettavat analyysille erityisiä vaatimuksia. Etnografisessa tutkimuksessa analyysi ei ole yleensä tutkimuksen erillinen vaihe, vaan kulkee usein rinnan aineistonkeruun kanssa (esim. Coffey & Atkinson 1996, 6). Omassa tutkimuksessani aineiston analyysi tapahtui kuitenkin pääasiassa aineistojen keräämisen jälkeen, mikä johtui osittain tutkimusaiheestani. Vanhemmat, koti ja perhe ovat marginaalinen osa koulun arkea ja niiden esiin nostaminen havainnointiaineistosta vaati aineiston tarkkaa analyysiä, johon kenttätyövaiheessa ei ollut mahdollisuutta. Etnografisessa tutkimuksessa tutkimusaineistoa kertyy suuri määrä, ja jo pelkkä tutkimusaineistojen järjestäminen analyysiä varten vei paljon aikaa. Olin suunnitellut kirjoittavani tuntimuistiinpanot puhtaaksi jokaisen koulupäivän jälkeen, mutta käytännössä tämä osoittautui mahdottomaksi. Tuntimuistiinpanojen tallentaminen tietokoneelle tapahtui pääasiassa kenttätyövaiheen jälkeen. Suunnittelin siten vanhempien haastatteluja kenttätyövaiheen kokeneena, mutta sen tarkempaa analyysiä siitä vielä tekemättä. Tuntimuistiinpanot ja tutkimuspäiväkirjat tallensin itse tietokoneelle käsin tekemistäni muistiinpanoista. Tutkimusavustajat purkivat haastattelut nauhoilta tekstiksi sanatarkasti käyttämättä kuitenkaan kielentutkimuksen vaatimaa tarkkuutta.

Kvalitatiivisen aineiston analyysi on syklinen ja refleksiivinen prosessi. Sen tulee olla monipuolista, systemaattista, induktiivista ja aineistolähtöistä, vaikka tutkija viime kädessä päättääkin, mitä aineistosta nostaa esiin. Kvalitatiivisen aineiston analyysi sisältää kaksi samanai-kaista, toisilleen vastakkaista prosessia. Toisaalta analyysi noudattaa tiettyjä periaatteita ja analyysille asetettuja vaatimuksia. Toisaalta kvalitatiivisen aineiston analyysi on henkilökohtaista toimintaa, joka on usein myös vaikeasti tavoitettavaa ja dokumentoitavaa. (Coffey 1999, 137; Coffey & Atkinson 1996, 10.)

Keskeinen aineiston analyysin menetelmäni oli teemoittelu. Sen lisäksi käytin tapauskohtaista tarkastelua, metaforien analysointia ja jonkun verran myös aineiston määrällistä tarkastelua. Lähdin liikkeelle vanhempien haastatteluista. Luin ja kuuntelin haastatteluja ensin koko-

naisina. Ensimmäiset analysointiyritykset tein Ellan ja Aapon vanhempien haastattelujen äärellä. Ellan ja Aapon vanhempien haastattelut olivat tutkimuksessani merkittäviä monella tavalla. Ne edustivat aineistosani ääripäitä, Aapon isä työväenluokkaa ja Ellan äiti ja isä ylempää keskiluokkaa ja olivat siksi mielenkiintoisia sosiaalisten erojen rakentumisen näkökulmasta. Nostin tuolloin melko intuitiivisesti esiin teemoja, jotka tuntuivat merkittäviltä, herättivät kysymyksiä tai pohdituttivat minua. Myöhemmin analysoinnin edetessä teemoja tuli lisää ja näkökulmat ja kysymyksenasettelut kehittyivät, mutta alussa esiin nostamani teemat tuntuivat edelleen keskeisiltä. Vaikka olen analysoinut tutkimuksessani aineistoa pääasiassa teemoittain, käytän sosiaalisten erojen kuvaamisessa apuna tapauskohtaista tarkastelua ja juuri Aapon ja Ellan vanhempia.

Kuunnellessani ja lukiessani vanhempien haastatteluja poimin niistä avainsanoja ja teemoja, joiden avulla rakensin teemalistan. Haastattelujen teemat toimivat analyysin teemalistan runkona ja täydensin sitä haastatteluissa esiin tulleilla uusilla teemoilla. Jouduin jättämään monia mielenkiintoisia teemoja myös tutkimukseni ulkopuolelle. Haastatteluissa keskustelin vanhempien kanssa laajasti kouluun ja kotiin liittyvistä asioista. Tutkimukseni edetessä rajasin tutkimukseni entistä tiiviimmin kodin ja koulun väliseen vuorovaikutukseen ja jätin monia kotiin, vanhemmuuteen ja kasvatukseen liittyviä asioita tutkimukseni ulkopuolelle. Jouduin tämän vuoksi jättämään monia mielenkiintoisia esimerkiksi oppilaiden tai lasten sukupuoleen liittyviä kysymyksenasetteluja tutkimuksen ulkopuolelle.

Koodasin haastatteluaineiston käyttäen apuna NUD*IST -laadullisen aineiston analyysiohjelmää. Koodaus on aineiston valmistamista analyysille, sen avulla järjestin aineistoni teemoittain analysoitaviin osiin. Koodausta voidaan käyttää sekä aineiston yksinkertaistamiseen että kompleksisemmaksi tekemiseen. Sen avulla aineisto hajotetaan yksinkertaisempiin, yleisiin kategorioihin. Toisaalta koodaus tekee myös aineiston kompleksisemmaksi, jotta siitä voidaan muodostaa uusia kysymyksiä ja tehdä uusia tulkinnan tasoja. (Coffey & Atkinson 1996, 30.) Koodausta ei tulekaan nähdä pelkästään mekaanisena, vaan myös heuristisena löytämisen välineenä (Seidel & Kelly 1995, 58). Koodaus linkittää aineiston osaset tiettyyn ideaan tai käsitteeseen. Käsitteet ovat taas

suhteessa toisiinsa. Koodit, aineiston kategoriat ja käsitteet ovat siten tiiviisti yhteydessä toisiinsa. Analyysi on näiden yhteyksien löytämistä ja pohtimista. (Coffey & Atkinson 1996, 27.)

Myös opettajien ja oppilaiden haastattelut on koodattu NUD*IST -ohjelmalla. Opettajien ja oppilaiden haastatteluissa oli muutamia perheeseen, kotiin ja vanhemmuuteen liittyviä kysymyksiä, joista sain NUD*IST -ohjelman avulla tehdyt raportit. Lisäksi tein ohjelmaa apuna käyttäen sanahakuja opettajien haastatteluihin ja hain niistä vielä äitiin, isään ja vanhempiin liittyvät kohdat. Äitiin ja isään viittaavat kohdat analysoin myös määrällisesti.

Tuntimuistiinpanot ja tutkimuspäiväkirjat kävin läpi lukemalla ja poimin niistä kaikki tutkimukseni teemoihin liittyvät kohdat. Lähdin liikkeelle kahdesta ensimmäisestä kouluviikosta, jota analysoimme tutkijaryhmän kanssa yhdessä kahta ensimmäistä kouluviikkoa käsittelevää artikkelia varten (Gordon ym. 1999). Myöhemmin kävin läpi muut valitsemani ajanjaksot.

Tein eri aineistoistani alustavia analyysyjä, joista osasta valmistin seminaari- ja konferenssiesitelmiä, osa toimi vain omina työpapereina. Ensimmäisessä vaiheessa käytin analyysissä paljon haastattelu- tai tuntimuistiinpanojen lainauksia ja pyrin ottamaan aineiston tuomat erilaiset näkökulmat huomioon. Seuraavalla kirjoituskierroksella pyrin siirtymään käsitteellisemmälle tasolle ja kirjoitin aineistosta tekemiäni tulintoja ja niistä tekemiäni johtopäätöksiä. Tärkeä osa analyysia ja tulkintaa oli eri aineistojen vuoropuhelu ja toisiaan vasten peilaaminen, mutta se edellytti ensin erillisten aineistojen analyysia. Kirjoittaminen ja analyysi kytkeytyvät toisiinsa. Kirjoitettaessa koetellaan analyysia ja syvennetään sitä. (Coffey ja Atkinson 1996, 109.) Menetelmäni voi kuvata lähilukemisen ja kerroksittaisen kirjoittamisen menetelmäksi, jossa tulokset ja johtopäätökset hioutuvat ja selkiytyvät useamman kirjoituskerran aikana.

4. KOULU, OPETTAJAT JA OPPILAAT VANHEMPIA JA KOTIA MÄÄRITTELEMÄSSÄ

Työni empiirisessä osuudessa lähdin tarkastelemaan kodin ja koulun vuorovaikutusta koulusta käsin ja pohdin kotia opettajan kuvaamana “kolmantena osapuolena”, joka on “koko ajan läsnä” opettajan työssä. Tarkastelen millaisiksi vanhemmat, koti ja perhe määrittyivät koulun käytännöissä ja opettajien ja oppilaiden puheessa. Pohdin mitä vanhemmilta odotettiin koulussa ja minkälaisen paikan he saivat yläasteikäisten oppilaiden koulunkäynnissä. Analysoin myös minkälaisia määrittäjäksiä perhe, vanhemmat ja koti saivat koulun opetuksessa.

4.1 Hyvä vanhempi koulun näkökulmasta

Kysymme haastatteluissa opettajilta, minkälainen on koulun näkökulmasta “hyvä vanhempi”? Minkälaisia odotuksia opettajat asettivat vanhemmille? Ehdottomia hyvän vanhemman ominaisuuksia ei ollut aina helppo määritellä. Moni opettaja oli itsekin vanhempi ja oma vanhemuus lievensi oppilaiden vanhemmille asetettavia odotuksia:

“Mm, no kyllä sitä, se on aina hyvä sanoa, et mä huomaan itse ku on tuolla päiväkodin vanhempainyhdistys ku toimii siellä, ni mä en oo siihen menny mukaan, et mä en niinku jaksa. Nyt mul on vaikee sitte sanoo, et mitä mä itse odottaisin vanhemmilta, ku tietää, et ei vanhemmat, kaikki jaksa sillä tavalla.” (tgg5t)

“Vaikea kysymys. Itse tuntee heti piston ettei varmaan oo hyvä vanhempi ollenkaan, niin hyviä vanhempia on monenlaisia.” (tmc3t)

Opettajien mielestä hyvä vanhempi on kiinnostunut lapsesta ja lapsen koulunkäynnistä, seuraa sitä ja valvoo, että lapsi tekee kotona koulun hänelle antamat kotitehtävät:

“Ja semmonen joka on kiinnostunu lapsesta. ...Eli nimenomaan seuraa sen oppilaan koulunkäyntiä. Emmä tarkota sitä, et se joka ilta tenttaa, ooks sä tehny läksyt ja sitä, vaan että ihan on mukana siinä, elää muuten. Sehän on tärkeä oppilaille se koulu.” (ttg1t)

“Mä toivoisin kodeilta yhteistyötä enemmän, että ne olis sillai kiinnostuneita, siitä lapsensa työpaikasta ja lapsensa todella päivästä, mitä he tekee ja toivosin myöskin kodeilta, öö, myöskin vastuullisuutta, et pitäisivät huolta, et lapset tekee kotona ne asiat, jotka liittyy siihen työhön.” (tgc3t)

Hyvään vanhempaan on helppo ottaa yhteyttä, hän kuuntelee ja kykenee ottamaan vastaan negatiivistakin palautetta lapsensa koulunkäynnistä:

“Ja sitte, jos on lapsen kans on jotain, tulee jotain hankaluuksia, et jostain syystä ei menesty jossain aineessa tai laiminlyö jotain tehtäviä ja näin, jolloin luokanvalvoja ottaa yhteyttä kotiin. Et se vanhempi pysähtyis kuuntelemaan. Eikä vaan yrittäis, että äkkiä puhelin kiinni ja et täst pääsee irti. Vaan et se vanhempi yrittäis miettiä sitä, mistä se vois johtua, jotta sitä lasta vois auttaa” (tgc1t)

“...ja sitten jos sinne soittaa, niin, niin tota noin asiallisest suhtautuu siihen.”(tmg1t)

“No sellanen tietenki, johonka voi ottaa yhteyden, soittaa tai tavata.” (ttg1t)

Opettajat kaipasivat vanhemmilta tukea ja ymmärrystä omalle työlleen. Hyvä vanhempi ymmärtää opettajan ja koulun näkökulmaa ja asettuu opettajan ja oppilaan välisessä ristiriitatilanteissa mielellään tukemaan opettajaa:

“No ainaki semmonen, joka ei kaiva jalkoja alta, joka niinku ali-arviois opettajan työtä...” (elg1t)

“...musta semmoset vanhemmat on vaikeita, jotka ei tajuu sitä koulun kannalta vaan niin ne lähtee opettajia vastaan sitte, vaikka oma lapsi ois tehny, tehnyt väärin, niin ne lähtee sitten opet-

tajia haukkuu sillon... ois kiva jos vanhemmat tukis sitä opettajaa siinä työssä.” (tgg2t)

“Jos mä joudun semmoseen tilanteeseen, et siin on jotain ongelmii ollu sen oppilaan kanssa, niin toivon sitä tietysti, että hän näkee sen meidän koulun kasvatusnäkökulman myöskin.” (ttc1t)

Lisäksi hyvältä vanhemmalta odotettiin aktiivisuutta, osallistumista koulun järjestämiin tilaisuuksiin ja hänen toivottiin pitävän myös itse yhteyttä opettajaan:

“No, sellasta, et ku me pidetään sit tällasia, tietysti, et ne ois mukana täs koulun, luokan toiminnassa, et tulis tää tällanen luokkatoimikunta ja tultais pikkujouluun, joku pikkujoulu järjestetään, tän luokan yhteisiä tilaisuuksia.” (tgc1t)

“Semmonen joka tosiaan pitää yhteyttä kouluun, jos on tarvetta...” (tmg1t)

“No esimerkiks se, että ei ois aina niin päin että mä ottasin yhteyttä vaan ne ottas myös minuun yhteyttä, mutta ylipäättään sieltä päin sellasta aktiviteettia, että eihän se nyt tarvii olla mikään ongelmatilanne tai mikä, mutta ylipäättään kuulumisia.” (tgg1t)

Koulun näkökulmasta hyvä vanhempi on **lapsensa koulunkäynnistä kiinnostunut, vastuuta kantava, yhteistyöhaluinen ja -kykyinen koulutyön taustatukija**. Vanhempien odotettiin toimivan koulun taustajoukkoina, jotka kotoa käsin luovat edellytykset koulunkäynnin sujumiselle ja tukevat koulun ja opettajan työtä (vrt. Crozier 2000, 32). Vanhemmilta odotettiin yhteistyökykyä, halua ja kykyä ottaa vastaan koulusta tulleita viestejä oppilaasta. Ristiriitatilanteissa vanhempien odotettiin asettuvan opettajan puolelle tai ainakin ymmärtävän opettajan näkökulmaa. Vanhempien osallistumiselle ei asetettu kuitenkaan tarkkoja raameja:

“Ei minusta siinä ole mitään niin kun rajoitusta. Ei vanhempien tarvitse olla lainkaan tai saavat panna kaikkensa, että se riippuu ihmisestä ja tilanteesta. Jos ei halua olla mukana ja oma oppilas itsenäisesti nää asiat täällä hoitelee ja on, niin se ei mun mielestä tarvitse. Meillä aikuisilla on niin paljon kaikkea muutakin tekemistä aina, että, että että ei, ei se nyt ole välttämätön edellytys, mutta on joskus sellasia vanhempia, jotka haluavat hirveen pal-

jon tehdä kaikkea. Kyl mä mielelläni sitte avun otan vastaan, mutta emmä semmosta isää tai äitiä halua, joka tulee tavallaan johtamaa ja pomottamaa ja kyl mää kuitenkin haluan tän homman pidän, pitää omissa hanskoissani, että se viiminen on minun tai luokan, ...” (elc5t)

Vanhemmilta odotettiin ”sopivaa” aktiivisuutta, mutta heitä ei haluttu kouluun määräälemään. Raja koulun ja vanhempien välillä oli kuitenkin selkeä.

4.2 Vanhemmille kertominen uhkana ja rangaistuksena

Millä tavalla vanhemmat sitten näkyivät koulun arjessa? Vaikka vanhemmat eivät olleet fyysisesti läsnä koulussa koulupäivän aikana, tulivat he puheen välityksellä mukaan oppitunneille. Niin opettajat kuin oppilaatkin viittasivat puheessaan silloin tällöin vanhempiin. Molemmissa tutkimuskouluissa opettajat tähdensivät ensimmäisinä koulupäivinä yläasteen uusille oppilaille, että vanhempiin otetaan koulusta yhteyttä, mikäli oppilaat eivät noudata koulun sääntöjä:

Opettaja tähdentää, että tupakoinnista ja poissaoloista erityisesti aluksi otetaan kotiin yhteyttä. (tuntimuistiinpanot, g, tt1)

Tämän koulun tapa on, että ei saa myöhästyä oppitunneilta, muuten luokanvalvoja ottaa yhteyttä kotiin. (tuntimuistiinpanot, c, tg2)

Vanhemmat vedettiin usein tilanteeseen mukaan, kun luokassa tuli puhe oppilaiden luvattomista poissaoloista, myöhästymisistä, tupakoinnista, alkoholin käytöstä tai muista koulun sääntöjen rikkomisesta. Vaikka vanhemmat eivät olleet fyysisesti koulussa läsnä, he toimivat koulussa kontrollin ja järjestyksenpidon apuvälineinä. Osittain vanhempien auktoriteetin avulla oppilaat asetettiin paikoilleen koulun sosiaalisiin järjestyksiin. Vanhemman vastuu ulottui kouluun. Oppilaille vanhempia käytettiin uhkana: jos koulussa ei toimita koulun sääntöjen mukaisesti, vanhempiin otetaan yhteyttä.

Vanhempien vastuusta ja paikasta oppilaiden koulunkäynnissä käytiin opettajien ja oppilaiden välillä monenlaisia neuvotteluja. Joskus oppilaat kyseenalaistivat ja vastustivat opettajan vanhemmille antamaa

paikkaa, kuten seuraavassa esimerkissä, jossa opettaja keskusteli oppilaiden kanssa myöhästymisistä. Sepille ei ollut selvää, että vanhempien tehtävä oli huolehtia hänen ehtimisestään kouluun:

Ope: Näin aluksi joustetaan, sitten ei, ja ilmoitetaan kotiin.

Sepi: Miks? Ei se niiden syy oo.

Ope: Voivat keskustella kanssasi. (tuntimuistiinpanot, c, tg9)

Panu puolestaan pyysi opettajaa laittamaan muistutuksen kotiin jääneistä kirjoista suoraan äidille:

Panu: Pistä mun äidille merkintä, se ei pistänyt mun kirjoja repuun. (tuntimuistiinpanot, g, tm76)

Oppilaiden toiminnat ja teot määrittyivät koulussa vanhemmille näkyviksi: kaiken mitä oppilaat koulussa tekivät tai tuottivat, tuli olla sellaista, että sen voi kertoa tai näyttää vanhemmille. Vanhemmille näyttäminen toimi hyvän käyttäytymisen takaajana. Vanhempien näkymätön läsnäolo tai mahdollisuus, että teot tulevat heidän tietoonsa, kontrolloivat oppilaiden käyttäytymistä (vrt. Delamont & Galton 1986, 182). Voi tietysti pohtia, vähensikö se samalla oppilaiden omaa vastuuta koulunkäynnistään ja käyttäytymisestään, kun vastuu heidän tekemisistään siirrettiin ikään kuin vanhemmille. Seuraavassa aineistoesimerkissä oppilaat täyttivät opettajan heille antamaa kyselylomaketta ja keskusteleval sen yhteydessä vanhempien paikasta. Ensimmäisessä episodissa Pete, Pasi ja Saku keskusteleval lomaketta täyttäessään:

Pete: Eiks tätä kukaan nää?

Pasi: Voi kirjoittaa vaikka mitä.

Pete: Näit ei saa kukaan nähdä. Ei mee himaan.

Saku: Opettaja, onks teil vaitiolovelvollisuus?

Ope: Kunhan nää paperit on täytetty niin keskustellaan siitä. (tuntimuistiinpanot, g, tg41)

Oppilaat täyttivät lomaketta muiden, erityisesti vanhempien katseilta suojassa. Oppilaille se merkitsi, että "voi kirjoittaa vaikka mitä". Vanhempia auktoriteettina sai poikien keskustelussa erilaisen merkityksen kuin opettajaa auktoriteettina. Opettajalle voi kirjoittaa vapaammin, mutta vanhemmille näyttäminen rajasi kirjoittamista. Sakua alkoi kuitenkin

epäilyttää: jos opettaja kuitenkin kertoo vanhemmille ja hän kysyi opettajan vaitiolovelvollisuudesta. Hetkeä myöhemmin opettaja palasi vaitiolovelvollisuuteen ja siihen, mitä se koulussa tarkoittaa.

Ope: Tossa Saku kysy just vaitiolovelvollisuudesta. Mitä se tarkoittaa? Kelle ei voi kertoa?

Lasse: Ulkopuolisille.

Keskustelua siitä ovatko vanhemmat ulkopuolisia.

Ope: Vanhempien täytyy tietää teidän asioita niin pitkään kun olette 18.

Pete: Kummaan jotain pois...

Ope: Tämä lappu on vain minulle. Mutta vihon pitää olla sellainen, että voi näyttää vanhemmille. Ei saa olla mitään mikä on vastoin hyviä tapoja. Jos on, otan yhteyttä vanhempiin. (tuntimuistiinpanot, g, tg41)

Opettaja laventaa vaitiolovelvollisuuden velvoitetta. Hän ei katso sen koskevan vanhempia. Näkemystään hän perusteli oppilaiden iällä: vanhemmilla on oikeus tietää alaikäisten lastensa asioista. Pete halusi pyyhkiä jotakin pois. Opettaja teki tällä kertaa poikkeuksen, mutta korosti, että yleensä kaiken tulee olla hyvien tapojen mukaista, mikä tarkoitti, että sen voi näyttää vanhemmille.

Vanhemmille kertomista käytettiin oppilaille paitsi uhkana, myös rangaistuksena. Yksi tutkimusluokistamme alkoi muutamien kouluviikkojen jälkeen esiintyä opettajien puheessa hankalana luokkana, jonka kanssa osalla opettajista oli vaikeuksia. Tilanne kärjistyi niin, että noin kuukauden kuluttua koulun alkamisesta luokassa otettiin käyttöön reisuviikkotyypinen lomake, johon jokainen opettaja kirjasi päivittäin oppilaiden käytöksen tunnilla. Lomake kulki oppilaan mukana joka päivä kotiin ja tuli vanhempien allekirjoituksella varustettuna takaisin kouluun.¹ Oppilaiden mahdollinen rankaiseminen siirrettiin vanhempien tehtäväksi. Lomakkeen käyttöönotto vaikutti oppilaiden käytökseen tunneilla ja tilanne luokassa rauhoittui. Suurin osa oppilaista oli selvästi huolissaan siitä, minkälaisia viestejä koulusta meni vanhemmille. Muutamat tosin jatkoivat käytöstään entiseen tapaan. Seuraavat kat-

¹ Luokanvalvoja esitteli lomakkeen vanhemmille vanhempainillassa, jossa sen käyttöönotosta sovittiin.

kelmat ovat tuntimuistiinpanoistani oppitunnilta sen jälkeen kun loma-ke oli otettu käyttöön. Edellisellä viikolla olin seurannut saman opettajan tuntia ja silloin luokassa vallitsi täydellinen kaaos.

Opettaja antaa tehtävän, alkaa itse täyttää reissuvihkoja. Pojat ovat huolestuneita. Opettaja kysyy nimeltä aina kuka on kuka.²

Opettaja: Pertti Niemelä.

Pertti: Mä olin kunnolla, en myöhästynyt, kirjat oli mukana.

Opettaja: Aapo Kaartinen.

Aapo: Mä olin tehnyt läksyt.

Monet käyvät sanomassa opettajalle, että ovat tehneet läksyt. Panu on heittänyt läskiksi, ei tee mitään, ei ole kirjoja mukana.

Joel kopsaa Vesalta tehtäviä.

Pojat toistelevat opettajalle: Mä olin tehnyt läksyt, mä olin tehnyt läksyt.

Miikka: Opettaja, opettaja! Minä olen Miikka Nyman ja mä olen tehnyt läksyt. (tuntimuistiinpanot, g, tm76)

Edellä esiin nostamani esimerkit kertovat koulun ja vanhempien välisestä suhteesta. Koulun ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa ilmenneet ongelmat haluttiin siirtää kotiin vanhempien kanssa käsiteltäviksi. Vanhempia käytettiin oppilaille oppitunneilla uhkana ja rangaistuksena. Samalla koulu siirsi kasvatusvastuuta koululta vanhemmille. Esimerkit kertovat jotakin vanhempien ja lasten välisistä suhteista. Vanhemmilla oli oppilaille väliä. Vanhemmilla uhkaaminen tehoi useimpiin oppilaisiin. Kukaan heistä ei halunnut, että koulusta otetaan kotiin yhteyttä ja kerrotaan huonosta käytöksestä.

² Opettaja oli sijainen eikä siksi tuntenut kaikkia oppilaita nimeltä.

4.3 Vanhemmat tiedon vastaanottajina ja koulun lisäresursseina

Opettajien puheessa koti näyttäytyi myös paikkana, jonne koulu lähettää tiedotteita ja jonka kanssa koulu vaihtaa informaatiota. Etenkin lukuvuoden alussa kotiin lähetettiin tiedotteita ja lomakkeita, jotka oli palautettava kouluun vanhempien täyttäminä.

Kotiin tiedotteet, joista oppituntien ajat ja jaksot näkyvät. (tuntimuistiinpanot, c, tg1)

Ope jakaa vanhemmille lähetettävän allergiakyselyn. (tuntimuistiinpanot, g, el4)

Myös oppilaiden koulumenestyksestä tiedotettiin vanhemmille. Koheet piti viedä kotiin ja näyttää vanhemmille. Yleensä ne piti palauttaa kouluun vanhempien allekirjoituksella varustettuna. Myös tästä käytiin oppilaiden ja vanhempien välillä neuvotteluja:

Marjaana (ei-v): Eiks se oo... Ope, eihän tarte näyttää äidille.

Ope: No ei tarte, sait ylipuhutuksi, mä oikeastaan haluan vaan tarkistaa miten paljon te ootte oppinut. (tuntimuistiinpanot, g, el62)

Sampsä: Mitä tehdään, jos isä tai äiti ei suostu kirjoittamaan nimeä huonoon kokeeseen?

Ope: Kyllä heidän täytyy kirjoittaa. (tuntimuistiinpanot, g, tm70)

Tutkimuskouluissa kodeista puhuttiin myös koulun lisäresursseina. Opettajat toivoivat kodeista lisäresursseja koulun usein niukkoihin taloudellisiin resursseihin. Puhe oli sävyltään varovaista, usein se esitettiin varovaisen toiveen muodossa:

Ope: Käytetään Viitamäen uima-allasta. Saisikohon kotoa uintimaksun? 7 mk?

Noora: Jos jollakin ei ole?

Ope: Minä olen maksanut. (tuntimuistiinpanot, c, tg10)

Atk-opettaja mainostaa, että on hyvä opetella käyttämään tietokonetta, te tuutte tekemään esitelmiä yläasteella, jolloin on hyvä tehdä näitä. Opettaja kysyy ketkä voivat tehdä kotitehtävän kotona, muille neuvotaan koulun koneilla. (tuntimuistiinpanot, g, tt1)

Ope kysyy kenelle tulee musalehtiä kotiin tai ostaa (Suosikki tulee 4:lle). Toivottavasti joka parista ainakin yhdellä lehtiä, niin niitä voi käyttää. (tuntimuistiinpanot, g, tm7)

1990-luvun alkuvuodet olivat Suomessa syvän taloudellisen laman aikaa ja säästötoimet karsivat voimakkaasti myös opetustoimen kustannuksia. Voimakkaimmin koulun säästöt kohdistuivat koulujen tunti-kehukseen, mutta myös esimerkiksi kerhoihin, opintoretkiin, opetusmateriaaleihin ja tukiopetukseen (Saari & Kupari 1996, 103–104). Aikana, jolloin keräsimme tutkimusaineistoa, talouslama alkoi hellittää, mutta kouluissa elettiin edelleen niukkoja aikoja.

4.4 Koti koulun vastakohtana

Pete: Mitä seuraavaks?

Ope: Ai onks kaikki valmiit?

Tommi: Mennään kotiin!

Jeku poika: Kello on viis vaille. (tuntimuistiinpanot, g, tg17)

Oppilaat aloittavat taas: päästä jo kotiin, kello on puol kolme (tuntimuistiinpanot, g, tt11)

Yllä olevan kaltaiset esimerkit toistuivat päivästä toiseen lähes rituaalinomaisesti koulupäivän viimeisillä oppitunneilla. Oppilaiden puheessa koti ja koulu näyttäytyivät vastakkaisina. Koti oli jonkinlainen koulun vastakohta, koulun kontrollin ja pakkojen ulottumattomissa oleva vapaa-alue. Koulussa oppilaan aika, ääni ja liike ovat tarkkaan säädeltyjä. Kouluilla on omat aikatilapolkunsu, joita koulupäivän aikana seurataan (Giddens 1985; Gordon ym. 1995). Lukujärjestykset, järjestys-säännöt sekä erilaiset kirjoittamattomat säännöt ja käytännöt määrittelevät koulujen aika-tilapolkuja. Myös kotiin liittyy pakkoja ja sääntöjä, mutta kouluun verrattuna ne lieventyvät. “Kotona se on paljon vapaampaa se homma. Voi tehdä mitä oikeestaan silleen, mitä jotenkin huvittaa, mutta koulussa on semmosta säännösteltyä”, kuvaili Vesa (tmg4s) haastattelussa kodin ja koulun välistä eroa.

Vanhempien ja oppilaiden puhe kodista oli ristiriitaista. Toisaalta kotiin liitettiin odotuksia ja mielikuvia suojasta, lämmöstä, turvallisuudesta ja rauhasta. Koti on vahvasti tunteilla ladattu paikka. Se on paikka, jossa

voi olla rauhassa, kuvaili yksi oppilaista. Haastatteluissa vanhemmat vertasivat kotia esimerkiksi turvapaikkaan, pesään tai lepopaikkaan. Toisaalta vanhempien kuvaukset kodin arjesta kertoivat usein kiireestä ja aikataulutetusta elämästä. Koulun aika tunkeutuu kotiin (vrt. Allatt & Bates 1994). Se säätelee sitä, milloin lapset heräävät aamulla ja menevät illalla nukkumaan. Myös vanhempien työ ja perheenjäsenten harrastukset rytmittävät kotielämää ja perheenjäsenten erilaisia aikatauluja sovitaan yhteen. Sampsan isä (ä ja i, gltm) kuvaili perheen arkea seuraavasti: “Meil on aika paljon niinku eri aikataulut kaikilla. ... Sit on tietysti harrastuksia jokaisella johonki suuntaan ja sitte yritetään sinksailla, et kuka menee millä ja minne ja kuka kattoo ketäkin.” Vaikka nykypäivän perheiden elämää kuvataan kiireiseksi ja erilaisten aikataulujen määrittämäksi, kouluun verrattuna koti tuntui oppilaista erilaiselta. Kotia voidaankin tarkastella paitsi fyysisenä, sosiaalisena ja henkilökohtaisena, myös emotionaalisenä tilana (Vilkko 2000, ks. myös Lahelma & Gordon 2003).

Opettajien puheessa koti näyttäytyi paikkana, jonne saa viedä oppikirjoja tai jonne tiettyjä kirjoja ei viedä. Oppilaiden puheessa koti puolestaan näyttäytyi paikkana, jonne koulukirjat tai muut kouluvälineet unohtuivat:

Markku: Ope, miks mulla ei oo kirjaa?

Ope: Ne jaettiin viime kerralla.

Markku: Ai niin se on himassa.

Opelta jotain moitetta, ei vihaisesti. (tuntimuistiinpanot, g, el12)

Oppikirja on koulun merkki, se edustaa kotona koulua ja muistuttaa sen olemassaolosta. “...koulu näkyy kotona sillä tavalla, että kirjat on sekasesti pöydällä ja koulukaverit soittelee...”, kuvaili Pinjan äiti (ä, c4tm) koulun näkymistä kotona. Oppikirjan välityksellä koulu siirtyy oppilaan mukana kotiin. Läksyt ja kotitehtävät tekevät lapsesta kotona koululaisen. Ne ovat se konkreettinen asia, joka koulusta näkyy kotona. Koti määrittätkin opettajien puheessa paikaksi, jossa luetaan läksyjä ja tehdään kotitehtäviä tai koulussa kesken jääneitä tehtäviä. Myös vanhempien puheessa läksyt ja kotitehtävät olivat vahvasti mukana: niiden tekemistä valvottiin, niiden tekemisessä avustettiin, mutta niistä syntyi myös erimielisyyksiä ja riitoja. Valvovan tehtävän kautta vanhemmat määrittivät paikkaansa suhteessa lasten koulunkäyntiin.

4.5 Ristiriitainen perhe - yksityisen ja julkisen erottelua

Oppilaiden perheisiin, vanhempiin ja kotiin liittyvät asiat olivat mielenkiintoisella tavalla ristiriitainen ja arka asia koulussa. Toisaalta perheen tärkeä merkitys tiedetään: perhe on keskeinen ja merkityksellinen osa oppilaan elämää ja koulun toimivuuden ja tavoitteiden saavuttamisen kannalta välttämätön (vrt. Alanen & Bardy 1990, 15). Toisaalta virallisen koulun abstrakti oppilas nähdään sosiaalisesta ja kulttuurisesta taustastaan irrotettuna.

Opettajat olivat tutkimuskouluissamme hienotunteisia oppilaiden perheisiin kohtaan; kotiin ja perheeseen liittyvistä asioista ei koulussa oppilailta juurikaan kysely. Esimerkiksi opettajien kohdatessa ensimmäisen kerran uudet seitsemännen luokan oppilaat oppilaita pyydettiin kertomaan ensitapaamisissa useimmiten vain nimensä, sen lisäksi joskus mistä ala-asteen koulusta he tulivat tai jotakin harrastuksistaan. Äidinkieli ja oppilaanohjaus olivat molemmissa tutkimuskouluissa oppiaineita, joissa tutustumiseen käytettiin enemmän aikaa ja oppilaat kirjoittivat vihkoon itsestään. Opettajat antoivat oppilaille vihjeitä, mistä nämä voisivat kirjoittaa. Vihjeet liittyivät ala-asteen kouluun, yläasteelle siirtymiseen ja sen herättämiin ajatuksiin, harrastuksiin, vapaa-aikaan, luonteenpiirteisiin, mielimusiikkiin ja -kirjoihin ja kaupunginosaan, jossa oppilas asuu, mutta ei kotiin tai perheeseen. Joskus perhe tuli ensikohtaamisissa esiin sisaruksiin viittaamisen kautta. Julius kertoo opettajalle nimensä, jolloin opettaja kysyy häneltä veljestä.

Ope kysyy: Julius Ahonen. Onko Kari Ahonen sukua?

Julius: Joo, on. (tuntimuistiinpanot, g, tg17/el)

Useamman saman perheen lapsen käytyä koulua perheestä saatettiin puhua koulussa tuttavallisesti "meidän" perheenä, kuten seuraavat lainaukset opettajien keskustelusta kertovat:

Opettaja 1: Heikkinen, Heikkinen on meidän ... siinä mielessä vanhoja tuttuja että. Ei oo, tää on eri Heikkisiä.

Opettaja 2: Tää on muita Heikkisiä, kun meidän tyttö-Heikkisiä.

Opettaja 1: Tääkään ei ole meidän Nieminen.

Opettaja 2: Ei oo meidän Nieminen. Tää on toinen Nieminen.

Sisaruuden kautta oppilaat liitettiin tiettyyn, koululle jo ennestään tuttuun perheeseen (vrt. Delamont ja Galton 1986, 199–203; Connell ym. 1982, 75–76).

Yksityisen ja julkisen erottelu koski myös opettajia. Opettajat kertoivat ensitapaamisissa itsestään useimmiten vain oman nimensä ja jotakin opettamastaan oppiaineesta, jotkut lisäksi lyhyesti työhistoriaan. Vain muutamat opettajat kertoivat oppilaille perheestään tai lapsistaan. Osa opettajista teki selvän rajan opettajana toimimisen ja oman yksityisen elämän välille. Koulun ulkopuolisesta elämästä ei oppilaille kerrottu, vaikka se oppilaita joskus kiinnostikin ja he siitä kyselivät.

Virallisessa koulussa ja opetuksessa oppilaiden perheet eivät juurikaan nousseet esiin. Joskus perheeseen liittyviä asioita käytettiin oppitunnilla esimerkkinä. Äidinkielen tunnilla, jossa harjoiteltiin oikeinkirjoitusta, opettaja pyysi oppilailta esimerkkejä oppilaiden kotiympäristöstä. Historian tunnilla, jossa puhuttiin siirtolaisuudesta, opettaja kyselee oppilaiden Ruotsissa asuvista sukulaisista. Ruotsin tunnilla keskusteltiin omista sukulaisista ja harjoiteltiin samalla sukulaisuuteen liittyviä termejä ja ruotsin kielen suullista taitoa.

Oppilaiden perheasioiden – ainakin hankalien perheasioiden – esiin nousemista opetuksessa varottiin. Keskusteltiin perhekasvatusta yhdeksäsluokkalaisille opettavan opettajan kanssa siitä, miten oppilaiden omat kokemukset perheestä ja kodista ovat mukana opetuksessa. Opettajan mukaan eivät mitenkään. Syynä oli opettajan varovaisuus kipeiden perheasioiden, esimerkiksi vanhemman alkoholismin, esille nousemisesta. Opettaja perusteli asiaa sillä, että koulussa ei ole aikaa oppilaiden henkilökohtaisten asioiden käsittelyllä. Asioita ehditään käsitellä opetuksessa vain pinnallisesti, jolloin oppilaiden omia kokemuksia ei voi nostaa esiin.

Osa opettajista sanoi haastatteluissa, etteivät he halua tietää oppilaiden kotitaustoista. Oppilaat haluttiin kohdata ”puhtaalta pöydältä” ilman ennakko-odotuksia. Joskus kuitenkin tuntui, että kysymys oli myös opettajien haluttomuudesta tietää. Jos tietää, joutuu ottamaan kantaa ja ehkä kohtamaan ja selvittämään hankalia asioita. Ja perheeseen liittyvien ongelmien on todettu lisääntyneen ja näkyvän myös koulussa (esim. Järventie 1999).

Toisaalta näimme koulussa myös oppilaista välittämistä ja huolehtimista. Osalla opettajista oli läheiset suhteet oppilaisiin. Oppilaat saat-

toivat kertoa heille asioistaan ja opettajat olivat valmiita kuuntelemaan. Opettajien keskinäisissä keskusteluissa tai keskusteluissa tutkijoiden kanssa perheisiin ja vanhempiin liittyvät ongelmat tulivat joskus esille. Opettajat kantoivat huolta oppilaistaan, ihmettelivät, olivat vihaisia vanhempien käytöksestä ja pohtivat, miten heidän tulisi toimia. Opettajilla ei ollut välttämättä välineitä ja valmiuksia joskus vaikeidenkin asioiden kohtaamiseen ja käsittelyyn:

“...Että kyllä mä joskus tunnen, että mun pitää olla jotakin sellasta, mihin mä en oo saanu koulutusta, siis että mun pitää olla sosiologi, mun pitää olla psykologi. Tämmösiä. Niin kun hirveetä hakemista.” (tgg1t)

4.6 Perhe harvoin oppisisällöissä

Kaikkialla missä puhutaan perheestä, tuotetaan käsityksiä ja tulkintoja siitä. Koulu on yksi instituutio, joka tuottaa ja ylläpitää yhteiskunnallisia käsityksiä perheestä ja vanhemmuudesta ja välittää niitä opetuksen kautta oppilaille. Perhekasvatus on osa perusopetuksen opetussuunnitelmaa. Oppisisältönä perhe mainitaan Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994, 105) kotitalouden kohdalla: “Opiskelussa perehdytään moniin ihmisen hyvinvoinnin kannalta keskeisiin kysymyksiin, jotka käsittelevät häntä itseään, kotia ja perhettä sekä niiden yhteyksiä yhteiskuntaan ja ympäristöön.” Perhekasvatuksen tavoitteet määritellään opetussuunnitelman perusteissa seuraavasti: “Perhekasvatuksen aiheita käsitellään lapsen ja nuoren kehitykseen luontevasti sopivissa yhteyksissä. Tavoitteena on, että lapsi oppii ymmärtämään perheenjäsenten rooleja ja oman asemansa perheessään sekä tiedostamaan, että on olemassa rakenteeltaan ja kulttuuritavaltaan erilaisia perheitä” (mt., 36). Erillinen perhekasvatuksen jakso poistui kotitalouden opinnoista ja perhekasvatus mainitaan aihekokonaisuutena, jota voidaan opettaa useissa oppiaineissa “täpäisyperiaatteella” tai koulu voi tarjota sitä valinnaisaineena. Tutkimuskouluissamme perhekasvatuksen opintojakso järjestettiin kenttätyövuotenumme vielä yhdeksäsluokkalaisille, mutta sen jälkeen se ei enää kuulunut pakollisiin opintoihin. Käytännössä kotitalouden opetus keskittyy jatkossa entistä enemmän kodinhoitoon ja ruoanlaittoon liitty-

viin asioihin, “arkirutiineihin ja niistä selviämiseen”, kuten yksi kotitalouden opettajista kuvasi kotitalouden opetuksen tulevaisuutta.

Seitsemäsluokkalaisten opetukseen ei perheeseen liittyviä teemoja juurikaan sisältynyt. Aineistostamme löytyi vain muutama esimerkki oppitunnista tai tilanteesta, jossa käsiteltiin perhettä. Ensimmäinen esimerkki on Kivikulman koulun seitsemäsluokkalaisten kotitalouden ensimmäiseltä oppitunnilta.

Kotitalous, kengät otetaan pois, kun mennään luokkaan.

Ope esittelee itsensä. Ope kysyy mitä kotitalous on. Matti ehdottaa kannuswurstin tekoa, Santtu puhuu tiskaamisesta, kysyy miksei tänään tehdä ruokaa, lisää vielä hellan ja uunin käytön.

Ope kysyy mitä kodinhoito on, Inka vastaa siivoamisesta.

Ope puhuu tasa-arvoperiaatteesta; jokaisella perheen jäsenellä oikeus ja velvollisuus tehdä kotitaloustehtäviä.

Ope: Kotitaloustunnilla harjoitellaan yhteistyötaitoja ja toisen huomioon ottamista.

Oppilaat saavat vihon ensimmäiselle sivulla pohdiskella, mitkä ovat kodin tehtävät, mitä koti merkitsee, mitä se antaa.

Tauon jälkeen ope kysyy, mitä oppilaat ovat kirjoittaneet vihkoihin kodista.

Anni: Kodin kunnossapito, siivous, ruoka, kasvatus.

Timo: Turvallisuus, peseytyminen, puhtaat vaatteet, jutustelu.

Annikki: Ruoka ja nukkuminen, suoja.

Altti: Koti paikka, jossa voi olla rauhassa.

Ope: Koti antaa voimia, jos kodissa menee hyvin, niin muuallakin menee hyvin.

Tutustutaan kotitalousluokan tiloihin, ruokasaliin, “pikkukotiin”, kodinhoitohuoneeseen.

Kotitalousluokassa on siistiä, kalusteet vanhan ja kuluneen näköisiä. (tuntimuistiinpanot, c, tp3)

Kotitalouden opetus lähti liikkeelle kotitalouden, kodinhoidon ja kodin tehtävien pohtimisesta. Oppilaat saivat pohtia kodin tehtäviä ja merkitystä. Koti määrittyy oppilaiden vastauksissa tärkeäksi, sille löydettiin monenlaisia tehtäviä (vrt. Gordon & Lahelma 2003). Opettaja tiivistää kodin antavan voimia. Jos kodissa menee hyvin, muuallakin menee hyvin. Opettaja korostaa puheessaan tasa-arvon periaatetta: jo-

kaisella perheenjäsenellä on oikeus ja velvollisuus tehdä kotitaloustöitä. Tasa-arvoperiaatteella opettaja viittaa sukupuolten väliseen tasa-arvoon, mutta myös sukupolvien väliseen tasa-arvoon. Kotityöt kuuluvat perheessä kaikille.

Toinen esimerkki perhe-teeman käsittelystä on Kivikulman koulussa järjestetty YK:n päivän tilaisuus, jossa käsiteltiin perhettä ja perherakenteessa tapahtuneita muutoksia musiikkia ja tanssia apuna käyttäen. Päivällä tilaisuus järjestettiin oppilaille ja illalla sama tilaisuus järjestettiin myös vanhemmille. Seuraava ote on tutkimuspäiväkirjastani:

Kymmeneltä oli salissa YK:n päivän tilaisuus. Kaksi tyttöä puhui perheestä ja perheen muutoksesta. Aihetta kuvattiin tanssilla, musiikilla ja laululla. Ensin kuvattiin suurperhettä, jossa perheenjäsenet tekivät erilaisia töitä, sitten isäntä sanoi: ja sitten tanssitaan. Pääasiassa naiset esittivät kansantansseja, miehet istuivat penkillä. Sen jälkeen siirryttiin ydinperheeseen, jossa oli isä, äiti ja kaksi lasta. Jokaisella oli omat juttunsa ja jatkuva kiire. Etenkin perheen äiti juoksi työn ja perheen välillä. Välillä perhe kokoontui yhteen ja esitys loppui siihen, että perhe oli yhdessä ja valui hiljalleen lattialle. Seuraavaksi tytöt puhuivat siitä, että suuri osa perheistä muunlaisia kuin ydinperheet: yksinhuoltajaperheet, uusperheet, lapsettomat parit. Lapsettomia avio- tai avopareja paljon ja näiden suhde rakentuu pitkälti toisten varaan. Viimeinen esitys kuvasi lapsetonta paria; mies työpaikalla, nainen kotona esiliina edessä pesee lattiaa, nainen tanssii, unelmoi, hetkittäisiä kohtaamisia miehen kanssa. (tutkimuspäiväkirja 24.10.1994/tm)

Esitys kertoi perherakenteissa tapahtuneissa muutoksissa. Suurperheestä siirryttiin ydinperheiden kautta yksinhuoltajaperheisiin, uusperheisiin ja lapsettomiin pareihin. Perherakenteissa tapahtuneista muutoksista huolimatta parisuhde esitettiin heteroseksuaalisena, naisen ja miehen välisenä suhteena (vrt. Lehtonen 1999; 2003). Esitys kertoi myös sukupuolten välisistä suhteista. Kun edellisessä esimerkissä opettaja korosti tasa-arvon periaatetta ja kotitöiden jakamista perheenjäsenien kesken, toinen esimerkki puolestaan toi esiin, että sukupuolten välinen työnjako on edelleen olemassa; sitä ei esityksessä piilotettu. Esitys herätti meissä tutkijoissa ristiriitaisia ajatuksia: toisaalta pidimme hyvänä, ettei sukupuolten välistä työnjakoa peitetty, toisaalta pohdimme antoiko esitys liian yksipuolisen kuvan sukupuolten välisistä suhteista.

4.7 Yhteenveto

Tässä luvussa olen tarkastellut, miten vanhemmat, koti ja perhe näkyvät ja näyttäytyivät koulun arkipäivässä ja minkälaisia odotuksia vanhemmille siellä asetettiin. Vaikka vanhempia ei näe koulussa koulupäivän aikana, olivat he oppitunneilla läsnä opettajien ja oppilaiden puheiden välityksellä. Oppitunneilla vanhemmista puhuttiin koulun lisäresurssina sekä tiedon vastaanottajina ja välittäjinä. Oppilaille vanhempia käytettiin uhkana ja vanhemmille kertomista rangaistuksena: osittain vanhempien auktoriteetin avulla oppilaat asetettiin paikoilleen koulun sosiaalisiin järjestyksiin. Vanhempien paikka ei ollut koulussa itsestään selvä; siitä käytiin opettajien ja oppilaiden välillä neuvotteluja. Opettajien puheessa hyvä vanhempi määrittyi lapsen koulunkäynnistä kiinnostuneeksi ja sitä valvovaksi yhteistyöhaluiseksi ja -kykyiseksi koulun taustatukijaksi.

Opettajien puheessa koti näyttäytyi paikkana, jossa tehdään koti-tehtäviä ja läksyjä. Oppilaiden puheessa se näyttäytyi paikkana, jonne oppikirjat ja koulun työvälineet unohtuvat. Kouluun verrattuna koti tuntui oppilaista jonkinlaisena vapauden valtakuntana, joka oli koulun pakkojen ja aika-tila -polkujen ulottumattomissa. Kodin ja koulun vastakkainasettelusta huolimatta vanhemmilla oli oppilaille väliä: useimpiin oppilaisiin vanhemmilla uhkaaminen tehoi.

Koulu kuuluu julkiseen ja koti yksityiseen elämänalueeseen. Julkisen ja yksityisen erottelu näkyi myös koulussa. Oppilaiden perheisiin suhtauduttiin koulussa hienotunteisesti: kotiin ja perheeseen liittyviä asioita ei oppilailta kyselty eivätkä ne nousseet opetuksessa esiin. Yksityisen ja julkisen erottelu koski myös opettajia. Osa opettajista teki selvän rajan opettajana toimimisen ja oman yksityisen elämän välille. Oppilaiden perheistä kuitenkin tiedettiin koulussa. Opettajien keskinäisissä keskusteluissa ja tutkijoille suunnatussa puheessa oppilaiden perheiden ongelmat tulivat esiin. Opettajalla ei ole aina välineitä ja valmiuksia oppilaiden ongelmien käsittelyyn. Näimme koulussa oppilaista välittämistä ja asioihin puuttumista, mutta myös haluttomuutta tietää ja puuttua.

Kaikkialla missä puhutaan perheistä, tuotetaan käsityksiä ja tulkin-toja siitä. Vaikka erillinen perhekasvatuksen jakso on poistunut perus-

opetuksen opetussuunnitelmasta, tulee kotia, perhettä ja perheenjäsenten tehtäviä ja niiden yhteyksiä yhteiskuntaan pohtia läpäisyperiaatteella opetuksessa. Nostin esiin kaksi esimerkkiä, joissa perhettä ja kotia käsiteltiin seitsemäsluokkalaisten kanssa. Niin oppilaat kuin opettajakin korostivat kodin tärkeää merkitystä. Koti nähtiin lähtökohtana ja perustana elämässä: jos kodissa menee hyvin, muuallakin menee hyvin. Perherakenteiden muuttumisesta huolimatta parisuhde esitettiin heteroseksuaalisena, naisen ja miehen välisenä suhteena (vrt. Lehtonen 1999; 2003).

5. VANHEMPIEN TULKINTOJA KOULUSTA JA KOULUNKÄYNNISTÄ

Koulunkäynti näyttäytyi vanhempien puheessa kouluasteelta toiselle siirryttäessä asteittain kasvavana ja enemmän aikaa vievinä koulutyön vaatimuksina. Yläasteella koulunkäynnin oletettiin olevan vaativampaa ja vievän enemmän aikaa kuin ala-asteella. Lukiossa koulunkäynnin vaatimusten odotettiin edelleen kasvavan. Salon (1999, 88) ensimmäisen luokan oppilaiden koulun alkua käsittelevässä tutkimuksessa opettaja ja oppilaat tekivät koulun ja lastentarhan välille selvän eron: koulu edellytti työtä, kun lastentarha oli vielä leikkiä. Haastattelemani vanhemmat tekivät eron ylä- ja ala-asteen välille: yläasteella koulunkäynnin odotettiin olevan oikeaa koulunkäyntiä, kun sen ala-asteella kuvattiin olevan vielä "koulun leikkimistä", kuten Ellan äiti (ä ja i, c2tm) kuvasi.

Kuvailen vanhempien käsityksiä ja näkemyksiä koulusta ja koulunkäynnistä erilaisia metodisia apuvälineitä hyväksi käyttäen. Tarkastelen ensin vanhempien suhdetta kouluun vanhempien koululle antamien metaforien välityksellä. Niiden avulla pohdin erityisesti koulutuksen tehtäviä. Sen jälkeen tarkastelen, miten vanhemmat käyttävät omia koulumuistojaan tämän päivän koulukokemusten peilinä ja rakentavat niiden avulla käsitystään nykypäivän koulusta. Samalla vanhemmat pohtivat koulunkäynnin muuttumista. Lopuksi kuvailen vielä konkreettista siirtymää ala-asteelta yläasteelle ja sen vaikutusta vanhempien, lasten ja koulun välisiin suhteisiin.

5.1 Koulu on kuin työpaikka tai kummi – metaforat koulun tehtävien kuvaajina

Metafora on jonkin asian vertauskuvallista kuvaamista. Metaforassa termi korvaa toisen, yksi käsite ymmärretään toisen avulla. Metafora on käänös, joka ilmaisee tuntematonta tunnetun avulla (Best 1995). Parhaimmillaan se selkeyttää abstraktia asiaa. Se paljastaa ja selventää, mutta voi myös piilottaa ja sekoittaa (Lefebvre 1991; ks. myös Gordon ym. 1995). Keräsin haastattelujen yhteydessä vanhemmilta koulumetforia. Haastattelujen lopuksi pyysin vanhempia jatkamaan lausetta: "Koulu on kuin...".¹

Osa vanhemmista palasi metaforaa miettiessään omaan kouluaikaansa ja tarkasteli koulunkäyntiä oppilaan näkökulmasta. Vanhempien omaa kouluaikaa kuvaavat metaforat muistuttivat kielikuviltaan oppilailta keräämiämme metaforia. Niissä toistuivat kuvat laitoksista: koulu on kuin pakkotyölaitos tai vankila. Vanhemmat vertasivat koulua esimerkiksi "pakkopaitaan"² (äiti, g12tm) tai "laitokseen" (isä, c1tm). Koulua verrattiin myös välttämättömään pahaan tai pitkään jonoon tasaisia päiviä. Tulkitsimme oppilaiden usein kielteisten laitosmetaforien viittaavan nuorten kulttuurisen puhetavan lisäksi fyysiseen kouluun ja koulun tiukkoihin aika-tilapolkuihin, jotka säätelevät tilaa, ääntä, liikettä ja aikaa koulussa (Gordon ym. 1995). Suomalaisen koulun aika-tila-polut ovat erityisen tiukkoja, sillä Britanniassa kerätyissä metaforissa oppilaat vertasivat koulua negatiivisten laitosten lisäksi esimerkiksi perheeseen ja nuorisotaloon. Vastaavia metaforia ei suomalaisilla oppilailta ollut. (Gordon ym. 2000a.) Vanhemmat muistivat, miltä koulu ja koulunkäynti tuntui. Ruumiinmuistot koulusta säilyvät (vrt. Kosonen 1998).

Osa vanhemmista taas tarkasteli koulua ja koulunkäyntiä nykyisestä vanhemman positiosta. Metaforien valossa koulunkäynti näyttäytyi elämänkulun eri vaiheissa erilaisena. Vanhemman näkökulmasta katsottu-

¹ Keräsimme tutkimusprojektissa koulumetforia myös opettajilta ja oppilailta niin Suomessa kuin Lontoosakin (Gordon ym. 1995, 2000). Kiinnostuimme koulumetforista jo ennen tutkimusprojektia Koulutus ja sukupuoli -yhteistyöryhmän Fyysinen koulu -projektissa, jossa aloitimme koulumetforien keräämisen ja jatkoimme sitä myöhemmin tutkimusprojektissa.

² Äiti kauhistui metaforan negatiivisuutta: "Ensimmäinen ihan hirveä ajatus tuli mieleen ja se on pakkopaita." (äiti, g12tm)

na koulu ja koulunkäynti saivat neutraalimpia tai positiivisempia sävyjä. Koulu nähtiin jonkinlaisena välivaiheena tulevaa, oikeaa elämää varten. Koulua kuvattiin esimerkiksi ”harjoittelumaailmaksi” (isä, g5tm), ”ponnahduslaudaksi” (äiti, g2tm) tai ”kynnykseksi hyvään ammattiin” (isä, g7tm). Alanen ja Bardy (1990, 11) ovat kuvanneet koulua yhteiskunnan odotushuoneeksi, jossa oppilaat hankkivat tietoja, taitoja ja valmiuksia tulevaa elämää varten.

Monien vanhempien metaforat viittasivat jollain tavalla työelämään: ”koulu on kuin työpaikka” (äiti, c6tm) tai koulu on kuin ”työelämän vastine” (äiti, g8tm). Myös haastatteluissa vanhemmat vertasivat koulua usein työpaikkaan ja koulunkäyntiä työelämään: ”...mun mielestä koulunkäynti on työntekoa”, totesi Astan isä (ä ja i, c1tm). Ajallisesti koulun katsottiin rytmittävän oppilaiden arkipäivää niin kuin työ vanhempien arkea. Koulun pelisääntöjä ja pakkoja vanhemmat perustelivat työelämän toimintaperiaatteilla: kouluelämän säännöt ovat tarpeellisia, koska myöhemmin työelämässäkin on tietyt käytäytymissäännöt, joiden mukaan siellä tulee toimia.

Isä: ”Ja mitä enempi ne oppis tuolla ottaa vastuuta noista tehtävistään ja muusta, ni sen paremmin ne pärjää työelämässä. ...” (i, g9tm)

Koulun nähtiin valmistavan oppilaita työelämään ja antavan heille sellaisia valmiuksia, joita he myöhemmin työelämässä tarvitsevat.

Isä: ”...Et kyl se aika pitkälti muokkaa sitä ihmiskäsitystä sitte työelämään. Tulee helposti sit jos koulussa voi olla hällävälili, ni sitte tulee työelämään se samanlainen homma. Et helposti.” (i, g7tm)

Työnteko ei vanhempien mukaan ole aina hauskaa, siksi koulunkäyntikään ei voi olla pelkästään mukavaa ja hauskaa.³ Myös oppilaita ja työntekijöitä verrattiin joskus keskenään: niin työelämässä kuin koulussakin toiset hoitavat tehtävänsä paremmin kuin toiset. Koulu nähtiin harjoittelumaailmaksi, joka on vielä osittain leikkiä, mutta jossa harjoitellaan tulevaa elämää varten

³ Sama havainto tehtiin Kati Kasasen (2003, 102-103) väitöskirjassa, jonka yhdessä osatutkimuksessa tarkasteltiin ensimmäisen luokan oppilaiden vanhempien mielipiteitä ja näkemyksiä videoidusta oppitunneista. Vanhemmat katsoivat, että työnteko on koulun pysyvä piirre ja kritisoivat koulun työskentelytapojen ”ilottomuutta”.

Äidit vertasivat koulua myös “kotiin” (äiti, c6tm) “kummiin” (äiti, g17tm) tai “kasvatustiloihin” (äiti, g16tm)⁴. Koti koulun metaforana luo koulusta mielikuvan suurena perheenä, jossa opettajat toimivat vanhempien rinnalla jonkinlaisina “yhteiskunnallisina” vanhemmina ja luokkatoverit sisaruksina. Metafora korostaa koulun kasvatuksellisesta, sosiaalista ja yhteisöllistä puolta. Koulun nähdään tällöinkin antavan lapsille ja nuorille välineitä ja valmiuksia, mutta ei niinkään työelämää, vaan yleisemmin elämää varten.

Kummi koulun metaforana on positiivinen ja kaunis. Kummin tehtävä on osallistua vanhempien rinnalla lapsen kasvatukseen. Koulun vertaaminen kummiin tuo positiivisella tavalla esille koulun kasvatustehtävän kodin kasvatuksen rinnalla. Kummiudessa korostuvat parhaimmillaan välittävät ja läheiset suhteet lapsiin. Se kertoo myös vanhempien puolelta arvostuksesta ja luottamuksesta.

Vanhemmat vertasivat koulua myös “lihamyllyyn” (isä, c2tm) tai “silpuriin” (äiti, c2tm), joka hienontaa kaikista oppilaista samanlaisia. Koulun laitoksena nähtiin tasapäistävän oppilaita. Oppilaat tulevat kouluun eroineen, mutta “koulumyllyn” läpi käytyään he lähtevät sieltä samanlaisina, metaforan antaneen äidin sanoin “sopivina kuutioina” ulos. Toisaalta myös oppilaiden erot ja yksilöllisyys näkyivät metaforissa: yksi äideistä vertasi koulua “sekahedelmäsoppaan” (äiti, c13tm), jossa on muhmassa erilaisia hedelmiä, oppilaita. Myös koulun säilyttävään tehtävään viitattiin vanhempien metaforissa. Yksi vanhemmista kuvasi koulua “semoseksi parkkipaikaksi” (äiti, g14tm). Kun lapset ovat koulussa, vanhemmat tietävät missä ja miten he päivänsä viettävät.

Koulun yhteiskunnalliseksi tehtäväksi on nähty kvalifikaatioiden eli tietojen, taitojen ja tutkintojen tuottaminen, valikointi eli yhteiskunnallisten asemien hierarkiaan sijoittaminen, integrointi eli kulttuuriin sopeuttaminen ja yhteiskunnan kiinteyden ylläpitäminen sekä myöhemmin myös varastointi eli koulun säilyttävä tehtävä. (Kivinen & Rinne 1998, 56–62.) Metaforien avulla vanhemmat kuvasivat koulun tehtävää. Erityisesti vanhemmat näkivät koulun antavan oppilaille kvalifikaatioita eli välineitä, tietoja, taitoja ja tutkintoja tulevaa työelämää varten.

⁴ Kasvatustiloihin -metaforan antanut äiti näki metaforan positiivisena ja teki selityksessään eron rangaistuslaitokseen.

5.2 Koulumuistot vanhempien koulukuvaa rakentamassa

Haastatellessani vanhempia lasten koulunkäyntiin liittyvistä asioista haastatteluissa nousivat usein esiin vanhempien omat koulumuistot. Hämmästyin usein koulumuistojen elävyyttä ja vahvuutta. Vanhempien koulukäsityksissä risteytyivät vanhempien omat koulukokemukset ja tämän päivän käsitykset ja kokemukset koulusta. Koulumuistojen kautta kerrottiin siitä, minkälaista koulunkäynti oli omassa lapsuudessa, mutta rakennettiin samalla kuvaa tämän päivän koulusta. Omia koulukokemuksia vertailtiin lasten koulukokemuksiin ja omiin kokemuksiin tämän päivän koulusta. Niitä käytettiin resurssina ja peilinä tämän päivän koulusta puhuttaessa. Muistojen ja kokemusten kautta rakennettiin eroja ja samankaltaisuuksia, arvioitiin sitä mikä koulunkäynnissä oli muuttunut, mikä pysynyt samana. (Metso 1999.)

Nykypäivän koulunkäyntiä verrattiin koulunkäyntiin omassa lapsuudessa ja nuoruudessa. Joskus oma koulu aika nähtiin positiivisena tämän päivän koulunkäyntiin verrattuna, joskus suhde oli taas päinvastainen. Vanhemmille koulu on sekä tuttua että vierasta. Jokainen heistä on käynyt koulun ja se on osa heidän henkilökohtaista elämäkertomustaan. Toisaalta omista kouluajoista on aikaa ja moni asia koulussa on muuttunut. Lasten koulunkäynti aktivoi uudelleen vanhempien oman koulusuhteen.

Muistelemine ja muistojen kerronta on osa jokapäiväistä arkielämän toimintaa; se on luonnollinen ajattelun, mielikuvituksen ja puheen elementti (Korkiakangas 1996, 23; ks. myös Kosonen 1998, 23). Muistitiedosta on tullut myös tärkeä tutkimuksen kohde ja metodinen apuväline niin yhteiskunta- kuin käyttäytymistieteellisessä tutkimuksessakin (ks. esim. Aapola 1999b; Korkiakangas 1996; Kosonen 1998; Saarenheimo 1997). Koulumuistot ovat olleet harvoin tutkimuksen kohteena, useimmiten ne ovat olleet tutkimuksessa mukana vain sivujuonteena (Thorne 1993, Walkerdine 1990). Poikkeuksen tekee Ulla Kososen (1998) tutkimus, jossa hän analysoi eri ikäisten naisten koululiikuntaan liittyviä muistoja ja tarkastelee niiden kautta naiseksi kasvamista kouluinstituutiossa.

Muistelun kautta ihmiset rakentavat itseään pyrkimällä tekemään toimintansa ymmärrettäväksi itselleen ja muille. Vaikka muistot ovat yksilöllisiä muistikuvia tietyistä tapahtumista ja tilanteista, ovat ne myös ajallisesti ja paikallisesti sijoittuvia tapahtumia. Muistoja rakentavat ne

ympäristöt ja olosuhteet, joissa ne ovat syntyneet, samoin kuin ne tilanteet, joissa muistelu tapahtuu. Muistelu tapahtuu aina tiettyjen tuotantoehtojen vallitessa ja muistojen tuottamistilanteella on niiden syntymiseen suuri vaikutus. Muistelussa on siten mukana sekä yksilöllisiä, yhteisöllisiä että kulttuurisia elementtejä. (Korkiakangas 1996, 11–18, Saarenheimo 1997.) Muisteltaessa ei välttämättä kerrota todellisuudesta, vaan tuotetaan todellisuuden tulkintoja. Merkityksiä ja konstruktioita rakennetaan suhteessa menneisyyden kokemuksiin ja elämäntapahumiiniin (Huotelin 1996, 15). Mennyt elää kerronnassa aktiivisena elementtinä ja vaikuttaa siihen millaiseksi tämä hetki koetaan ja miten se esitetään (Laine 1999, 25; McLaren 1995, 236–239).

Suurin osa haastattelemistani vanhemmista, lähes kolme neljäsosaa, kuuluu Juha Kauppilan (1996; ks. myös Antikainen ym.1996) kuvaamaan rakennemuutoksen ja kasvavien koulutusmahdollisuuksien sukupolveen (vuosina 1936–1955 syntyneet). Sukupolven kokemukset liittyvät teollisen yhteiskunnan kehittymiseen ja sen myötä laajeneviin koulutusmahdollisuuksiin. Merkittävin koulutuksellinen muutos edelliseen, niukan koulutuksen sukupolveen verrattuna oli oppikoululaitoksen laajeneminen. Oppikoululaitoksen laajeneminen oli erityisen voimakasta 1950- ja 1960-luvuilla, jolloin suuret ikäluokat kävivät koulunsa. Oppikoulu tuli vähitellen kaikkien yhteiskuntaluokkien ulottuville ja levisi myös maaseudulle, vaikka maaseudulla vanhan kansakoulun perinne eli edelleen voimakkaana. (Mt., 80–90.) Haastattelemistani vanhemmista runsas kaksi kolmasosaa oli käynyt oppikoulun – äidit suhteellisesti useammin kuin isät. Haastatellut kertoivat, että oppikouluun meno maaseudulla oli heidän lapsuudessaan vielä oppilaan koulunestystä enemmän sidoksissa oppilaan kotitaustaan: perheen varallisuuteen ja lasten lukumäärään.

Kasvavien koulutusmahdollisuuksien sukupolven koulutukselle antamia merkityksiä Kauppila kuvaa välineelliseksi. Työ saa elämässä tärkeän merkityksen ja koulutuksen avulla pystyttiin hankkimaan parempia töitä ja kohoamaan sosiaalisesti. Sukupolvi suhtautuu koulutukseen itsestäänselvyytenä ja hyödykkeenä. (Mt., 91–96.) Reilu neljännes haastattelemistani vanhemmista kuului Kauppilan kuvaamaan hyvinvoinnin ja monien koulutusvalintojen sukupolveen (vuonna 1956 ja sen jälkeen syntyneet).

5.3 Lapsuuden opettajat ja lasten opettajat

Vanhempien koulumuistoissa koulusta ei ollut jäänyt mieleen niinkään se, mitä siellä opittiin, vaan se miten siellä opittiin (vrt. Luttrell 1997, 122). Opettaja oli koulumuistoissa keskeinen henkilö. Hänet muistettiin useimmiten etäisenä ja ankarana auktoriteettina. Vanhempien muistikuvisa koulunkäyntiä leimasivat usein vakavuus ja muodollisuus, ystävälliset opettajat olivat jääneet positiivisina poikkeuksina mieleen. Koulumuistot piirsivät kuvaa hierarkkisesta opettaja-oppilas -suhteesta. Opettajalla oli valta luokkahuoneessa: luokkahuone oli opettajan tila ja se mitä luokkahuoneen sisällä tapahtui, oli opettajan määritettävissä.

Äiti: "...koska koulu oli mun mielestä hirveen synkee paikka ja silloin oli vielä niin rankasti tää, et opettaja oli auktoriteetti, hän sai tehdä melkein mitä vaa. Et jos hän halus olla ilkee oppilaalle, ni hän nyt sit oli ilkee oppilaalle. Ei siihen kukaan puuttunu. Ei vanhemmat eikä kukaan toinen opettaja. Et kyl, kansakouluajalta mull on hirveen vähän muistoja, mut ne on poikkeuksetta ikäviä muistoja. Ja oppikouluajalta on kans muistoja ja hirveen paljon on muistoja opettajista, jotka ei nyt ollu huonoja opettajia, mut ei missään nimessä mitään hirveen hyviä. Sit ne on ne muutamat hyvät, ne on jääny oikein hyvin mieleen ja niit on ihan kiva muistella jälkeen päin, mut niit on valitettavan vähän. Ja se oli semmosta loputonta puurtamista oikeestaan, et ei siinä mitään. Eihän silloin missään nimessä koulu saanu olla mukava paikka. Siel oli tarkoitus oppia ja tehdä hullun lailla töitä. Ja se oli se ainoa, mitä oli tarkoitus." (ä ja i, c2tm)

Koulu näyttäytyi vanhempien koulumuistossa usein synkkänä paikkana. Mieleen olivat jääneet erityisesti häpeän, epäoikeudenmukaisuuden ja väärinymmärretyksi tulemisen kokemukset – tilanteet, joissa oppilas oli kohdannut opettajan ja oppilaan välisen hierarkkisen valtasuhteen (vrt. Kosonen 1998). Pienet episodit siitä, mitä opettajat olivat joissakin tilanteissa kouluaikana sanoneet, olivat yllättävän elävinä vanhempien mielissä. Kouluaikainen kokemus sai vielä vuosikymmenten jälkeen itkun purkautumaan yhdeltä haastateltavaltaani ja hän kertoi kokemuksen vaikuttaneen elämässään pitkään. Koululiikuntaan liittyviä muistoja tutkinut Kosonen (1998) on todennut, että ruumis voi kantaa vuosikymmeniä mukana muistoja nöyryytyksistä ja epäonnistumi-

sista. Toisaalta koulussa onnistumista – hyviä numeroita ja koulussa saatua kiitosta – vanhemmat muistelivat lämmöllä.⁵ Koulukokemukset kulkevat mukana. Ne ovat läsnä, kun omat lapset aloittavat koulun ja vanhemmat muodostavat suhteen lapsensa kouluun ja koulunkäyntiin (ks. myös Waller 1976, 59). Vanhempien omat kokemukset vaikuttavat myös lasten käsityksiin koulusta ja tulevat siten osaksi lasten koulunkäyntiä (Lightfoot 1978, 10).

Vanhempien koulukokemuksissa oli paljon kollektiivista, sellaista yhteistä jonka monet vanhemmat tavoittivat. Parihaastatteluissa vanhemmat saattoivat puhua kouluajastaan kuin olisivat olleet samalla luokalla, vaikka olivat käyneet koulua eri aikaan eri paikkakunnilla. Koulumuistoja tuotettiin parihaastatteluissa kollektiivisesti. Kollektiivinen muisto tuotetaan dialogisesti: muistelijat täydentävät toinen toistaan, muistikuvat vahvistavat toisiaan ja muistelijat rakentavat yhteistä tarinaa muistoista (Saarenheimo 1997).

Vanhempien koulumuistoissa opettaja oli vahva ja ankara auktoriteetti. Auktoriteetti oli yleisesti opettajuuteen liitetty ominaisuus eikä sitä eritelty opettajan sukupuolen mukaan:

TM:”... Nii minkälaisia muistoja sul sieltä tulee mieleen omista kouluaajoista, minkälaiat se koulunkäynti oli silloin?”

Äiti: “Olihan se erilaista. Ei, siel oltiin hiljaa tunnilla. Ja ehkä se teki jo sen kun minä sain ensimmäisellä luokalla jälki-istuntoa. Meil oli semmonen vanha, ankara naisopettaja ja sitten kun vähän liikaa kikatettiin. Ei tiedetty miten oltiin koulussa, niin pisti tytöille jälki-istuntoa, aika monelle nii. Se on jääny jotenki mieleen. Siel ei saanu turhia puhua.” (ä, g4tm)

Tämän päivän opettajista vanhemmat puhuivat toisella tavalla. Vuorovaikutusta opettajan ja oppilaan välillä kuvattiin tämän päivän koulussa jutteluksi, kun se koulumuistoissa oli opettajan kysymyksiin vastaamista.

⁵ Hannu Rädyn (2003) valtakunnalliseen otokseen perustuvassa tutkimuksessa yliopistokoulutetut ja peruskoulun käyneet vanhemmat muistivat koulunsa merkittävästi myönteisemmin kuin ammattikoulun tai kansakoulun käyneet vanhemmat. Tällaista selkeää eroa ei omassa tutkimuksessani tullut esiin. Rädyn tutkimuksessa huonoimman arvosanan koulu sai kannustuksesta ja rohkaisusta, mikä näkyi myös omassa tutkimuksessani.

Isä: "Ilmeisesti ennen oli se kuri kumminkin vähä kovempaa."

TM: "Nii, mä mietin just, että jos ajattelee koulunkäyntiä tänä päivänä ja vertaa siihen omaan, niin."

Isä: "Kyl se varmaan oli kovaa."

Äiti: "Oli, oli."

Isä: "Paljon, paljon semmosta."

Äiti: "Mut tota kyl silloin ei välttämättä uskaltanu opettajalle sillee niiku, mut tänäänhän ne juttelee. Siis se on mun mielestä toisaalta kiva, ettei oppilaalla oo semmonen pelko. Kyl se kuitenkin oli sellanen, opettaja oli aika tavalla korkeella semmonen, sillä lailla semmonen kunnioitus sillee tota. Nythän ne on niiku kavereita oikeestaan, mikä on niiku kivempi asia se. Et silloin arempikii on niiku, sen on helpompi kommunikoida siellä tota opettajan kanssa ja sillee tota." (ä ja i, g13tm)

Opettajan ja oppilaan välisen suhteen nähtiin tasavertaistuneen ja epävirallistuneen. Samalla opettajan auktoriteetin nähtiin vähentyneen. Useampi vanhempi vertasi tämän päivän opettajan ja oppilaan välistä suhdetta kaverisuhteeseen. Vanhemmat löysivät opettajuudesta niitä samoja piirteitä, joista vanhemmuutta usein kritisoidaan: auktoriteetin katoaminen ja aikuisen ja lasten välisen suhteen tasavertaistuminen (vrt. Hoikkala 1993).

Mennyt koulu ja tämän päivän koulu asettuivat vanhempien puheessa joskus hyvinkin jyrkästi vastakkain, kuten Hillen äiti ja isä seuraavassa haastattelulainauksessa kuvailevat:

TM: "No jos te mietitte niinkun tän päivän koulua, niin miten teidän mielestä koulu on kaikkein selkeimmin muuttunu, sit tähän päivään? Voiks sitä ees verrata?"

Isä: "Ei voi verrata. Se on ihan, näyttää sirkukselle, mut kyllähän nää lapset, just se kun menee kouluun, niin makaa lattioilla. Siis mitä ei voinu, justiin tällasta, että ryhdikkäästi ja asiallisesti, ni en mä voinu. Ja kauhee hälinä ja meteli. Ja on diskoja. Ei semmosii diskoja ollu silloin kun mä olin nuori, ei niitä voinu kuvitella. Se oli kevätjuhla ja joulujuhla ja se oli siinä. Kirkossa käytiin ja on se niinkun erilaista. Oli siis – minäkään en oo vielä vanha mies – mut että munkin aika, on ollu kontrasti valtava. Siis ne ei vedä jalkoja syrjään, kun sä kävelet siellä."

Äiti: “Opettajat hyppii yli, niin, niin.”

TM: “Et opettajan asema on aika toisenlainen.”

Isä: “Se on menny niinkun heikoks ja.”

Äiti: “Niin ja rehtorin asema ja kaikki tämmöset. Niin eihän tuota, eihä niil oo mitään auktoriteettia enää.” (ä ja i, g14tm)

Opettajan ja oppilaan suhteen tasavertaistuminen ja opettajan auktoriteettiaseman heikentyminen näyttäytyivät vanhempien puheessa ristiriitana. Toisaalta opettajan ja oppilaan välisen suhteen hierarkkisuuden väheneminen ja oppilaan äänen kuuluminen koulussa nähtiin positiivisena, toisaalta opettajan auktoriteetin katoamista kritisoitiin. Vanhemmat arvioivat opettajan kyvykkyyttä ennen kaikkea pedagogisten taitojen kautta. Oikeudenmukaisen ja tasa-arvoisen oppilaisiin suhtautumisen lisäksi vanhemmat pitivät tärkeänä opettajan kykyä pitää järjestys luokassa.⁶ Opettajan auktoriteetti oli tärkeä, vaikka sitä ei välttämättä liitetty kuriin:

Isä: “...Ja mä oon sitä mieltä, että se selkeesti kuuluu siis semmoinen, opettajalla tulee olla auktoriteettia ja sitä ei saa siinä opetustilanteessakaan, ei saa kyseenalaistaa. Tää ei tarkota sitä, tai mä en tarkota sitä, että sen pitää olla tämmöstä ylhäältä päin tulevaa. ... Vaikka auktoriteetti säilytetään, nii se opetustapahtuma voi silti olla hyvin moderni, vuorovaikutteinen ja tämmönen. Ja täs mä oon joittenkin opettajien osalta törmänny kyllä tai tullu semmoinen kuva, että hetkinen, että onkohan opettajankoulutuksessa jossakin menty pieleen, että on tullu tämmösii selittäjiä ja ymmärtäjiä ja siis ne alistuu siihen eikä halua ollenkaan ottaa sitä auktoriteettia. Mun mielestä he ei silloin ota vastuuta asiasta. Kai se auktoriteetin, auktoriteetin aseman oikea ottaminen on myös vastuunottamista asiasta.” (i, c12tm)

Muutamissa työväenluokkaisissa vanhemmissa opettajan auktoriteettiaseman heikkeneminen käynnisti puheen kasvatuskulttuurin höltymisestä ja vaatimuksen tiukan kurin palauttamisesta kasvatukseen. “Se kuri oli paljon kovempi ku mitä nykyisin. Ei siellä ollu häiriköintiä. Siellä opettajat otti pois ne luulot mitä oli. ...”, kuvaili Aapon isä (i,g9tm). Hän kritisoi kurin höltymistä niin koulussa kuin kasvatuksessa ylei-

⁶ Samoja opettajuuden ominaisuuksia arvostivat myös oppilaat (ks. Lahelma 2000).

semminkin: "... Eli tää, niin sanottu vapaa kasvatus on mennyt siihen, että eihän lapsia ku ei enää saa ottaa hiuksistakaa kiinni. Tuota että, että nehän voi sanoa vanhemmilleen ihan mitä vaa, jos ne halua. Nii se pitää vaan saaha pois kitketty se, vastaanväättäminen ja muu että. Ainakin mä oon sitä mieltä, että siitä on paljon tullut ongelmia. Ei saada pitää kuria lapsille." (isä, g9tm) Oma kouluaikea tiukkoine kurinpitotoimiseen alkoi näyttäytyä positiivisena huolimatta siitä, että toisaalla haastattelussa oman kouluajan kuria kuvattiin liian ankaraksi. Opettajuu-teen kaivattiin takaisin jotain sellaista, jonka myös tämän päivän vanhemmuudesta nähtiin kadonneen.

5.4 Koulussa pääsee liian helpolla

Vaikka vanhemmat kuvasivat omaa kouluaikea usein ankaraksi, omasta kouluajasta löytyi myös sellaista, jota arvostettiin ja jonka nähtiin tämän päivän koulusta puuttuvan. Arvostus liittyi ahkeruuteen ja siihen, että koulussa joutui tekemään opiskelun eteen töitä. Monien vanhempien mielestä tämän päivän oppilaat pääsevät koulussa liian helpolla:

Äiti: "...ja must tuntuu, et ne pääsee niiku liian vähällä. Niil on liian vähän läksyjä ja liian vähän kokeita ja mul on jotenkin tällanen tunne, tietysti mä vertaan omiin aikoihin, meillähän oli älyttömät läksyt ja kokeet koko ajan. Et onhan se muuttunu siitä se koulu. Sillon oli oppikoulut ja nyt on niiku tää. Jotenkin musta tuntuu, et niil ei oo koskaan läksyjä eikä niil oo koskaan kokeita, vähä niiku tälle." (ä, c13tm).

Vaikka oman kouluajan oppimista kuvattiin ulkoa opetteluksi ja nykykoulun monipuolisia opetusmenetelmiä pidettiin hyvinä, omaan koulu-aikean liittyi jotain arvostettua: koulunkäynti näkyi ja tuntui oppilaan elämässä. Opiskelun eteen tehtiin töitä ja sen takia jouduttiin puurtamaan. Vaikka tämän päivän opetuksen nähtiin olevan lähempänä lapsen maailmaa kuin omana koulu-aikeana, oma koulu-aikea näyttäytyi joissakin muistoissa oikeana koulunkäyntinä. Tämän päivän opiskeluun vanhemmat liittivät puheessaan joskus oppimisen iloa, mikä vanhempien koulu- muistoissa oli harvinaista. Siitä huolimatta oman kouluajan vihkoja saa-

tettiin kuvata “kunnan vihoiksi”, joihin myös kirjoitettiin vastakohtana tämän päivän yksinkertaisille “rasti ruutuun” -kirjoille tai -tehtäville.

Joissakin koulumuistoissa muistelijasta tuli lähes sankari, joka selviytyi ahkeruutta ja uutteruutta vaativasta koulunkäynnistä:

TM: “Sä vähän puhuitkin tost sun omista kouluajoista, nii minkälaisii muistoja sul on sielt pääasiassa, ne omat koulumuistot?”

Äiti: “Aika kivoja, opeteltiin kaikki ulkoo. Mä osasin Solmu Nyströmin saksankielen ulkoa, alusta loppuu, meil oli pakko osata ne kappaleet. Kyl siin oppikin. Et täähän on siis aivan naurettava määrä, siis kielten opetusta, verrattuna siihen mitä meillä oli. Just tota meil oli kunnan vihot ja muut. Me jouduttiin tosiaan tekeen työtä sillä tavalla. Mä en tiä oppiks siinä sitten jotenkin paremmin, jotenkin tuntuu: sä jouduit kirjoittaa uudestaan, uudestaan. Nää on näit tyhmii kirjoja, mitä täytetään rukseja. Must ne on älyttömiä.”

TM: “Et tuntuu et se jäi enemmän mieleen sitte niinku?”

Äiti: “Totta kai se käden kautta meni. Se on pakko jäädä sil tavalla ku sä teet sen. Et kyl mun se mun mielestä oli parempi. Plus et sit se kädentaito kato karttu ja se kirjoitustaito. Että nyt kun ei tartte kirjoittaa koskaan yhtään mitään missään, niin se on vähän nii ja näin.” (ä, c13tm)

Vanhemmat olivat käyneet koulunsa rinnakkaiskoulujärjestelmän aikana tai koulujärjestelmän siirtymävaiheessa. Yhtenäiskoulujärjestelmään siirtymisen uskottiin laskeneen koulutuksen tasoa ja vaatimuksia. Osittain kysymys oli myös nostalgisesta puhetavasta. Muistojen – etenkin lapsuusajan muistojen – sanotaan olevan nostalgisesti säilyttyneitä. Nostalgiseen muisteluun liittyy voimakas tunnelataus; muistoja säilyttävät mielihyvän, kaipauksen ja surumielisyyden tunteet. Niissä etsitään jotain kadotettua, jonne voitaisiin muistojen avulla hetkeksi palata (Korkiakangas 1996, 38). Vaikka koulumuistoissa positiivisten nostalgisten sävyjen on todettu olevan harvinaisempia, muistellaan jälkeensä mielellään selviytymistä ponnisteluja ja puurtamista vaatineista tehtävistä (vrt. Kosonen 1998).

5.5 Ala-asteelta yläasteelle – siirtymä, muutoksia ja paikanvaihtoja

Yläasteelle siirtyminen muuttaa koulunkäyntiä monin tavoin. Pienemistä ala-asteen kouluista siirrytään usein suurempiin yläasteen kouluyksiköihin, oman luokan tilalle tulevat aineluokat ja vaihtuvat opetusryhmät. Oppiaineita tulee lisää ja luokanopettajan sijaan oppilaita opettavat aineopettajat.

“Vuos sitten ennen ku se oli siirtyny yläasteelle, nii se ilmotti, että häntä ei sitte enää saa kohdella lapsena, koska hän siirtyy yläasteelle ens vuonna”, kuvaili Astan isä (ä ja i, c1tm) tyttäressään tapahtuneita muutoksia yläasteen lähestyessä. Yläasteelle siirtymistä on pidetty merkittävänä statuksen muutoksena oppilaiden elämässä (esim. Delamont & Galton 1986). Tutkimusprojektissa tarkastelimme yläasteelle siirtymistä ja yläasteen ensimmäisiä kouluviikkoja yhtenä osatutkimuksena. Elina Lahelma ja Tuula Gordon (1997) analysoivat yläasteen oppilaiden ensimmäistä koulupäivää, erityisesti oppilaiden ensimmäisiä kohtaamisia koulun, luokanvalvojan ja toisten oppilaiden kanssa. Koko projektiryhmä (Gordon ym. 1999) käsitteli oppilaan “ammattitaidon” rakentumista kahden ensimmäisen kouluviikon aikana.

Myös vanhemmat pitivät yläasteelle siirtymistä merkittävänä muutovaiheena lapsen elämässä. He kuvasivat sitä asiana, jota odotettiin, mutta jota myös jännitettiin. Lynda Measorin ja Peter Woodsin (1984) mukaan oppilaat käyvät läpi kolme statuksen muutosta yläasteelle siirtymisensä: statuksen muutoksen suhteessa formaaliin kouluun, informaaliin koulukulttuuriin ja omassa ruumiissa nuoruusiän myötä tapahtuviin muutoksiin.

Vanhempien puheessa oppilaiden asettuminen viralliseen kouluun tapahtui yläasteelle siirryttäessä useimmiten sujuvasti:

Äiti: “Kyllä se meni ihan, ihan kätevästi niinku, ihan niinku vanhasta tottumuksesta. Jotenki et, ehkä se hiukan tekee ku siellä isovelji on ja on nähny sen tulot ja menot ja tiesi niistä kaappisysteemeistä jotain ja tommosta. Et se ehkä anto vähän semmosta tukeekin siihen hommaan, ...” (ä, g2tm)

Yläasteelle siirtyminen ei ollut oppilaille hyppy tuntemattomaan. Yläaste ja sen tavat olivat monille oppilaille – ja myös vanhemmille – tuttuja sisarusten tai ystävien välityksellä. Oppilaan “ammattitaidon” rakentaminen lähtee liikkeelle koulun alkaessa ensimmäisellä luokalla (Salo 1995) ja jatkuu oppilaiden siirtyessä yläasteelle (Gordon ym. 1999). Viherpuiston kouluun oppilaat tulivat pääasiassa neljästä alueen ala-asteen koulusta. Kivikulman yläasteelle oppilaita tuli sekä lähellä sijaitsevista ala-asteen kouluista että eri puolilta Helsinkiä, osa pitkien matkojen takaa. “Pääsenkö samalla luokalle kavereiden kanssa?” näytti olevan keskeinen kysymys yläasteen koulua aloitettaessa (Lahelma & Gordon 1997). Kaverit tuovat sosiaalista tukea ja turvaa uuteen kouluun siirryttäessä. Seuratessamme kahta ensimmäistä kouluviikkoa opettajien toiminta luokassa keskittyi enemmän järjestyksen ylläpitämiseen ja oppilaiden koulun aika-tila-polkuihin asettamiseen kuin oppilaiden informaaleihin suhteisiin, jotka puolestaan näyttivät olevan oppilaille keskeisiä (Gordon ym. 1999). Myös vanhemmat pohtivat yläasteelle siirtymistä erityisesti suhteessa informaaliin kouluun: miten lapset löytävät paikkansa oppilaiden keskinäisissä suhteissa luokassa ja koulussa. Erityisesti poikien vanhemmat puhuivat siitä, kuinka yläasteelle siirtyminen jännitti. Jännitystä ei aiheuttanut niinkään opiskelu yläasteella kuin oppilaiden väliset suhteet:

Isä: “..Jannee jännitti hirvittävästi kouluun tuleminen ja tota mä luulen et mua jännitti kyllä vielä enemmän itte asiassa, mutta se lähti yllättävän hyvin menemään. Siis nää kaikki tämmöset mitä pelättiin, ..., siellä saattas olla tämmöstä kiusaamista esiintyä tai muuta tämmöstä. Mistään tämmösestä ei oo tullu mitään palautetta, mul on semmonen kuva et siel todellisesti menee aika kivasti, ...” (i, c12tm)

Äiti: “Miikkaa pelotti jotenki mennä sinne. Ku se pelkäs sitä simputusta, että miten ne siellä ja sit se sen takiiki se varmaan sinne toiseen kouluun ois halunnu. Se ajatteli, että siellä koulussa ei tehdä niin paljon. Sit ku sen tutut, joku ku on ollu yhtä luokkaa ylempänä, niin tota ne just sanoo aina, sille sanoo, että muistat sitte ett sitte saat kaikkea punnerta ja kaikkea mahdollista. Niin sitä jännitti kyllä kauheesti mennä sinne. Mut ei se sit kuiteskaan. Se meni ohi ihan sitte ku ei ollukkaan mitään.” (ä, g6tm)

Yläasteelle siirtyminen sijoittuu samaan ajankohtaan, jolloin kulttuurinen puhe murrosiästä ja sen merkityksestä kasvaa (vrt. Aapola 1999b). Sinikka Aapola (1999b, 223–253) on tarkastellut murrosikää ja sukupuolta käsittelevässä väitöskirjassaan nuorten julkisia ja yksityisiä ikämäärittelyjä. Koulussa institutionaalinen iän määrittely nousee keskeiseksi; koulu aloitetaan tietyn ikäisenä ja luokka-asteelta toiselle siirrytään iän määrittelyssä järjestyksessä. Erityisen merkittävänä on pidetty siirtymävaihetta ala-asteelta yläasteelle. Yläasteeseen liitetään vahvoja kulttuurisia merkityksiä murrosikäisten opinahjona (Aapola 1999a). Myös vanhemmat liittivät yläasteelle siirtymiseen merkkejä murrosiän alkamisesta:

Äiti: “Nyt on selvästi tommonen iso poika, et siitä lähtien kun meni yläasteelle niin on ollu vähän isompi poika.” (ä ja i, c11tm)

Äiti: “Niin joo ja mun mie-, on kyllä nyt yläasteen jälkeen tapahtunu et ei olla enää mitää pikkulapsia. Et nyt ollaa niinku muka aikuisia sitte. Et kyl niinku se muutos tuli ja se on niinku ollu mun mielestä että, että lapsen housut on jääny jonnekin.” (ä ja i, g7tm)

Yläasteikäisiin liitetyt odotukset ja normit olivat kotona ja koulussa erilaisia. Vanhempien puheessa yläasteikäinen saattoi olla vielä kotona “lapsi”, mutta koulussa, jossa institutionaaliset sukupuoleen ja ikään liitetyt odotukset ja normit määrittivät käyttäytymistä, lapsen tuli olla nuori ja käyttäytyä sen mukaisesti.

Aapolan (1999b, 232) mukaan koulun institutionaaliset ikäjärjestelyt ja niihin liitetyt merkitykset heijastuvat myös nuorten sosiaalisiin ympäristöihin koulun ulkopuolella. Yläasteelle siirtyminen muutti vanhempien ja lasten välistä suhdetta ja sitä kautta myös vanhempien suhdetta kouluun ja koulunkäyntiin. Koulunkäynnistä tuli yläasteella entistä enemmän oppilaan oma asia vanhempien siirtyessä taka-alalle. Vastuu koulunkäynnistä siirtyi entistä enemmän oppilaille itselleen. Vastuun siirtymistä/siirtämistä perusteltiin lasten iän mukanaan tuomalla kasvulla ja kehitymisellä. Vanhemmat, erityisesti isät, puhuivat vastuun siirtymisestä luonnollisena järjestyksenä, jota lapsen luontainen kasvu ja kehitys edellyttivät:

Isä: “Mut en mä tiä, musta se on aika luonnollinen järjestyski. Sehän on tavallaan se lapsen itsenäisyyden ja et sil alkaa olemaan se oma maailmakii. Et kylhän siinä sitä kontaktia on hyvä

pitää, mut ei semmosta, kyllä sen täytyy muuttua siitä ala-asteelta, sehän on selvää. Et se alkaa oleen sen omaa maailmaa ja se huolehtii omista asioistaan siellä siis, sen osuuden täytyy niiku ja luo omat ihmissuhteensa siellä. Sen täytyy lisääntyä.” (ä ja i, c1tm)

Isä: “...Sit täs on myöskin ihan ratkaseva, ihan luonnollisestiki näissä, näis nuorissa tulee sitä että, käytännössä niihin aikoihin kun ne menee yläasteelle ni ne alkaa murrosikään tulla ja. Ja tota, sillohan nää nuoret enää oikein, välttämättä haluakaan että, vanhemmat sekaantuu siihen kouluasioihin. Et ne on niin ku, siit tulee joku tämmönen, juttu et ne haluaa olla sit niin ku itekseen ja. ...Ja tuota. Ruvetaan niin ku kertomaan sillä lailla et oikeestaa ei teiän tarte tulla.” (ä ja i, c2tm)

Äidit puhuivat vanhempien paikan muutoksesta useammin oman väsymyksen kautta (vrt. Jokinen E. 1996, 24–42; Honkasalo 1988). Äidit olivat perheissä useammin niitä, jotka olivat huolehtineet lasten koulunkäyntiin liittyvistä käytännön asioista ja pitäneet yhteyttä kouluun. Lasten kasvaessa ja ottaessa vastuuta äidit halusivat siirtyä taustalle:

Äiti: “Joo, nyt mä oon osallistunut huomattavasti vähemmän, että selvästi sitä haluais ottaa niinku sillai etäisyyttä, ettei jaksa eikä halua käydä koulua niinku, niin tuota että et siinä mielessä mä oon kyllä huono puhumaan. ...” (ä, c7tm)

Äiti: “...ne vaati nimenomaan niinku tännekin vaati, et mun pitää tulla. Ehdottomasti tultava ku mua aina laiskotti. Mä sanoin, et en mä jaksa lähtee, et pitääk-, siis yleensä näihin vanhem-, näihin tilaisuuksiin. Mä en oo niin innostunu välttämättä ollenkaan, mutta tykkään, et se kuuluu asiaan. Et siel tutustuu vanhempiin ja tämmöstä.” (ä, c6tm)

Yläasteella myös koulu ottaa etäisyyttä vanhempiin: yhteydenpito koulun ja vanhempien välillä vähenee ja koulu jää vanhemmille etäisemmäksi. “...me tiedetään aika paljon vähemmän tästä koulusta kun ala-asteen koulusta. Niitten kans me on vähemmän tekemisissä. On hankalampi muodostaa tällasta kokonaiskuvaa meiänkin”, kuvaili Ellan isä (ä ja i, c2tm) haastattelussa.

Yläasteelle siirtyminen muutti oppilaan, opettajan ja vanhemman välisiä suhteita. Vanhemmat ja opettajat siirtyivät etäämmälle oppilaasta ja sen myötä etäämmälle toisistaan. Oppilaille haluttiin antaa enem-

män vastuuta kouluasioista. Toisaalta yläastevaihetta pidetään hankalana vaiheena nuorten elämässä. Vaikka nuoret hoitavat kouluasioita itsenäisesti, he tarvitsevat edelleen ympärilleen aikuisten tukea – niin vanhempien kuin opettajienkin.

5.6 Yhteenveto

Vanhempien puheessa koulunkäynti näyttäytyi kouluasteelta toiselle siirryttäessä asteittain kasvavina ja enemmän aikaa vievinä koulutyön vaatimuksina. Kouluasteiden välille tehtiin selvä ero. Yläasteella koulunkäynnin oletettiin olevan vaativampaa ja vievän enemmän aikaa kuin ala-asteella, jota yksi haastatelluista vanhemmista kuvasi “koulun leikkimiseksi”. Lukiossa koulunkäynnin vaatimusten odotettiin edelleen kasvavan.

Vanhempien koulukäsityksissä risteytyivät omat koulumuistot ja lasten koulu. Omia koulukokemuksia käytettiin resurssina lasten koulusta ja koulunkäynnistä puhuttaessa. Muistojen kautta rakennettiin eroja ja samankaltaisuuksia, arvioitiin sitä mikä koulunkäynnissä oli muuttunut, mikä pysynyt samana. Oma koulu aika toimi peilinä lasten koulukokemuksille. Vanhempien koulumuistoissa opettaja kuvattiin ankaraksi auktoriteetiksi, lasten opettajia verrattiin joskus kaveriin. Opettajien ja oppilaiden välisen suhteen nähtiin tasavertaistuneen. Opettajan auktoriteettia pidettiin tärkeänä; opettajuuteen kaivattiin takaisin sellaista, minkä myös nykypäivän vanhemmuudesta nähdään kadonneen. Muistojen koulun ja lasten koulun toisiinsa kietoutuminen oli jännitteistä. Vaikka omaa koulu aikaa kritisoitiin, siihen liitettiin myös nostalgisia sävyjä: omana koulu aikana koulunkäynti näkyi ja tuntui oppilaan elämässä.

Yläasteeseen liitetään vahvoja kulttuurisia merkityksiä murrosikäisten opinahjona (Aapola 1999a). Myös vanhemmat liittivät yläasteelle siirtymiseen merkkejä murrosiän alkamisesta. Koulunkäynnistä tuli yläasteella entistä enemmän oppilaan oma asia vanhempien siirtyessä takalalle. Vastuu koulunkäynnistä siirtyi entistä enemmän oppilaille itselleen. Yläasteelle siirtyminen muutti vanhempien ja lasten välistä suhdetta ja sitä kautta myös vanhempien suhdetta kouluun ja koulunkäyntiin. Koti ja koulu siirtyvät kauemmas toisistaan ja etäämmälle oppilaasta.

6. KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖN MUOTOJA, ESTEITÄ JA EDELLYTYKSIÄ

Tässä luvussa pohdin, mitä kodin ja koulun yhteistyöllä tarkoitetaan. Analysoin niitä erilaisia tilanteita ja tapahtumia, joissa vanhemmat ja koulu kohtaavat ja tarkastelen millaiseksi opettajien ja vanhempien vuorovaikutus muodostuu. Samalla pyrin katsomaan kodin ja koulun yhteistyön taakse ja tarkastelemaan sen esteitä ja edellytyksiä. Lopuksi tarkastelen myös vanhempien osallistumista koulussa toimijuuden näkökulmasta.

6.1 Vanhemmat eivät kuulu koulun arkeen

Vanhemmat eivät kuulu koulun arkeen. Heitä ei näe koulussa koulupäivän aikana. Koko kenttäyövaiheen aikana näin koulupäivän aikana yhden ainoan kerran oppilaan vanhemman, maahanmuuttajaoppilaan äidin, opettajanhuoneen ovella. Todennäköisesti äiti ei tuntenut suomalaisen koulun käytäntöjä ja sitä miten vanhemmat tavoittavat opettajan koulusta. Jos vanhemmat tulevat kouluun, he tulevat sinne erikseen kutsuttuina ja useimmiten eri aikaan kuin oppilaat.

Vieripuiston koulussa järjestettiin lukuvuoden aikana avoimien ovien päivä. Tilaisuus oli lauantaipäivänä, jotta mahdollisimman monella vanhemmalla oli mahdollisuus tulla seuraamaan koulupäivää. Vanhempia tuli paikalla vähän. Opettajat selittivät asiaa sillä, etteivät yläasteikäiset oppilaat halua vanhempia kouluun. Näin asia osittain varmasti onkin. Salo (1999, 220-221) totesi ekaluokkalaisten koulun alkua käsitteleväs-

sä tutkimuksessaan, että ensimmäisinä koulupäivinä vanhemmat saivat saattaa lapsensa koulun pihalle, mutta hyvin pian enää “puoliväliin” koulumatkaa. Kehä koulun ympärillä laajenee nopeasti. Vanhemmat kertoivat haastatteluissa tilanteista, joissa lapset halusivat pitää vanhemmat ja koulun erossa toisistaan.

Vanhempien vähäiseen osallistumiseen saattoi olla myös muita syitä. Koti ja koulu ovat perinteisesti toimineet toisistaan erillään. Koulun portin on kuvattu joskus symbolisesti erottavan vanhemmat ja koulun toisistaan (esim. David 1993, 38–39). Vaikka koulu on pyrkinyt voimakkaasti avautumaan ulospäin ja opetus on Suomessa julkista, siitä huolimatta koulu on edelleen jollain tavalla suljettu tila, jonne ei ole helppo mennä. Jotain kouluun ja luokkatilaan sisäänpääsyn vaikeudesta kertoo se, että kenttätyövaiheessa kysyimme opettajilta toistuvasti ennen jokaista oppituntia luvan päästä seuraamaan oppituntia. Tämä jatkui koko kenttätyövaiheen ajan.

Koulussa ei ole vanhemmille luontevaa paikkaa – ei virallista, informaalia eikä fyysistä. Muistan itse joskus vanhempana menneeni kouluun avoimien ovien päivänä ja kurkkineeni kiusaantuneena luokan ovelle, vaikka ovi oli auki. Luokassa en tiennyt minne olisin asettunut. Yhtään tuolia ei ollut vapaana ja usein luokat ovat niin ahtaita, ettei seinustoille jää juuri tilaa. Tunsin itseni ylimääräiseksi luokassa.

Arkea useammin vanhemmat kutsutaan koulun juhliin. Tutkimuskoulujemme joulu- ja kevätjuhliin ei vanhempia tilanahtauden vuoksi kutsuttu. Sen sijaan yksittäiset luokat pitivät juhlia, joissa myös vanhempia oli mukana. Kivikulman koulussa yksi tutkimusluokistamme järjesti luokan joulujuhlat, joihin vanhemmat kutsuttiin mukaan. Vanhemmat olivat myös mukana tukemassa tai valvomassa oppilaiden järjestämää toimintaa. Yksi Kivikulman luokista järjesti myyjäiset, joissa vanhemmat olivat avustamassa. Viherpuiston koulussa oppilaat järjestivät diskon, jossa vanhemmat toimivat valvojina.

Kouluissa pyritään myös tukemaan vanhemmuutta ja vanhempana toimimista. Viherpuiston koulussa vanhemmille järjestettiin infoilta huumeista. Lisäksi vanhemmille pidettiin koulun tai luokan vanhempainiltoja. Yksittäisiä vanhempia kutsuttiin kouluun keskustelemaan luokanvalvojan, rehtorin tai koulukuraattorin kanssa tai mukaan oppilashuoltoryhmän kokoukseen.

6.2 Yhteistyö – yhteydenpitoa ja tiedottamista

Luvussa kaksi totesin, että kodin ja koulun yhteistyötä on käytetty varsin itsestään selvästi kuvaamaan kaikenlaista yhteydenpitoa kodin ja koulun välillä niin koulutuspolitiikan, koululainsäädännön, tutkimuksen kuin koulun arjen tasollakin. Kodin ja koulun yhteistyö kulkee koulupuheessa mukana – usein toteamuksena, että yhteistyötä pitää olla. Yhteistyön tavoitteita ja sisältöjä ei ole selkeästi määritelty opetuksen asiakirjoissa, niiden pohtiminen on jätetty koulujen tehtäväksi.¹ Kodin ja koulun yhteistyö on käsitteenä epämääräinen. Siitä on tullut fraasi, jota eri yhteyksissä toistetaan tietämättä, mitä sillä oikeastaan tarkoitetaan ja mitä sen pitäisi pitää sisällään. Tällöin myös vanhemmille voi olla epäselvää, mitä he kodin ja koulun yhteistyöltä voivat odottaa.

Sanana kodin ja koulun yhteistyö on ajanut itsensä läpi myös koulun arkeen. Tutkimuskoulujemme opettajat olivat omaksuneet sen kielenkäyttöön. Sitä käytettiin niin tutkimiemme koulujen arjessa, koulujen opetussuunnitelmissa kuin kotiin lähtevissä kirjeissä. Myös vanhemmille käsite oli tuttu. Ei ollut myöskään yllättävää, että sekä opettajat että vanhemmat pitivät kodin ja koulun yhteistyötä tärkeänä asiana – tutkimuskoulujemme opettajat usein tärkeämpänä kuin mikä merkitys sille koulutyössä tällä hetkellä pystytään antamaan. Moni opettajista oli sitä mieltä, ettei hän tehnyt riittävästi yhteistyötä vanhempien kanssa. Yhteydenpitoa vanhempiin pidettiin tärkeänä, toisaalta se nähtiin ylimääräisenä lisänä opettajan muutenkin kiireisessä työssä.

Vanhemmista yksi piti kodin ja koulun yhteistyötä luonnollisena, itsestään selvänä asiana. Toisen vanhemman mukaan yhteistyö mahdollisuutena on olemassa; tosin se tulee näkyväksi vasta siinä vaiheessa, kun opettajalla on oppilaan kanssa ongelmia. Kolmas vanhempi taas epäili, onko kodin ja koulun vuorovaikutuksessa kysymys yhteistyöstä:

“Se on vähän sellanen sana, joka on olemassa, kaikki ymmärtää mitä sillä tarkotetaan, mut jos sitä rupeaa analysoimaan sitä sanaa, nii mitä se sit on. Mä en tiedä.” (ä, c4tm)

¹ Uusissa opetussuunnitelman perusteissa, jotka otetaan kouluissa käyttöön viimeistään 1.8.2006, kodin ja koulun yhteistyön periaatteita täsmennetään (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004). Opetushallitus päättää kodin ja koulun yhteistyön keskeisistä periaatteista (Laki perusopetuslain muuttamisesta 477/2003), myös paikallisiin opetussuunnitelmiin tulee kirjoittaa auki yhteistyön periaatteet ja järjestämistavat.

Vanhempien puheessa kodin ja koulun yhteistyö määrittyi useimmiten konkreettisiksi vanhempainilloiksi tai koulusta kotiin tulevaksi informaatioksi. Myös koulun arkipäivässä se näyttäytyi koulua ja koulunkäyntiä koskevien tietojen välittämisenä vanhemmille joko kotiin läheisissä tiedotteissa tai vanhempainilloissa. Käytännössä kodin ja koulun yhteistyö oli siten useimmiten vanhemmille tiedottamista. Yhteistyön sijaan sitä voisi kuvata yhteydenpidoksi, sillä vastavuoroisuus ja dialogisuus olivat siinä vähäistä.

Koulun yhteydenpito koteihin tapahtui tutkimuskouluissa usein kirjallisessa muodossa. Aktiivisena osapuolena toimi useimmiten koulu, joka tiedotti vanhemmille kouluun ja koulunkäyntiin liittyvistä asioista. Oppilaat toimivat viestien viejinä koulun ja kodin välillä. Molemmissa tutkimuskouluissa oppilaat veivät kotiin tiedotteita, joissa kerrottiin koulunkäyntiin liittyvistä asioista, kuten koulun työ- ja loma-ajoista, koulun henkilökunnasta tai tulevista tapahtumista. Lisäksi koteihin meni tietoa oppilaan koulumenestyksestä ja poissaoloista. Vanhempien tehtävänä oli ottaa tieto vastaan. Tärkeän ja merkityksellisen tiedon vastaanottaminen varmistettiin vanhempien allekirjoituksella. Vanhempien allekirjoitusta vaativaa tietoa tutkimuskouluissamme olivat poissaololaput, oppilasarvostelut ja joskus myös kokeet. Kotiin menevät tiedotteet kertovat siitä, minkälaiset asiat koulu katsoo sellaisiksi, joista vanhempien tulee tietää. Yleensä tiedotteet keskittyivät koulunkäynnin ulkoisten puitteiden kuten koulun aikataulujen ja koulun yleisten toimintatapojen tiedottamiseen. Koulunkäynnin pääasiasista – opettamisesta ja opiskelusta – niissä kerrottiin vähän. Koulusta kulkee tietoa kotiin päin, mutta harvemmin toisin päin. Tutkimuskouluissamme uusien seitsemäsluokkalaisten vanhemmilta kysyttiin oppilaiden terveydentilaan liittyviä asioita; allergiakysely lähti Kivikulman koulussa oppilaiden mukana kotiin vanhempien täytettäväksi.

Barbara Cervone ja Kathleen O’Leary (1982) ovat ryhmitelleet kodin ja koulun yhteistyön muotoja vanhempien osallistumisen ja aktiivisuuden mukaan. Toisessa päässä ovat toiminnat, joissa vanhemmat ovat passiivisia tiedon vastaanottajia ja toisessa päässä toiminnat, joissa he toimivat aktiivisina osallistujina koulussa. Cervone ja O’Leary jakavat vanhempien osallistumisen neljään ryhmään: tiedonvaihtoon, tapahtumiin osallistumiseen, vanhempien ohjaamiseen tai kouluttamiseen sekä opettamiseen osallistumiseen. Aktiivisuus-passiivisuus -jatkumo on ho-

risontaalinen: vanhempien aktiivisuus lisääntyy siirryttäessä tiedonvaihdosta kohti opettamiseen osallistumista. Jatkumo on myös vertikaalinen: jokaisen ryhmän sisällä löytyy toimintoja, jotka asettavat vanhemmat joko passiiviseen tai aktiiviseen asemaan. Tiedottaminen, jota kodin ja koulun yhteistyö tutkimuskouluissammekin usein oli, sijoittuu Cervonen ja O’Learyn mallissa sekä vertikaalisesti että horisontaalisesti passiiviseen päähän. Myös Markus Torkkelin (2001, 77–78) käyttämässä Ng’n (2000) kuusitasoisessa kodin ja koulun yhteistyön mallissa yhteydenpito, joka piti sisällään koulun tiedotteiden seuraamisen, yhteydenpidon kouluun puhelimitse sekä opettajan tapaamisen tarvittaessa, sijoittui alimmalle, vähiten vanhempien aktiivisuutta vaativalla tasolla kodin ja koulun yhteistyössä.

Vaikka kodin ja koulun yhteistyö näytti tutkimuskouluissa usein olevan vanhemmille tiedottamista, haastatteluissa vanhemmat odottivat koulusta lisää informaatiota. Koulun välittämä tieto ja vanhempien odotukset eivät aina kohdanneet. Vanhemmat odottivat enemmän tietoa ennen kaikkea oman lapsensa koulunkäynnistä:

Äiti: “Et mitä mä odotan, en ainakaan mitään mammuttivanhempainiltoja. Must tuntuu et edelleen mä haluun tietää vaan siitä omasta lapsestani, et miten sillä lapsella menee ja tota nii, miten voidaan tukea yhdessä, mut ku tuollakin on niin monta opettajaa, ni se ei oo samanlaista. Mut et semmoset keskustelut, must ne on tärkeitä. Jotenkin mä odottasin koululta enemmän palautetta. Sieltä ei tuu sitä palautetta ollenkaan.” (ä, c4tm)

Äiti: “...mä oisin todellakin niinkun tyytyväinen siitä, et mä saisin niin kun sitä palautetta just mun omastani.” (ä, g11tm)

Äiti: “... Sillon tota noin, sais vähän enemmän palautetta, et ei tarttis sanoo, että mä luulen, et mun lapseni sitä tai tätä.” (ä ja i, c1tm)

Ala- ja yläasteen yhteistyön eron nähtiin olevan tiedonsaannissa ja vuorovaikutuksen laadussa. Yläasteen yhteydenpidon kuvattiin olevan enemmän yleistä tiedottamista, kun se ala-asteella oli yksilöllistä, oman lapsen ympärille rakentuvaa vuorovaikutusta:

“...Tääl on semmosta tiedotustilaisuutta yleensä, semmost yleisluontosta. Et tääl (ala-asteella) oli enemmän, et oli ihan semmosta opettajan kanssa kahdenkeskisiä keskusteluja.” (ä, g4tm)

Yksilöllistä kodin ja koulun yhteistyötä kaivattiin myös yläasteella. Kivikulman koulussa rehtori toivoi, että seitsemännän luokan luokanvalvojat tapaisivat henkilökohtaisesti luokkansa oppilaiden vanhemmat. Rehtori piti vanhempien tapaamisia keinona tutustua oppilaisiin ja nähdä, minkälaista tukea he koululta tarvitsevat. Hän perusteli tapaamisia myös sillä, että ongelmassa on helpompi ottaa yhteyttä kotiin, jos ensimmäinen kontakti vanhempiin on ollut positiivinen. Kivikulman koulun luokanvalvojat tapasivat siten seitsemännän luokan aikana luokkansa oppilaiden vanhemmat. Näissä tapaamisissa en ollut mukana, mutta opettajat olivat niihin tyytyväisiä. Lähes kaikki vanhemmat olivat halunnet tavata luokanvalvojat.

6.3 Opettajien tavoitettavuus ja halukkuus yhteistyöhön

Tutkimuskoulujemme välillä oli eroja opettajien tavoitettavuudessa. Kivikulman koulussa opettajien kotipuhelinnumerot olivat koulutiedotteessa, joka jaettiin koteihin ja ainakin niissä vanhempainilloissa, joissa olin mukana vanhemmille myös kerrottiin, että opettajalle voi soittaa kotiin. Osa luokanvalvojista antoi kotipuhelinnumeronsa myös oppilaille:

Ope kirjoittaa taululle nimensä ja puhelinnumeronsa, jos on joskus jotain tärkeää. (tuntimuistiinpanot, c, tp2)

Ope: mulle voi soittaa, kysyä läksyistä, kokeista. Voin antaa tukiopetusta puhelimitse. Vanhemmat voivat soittaa. (tuntimuistiinpanot, c, tg6)

Viherpuiston koulun koulutiedotteessa ei opettajien kotipuhelinnumeroita annettu, tosin yksittäiset opettajat saattoivat niitä vanhempainilloissa antaa. Kotiin lähtevässä tiedotteessa kerrottiin opettajanhuoneen puhelinnumero ja kerrottiin, mihin aikaan opettajat koulusta tavoittaa:

Koulussa on välitunnit mm. 10.00–10.15, 12.15–12.30 ja 13.15–13.25. Muina aikoina opettajien tavoittaminen voi olla hankalaa. (Viherpuiston syystiedote)

Vanhempien mukaan opettajan tavoittaminen koulusta koulupäivän aikana oli hankalaa. Vanhemmat eivät aina muistaneet välituntiaikoja eivätkä opettajat aina olleet opettajanhuoneessa välituntien aikana. Tämä tuli esiin Viherpuiston koulussa, jossa vanhempien ainoa mahdollisuus tavoittaa opettaja oli yrittää tavoittaa hänet koulusta välitunnin aikana:

Äiti: “Se on ensinnäkin siinä niinkun eilenkin sanottiin, että ottaa yhteyttä opettajiin. No koska me otetaan niihin opettajiin yhteyttä. Milloin? Me soitetaan sinne kuullaksemme, että ei oo nyt täällä, on tunnilla, on ties missä, tulee koska, milloin sattuu. Eihän ne tuu millon sattuu, mutta sillä hetkellä kun sinne soittaa, niin eihän ne ole, se on ihan yks. Mäki oon Jeren asioita niin ku soittanu, niin mä oon vaan jättäny sinne sitte sen viestin, että siellä ei läheskään aina oo ollu se luokanvalvoja tavattavissa.” (ä, g2tm)

Vaikka opettajan tavoittaisikin, lyhyen välitunnin aikana voi olla vaikea ehtiä hoitaa asiaa opettajan kanssa:

Isä: “Mut yks mikä siin on hirveen hankalaa, siis yleensäki kouluun ottaa yhteyttä. Se on vaan se viistoist minuuttii mitä ne on, ja siin ei sitte toimita mitään asiaa. Et se on kyllä. Et helppo on soittaa, mut tota noin, hankala selittää asiaa.” (ä ja i, g8tm)

Yläasteen koulussa, jossa lasta opettaa suuri määrä opettajia, vanhempien voi olla myös vaikea tietää, keneen opettajaan ottaa yhteyttä tai kenelle oppilaan asioiden hoitaminen koulussa kuuluu:

Äiti: “Tuntuu et ei ehkä tiedä täällä, et kenelle ne asiat sit kuuluu ja kuka voi tehdä niille asioille mitään, kun on ne eri opettajat. Se tuntuu niinku ittestäkin, et kenelle sit soitan siitä jostain ongelmasta. Luokanvalvojalle toisaalta vois soittaa, mut sit hän ei tiedä siitä asiasta mitään, ku se ei tapahdu hänen tunneillaan, joku asia. Et pitääkö sitä soittaa suoraan rehtorille, mut tai, mä en tiedä. ... Nehän, nyt oli tää esimerkki siitä tunnille menemättömydestä. Mä mietin, et pitäsköhän soittaa sinne, et tää ei kerta kaikkiaan uskalla mennä sinne. Sit mä en kuitenkaan soittanu, kun mä en keksiny kenelle mä sen soitan.” (ä, g4tm)

Vanhempien ja opettajien välisissä yhteydenotoissa oli eroja. Yksi opettajista kuvaili haastattelussa vanhempien ottavan häneen yhteyttä “ihan hirveästi. Että mulla sois puhelin jatkuvasti kotona iltaisin. Että ne

soittaa ja ne kaipaa tukea ja kysyy neuvoja.” (tpc3t). Toinen opettaja kuvaili yhteydenpidon vanhempien ja opettajan välillä olevan vähäistä:

TG: “Miten paljon sä oot vanhempiin yhteydessä?”

Opettaja: “Aika vähän, että siinä tapauksessa, jos esimerkiksi joku joka on pari päivää poissa, mä soitan, että onko se sairaana tai onko vanhemmat tietosia siitä, että se on poissa koulusta tai jos on jotain käyttäytymiseen liittyvää huomautettavaa tai kysyttävää tai. Mutta muuten on vähän. “

TG: “Ottaaks vanhemmat suhun yhteyttä missä määrin?”

Opettaja: “Ei ota, ei.” (tgg1t)

Myös vanhemmat tunnistivat eron opettajien halukkuudessa yhteistyöhön: “...tietysti onhan siinä aste-eroja varmasti opettajien suhteen, että toiset on halukkaampia ja toiset ei ...”, kuvaili Arjan äiti (ä, c7tm). Erot tulivat myös esiin, kun pyysin yhtä Kivikulman ja yhtä Viherpuiston koulun luokanvalvojaa kirjaamaan kahden kuukauden aikana ylös kaikki vanhempien yhteydenotot opettajaan ja päinvastoin. Kivikulman koulun opettajalla yhteydenottoja oli useita kymmeniä. Sekä vanhemmat että oppilaat olivat soittaneet hänelle. Viherpuiston opettajalla yhteydenottoja oli vain muutamia, vaikka hänen luokkaansa pidettiin koulussa opettajien keskuudessa vaikeana ja ongelmallisena luokkana, minkä yleensä uskotaan lisäävän yhteydenpitoa. Paljon yhteydenottoja saaneet opettajat olivat useammin Kivikulman koulusta, jossa opettajia kannustettiin kodin ja koulun yhteistyöhön ja jossa myös vanhempia rohkaistiin pitämään yhteyttä opettajiin ja jossa vanhempien oli helpompi tavoittaa opettajat.

Koulun ja opettajien halukkuuden kodin ja koulun yhteistyöhön tunnistivat myös opettajat. Yksi Viherpuiston koulun opettajista kuvasi koulun yhteistyötä kotien kanssa näin:

“No mää en tiijä onks se nyt ihan minimiliekillä, mutta et ei se kauheen niinku, se on jotaki ehkä keskivertoo, et ei mitenkään erityisen innokasta, mutta, mutta tuota siitä pyritään pitämään huolta kuitenkin, että sitä on sitä, et tieto kulkis molempiin suuntiin. Mut et ei se mikään sellanen malliesimerkki mistään semmosesta, niin kun, jos se ois semmosta antaumuksellista, et aina niin ku opettajat puolestaan antaisivat aikansa ja vanhemmat antas niin kun koulun, koululle aikaansa tai tämmöstä niinku ylenpalt-

tista, et se on tavallaan niinku, että homma hoidetaan niin, et se sujuu melkeinpä minimiponnistuksin, ettei nyt mitään, et sillä tavalla otetaan sitä hajurokoo ala-asteeseen, että siellähän on kaikenmaailman tapahtumia ja mut ku ei tää nyt, emmä tiijä onks se tarpeellista. ...Siinä mielessä se on vähän laimeaa. Sanotaan, et ehkä se on tommosta niinku että huolehditaan siitä, et on asiat, mut ei siin ei oo sitä, ei panna koko sielua peliin kyllä. Semmonen tunne on.” (elg1t)

6.4 Vanhempainillat opettajan ja vanhempien kohtaamispaikkana

Molemmissa kouluissa järjestettiin seitsemäsluokkalaisten oppilaiden vanhemmille yhteinen vanhempainilta syksyllä pian koulun alkamisen jälkeen. Tilaisuudessa käsiteltiin koulun alkua ja opiskelua yläasteella. Lisäksi koulun henkilökunta esittäytyi vanhemmille. Toinen yhteinen vanhempainilta pidettiin molemmissa kouluissa kevätlukukaudella, jolloin käsiteltiin kahdeksannella luokalla alkavia valinnaisaineita. Lisäksi Viherpuiston koulussa pidettiin syyslukukaudella yhden seitsemännen luokan vanhemmille ylimääräinen vanhempainilta, jossa käsiteltiin luokassa esiin tulleita ongelmia.

Sisällöiltään ja muodoiltaan koulujen vanhempainillat muistuttivat toisiaan. Molemmat vanhempainillat alkoivat vapaamuotoisella kahvinjuonnilla. Vanhemmat saattoivat tukea koulun yhden luokan leirikoulua tai muuta retkeä ostamalla kahvia luokan oppilaiden järjestämästä buffetista. Sen jälkeen pidettiin kaikille vanhemmille yhteinen tilaisuus koulun salissa, jonka jälkeen siirryttiin luokanvalvojan johdolla luokkiin. Kaikille vanhemmille yhteinen tilaisuus järjestettiin molemmissa kouluissa rehtorin johdolla koulun salissa. Vanhemmille esiteltiin koulun henkilökuntaa: opettajat, terveydenhoitaja, kuraattori, oppilashuolto-ryhmän toimintaa tai koulun johtokuntaa. Opettajien esittelyt olivat lyhyitä, lähinnä niissä kerrottiin opettajan nimi ja opettaja nousi seisomaan. Oppilaiden toimintaa vanhemmille esiteltiin oppilaskunnan ja tukioppilastoiminnan kautta. Molemmissa kouluissa opinto-ohjaaja kertoi vanhemmille siitä, miten uusien oppilaiden koulunkäynti oli yläasteella lähtenyt käyntiin.

Viherpuiston koulussa opinto-ohjaaja antoi vanhemmille konkreettisia ohjeita lasten koulunkäynnin tukemiseksi:

Seuratkaa jatkuvasti lasten koulunkäyntiä. Jos aina on heidän kertomuksensa mukaan vain liikkaa ja mussaa, niin on syytä epäillä. Oppilaat kuvittelee, että läksyt on tehty kun tehtävät on tehty, lukemista kuitenkin joka päiväksi. Tän ikäiset ei kerro yleensä koulusta kotona, pitää kysellä. Pakottamalla ei saa lukemaan, narraamalla paremmin. Kieliä on erityisesti luettava. Koulunkäynti ei aina ole hauskaa. (tutkimuspäiväkirja 21.9./el)

Myös rehtori yhtyi opinto-ohjaajan viestiin vanhempien tuen tärkeydestä: vaikka oppilaiden oma-aloitteisuutta tarvitaan, kotien on tuettava koulunkäyntiä. Samalla rehtori toi esiin, että koulun voi mennä läpi kevyellä työnteolla, mutta toisaalta koulunkäynti voi myös avata ovia elämässä. Kivikulman koulussa vanhempia ei konkreettisesti opastettu. Heille korostettiin yleisesti myönteisiä opiskeluasenteita, säännöllisyyttä ja työrauhan tärkeyttä.

Yhteisen osuuden jälkeen menttiin luokanvalvojan johdolla luokkiin. Kivikulman koulussa luokanvalvojen ensimmäinen kontakti vanhempiin oli positiivinen: luokassa, jota seurasin, opettaja korosti vanhemmille luokan oppilaiden positiivisuutta ja hyvin käyntiin lähtenyt koulunkäyntiä. Myös vanhempien osallistumiselle tehtiin tilaa; heitä kaivattiin mukaan luokkatason toimintaan. Vanhempien toimijuus määriteltiin kuitenkin koulun taholta: vanhemmat saivat perinteisen vanhempaintoiminnan roolin luokan leirikouluhankkeen ja retkien tukijoina. Viherpuiston koulussa luokka, jonka vanhempia seurasin, kuuli ensimmäisessä vanhempainillassa ensimmäisiä viestejä luokan ongelmista: osa opettajista piti luokkaa hankalana ja heillä oli vaikeuksia saada järjestys luokkaan.

Tilanteena vanhempainillat muistuttivat oppituntitilannetta. Luokassa opettaja asettui omalle paikalleen luokan eteen ja vanhemmat oppilaiden paikalle ”pulpetteihin”. Opettajalla oli vanhempainilloissa keskeinen asema; hän määritteli ja kontrolloi tilaisuuden sisältöä ja kulkua. Vanhemmat istuivat ja kuuntelivat, yleensä vain muutamat vanhemmat esittivät kysymyksiä. Vanhempainilloissa, jossa olimme mukana, vanhemmat kysyivät esimerkiksi opettajien pakkolomista, hyppytunneista, vastuukysymyksistä ja jotkut myös omasta lapsestaan. Suurin

osa vanhempainilloissa mukana olleista vanhemmista oli äitejä. Äitejä oli keskimäärin kaksi kolmasosaa ja isä kolmasosa vanhemmista. Perheestä oli useimmiten paikalla ainakin äiti. Isät tulivat vanhempainiltoihin useammin yhdessä äidin kanssa.

Vanhempainiltoihin osallistuminen on vanhemmille vapaaehtoista, toisaalta hyvä ja vastuullinen vanhemmuus edellyttää sitä. Vanhempainiltoihin osallistumalla vanhempi osoittaa koululle olevansa vastuullinen ja lapsen koulunkäynnistä kiinnostunut vanhempi (vrt. Lareau & Shumar 1996, 26). Suomalaisessa koulukeskustelussa on varsin yleisesti vallalla näkemys, että vanhempainiltoihin eivät tule ne vanhemmat, joiden sinne pitäisi tulla. Koulu tekee yhteistyötä ikään kuin väärin vanhempien kanssa. Aho (1980, 8) totesi 80-luvun alussa: “Eräänä ongelmana yhteistyössä lienee kuitenkin se, että yhteistyöhön ovat halukkaita vain tietyt kodit. Ne vanhemmat, joiden lapsilla on ongelmia ja joille yhteistyöstä olisi eniten hyötyä, haluavat usein jostain syystä olla tämän toiminnan ulkopuolella.” Käsitys elää edelleen ja tuli silloin tällöin esiin niin tutkimuskoulujemme opettajien kuin vanhempien puheessa.

Vanhempien vähäinen osallistuminen koulun tilaisuuksiin nähdään yleensä vanhempien ongelmana tai vikana (vrt. Kuronen 1994, 44–49). Haastatellessani vanhempia en tavannut yhtään äitiä tai isää, joka ei olisi pitänyt lapsensa koulunkäyntiä tärkeänä ja ollut kiinnostunut siitä. Haastatteluissa oli mukana myös sellaisia vanhempia, jotka eivät osallistuneet koulun vanhempainiltoihin. Osa osallistumisen esteistä on opettajille näkymättömiä. Kaikilla ei ollut mahdollisuutta osallistua vanhempainiltoihin poikkeavien työaikojen, suuren perheen tai sairauden vuoksi. On myös syytä pohtia, onko yhteistyön toimintatavoissa jotakin sellaista, joka ehkäisee vanhempien osallistumista.

Koulussa arvioidaan oppilaiden taitojen ja tietojen lisäksi myös vanhemmuutta. Vanhemmuudesta tulee koulussa suoritus, jota arvioidaan suhteessa lapsen menestykseen ja käyttäytymiseen koulussa (Torkkeli 2001, 71). Kaikki vanhemmat haluavat ja toivovat olevansa hyviä vanhempia. Vanhempainillan voi nähdä tilanteena, joissa vanhemmuus punnitaan – vaikka ei julkisesti, niin ainakin vanhempien mielissä. Vanhempainiltojen asetelma pulpeteissa istumisineen vielä korostaa arvioinnin läsnäoloa. Huolehtiva vanhempikin saattaa pelätä leimautuvan-

sa vanhempainillassa välinpitämättömäksi vanhemmaksi, kuten Samun äiti seuraavassa kuvailee:

“Äiti: Ja mä olin ihan sitte, silloin kun tuli viimeksi vanhempainillassa ruotsinnumerosta. Ei Samu oo mulle mitään ruotsin numeroa sanonut. Apua, kohta mult kysytään. Mun täytyy sanoa, et mä en oo ollenkaan, mä en tiedä yhtään mitään. Mua ihan hirvitti. Mitä mä sitte sanon, et ku näkevät, et ei oo kiinnostunu. Siin on oikeen esimerkki, ei ees tiedä mitään, et istuu vaan siinä. Mut sitten Samu oli ollu just silloin poissa, et hän ei ollu saanu sitä. Sit mä muistin vasta. En mä tiedä ihan lukujärjestyksessä, mitä on joka päivä koulussa. En mä sillä tavalla oo sitä aina seurannut. Kyllä mä nyt yleensä sit tiedän, mitä kokeista tulee. Mut mä ajattelin että enhän mä tiedä koko koetta.” (ä, g4tm)

Haastattelulainaus kertoo myös, kuinka konkreettisesti vanhemmat voivat asettua pulpettiin oppilaan paikalle. Aikuinen muuttuu lapseksi astuttuaan luokkaan sisään. Tilanne muistuttaa omaa kouluaikaa. Samun äiti odottaa vastausvuoroa ja pelkää vastaavansa väärin.

6.5 Yhteistyön rakentuminen ongelmien ympärille

Yksittäisten vanhempien ja opettajien välinen yhteydenpito rakentui tutkimuskouluissa käytännössä usein oppilaan ongelmien ympärille ja sai negatiivisen sävyn. Koulusta otettiin vanhempiin yhteyttä silloin, kun opettajilla oli oppilaan kanssa ongelmia. Tämä tuli esiin vanhempien haastatteluissa:

Äiti: “En mä tiedä onks se nyt todellista yhteistyötä. Nii kyl se on enemmänkin sitä, että kulkee nää ikävät viestit kodin ja koulun välillä.” (ä, g3tm)

Isä: “Kyll se melkein siltä vähän vaikuttaa, sit jos tulee jotain vaikeuksia, nii sit otetaan yhteyttä, kyllä musta ainakin.” (ä ja i, g10tm).

Äiti: “...Se on tähän asti ollu periaatteessa sitä, et jos on niinkun, oppilas tekee jotakin ja koulu informoi siitä. Et se on ollu periaatteessa ja useimmiten kielteisessä mielessä. Et mun mielestä kodin ja koulun välinen yhteistyö on ollu just sitä. Et mun mielestä sielt vois ihan niinkun joskus tulla periaatteessa niinkun positiivistakin

palautetta. Et se on melkein tietää, et jos sielt otetaan yhteyttä, niin sen tietää, et apua apua, mitä se on tehnyt.”(ä, g11tm)

Samana asian toivat esiin myös opettajat – usein pahoitellen yhteistyön negatiivista sävyä:

“Ku se on vahinko, et koulust yleensä soitetaan vanhemmille vaan jos on ikävää asiaa, et must se on niinku kurjaa. Ettei munkaan tuu soitettuu, et nyt teiän lapsi on ollu oikein loistava” (tmg1t)

“Käytännössähän se hirveen helposti menee siihen, et silloin ku on jotain semmost, valitettavasti, et käytännös usein menee, et jos on jotain semmost, jotakin ei oo hoidettu tai, ni sit joutuu soittaa.” (ttc1t)

Myös vanhemmat kertoivat ottavansa kouluun yhteyttä lähinnä silloin, jos koulussa oli sattunut jotakin tai he olivat huolissaan lapsensa koulunkäyntiin liittyvistä asioista. “... Mut et kyllähän se on sama juttu vanhemmillakin, et silloin nimenomaan yhteyttä me otetaan kun on jotain ja on huolissaan” (ä, c7tm). Tilanne on molemmin suuntainen.

Äiti: “...Sit sitä itsekin aattelee, et ei sitä nyt voi soittaa opettajalle. Vaik Aino (luokanvalvoja) on sanonu, että saatte soittaa mulle, et mä oon teit varten. Hän on niikun antanu luvan ja pyytänyt ja kahteentoista asti saa soittaa. Mutta ei sitä tuu soitettuu. Ei tuu ennen kuin sit, jos tulee joku ongelma, niin tiiät sä sit soittaa: no mitäs tämä tarkoittaa, mites tässä on menty.”

TM: “Mut ei ikäänkuin niin, että vaan soittas?”

Äiti: “Ei, et no mites on menny. Sit ajattelee et, tulee mullekin, tulee se, miten mä nyt sitä häiritseen ja soitan. Et haenks mä kehuja vai jotain niiku. Et kehu nytte mun lasta vähä. Et tota nii, sehän olis hyvä, et tekis sellasta mut et.” (ä, c4tm)

Ongelmien ympärille rakentunut yhteydenpito näkyi konkreettisesti toisessa tutkimuskoulussamme. Yksi Viherpuiston koulun tutkimusluokista alkoi jo muutamien kouluviikkojen jälkeen esiintyä opettajien puheessa hankalana ja vaikeana luokkana. Ensimmäisessä vanhempainillassa kuukausi koulun alkamisen jälkeen vanhemmat kuuluivat ensimmäisen kerran luokan ongelmista. Pian tämän jälkeen pidettiin ylimääräinen vanhempainilta. Vanhempainillan tarkoitus oli luokan työskentelyn tehostaminen ja työrauhan saaminen luokkaan, kuten luokanval-

voja vanhempainillassa tapaamisen tarkoitusta kuvasi. Tilaisuudessa olivat mukana yhtä lukuun ottamatta kaikkien oppilaiden vanhempi/vanhemmat. Opettaja oli luokanvalvojan lisäksi paikalla vain kaksi, vaikka sinne toivottiin mukaan kaikki ne opettajat, jotka valittivat luokan työrauhaongelmista. Opettajat pitivät luokan ongelmina huonoa työskentelyrauhaa ja sitä, että oppilailta ei ollut kirjoja ja työvälineitä tunneilla mukana.

Opettajat ehdottivat vanhemmille reissuvihkotyyppistä lomaketta, johon jokainen opettaja merkitsi oppitunnin jälkeen, miten oppilas oli käyttäytynyt oppitunnilla ja vanhemmat allekirjoittivat lomakkeen päivittäin. Tieto oppilaiden koulukäyttäytymisestä kulki päivittäin vanhemmille tiedoksi. Lomakevaihe kesti kaksi viikkoa. Moni vanhemmista sanoi myöhemmin haastattelussa seuranneensa lapsensa koulunkäyntiä ja läksyjen tekoa tarkemmin kyseisen vanhempainillan jälkeen.

Ongelmalliseksi kuvatussa luokasta syntynyt kuva oli ristiriitainen. Seurasin oppitunteja, joissa oppilaat olivat levottomia ja meluisia, mutta myös tunteja, joissa luokka istui hiljaa ja seurasi opetusta. Osa opettajista tuli luokan kanssa hyvin toimeen, osalla opettajista oli taas luokan kanssa vaikeuksia. Luokassa ilmenneet ongelmat liitettiin oppilaisiin. Joku vanhemmista kysyi vanhempainillassa, ovatko työrauhaongelmat opettajakohtaisia. Opettajan toimintaan tai opettajan ja oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen vanhemmat eivät saaneet puuttua. Opettajat olivat solidaarisia toisiaan kohtaan. Luokanvalvoja ohitti opettajakysymyksen toteamalla, että opettajan tehtävä on opettaa, ei pitää kuria.

Luokan tilannetta käsiteltiin myös oppilaiden kanssa. Luokanvalvoja piti oppilaille tunnin, jossa he saivat pohtia luokan ongelmien syitä. Oppilaat mielsivät ongelmat opettajakohtaisiksi: oli opettajia, joiden kanssa he tulivat toimeen ja opettajia, joiden kanssa he eivät tulleet toimeen. Myöskään oppilaat eivät saaneet puuttua opettajan toimintaan. Luokanvalvojan mukaan oppilaiden tuli muuttaa käyttäytymistään, ei opettajien. Asian käsittely jäi ikään kuin puolitiehen, koska oppilaiden esiin tuomaa näkökulmaa ei nähty relevantiksi eikä oppilaiden ääni lopulta tullut kuulluksi.

Luokassa ilmenneet ongelmat tiivistivät yhteydenpitoa kodin ja koulun välillä, mutta siirsivät samalla vastuun oppilaiden huonon käytöksen rankaisemisesta vanhemmille. Jotkut vanhemmat toivat haastatte-

luissa esiin, että he kokivat tilaisuudessa olleen vanhempia syyllistävä tunnelma. Osa vanhemmista oli taas sitä mieltä, että vanhempainilloissa puhuttiin kerrankin asiaa toisin kuin yleensä, kun siellä puhutaan lähinnä rahankeräyksestä.

6.6 Vanhempien toimijuus koulussa

Vanhempien toimijuutta on kuvattu harvoin kodin ja koulun vuorovai-
kutusta käsittelevissä tutkimuksissa, useimmiten vanhemmat nähdään
koulussa toiminnan kohteena (Vincent & Tomlinson 1997). Tarkaste-
len seuraavaksi minkälaista toimijuutta haastattelemieni vanhempien
suhteissa kouluun löytyi ja millaisia toimintapaikkoja he ottivat kodin
ja koulun yhteistyössä. Luokittelin vanhemmat toimijuuden näkökul-
masta neljään ryhmään.

Ensimmäisen ryhmän muodostivat koulun hallintoon osallistuvat
vanhemmat, jotka olivat mukana koulun johtokunnissa. Johtokunnassa
toimivia vanhempia oli aineistossani vain yksi isä eikä hankään toimi-
nut tutkimuskoulujemme johtokunnassa. Isä oli mukana haastattelussa
vain osan aikaa. Sosiaaliselta taustaltaan hän kuului ylempään keski-
luokkaan. Johtokunnan kautta vanhemmilla on mahdollisuus vaikuttaa
viralliseen kouluun, kuten opettajien valintaan, koulun opetussuunni-
telmaan ja koulun toiminnan kehittämiseen. Helsingissä johtokunnat
valitsevat muun muassa koulun opettajat ja hyväksyvät koulun opetus-
suunnitelman. Vanhempien haastatteluissa johtokunta ja sen kautta
vaikuttaminen eivät nousseet esiin. Yksittäisinä vanhempina johtokun-
nan jäsenet voivat vaikuttaa koulun toimintaan, mutta vanhempien
kollektiivisena vaikutuskanavana johtokunnat eivät näyttäytyneet.

Toisen ryhmän vanhempia nimesin informaaleiksi toimijoiksi. He
toimivat koulussa informaalilla tasolla ja järjestivät vanhempaintoimin-
taa luokan tai koulun tasolla, mutta saattoivat toimia myös virallisessa
koulussa opettajan apuna etenkin lasten ala-astevuosina. Informaaleja
toimijoita oli aineistossani neljä ja he olivat kaikki naisia. Vanhempien
toimijuus koulussa on useimmiten äitien toimintaa: "Ala-asteella se oli
äitien toimintaa melkein sataprosenttisesti. Et siel oli yhden, kahden
lapsen isä mukana ja nyt mun mielestä on ollu enemmän tällä luokalla

isiä mukana, ihan selvästi”, totesi Pinjan äiti (ä, c4tm) haastattelussa. Sosiaaliselta taustaltaan informaaliset toimijat kuuluivat alempaan tai ylempään keskiluokkaan, osa heistä oli kotiäitejä. Äitien aktiivisuus ja toimijuus saivat toisten vanhempien puheessa joskus vähätteleviä sävyjä, sitä kuvattiin kotiäitien harrastustoiminnaksi ja henkireiäksi. Toisaalta vanhemmat pitivät tärkeänä, että vanhemmista löytyy myös niitä, jotka jaksavat toimia koulun tai luokan hyväksi.

Annin äiti oli ollut lastensa ala-astevuosina usein koulussa järjestämässä erilaisia tapahtumia. Hän kuvaa toimineensa koulussa “hauskuusalueella”. Puheessaan hän teki eron “valvovaan” vanhempaan, jonka hän oletti vanhempien tehtäväksi koulussa:

“...Tota, mutta, on kyllä varmaan ihan tarpeeks säheltäny, sit mä ajattelin kun mä koko ajan sillä koululla, niin kukaan ei kehtaa antaa huonoja numeroita, mä valvon siellä lasten etuja, en mä mitään valvo, mä vaan silleen seurustelen, must on hauskaa, et mä oon ihan unohtanu et mä oon vanhempi, jonka pitää jotenki niinku katsoo, musta ne hoitaa opetuksen ja kaiken ihan omin nokkineen, niin et mä en oo koskaan varmaan, en oo ikinä puuttunut, mihinkään tällaseen, et kuinka teil nyt näin huonosti, onpas tämä kirja, miksei toista, teillä ole toista kirjaa. Mul ei varmaa riitä tarmo, mä vaan toimin huuhaa, tämmösellä hauskuusalueella.” (ä, c9tm)

Kaksi äideistä oli toiminut virallisessa koulussa opettajan apuna, jonkinlaisena opettajan apulaisena. Teron äiti kertoi olleensa ala-asteen aikana avustamassa opettajaa koulussa aina kun mahdollista. Hän kuvaili osallistumistaan seuraavasti:

“Jatkuvasti, et ihan niinkun aina kun oli vaan niinkun mahdollista. Et se oli ihan kiva seurata ja sitten tosissaan kun heil oli niin paljon, kaikkii järjestivät, niin tota sitten aina vanhemmat oli mukana ja aina mä oon ollu mukana niin kauan kun mä muistan kaikkien lasten. “(ä ja i, c11tm)

Ellan äiti kuvaili osallistumistaan seuraavasti:

“Et ala-asteellahan mähän saatoin kävellä koululle ja kuunnella jotain musiikkituntia ja. Mähän olin hirveen paljon Raijan opettajan kans yhteistyössä. Et mä säästin heidän noita tilaisuuksia,

säestin luokkaa koska hänen opettajansa ei osannu soittaa pianoa. Niin mä sit säestin millon mitäkän juhlaa. ... Me ollaan oltu, ainakin mä oon ollu hirveen paljon tekemisissä näi-, kaikkien näiden, kolmen koululaisen ala-asteen opettajien kanssa. ... “ (ä ja i, c2tm)

Suomessa vanhempien toimiminen opettajan apuna on harvinaista tai ainakaan siitä ei puhuta toisin kuin esimerkiksi Britanniassa, jossa vanhempien, erityisesti äitien avun koulussa on todettu olevan lähes välttämätöntä. Sari Knopp Biklen (1995, 130) totesi tutkimuksessaan, että brittiläiset opettajat olivat riippuvaisia vanhempien vapaaehtoisesta avusta saavuttaakseen opetukselle asetetut tavoitteet. Luokkaan tarvittiin lisää aikuisten “käsiä”. Äidit auttoivat oppitunneilla toiminnoissa, jotka rikastuttivat ja edistivät opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamista. He toivat luokkaan omaa asiantuntemustaan ja taitojaan ja osallistuivat myös opintoretkien ja juhlien järjestämiseen. (Mt., 130–132.)

Kolmannen ryhmän nimesin tukijoiksi. Tukijat osallistuivat viralliseen kodin ja koulun yhteistyöhön, mutta myös informaaliin vanhempaintoimintaan, ei kuitenkaan toiminnan järjestäjinä, vaan esimerkiksi vierailijoina tai ostajina. Suurin osa haastattelemistani vanhemmista kuului tähän ryhmään. Tässä ryhmässä oli vanhempia kaikista sosiaali-ryhmistä. Vanhemmat osallistuivat vanhempainiltoihin ja aktiivisten vanhempien järjestämiin tilaisuuksiin ja pitivät positiivisena sitä, että jotkut jaksavat olla innostuneita ja järjestää tapahtumia:

Isä: “...ja esimerkiks vanhempainillat, mä oon joskus käyny ja päättäjäsissä käyny ja kevätjuhlissa, mut en kamalan innostunu oo ollu koskaan. ...mut et kyllä siinä ihan, kyl mä niinkun puutun asioihin..., et vanhempaintoimikuntiin ei hirveesti oo kummallakaan ollu hinkua eikä muuta, mut et sillä tavalla hengessä mukana ollaan ja tota hyvä että jotkut harrastaa näitä asioita ja pitää sitä porukkaa vähän yhdessä.” (i, c8tm)

Neljännän ryhmän nimesin sivustaseuraajiksi. He eivät juuri osallistuneet viralliseen eikä informaaliin kodin ja koulun yhteistyöhön. Vanhemmat olivat kiinnostuneita lapsensa koulunkäynnistä ja seurasivat sitä, vaikka eivät olleet itse aktiivisesti osallistumassa tai vaikuttamassa kouluasioihin. Sivustaseuraajat olivat aineistossani vähemmistönä ja he

kuuluivat usein alempiin sosiaaliryhmiin. Käytännön asiat saattoivat estää osallistumista. Koulun tilaisuuksiin oli vaikea päästä esimerkiksi epätavallisten työaikojen tai suuren perheen vuoksi. Myös koulumaailma saattoi tuntua vieraailta.

6.7 Yhteenveto

Tässä luvussa olen katsonut kodin ja koulun yhteistyön taakse, tarkastellut vanhempien ja koulun konkreettisia kohtaamisia. Kodin ja koulun yhteistyö määrittyi tutkimuskouluissa ja vanhempien puheessa vanhempainilloiksi ja koulusta kotiin tulevaksi informaatioksi. Dialogi ja vuorovaikutus oli yhteistyössä vähäistä. Vanhemmat toimivat ennemminkin tiedon vastaanottajina kuin tasa-arvoisina koulun kumppaneina. Tutkimuskoulujemme välillä oli yhtäläisyyksiä ja eroja yhteydenpidon tavoissa. Molemmissa kouluissa vanhempainillat muistuttivat toisiaan ja olivat keskeinen paikka tavata oppilaiden vanhempia. Kivikulman koulussa opettajat tapasivat myös henkilökohtaisesti seitsemäsluokkalaisten oppilaiden vanhemmat. Myös vanhempien yhteydenotoille tehtiin Kivikulman koulussa enemmän tilaa; vanhempien oli helpompi tavoittaa opettajat Kivikulman koulussa kuin Viherpuiston koulussa. Kivikulman koulussa suhteet vanhempiin olivat tiiviimmät ja aktiivisemmat kuin Viherpuiston koulussa, jossa koulu ja koti jäivät etäämmälle toisistaan. Yksittäisten oppilaiden kohdalla yhteistyö rakentui molemmissa kouluissa yhä edelleen oppilaan ongelmien ympärille: vanhempiin oltiin yhteydessä silloin, kun oppilaalla oli koulussa koulun näkökulmasta ongelmia.

Tarkastelin kodin ja koulun vuorovaikutusta myös vanhempien toimijuuden näkökulmasta. Luokittelin vanhemmat toimijuuden näkökulmasta neljään ryhmään: hallintoon osallistuvat vanhemmat, informaaliset toimijat, tukijat ja sivustaseuraajat. Suurin osa vanhemmista kuului tukijoihin – niin suhteessa kouluun kuin toisiin vanhempiin. He osallistuivat koulun järjestämiin tilaisuuksiin ja tukivat informaaliensa toimijoiden koulussa järjestämää vanhempaintoimintaa. Hallintoon osallistuvat, informaaliset toimijat ja sivustaseuraajat olivat vanhemmissa vähemmistönä.

7. ÄITI, ISÄ JA KOULU – SUKUPUOLITTUNUT VANHEMMUUS

Brittiläinen koulutuspolitiikan tutkija Miriam David (1993) kritisoi sitä, että suuressa osassa kodin ja koulun suhteita käsittelevää kirjallisuutta vanhempien sukupuoli ja sosiaalinen tausta jäävät huomiotta. Keskustelussa on oletettu, että kaikilla vanhemmilla on samanlainen suhde lastensa kouluun riippumatta sukupuolesta tai muista sosiaalisia eroja tuottavista positioista. Samalla tavoin kuin tytöistä ja pojista puhutaan koulussa sukupuolineutraalisti oppilaina (esim. Lahelma 1992) puhutaan äideistä ja isistä koulussa vanhempina tai huoltajina.

Sukupuolen merkitys on noussut tutkimuksessani esille eri kohdissa. Koulunkäynnistä huolehtiminen ja siitä puhuminen näytti olevan enemmän äitien kuin isien tehtävä. Haastatteluihin osallistui enemmän äitejä kuin isiä. Vaikka isiä oli haastatteluissa mukana, he olivat niissä useammin yhdessä äidin kanssa tai olivat mukana vain osan aikaa. Useampi isä tuli mukaan kesken haastattelun tai lähti siitä kesken pois. Haastatteluista sopiessani muutama isä halusi pyytää äidin puhelimeen, koska uskoi tämän tietävän enemmän kasvatusasioista. Toisaalta myös yksi äiti pyysi minua ottamaan yhteyttä isään ja sopimaan haastattelusta hänen kanssaan.

Tutkimuskoulujemme vanhempainiltoihin osallistuneista vanhemmista noin kaksi kolmasosaa oli äitejä ja yksi kolmasosa isiä (äidit/isät: 11/4, 20/8, 13/3, 6/3, 13/3, 11/4). Jos isät osallistuivat vanhempainiltoihin,

he osallistuivat niihin useammin yhdessä äidin kanssa tai äidin sijaisena, kuten Teron isä kuvasi tilannetta:

“No mä oon ollu hyvin vähän, ja tota, Taina on ollu jonkin verran enemmän. Oikeestaan ajankäyttö on monta kertaa tehny sen vaikeuden että ei oo päässy tulemaan. Oikeestaan voi sanoo, melkein voi sanoo näin, että se miksi mä oon ollu siellä, ni on johtunu siitä, et hän ei oo sinne päässy. ...Mä oon ollu niinku sijaisena taikka tuuraajana sit siinä asiassa.” (ä ja i, c11tm)

Torkkelin (2001, 135–136) koulutulokkaiden isiä käsittelevässä tutkimuksessa 73 % tutkimukseen osallistuneista isistä oli osallistunut ensimmäisen kouluvuoden aikana johonkin koulun vanhemmille järjestämään tilaisuuteen. Kuitenkin valtaosa isistä (67 %) ilmoitti perheen pääasiallisen yhteydenpitäjän kouluun olevan äiti. Vastuu oli jaettu 26 %:ssa vastaajien perheistä. Torkkeli etsi syitä isien kiinnostuksen puutteeseen muun muassa koulun vanhempainiltojen puuduttavuudesta. Hän uskoi, että jos vanhempainillat saataisiin toiminnallisemmiksi, isät osallistuisivat niihin nykyistä enemmän.¹

Koulun järjestämien vanhempainiltojen tai muiden tilaisuuksien luonnetta enemmän etsin syitä äitien ja isien osallistumisen eroihin sukupuolten välisestä työnjaosta, joka heijastuu myös vanhempien ja koulun välisiin suhteisiin. Kotiin ja kasvatukseen liittyvät asiat ovat yhteiskunnassamme edelleen enemmän naisten kuin miesten tehtävä (Melkas 2001) ja se näkyy myös vanhempien ja koulun vuorovaikutuksessa.

¹ Myös poikien viihtymättömyyttä koulussa perustellaan usein sillä, että koulussa istutaan liikaa paikallaan, joka on toiminnallisille pojille hankalaa. Koulun toimintatapaa kuvataan feminiiniseksi.

7.1 Vanhempi tarkoittaa äitiä

Christina Hughes ja muut (1991, 101–103) totesivat päiväkotia ja ala-asteen kouluja käsittelevässä tutkimuksessaan, että opettajien puheessa vanhemmista he tarkoittivat käytännössä useimmiten äitejä. Vanhemmista aloitettu puhe kääntyi huomaamatta puheeksi äideistä (ks. myös Biklen 1995, 126–130). Tutkiessaan sosiaali- ja terveydenhuollon arkikäytäntöjä Forsberg ja muut (1994, 215–216) havaitsivat, että perhe, jonka kanssa asiantuntijat työskentelivät, tarkoitti konkreettisesti useammin äitiä. Äidit olivat niitä, jotka ottivat kantaa, pohtivat, tiesivät, taisivat ja joiden oletettiin muistavan lapsia ja perhe-elämää koskevat yksityiskohdat. Äitiys oli konkreettista, kun taas isyys oli enemmän retorista: isän asemaa ja merkitystä pidettiin sosiaali- ja terveydenhuollon toimintakäytännöissä retorisesti yllä.

Tutkimuskoulujemme opettajat puhuivat koulussa tai haastatteluisa useimmiten sukupuolineutraalisti vanhemmista. He eivät nähneet vanhempien sukupuolella olevan merkitystä kodin ja koulun välisessä vuorovaikutuksessa: “Se on ihan puhas sattuma kuka vastaa puhelimeen”, totesi yksi opettajista (elc12t) haastattelussa kysyessämme, kumpaan vanhempaan hän on enemmän yhteydessä. Toisaalta samassa haastattelussa kävi ilmi, että se, joka sattui vastaamaan puhelimeen tai tuli vanhempainiltaan, oli useammin äiti:

“Ehkä keskimäärin vähän enemmän äitien kanssa. Ehkä siitä syystä, et ne sattuu vastaan puhelimeen tai tulee sit tänne vanhempainiltoihin useimmin. Että en mää mitenkään oo sitä välttämättä valinnu tai niinku hae, hae äitiä, johon ottasin yhteyttä, mutta ehkä ne äidit sit jotenki pitää enemmän yhteyttä kouluun, enemmän ku isät.” (elc12t)

Sukupuolineutraali puhetapa jättää tilaa molempien vanhempien osallistumiselle. Samalla se jättää kuitenkin huomiotta, että suhteessa kouluun vanhemmuus sukupuolittuu ja koulun kanssa tekemisissä oleva vanhempi on useimmiten äiti.

Keräsin opettajien haastatteluista kaikki ne kohdat, joissa opettajat käyttivät sanaa “äiti” tai “isä” ja tarkastelin minkälaista äitiyttä ja isyyttä haastattelupuheessa tuotettiin. Äitiin viitattiin määrällisesti enemmän

kuin isään: viittauksia äitiin oli 36 ja isään 16. Äitinä ja isänä toimiminen määrittivät opettajien puheessa eri tavoin. Äiti määriteltiin isää useammin suhteessa kouluun: opettaja soittaa äidille, äiti soittaa opettajalle, äiti kutsutaan kouluun selvittämään oppilaan asioita, äiti on huolissaan oppilaan koulunkäynnistä, äiti tuo lintsaa oppilaan kouluun, äiti on innokas toimimaan koulussa tai äidin kanssa on helppo tulla toimeen, koska hänellä on samat näkemykset kuin koululla. Äiti määrittyi opettajien puheessa isää useammin vanhemmaksi, joka huolehtii kotona oppilaan kouluasioista. Äitiä ja koulua verrattiin joskus toisiinsa: koulu herättää tunteita niin kuin äiti. Myös opettajuutta ja äitiyttä verrattiin toisiinsa: molempiin liitettiin samanlaisia ongelmia. Negatiivisia merkityksiä äiti sai, jos hän ei huolehtinut lapsista: hän oli alkoholisti tai loi omaa uraa lastensa kustannuksella.

Isää ei määritelty yhtä usein suhteessa kouluun kuin äitiä. Jos isä määriteltiin suhteessa kouluun, hän otti äitiä autoritaarisemman paikan suhteessa kouluun ja saattoi haastaa opettajan auktoriteettia (vrt. Lareau 1989, 91). Isä saattoi asettua ristiriitilanteissa oppilaan puolelle tai opettajan yläpuolelle. Hän määrittyi koulun näkökulmasta äitiä hankalammaksi, ei-yymmärtäväksi vanhemmaksi: isän kanssa ei ollut aina niin helppo tulla toimeen, sillä isä asettui oppilaan puolelle koulua vastaan tai haukkui naisopettajia tyypillisiksi täti-ihmisiksi. Isä määrittyi perheessä äitiä useammin poissaolevaksi: hän oli lähtenyt perheestä tai oli kuollut. Mutta retorisesti isä oli tärkeä; lapset tarvitsevat ehdottomasti isähahmoa. Kun äiti huolehti opettajien puheessa jokapäiväisistä asioista, isän kanssa lapsi harrasti tai oli kaveri.

7.2 Sukupuolittunut vanhemmuus

Vanhempien haastattelut välittivät samansuuntaista kuvaa äidin ja isän suhteesta kouluun. Vanhempien puheessa äidit huolehtivat ja kantoiivat huolta koulunkäyntiin liittyvistä asioista, kun isät taas korostivat haastatteluissa useammin lasten omaa vastuuta ja itsenäisyyttä: “No meillä on niin, että ... vaimo on paljon, erittäin huolissaan tai hän haluaa niin ku seurata ja mulla taas on enemmän semmonen, että niiden pitää ite niin ku huolehtii itsestään” (i, c3tm).

Äitinä toimiminen oli konkreettista lasten jokapäiväisestä koulunkäynnistä huolehtimista:

“No mä kysyn niitä aina, nyt kun on terotettu sitä, että onko kynät ja kumit ja tämmöset. Mä oon joka aamu kysyny, että onko kynät ja kumit mukana ja sillä tavalla. Ja onko kirjat ja ootko kattonu että on kaikki nää mukana että”. (ä, g6tm)

“Ehkä minä enemmän. Puhun siitä onko läksyt tehty ja pakattu reppu ja muut ja moneks menee aamulla ja aina, hätyyttää illalla nukkumaan että päästään taas jaksamaan seuraavaa aamuu.” (ä ja i, g10tm)

Isätkin puhuivat läksyjen tekemisestä ja läksyissä auttamisessa, mutta jokapäiväinen kouluun liittyvien asioiden huolehtiminen oli useammin äidin tehtävä (vrt. Korhonen 1999, 213). Myös oppilaiden haastatteluissa koulunkäynnistä huolehtiva vanhempi oli useimmiten äiti.

Saku: “No yleensä aina äiti niinku, yleensä aina kaikki niinku äitin kanssa, äiti aina kyselee kokeisiin. Eka mä luen ja sit äiti kyselee. Sit yleensä äiti aina laittaa kaikkiin niihin nimet.” (elg15s)

Marjaana: “Kokeissa mä aina ilmotan jokaisen kokeen äitille ja aina se kyselee multa välillä. Kuulustelee muuten vaan. En mä niinkään sanakokeita oo kertonu, et kyl mä niihin luen itte. Kyllä sitä pitäs varmaan ruvetan harjotteleen ite lukeen.” (elg12s)

Eetu kuvaili äidin ja isän osallistumisen eroa seuraavasti:

Eetu: “Aika vähän, meiän faija sano, et tota mä käyn ittelleni koulua, ja omaks hyväkseni. Päätänpähä sitte ite mitenkä teen.

Kyllähän se tietysti joskus kattoo ja tykkää, että hyvin menee, mut ei ne mitään rahaa anna siitä.”

TG: “Joo, entäs äiti?”

Eetu: “Sillon on joskus se, tota nii, (—) yrittää pöntätä jotakin matikan juttuja ja sit aina tulee vitonen kokeissa (—). No, mutsi ehkä vähä enemmän kiinnittää huomiota, mut ei sekään niin paljon. Kyl se joskus sanoo, että ei oo menny niin hyvin tai sitte joskus että mahtavaa, tai jotain tällasta.” (tg12s)

Äidille kerrottiin helpommin huonoista koenumeroista kuin isälle:

Pete: “...ja sit ku ne kattoo mun koenumeroita, ni yleensä mä kyl näytän mejän mutsille vaan mun kokeet, jotain hyvii mä vaan näytän iskälle.” (tgg6s)

Justus: “En mä niit koskaa kyl fajalle näytäkää!”

TM: “Näytät sä mutsille sitten?”

Justus: “Joo, kaikki mutsille vaan.”

TM: “Onko mutsi jotenkii lempeempi tai semmonen sitte?”

Justus: “Joo, niin vois sanoo. Fatsi ain pitää kymmenen tunnin puhuttelun.” (tmg1s)

Vanhemmat kuvasivat äitejä ja isiä kasvattajina usein erilaisiksi. Äitejä ja isiä kuvattiin usein suhteessa toisiinsa jonkinlaisten vastakohtaparien kautta kuten Sampsan isä (ä ja i, g1tm) seuraavassa: “Mä oon hirviö, toi on lepsu”. Isiä kuvattiin esimerkiksi tiukoiksi, jämäköiksi, ankarammiksi ja jyrkemmiksi kuin äitejä. Isät kuvattiin äitiä useammin perheen auktoriteeteiksi. “...Kyl se, se pitää esimes huolen siitä, että niinkun, että menee niinku perille nää asiat.” (ä, g6tm), totesi Miikan äiti. Äitejä puolestaan kuvattiin pitkäjännitteisiksi, empaattisiksi, huolehtijoiksi, mutta myös esimerkiksi niuhottajiksi silloin, kun äidin koettiin huolehtivan liikaa. Äitien kuvattiin ottavan huomioon eri näkökulmia, asettuvan toisten asemaan sekä selostavan isiä enemmän. Joissakin perheissä äiti oli tasapainottava tekijä, joka toimi sovittelijana isän ja lasten välillä.

Käytännön kasvatusvastuu oli tutkimuksessani mukana olleissa perheissä – myös kaksivanhempaisissa perheissä – useammin äideillä².

2 Äidien ensisijaisuus lasten kasvatuksessa ja hoidossa tuli esille myös Maarit Alasuutarin (2003, 48-50) tutkimuksessa.

Vaikka isätkin osallistuivat lasten kasvatukseen, äidit olivat käytännössä enemmän lasten kanssa:

“Tietysti esimerkiks mulla on periaate, yks ehkä tärkee periaate on se, et mä oon ollu hirveen paljon lasten kanssa kotona. Että mä oon työssä käyvä äiti ja siinä mielessä joudun oleen poissa heidän luotaan, mutta mulla ei ole paljon mitään tormmosta muuta ulkopuolista. Että mun sosiaalinen elämäni keskittyy kotiin. ...Että hyvin paljon mä olen ollu lasten kanssa ja nimenomaan minä. Että mun mieheni sitte rientää, että tavallaan mun on ollu pakko ottaa tämmönen perinteinen naisen rooli siinä mielessä, että mä oon aina kotona lasten kanssa. ... (ä, c7tm)

Äiti kuvaili asemaansa perheessä jonkinlaiseksi vapaaehtoiseksi pakkoksi. Toisaalla haastattelussa hän kuitenkin korosti, että nainen pystyy valitsemaan minkälaisen aseman tai paikan hän perheessä ottaa.

Perhe asettui haastattelemieni äitien puheessa usein työn edelle; naiset olivat joustaneet työelämässä perheen ja kodin hyväksi isiä enemmän. He toivat esille erilaisia työelämän järjestelyjä silloin kun lapset olivat olleet pieniä. Nekin naiset, joilla oli korkea koulutus ja vaativa työ, tekivät puheessa usein eroa uranaisiin (vrt. Lareau 1989, 90):

“Mä en oo uranainen, en ollenkaan, mul on riittänyt ihan tää.”
(ä, c4tm)

“En mä oo mikää uraihmine ollenkaan niiku pohjimmiltani...”
(ä ja i, c2tm).

Myös isille perhe oli tärkeä, mutta he tunnustivat äitejä useammin luoneensa työuraa perheen kustannuksella:

“Mä oon varmaan luonu kyllä uraa perheen kustannuksella.”
(ä ja i, g5tm)

“Kyllähän tää ura on vaikuttanut kovastikin koko meiän perheen elämään... tottakai tää on vaikuttanut. Se on selvä. Täs on menty niikun meikäläisen, mun ammatin ehdoilla eteenpäin.” (i, c12tm)

Äidit rakensivat haastattelussa huolehtivan, joskus jopa uhrautuvan vanhemman kuvaa kuten Miikan äiti seuraavassa:

“En mä oo mitään, ku mul on kaikkein tärkein nää lapset. Että mä en oo mitään uraa enää ajatellu, että enempää tästä mitä nää.

Kunhan sais työpaikan pidettyä vaan. Että mulle se on ollu kaikista tärkein nää niinku lapset että. Niin, jos meillä on jotain töissäki ollu joku kokous tai joku semmonen, jos mulla on vanhempainilta, niin mä en jää sinne, vaan se on niinku tärkeempi. Tai jotkut kokeet on, niin tota mä mieluummin yritän, ettei mun tarttis jäädä. Että mä mieluummin tuun kuulustelemaan. Et se on hirveen tärkeetä ja. Et kyllä mä paljon uhraan niitten eteen sitten sillä tavalla. ... Liiankin paljon varmaan. Oppivat liian hyvälle.” (ä, g6tm)

Jäin pohtimaan, kuinka vahvasti sukupuoliin liitetyt kulttuuriset odotukset olivat vaikuttamassa haastattelutilanteessa. Rakensivatko äidit näiden odotusten ohjaamina hyvän, jopa uhrautuvan äidin kuvaa? Äitiyteen liitetään yhä edelleen isä enemmän odotuksia huolenpidosta, hoivasta ja kasvatuksesta.

Sukupuolten työnjako näkyi myös kotitöistä puhuttaessa. Monissa perheissä kotityöt jakautuivat perinteisesti naisten ja miesten kesken (vrt. Melkas 2001):

Isä: “No melkein mä puistelen yleensä kyllä matot ja kyllä mä sillon tällön luuttuan lattiaita, en mä nyt yleensä tuota, aika paljon taitaa äitiliini tehdä ne kotityöt kyllä, pestä pyykit ja laittaa ruuat ja nää. Se on se normaali melkein, se vanhanaikainen rooli.” (ä ja i, g13tm)

Kun oppilailta kysyttiin haastatteluissa, kuka kotona tekee kotityöt, oppilaiden tyypillinen vastaus oli: “Yleensä äiti” (ks. myös Lahelma & Gordon 2003, 9). Osa vanhemmista taas korosti, että molemmat vanhemmat tai se vanhemmista, joka ehtii, tekee kotityöt. Useimmiten se joka ehti, näytti olevan kuitenkin äiti. “Ainoo ero on tässä ajankäytössä”, kuvasi Pinjan äiti (c4tm) omaa ja miehensä välistä eroa kotitöiden tekemisessä (vrt. Lareau 1989, 89). Mies osallistui äidin mukaan “normaalisti” kotitöiden tekemiseen silloin, kun hän oli kotona. Mutta koska mies teki pidempää työpäivää ja tuli myöhemmin kotiin, äiti “ehti” kantaa enemmän vastuuta lapsista ja kotitöistä. Arjan äiti puolestaan totesi: “Mutta tuota ja sit taas toisaalt mun miehel on kuitenkin se, et ei hän oo mitenkään välinpitämätön isänä, et kylhän hän niinku sit taas oma aikansa puitteissa osallistuu paljon.” (ä, c7tm)

Kotitöiden tekemiseen ja lasten kanssa olemiseen liitettiin “äidillisiä” piirteitä. Aapon isä (i, g9tm), joka oli aineiston keruun aikaan kotona ja teki paljon kotitöitä, kuvasi tekevänsä perheessä “paljon äidin roolia”.

Merja Korhonen (1999; ks. myös Huttunen 2001) on kuvannut tutkimuksessaan isyydessä tapahtuneita muutoksia. Oman lapsuuden isäkokemuksiin verrattuna suurten ikäluokkien miehet olivat selvemmin sitoutuneita isyyteensä ja suhde lapseen oli omia isiä tasavertaisempi, läheisempi ja lempeämpi. Myös omassa aineistossani isät olivat kiinnostuneita lastensa tekemisistä, välittivät lapsistaan ja olivat sitoutuneempia isyyteensä kuin heidän omat isänsä aikanaan olivat olleet, kuten Astan isä seuraavassa pohtii:

“Mä kuulun siihen sukupolveen, jossa isät eivät kauheesti lastensa touhuista tietäneet, eikä välittäny. Siis tässä on selvä muutos ylipäättänsä ja tota et kyl mä ainakin nyt jälkikäteen niin tunnen, et ois voinu olla enemmän munkin asioissa mukana isäni. Ei ollu. Ja tota nyt mä oon ollut sitte näissä, kyl mä katson et mä oon aika lailla lapseni kanssa siis puuhastellu kaikenlaista. En siis sillä tavalla että mä tyrkyttäydyn (-) siis sillälaila, mut et oon mukana. Ei se oo sen kummenpaa. ...” (ä ja i, c1tm)

Kun isien vertailukohteena olivat äidit, olivat sukupuolten väliset erot kuitenkin selvät. Käytännön kasvatusvastuu näytti olevan perheissä useammin äidillä (vrt. Reuna 1998).

7.3 “Huutava isän nälkä”

Isä ja isän merkitys nousi aineistossamme esille yhden koulua usein puhuttaneen teeman – koulujen naisistumisen ja miesopettajien vähyyden – yhteydessä. Suomessa keskustelu koulujen naisistumisesta on noussut toistuvasti julkisuuteen. Lasten, erityisesti poikien, nähdään viettävän lapsuutensa liian feminiinisessä ympäristössä, kun päiväkodin ja koulun opettajista suurin osa on naisia.³ Koulujen “feminiinisyyden” on uskottu vaikuttavan negatiivisesti poikien koulussa viihtymiseen ja sitä kautta poikien koulussa menestymiseen. Keskeinen ja usein itsestään selvänä esitetty argumentti miesopettajien lisäämiselle on ollut tarve saada kouluun miehen malleja – erityisesti yksinhuoltajaäitien pojille. (Ks. keskustelusta Hakala 2002; Lahelma 2000; Lahelma ym. 2000; Huttunen 1992, 1997; Gordon 1991.)

“Meil on aivan liian vähän miehiä. Siis mä nään sen hirvittävänä ongelmana, koska murrosikäiset lapset tarvitsis ehdottomasti isähahmoa ja useampia eli, eli siinä mielessä meillä on niin kun sukupuolijakauma on väärä. Että meillä pitäis olla ainakin nyt semmonen viis, kuus miestä.” (elg10t)

Näin kuvaili yksi tutkimuskoulumme naisopettaja miesopettajien suurempaa tarvetta koulussa. Hän kuvaili lasten isänkaipuuta “huutavaksi isän näläksi” erityisesti poikien keskuudessa (ks. Lahelma ym. 2000). Toinen naisopettaja perusteli miesopettajien tarvetta isättömillä perheillä, joista avioero tai ura oli vienyt isän:

“No juuri sen mallin takia, että just sanotaan, että tänä päivänä on hyvin tämmösiä, jollain lailla isättömiä perheitä, et joko isä on aina poissa, ku sillä on ura, tai sitten avioeroja ja muita. Ja sitten vielä kun on lastentarhasta asti kasvatettu naisten kanssa ja sitten ne on koulussakin naisten kanssa, niin, niin tota, ei se pahaa tekis. Mutta että eihän tietysti pelkät housut sitä miestä tee, että, että kyllähän se nyt muutenkin sitte, mut ei tälle alalle niinku valikoidu semmosia, niinku ns. miehiä, tai aika vähän.” (tmc3t)

³ Yläasteiden opettajista on oppiaineesta riippuen noin kaksikolmasosaa naisia, ala-asteiden opettajista lähes 70% on naisia, kun taas koulujen rehtoreista vähemmän kuin yksikolmasosa on naisia.

Voiko miesopettaja sitten toimia koulussa lapsille miehen mallina tai jopa “isän korvikkeena”? Isähahmona toimiminen on vaativaa ja voi kysyä, kuinka moni miesopettaja on valmis ottamaan isän vastuuta onko ja onko se opettajan tehtävä. Haastattelemamme miesopettaja suhtautui epäilevästi mahdollisuuteensa ja haluunsa toimia “isähahmona”. Mieluummin hän näki itsensä isoveljenä tai kaverina:

“...Ni kyllähän mä nyt varmaan olisin ehkä mieluummin sitte jostain siltä väliltä, mut enemmän sitte semmonen, ehkä tämmönen sopivasti vanhempi isoveli vois olla kaikkein paras. ...Että enhän tietenkään nyt haluais sitä, sitä vastuutakaan kai ottaa sillä lailla, et ...joku kokis nyt ihan sillei, että kiva ku on ees tuol koulussa toi isä, ...ehkä se olis semmonen aivan ihanne ...semmonen niinku tosiaan joku tommonen isoveli, lähes kaveri, kaverisuhde, jossa sitten kuitenkin tiukan paikan tullen, niin mulla olis niin kun se viimeinen sananpaikka ...” (elc6t)

Voi myös kysyä kuinka moni yksinhuoltajaäiti tai muualla asuva isä haluaa tätä vastuuta koululle antaa ja onko se käytännössä koulussa edes mahdollista. Isämalli-argumentti pitää sisällään oletuksen, että opettajien ja oppilaiden suhde koulussa on yhdenmukainen vanhempien ja lasten väliselle suhteelle kotona. Koulun arkea seuranneena tätä yhdenmukaisuutta on vaikea löytää. Keskustelun taustalla on joka-päiväinen psykologinen oletus, jonka mukaan lapsi tarvitsee kehittyäkseen äidin ja isän. Oletuksen takana on ideaalikuva heteroseksuaalisesta naisen ja miehen välisestä parisuhteesta, jossa on biologisia lapsia. Perhemuotojen moninaistumisesta huolimatta ideaalikuva ydinperheestä ja sen vaikutuksista lasten kasvuun ja kehitykseen elää kulttuurissamme vahvana ja se näkyy myös koulussa. Koulussa menestyvän oppilaan takana odotettiin olevan ehjä ja kokonainen perhe:

“Et emmä sit tiedä, että onko, mitä niit on tutkimuksi tehty ja näitä, mut mä oon ainakin tällanen mutu-tiedolla huomannu sen monta kertaa, että, et ku on hyvä todistus, ni monta kertaa siel on kotona on sitte, tai ainakin niis papereissa on isän ja äidin nimi, molemmat. ..” (tgg24t)

Keskustelua koulujen naisistumisesta ovat käyneet pääasiassa kasvatuksen ammattilaiset. Heille miesopettajakysymys näyttää olevan re-

levantimpi kuin vanhemmille tai oppilaille. Vanhempien haastatteluis-
sa opettajan sukupuoli ei ollut keskeinen opettajuutta määrittävä tekijä. Vanhemmat halusivat lapsilleen ennen kaikkea hyvän ja oikeuden-
mukaisen opettajan, joka osaa pitää järjestyksen luokassa. Vanhemmat
näivät myös koulun pääasialliseksi tehtäväksi opettamisen. Opettajan
mahdollisuuksiin toimia lasten kasvattajina he suhtautuivat epäilevästi
erityisesti yläasteella. Muutama isä toi haastatteluisissa esiin opettajan am-
matin naisistumisen negatiivisena asiana. He kaipasivat miesopettajia
kouluun palauttamaan opettajilta kadonneen auktoriteetin. Yksinhuolta-
jäät, joka oli haastattelussa huolissaan pojaltaan puuttuvista miehen-
malleista, ei etsinyt niitä koulun opettajanhuoneesta, vaan lähipiirinsä
sukulaisista ja tuttavista. Miesopettajakysymys ja miesmallien puute eivät
olleet relevantteja myöskään oppilaille. Oppilaille sukupuolta merkittä-
vimpiä olivat opettajien kompetenssit. Heillä oli kokemuksia sekä hyvistä
että huonoista naisopettajista ja miesopettajista. Ennen kaikkea he
halusivat opettajia, jotka osaavat opettaa ja pitävät järjestyksen luokassa,
eivät naisen tai miehenmalleja. (Lahelma 2000, 183–184.)

Miesopettajakeskustelussa näyttää usein unohtuvan, että vaikka van-
hemmat eroavat, lapsella on edelleen kaksi vanhempaa ja useimmiten
myös suhde molempiin vanhempiinsa. Mikäli koulu haluaa tukea ero-
perheiden lapsia, tulisi koulussa pohtia, miten se voi toiminnassaan ja
suhteissaan vanhempiin ottaa huomioon sen, että osalla oppilaista on
kaksi kotia ja vanhempia kahdessa paikassa. Jouko Huttunen (1997,
82) on osuvasti kysynyt: “Eikö miehen mallien antaminen ole nimen-
omaan kotien ja erityisesti isien tehtävä ja eikö koulun pitäisi pikem-
minkin tukea isiä – niitä poismuuttaneita – tässä tärkeässä tehtäväs-
sään?” Koulun tulisi kodin ja koulun yhteistyötä miettiessään pohtia,
miten se voisi pitää yhteyttä myös poismuuttaneisiin vanhempiin ja
miten toivottaa myös heidät tervetulleeksi kouluun ja koulun vanhem-
painiltoihin. Yhteistyön mallina ei saa toimia ainoastaan ydinperhe,
vaan koulun tulee ottaa toiminnassaan huomioon perherakenteissa ta-
pahtuneet muutokset ja ne todelliset tilanteet, joissa lapset elävät.

Miesopettajakeskustelu on ristiriidassa toisen mediassa usein käy-
dyn keskustelun kanssa, jossa koulu kieltäytyy jyrkästi ottamasta kas-
vatusvastuuta lapsista, jota vanhempien pelätään heille siirtävän. Kui-
tenkin koulu on valmis ottamaan “isän” vastuuta. Koulu ja koti muo-

dostavat tällöin mielenkiintoisen liiton: koti tarjoaa “äidin” ja koulu “isän”, koti ja koulu muodostavat yhdessä lapselle ehjän ja kokonaisen perheen.

Sukupuolten tasapainoa – yhtä paljon naisia ja miehiä – pidetään jonkinlaisena tasa-arvon merkinä. Sitä pidetään luonnollisena ja “normaalina” ja erityisesti sitä kaivataan kouluun. (Lahelma ym. 2000, 132) Opettajat ja oppilaat kannattivat sukupuolten tasapainoa opetusryhmiin (Gordon ym. 2000a). Myös vanhemmat pitivät opetusryhmiä, jossa oli molempia sukupuolia suurin piirtein yhtä paljon, yhden sukupuolen ryhmiä parempina vaihtoehtoina. Ne nähtiin luonnollisina, koska muillakin yhteiskunnan alueilla sukupuolet toimivat yhdessä.

7.4 Yhteenveto

Virallisessa koulussa puhe vanhemmuudesta on sukupuolineutraalia, vanhemman sukupuolella ei nähdä olevan merkitystä kodin ja koulun yhteistyössä. Konkreettisesti koulu on useammin tekemisissä äitien kanssa. Äidit osallistuvat isiä useammin vanhempainiltoihin ja pitävät yhteyttä opettajiin. Äidit toimivat myös informaalin koulun tasolla isiä useammin toimijoina. Äitiys on arkista, jokapäiväistä ja huomaamatonta. Isän merkitystä pidetään koulussa retorisesti yllä: isä on tärkeä. Isät nousivat esiin yhden koulun usein puhuttaneen teeman – koulujen naisistumisen ja miesopettajien vähyden – yhteydessä. Kouluun tarvitaan miesopettajia miehen malleiksi yksinhuoltajaäitien pojille.

Vanhempien haastattelut välittivät samansuuntaista kuvaa äidin ja isän suhteesta kouluun ja lasten koulunkäyntiin. Äidit huolehtivat tutkimissani perheissä lasten koulunkäyntiin liittyvistä asioista. Myös oppilaiden puheessa koulunkäynnistä huolehtiva vanhempi oli useimmiten äiti. Liitin eron sukupuolten väliseen työnjakoon, joka ulottuu myös vanhempien suhteeseen lasten kouluun. Tutkimissani perheissä äidit huolehtivat kotona isiä enemmän myös lasten kasvatuksesta ja kotitöistä.

8. SOSIAALILUOKKA KODIN JA KOULUN VÄLISESSÄ VUOROVAIKUTUKSESSA

Koulutuksen tasa-arvopyrkimyksistä huolimatta oppilaan kotitausta on edelleen keskeinen koulussa menestymiseen ja koulutukseen valikoitumiseen vaikuttava tekijä. Parhaiten koulussa menestyvät korkeasti koulutettujen vanhempien lapset. Heillä on sitä sosiaalista ja kulttuurista pääomaa, jota koulussa menestyminen edellyttää. (Esim. Kivinen & Rinne 1995.) Sosiaalinen tausta vaikuttaa myös vanhempien ja koulun välisiin suhteisiin. Se antaa vanhemmille erilaisia sosiaalisia ja kulttuurisia resursseja toimia koulun kanssa (Lareau 1989, 1992; Vincent 1996; Reay, 1998a).

Tutkimuskouluistamme Viherpuiston koulu sijaitsi perinteisellä työväenluokkaisella asuinalueella; väestön tulo- ja koulutustaso ovat kuitenkin ajan kuluessa kohonneet. Kivikulman koulu sijaitsi vahvasti keskiluokkaisella asuinalueella. Viherpuiston väestön tulot ja koulutustaso olivat alhaisemmat kuin helsinkiläisillä keskimäärin, kun taas Kivikulman alueen asukkaat olivat varakkaampia ja korkeammin koulutettuja kuin helsinkiläiset keskimäärin (Helsinki alueittain 1993). Teimme tutkimuskoulujen seitsemännen ja yhdeksännen luokan oppilaille kyselyn, jonka yhteydessä kysimme myös vanhempien ammatteja. Kyselyyn vastasi 400 oppilasta. Viherpuiston oppilaiden vanhemmat kuuluivat useammin alempaan keskiluokkaan tai työväestöön, kun taas Kivi-

kulman oppilaiden vanhemmat olivat useammin akateemisesti koulutettuja ja kuuluivat ylempään keskiluokkaan (ks. Tolonen 2001).

Keräsin haastattelujen yhteydessä lomakkeella tiedot oppilaiden vanhempien koulutuksesta ja ammateista. Korkeakoulututkinnon suorittaneita vanhemmista oli 18, opistotasaisen koulutuksen saaneita 12, ammattikoulun käyneitä 7 ja vailla ammatillista koulutusta olevia oli 19. Vanhemmista 6 toimi yrittäjinä, 19 ylempinä toimihenkilöinä, 16 alemmina toimihenkilöinä, 13 työntekijöinä.

Tutkittavieni koulutus- ja ammattijakaumat noudattivat kyselymme jakamaa. Korkea-asteen tutkinnon suorittaneet olivat useammin Kivikulman oppilaiden vanhempia, perusasteen tutkinnon suorittaneet taas useammin Viherpuiston oppilaiden vanhempia. Kivikulman koulun oppilaiden vanhemmat olivat useammin ylempiä toimihenkilöitä ja kuuluivat ylempään keskiluokkaan, kun taas Viherpuiston oppilaiden vanhemmat kuuluivat useammin alempaan keskiluokkaan tai työväestöön.

Haastateltavieni koulutus- ja ammattijakaumat erosivat myös sukupuolen mukaan. Isillä oli hieman useammin korkeakoulututkinto kuin äideillä (10/8). Kuitenkin myös ilman ammatillista koulutusta olevat vanhemmat olivat useammin isiä (11/8). Äidin tutkinto oli isiä useammin keskiasteen tutkinto. Äitien pohjakoulutus (äideistä ylioppilaita 17, keskikoulun suorittaneita 6 ja kansakoulun suorittaneita 7) oli keskimäärin korkeampi kuin isien (isistä ylioppilaita 13, keskikoulun suorittaneita 3 ja kansakoulun suorittaneita 14): äideissä oli enemmän ylioppilaita, isissä puolestaan kansakoulun suorittaneita. Vanhempien koulutustason tarkastelu sukupuolen mukaan vastasi tilastotarkasteluissa saatuja tuloksia, joissa miesten osuus tutkinnoissa on suhteellisesti ottaen suurempi koulutuksen yläpäässä ja alapäässä kuin hierarkian keskiarvoilla (ks. esim. Kivinen & Rinne 1995, 37). Sukupuolen mukaiset erot näkyivät myös tarkasteltaessa äitien ja isien ammatteja. Isissä oli äitejä enemmän ylempiä toimihenkilöitä (11/8) ja työntekijöitä (8/5). Äidit olivat useammin alempia toimihenkilöitä (11) tai kotona olevia vanhempia (4).

8.1 Keskiluokkainen koulu ja vanhemmat

Koulun instituutiona on sanottu edustavan keskiluokkaa, josta myös opettajat usein tulevat. Keskiluokkainen koulu kohtaa eri tavoin erilaisista sosiaalisista ja kulttuurisista taustoista tulevat oppilaat. Tutkissaan yhdeksäsluokkalaisten oppilaskulttuureja Tarja Tolonen (2001) totesi, että sosiaalinen tausta antoi oppilaille erilaisia kompetensseja toimia luokka- ja kouluyhteisössä, vaikka se ei kohtalomaisesti määrännyt oppilaiden tilaa ja toimintatyylejä koulussa. Tolosen tutkimuksessa äänekkäät ja näkyvät, koulussa aktiivisesti toimivat tytöt tulivat usein keskiluokkaisista tai kulttuurista pääomaa omaavista perheistä. Kovistytöt ja hiljaiset tytöt olivat puolestaan useammin työväenluokkaisesta taustasta. Tolosen mukaan keskiluokkaisessa Kivikulman koulussa koulun virallinen toiminta antoi tilaa samanlaisista sosiaalisista taustoista tuleville oppilaille ja heidän oppilaskulttuurilleen. Viherpuiston koulussa opettajat ja oppilaat olivat sosiaalisesti etäämmällä toisistaan.

Erot näkyivät myös poikien kohdalla. Keskiluokkainen Matti oli vilkas ja eloisa poika, joka kyseenalaisti jatkuvasti koulun rajoja pukeutumisellaan ja äänekkyydellään. Keskiluokkaisessa Kivikulman koulussa hänestä tuli ”persoonallisuus” ja hänen toimintaansa liitettiin aktiivisen oppilaan piirteitä, vaikka hän usein häiritsi oppitunnin kulkua. Työväenluokkaisen Manun, joka kyseenalaisti koulun sääntöjä tupakoimalla, puhumalla ja liikkumalla oppitunneilla välittämättä koulun ohjeista ja säännöistä, toiminta liitettiin Viherpuiston koulussa koulun vastustamiseen ja syrjään astumiseen. (Gordon ym. 1999, 695–696.)

Kouluinstituution keskiluokkaisuus näkyi myös suhteissa vanhempiin. Keskiluokkaisiin koteihin liitettiin koulun kanssa yhteneväisiä arvoja ja keskiluokkalaisten vanhempien uskottiin arvostavan koulutusta alemmista sosiaaliluokista tulevia vanhempia enemmän ja olevan siinä mielessä koulun toimintaa ja arvomaailmaa tukevampia. Kivikulman koulun opettaja kuvaili oppilaiden kotitaustan merkitystä seuraavasti:

”Ni meil on varmasti keskivertoo normaali yläasteeseen korkeampi sosiaalinen tausta, paitsi varallisuuden suhteen, myös akateemisessa mielessä. Joka on varmaan yks meiän koulun vahvuus siinä mielessä, että meil on paljon oppilaita, joiden vanhemmat välittävät, arvostavat koulutusta. Koska niiden koulujen työ on

kyllä todella rankkaa, jotka vanhemmat ei arvosta koulutusta, ei tue sillä tavalla koulu tukee, koska lapset on todella yksin ja silloin taas törmätään minusta tähän arvomaailmakiistaan. Et me oomme siinä mielessä hyvässä tilanteessa.” (tgc8t)

Viherpuiston oppilaiden sosiaalinen tausta oli heterogeenisempi eikä vanhemmista puhuttu koulussa samalla tavoin yhtenäisenä, lasten koulunkäyntiä tukevana ryhmänä kuin Kivikulmassa. Tosin yksittäisten luokkien opettajat saattoivat myös Viherpuistossa kuvailla luokkansa oppilaiden vanhempia koulua ja koulunkäyntiä tukeviksi:

“...Mutta tota, se nyt on luokanvalvojan kannalta varsin helppo luokka, lukuun ottamatta nyt muutamia tapauksia. Ne on aika kunnianhimosia, suurin osa. Työteliäitä. Ja sitten jos ajatellaan taustoja, ni suurin osa tulee sellasista erittäin huolehtivista perheistä. Vanhemmat on todella, niinku huolehtii niistä lapsista.” (tgg6t)

Kivikulman koulu ja keskiluokkaiset vanhemmat olivat sosiaalisesti ja kulttuurisesti lähempänä toisiaan (vrt. Tolonen 2001). Tämä näkyi konkreettisesti koulun suhteissa vanhempiin. Rehtori piti kodin ja koulun välistä yhteistyötä tärkeänä ja kannusti opettajia siihen. Kivikulman koulussa suhteet vanhempiin olivat aktiivisemmat ja monipuolisemmat kuin Viherpuiston koulussa. Vanhemmille järjestettiin useampia tilaisuuksia tulla kouluun ja tavata opettajia myös henkilökohtaisesti kuin Viherpuistossa. Vanhemmat olivat myös mukana valmistelemissa koulun opetussuunnitelmaa: yksi sitä valmistelevista ryhmistä oli koottu vanhemmista.¹ Vanhemmat ottivat myös itse aktiivisesti yhteyttä kouluun; he esittivät kysymyksiä, toiveita ja vaatimuksia. Koulusta kiinnostuneet keskiluokkaiset vanhemmat olivat koululle tuki, mutta joskus myös rasite. Koulu joutui ottamaan vanhemmat huomioon toiminnassaan. Ongelmatilanteissa vanhemmat saattoivat asettua vahvasti puolestamaan lastaan. Vanhempia kritisoiitiin Kivikulman koulussa joskus siitä, etteivät he halunneet uskoa tai nähdä lapsensa ongelmia.

Viherpuiston koulu ja koti toimivat etäämmällä toisistaan. Vanhemmat eivät asettaneet koululle samalla tavalla odotuksia tai vaatimuksia

¹ Seitsemäsluokkalaisten oppilaiden vanhemmat eivät olleet mukana opetussuunnitelmaa valmistelevässä vanhempien ryhmässä.

kuin Kivikulmassa eikä koulun tarvinnut siten ottaa vanhempia samalla tavalla huomioon toiminnassaan. Koulu itse oli myös passiivisempi suhteissaan vanhempiin. Pakollisten vanhempainiltojen lisäksi muita tilaisuuksia ei järjestetty. Koulun opetussuunnitelman valmistelussa vanhemmat eivät olleet mukana. Koulun syystiedotteessa vanhempia pyydettiin ottamaan yhteyttä, mikäli heillä oli kehittämisideoita tai tiedotettavaa opetussuunnitelmaan liittyen: "Kuluvana vuonna koulussamme valmistellaan uusia opetussuunnitelmia, jotka otettaneen käyttöön 7. luokalta alkaen syksyllä 1995. Mikäli oppilaiden huoltajilla on kehittämisideoita tai muuta tiedotettavaa koululle, otamme mielellämme vinkkejä ja ideoita vastaan." Yhteydenotto jätettiin vanhempien tehtäväksi. Vanhemmat tarjosivat koululle myös tukeaan Viherpuiston koulussa. Viherpuiston kouluun vanhemmat perustivat kenttätyöväheimme aikana vanhempainyhdistyksen. Idea vanhempainyhdistyksen perustamiseen oli lähtenyt vanhemmista. Olin mukana kahdessa vanhempainyhdistyksen kokouksessa. Kokouksissa äidit (kaikki kokouksissa mukana olleet vanhemmat olivat äitejä) pohtivat vanhempainyhdistyksen tehtävää ja paikkaa kouluyhteisössä. He olivat epätietoisia siitä, mitä koulu heiltä odotti ja mihin koulu heitä tarvitsi. Vaikka koulu suhtautui periaatteessa vanhempainyhdistyksen toimintaan myönteisesti, konkreettista tukea toiminnan suuntaamiseen vanhempainyhdistys ei koululta näyttänyt saavan. Vanhempainyhdistys näytti jäävän koulussa irralliseksi ja näkymättömäksi eikä sen toimintaa osattu kouluyhteisössä hyödyntää.

Keskiluokkaisten vanhempien suhteen kouluun on todettu olevan näkyvämpi kuin työväenluokkaisten vanhempien koulusuhteen (Crozier 2000, 29). Näkyvyys liitetään aktiivisuuteen, kiinnostukseen ja tukemiseen. Vähäisempi näkyvyys tulkitaan helposti vanhempien välinpitämättömyydeksi tai kiinnostuksen puutteeksi, vaikka koulu myös omilla toimintatavoillaan ja suhtautumisellaan vaikuttaa siihen tilaan, joka vanhemmille annetaan.

8.2 Vanhempien koulusuhteiden eroja ja samankaltaisuuksia

Millä tavalla sosiaalisen taustan merkitys näkyi vanhempien puheessa, miten se vaikutti heidän suhtautumiseensa ja suhteeseensa kouluun? Luokka-aseman määrittely tuntui tutkimuksessani ajoittain ongelmalliselta. Koulutus- ja ammattiasemaan perustuva luokittelu tuntui joskus yksinkertaistavalta: ihmisten elämänkulut olivat usein moninaisempia ja rikkaampia kuin yksinkertaistavat luokitukset. Kuvaan sosiaalisen taustan merkityksiä kodin ja koulun suhteissa kahden tapauskuvauksen, Ellan ja Aapon vanhempien avulla. Aapon isä edustaa aineistossani työväenluokkaa, Ellan äiti ja isä puolestaan ylempää keskiluokkaa. Suuri osa haastateltavista sijoittui näiden ääripäiden välimaastoon eikä tarkkaa koordinaattia ollut aina helppo merkitä. Nostan Ellan ja Aapon vanhempien avulla esiin teemoja, joita peilaan muiden vanhempien haastatteluihin. Pohdin erityisesti niitä sosiaalisia ja kulttuurisia resursseja, joita vanhempien koulutus ja sosioekonominen asema vanhemmille antoivat suhteessa lasten kouluun ja koulunkäyntiin.

Aapon perheeseen kuuluivat maaseudulta kotoisin olevat noin 40-vuotiaat äiti ja isä sekä kolme lasta. Vanhemmat olivat käyneet kansakoulun ja toimivat työntekijäammateissa. Toisin kuin monissa muissa tutkimuksessani mukana olleissa perheissä Aapon isä huolehti perheessä paljon lasten kouluasioista. Hän osallistui Aapon luokan vanhempainiltoihin, vastasi puhelimeen kun sovin haastattelusta ja oli vanhemmista se, joka osallistui haastatteluun. Isä kertoi haastattelussa tekevänsä perheessä paljon "äidin roolia": laittavansa ruokaa, siivoavansa ja huolehtivansa lasten asioista. Aapo kävi Viherpuiston koulua ja haastattelu tehtiin Aapon kotona. Perheen äitiä en tavannut; haastattelua tehtäessä äiti oli töissä.² Isä oli soittaessani heti valmis osallistumaan haastatteluun. Haastateltavana isä oli lyhytsanainen; hän vastaili kysymyksiin lyhyesti ja myötäili esiin nostamiani teemoja. Teema, joka häntä erityisesti haastattelussa kiinnosti, oli kurin puuttuminen nykypäivän koulusta ja kotien kasvatuksesta.

² Mielenkiintoista oli, että pohdin kovasti miksei Aapon äiti ollut läsnä haastattelussa tai vanhempainilloissa. Minulla oli monia haastatteluja, joissa oli läsnä vain äiti. Tällöin en kuitenkaan vaivannut mieltäni sillä, missä isä oli tai miksei isä ollut mukana.

Myös Ellan vanhemmat olivat noin 40-vuotiaita. Perheessä oli viisi lasta ja Ella kävi Kivikulman koulua. Vanhemmat olivat viettäneet lapsuutensa kaupungissa. Molemmat olivat ylioppilaita, isällä oli lisäksi korkeakoulututkinto. Isä työskenteli ylempänä toimihenkilönä, äiti oli kotona, mutta teki sieltä käsin osa-aikaisesti töitä. Haastattelu tehtiin kotona ja molemmat vanhemmat olivat siinä mukana. Ellan vanhemmat olivat haastateltavina runsassanaisia. Molemmat haastateltavat osallistuivat aktiivisesti haastattelun kulkuun ja molemmilla oli jokaiseen haastatteluteemaan paljon sanottavaa. Aapon ja Ellan vanhemmat kuuluivat samaan sukupolveen, mutta edustivat eri sosiaaliluokkia: Aapon perhe työväestöä ja Ellan perhe ylempää keskiluokkaa.

Aapon isälle tutkimukseni aihealue – koulu ja koulumaailma – tuntuivat ajoittain etäisiltä ja vierailta. Haastattelussa esittämäni kysymykset eivät aina olleet hänelle relevantteja, isä ei ollut esiin nostamiani teemoja välttämättä pohtinut. Ellan vanhemmilla oli jokaiseen teemaan paljon sanottavaa ja he nostivat haastattelussa esiin myös uusia teemoja. Haastateltavat ottivat haastatelussa erilaisen paikan: Aapon isä passiivisemmän, haastattelun teemoja myötäilevän, Ellan äiti ja isä puolestaan aktiivisen, haastattelua eteenpäin ohjaavan. Erilaiset paikat haastattelussa kertoivat myös vanhempien erilaisesta paikasta suhteessa kouluun. Aapon isä katseli koulua sivusta ja hieman etäältä. Vaikka hänellä oli mielipiteitä tai kritisoitavaa koulusta, ei hän sanonut niitä välttämättä ääneen ainakaan koulussa. Ellan vanhemmat ”astuivat” rohkeasti kouluun sisään: ottivat aktiivisen ja kiinnostuneen, mutta myös kriittisen ja valvovan paikan suhteessa lasten koulunkäyntiin:

Isä: “...Et kyl me ainaki suhtaudutaan siihen tapaan millä koulu niin ku kasvattaa niin lapsia, niin varsin kriittisesti. Siis sillä lailla kriittisesti valvoen. Et se on kai nyt yks, yks tapa tämmösestä huolenpidosta sitte. (...) Mut et kyl me ollaan koko ajan oltu kohtuullisen kriittisiä ja kiinnostuneita siitä et mitä koulussa tapahtuu ja mitä ei tapahdu. Johtuen nyt siitä, että ollaan kuitenkin koulumme käyty, kumpikin ja. Ja opiskelut opiskeltu sen jälkeen ja tälleen ni, niin tuota, tuntuu et on on niin ku kyky, kyky arvioida sitä, että miten koulussa mitäki asiaa tehdään ja. Ja niin ku sanottu, ni kyl siinä aika paljon kritisoitavaa on, pitkin matkaa ollu. Sekä yksilötason jutuissa että sitten ihan koulujärjestelmässä kaikenlaista.” (ä ja i, c2tm)

Koulutuksesta on tullut erityisesti keskiluokkaisissa perheissä koko perheen projekti, johon myös vanhemmat osallistuvat (vrt. Allatt & Bates 1994). Omassa lapsuudessa ja nuoruudessa koulunkäynnin nähtiin kulkevan enemmän omalla painollaan eivätkä vanhemmat siihen puuttuneet. Tänä päivänä vanhempien kuvattiin puuttuvan jopa liikaa lasten koulunkäyntiin:

Äiti: “Ei mitenkään osallistunu. Ei ne mitään tienny. Ainoo, et kokeet kerrottiin. Mut meitäki oli kuus tota, ei ne kyllä, en mä muista et ne ikinä kuulusteli tai mitään. Et ei siin ollu niinku. Et sisarukset kuulusteli toisiltaan. ... Tän tyyppistä oli, mut että ei ne niinku. Ei ennen vanhaan ollu tyylinä et vanhemmat. Ei ne käynny siel koululla eikä ne osallistunu mihkään eikä ne. Hyvä, että ne ties, että mitä me siel, ei ne varmaan tienny, mitä me tehkään siel että. Se oli sit iha ittestä kiinni, täysin. ...Et nyt se on niinku ehkä, jossain tapauksissa ihan menee vält-, liianki, liialliseks.”

TM: “Vanhemmat liikaaki?”

Äiti: “Et vähä liikaaki on mukana ja tietää ja on niin selvillä joka läksystä ja muusta. Et ainaki tämmösillä vanhemmilla must ei se oo enää tarpeen.” (ä, c6tm)

Korkea koulutus antoi vanhemmille välineitä ja itsevarmuutta tarkastella ja lähestyä koulua. Se ei kuitenkaan automaattisesti tarkoittanut aktiivista tai valvovaa suhtautumista kouluun (vrt. Lareau 1989). Akateemisesti koulutetuissa vanhemmissa oli myös niitä, jotka eivät halunneet puuttua koulun toimintaan tai halusivat pysyä siitä etäällä. Helin akateemisesti koulutettu äiti kuvasi suhdettaan lapsen kouluun näin:

Äiti: “En mä puuttus. ... En mä, en mä ees kysele mitä täällä. Et, ei oo mitään ollu et ku mä, meil on ollu se tyyli, et me ei tosiaan ni, tykätään et koulu hoitaa omat hommansa enkä mä niin ku ota kantaa siihen. Eihän siit mitään tuu. Sehän on niitten opettajien homma ja, on valittu ja osaa sen varmaa parhaiten. Se on vaikee homma, mut en mä, mä luulen ettei se, siinä paljon vanhempien niin ku, paljo mitään auta. Et päinvastoin.” (ä, c6tm)

Kaikki haastattelemani vanhemmat olivat kiinnostuneita lastensa koulunkäynnistä ja suurin osa vanhemmista osallistui vanhempainiltoihin ja muihin koulun järjestämiin tilaisuuksiin. Myös vähemmän koulu-

tusta saaneissa vanhemmissa oli niitä, jotka ottivat aktiivisesti yhteyttä kouluun. Seuraavassa esimerkissä äiti ja isä kertovat puhelinkeskustelusta, jonka äiti oli käynyt rehtorin kanssa oltuaan tyytymätön lapsensa luokkaan.

Äiti: "Mutta kun tämä (rehtori) ei paljoo kuunnellu. Hänel on vaan omat vahvat mielipiteet. Hän puhu ko poliitikko."

Isä: "Nii et paljo saa siit puheest selvää. Tulee sanoja vaan."

Äiti: "Joo. Ei. Ei oikein sananvuoroo ja pitkäks meinas puheluki mennä ja lopulta mun ei auttanu ku olla samaa mieltä."

Isä: "Hän puhuu niin, tieteellisesti niist asioista et niist ei, ymmärä oikein." (ä ja i, g10tm)

Äiti ei tullut kuulluksi koulussa. Rehtorin ja äidin välillä ei löytynyt yhteistä kieltä eikä ymmärrystä. Vanhempien mukaan rehtori puhui niin paljon ja tieteellisesti, ettei äidin auttanut lopulta muu kuin olla tämän kanssa samaa mieltä. Vaikka vanhempien sosiaalinen tausta ei automaattisesti erotellut vanhempien suhdetta kouluun, se antoi vanhemmille erilaisia sosiaalisia ja kulttuurisia resursseja kohdata koulu ja tulla kuulluksi siellä (vrt. Crozier 2000, 54–61).

8.3 Vanhempien resurssit tukea ja auttaa koulunkäynnissä

Aapon isä kuvaili Aapoa oppilaana omissa oloissaan viihtyväksi, hiljaiseksi pojaksi, joka kuitenkin saattoi villiintyä muiden mukana luokassa. Hän epäili, ettei Aapo jaksanut keskittyä aina koulussa, vaikkei uskonutkaan Aapon olevan päällimmäisenä häiriön aiheuttajana opettajien ongelmalliseksi kokemassa luokassa. Isän mukaan Aapo piti liikunnasta ja kotitaloudesta, hänen vahva aineensa oli matematiikka. Aapon keskiarvo oli 7.5, joka oli hieman luokan keskiarvoa korkeampi. Isän mukaan Aapon koulunkäynti oli sujunut ala-asteella ongelmitta – koulusta ei ollut tullut viestejä kotiin tekemättä jääneistä läksyistä:

"Than hyvin joo ja ei mitään oo koskaa että ois tullu kotiin. Ei yhtää kertaa näit, silloin ku oli reissuvihkoja. Se on ainuu meiän lapsista, joka ei oo koskaa jättäny läksyt tekemättä."

Koulunkäynti oli yläasteella muuttunut vastoin isän odotuksia alastetta helpommaksi, mitä hän kovasti ihmetteli:

“... Se tahtoo aina ku kysyy että onko läksyjä ni ‘mä oon tehny jo koulussa’. Kokeisiin se nyt lukee tietysti että ku kokeet. Mut Aapo ei oo kyllä mun aikana, tänä vuonna ni mä en oo nähny läksyjä. ...Kummaa ku ei oo läksyjä ollenkaa. Et nythä niitä pitäs vasta olla että.”

Ella vanhemmat kuvailivat Ellaa oppilaana tunnolliseksi, ei hirvittävän ahkeraksi eikä huippuoppilaaksi, mutta uskoivat hänen hoitavan koulutehtävät ja käyttäytyvän koulussa kohtalaisen hyvin. Vanhempien mukaan Ella piti käsitöistä ja kotitaloudesta ja oli hyvä matematiikassa sekä kielissä. Ellan keskiarvo oli 8.4, joka oli luokan tyttöjen alhaisimpia. Ellan koulunkäynti oli ollut ala-asteella tasaisen helppoa: hän viihtyi koulussa, piti opettajista eikä vaikeuksia koulunkäynnissä ollut. Vanhempien mukaan koulunkäynti oli muuttunut ala-asteelta yläasteelle siirryttäessä vaativammaksi. Oppiaineita oli tullut lisää, koulussa työskenneltiin itsenäisemmin, valinnanvapaus oli kasvanut, vastuu opiskelusta oli siirtynyt entistä enemmän oppilaille itselleen ja luokanvalvojan holhoava rooli oli muuttunut usean opettajan kanssa toimimiseksi. Muutosta vanhemmat pitivät positiivisena. Tämä oli oikeaa koulunkäyntiä, kuten Ellan äiti sanoo:...”Ella on kokenu, et hän on nyt koulussa ja opiskelee. Kun siihen asti on vähän niin ku leikitty, että ollaan koulussa.”

Koulunkäynnin vaatimusten kasvaminen yläasteella jakoi vanhempien mielipiteitä. Erityisesti ylemmästä keskiluokasta olevien tyttöjen vanhemmat kuvailivat koulunkäynnin muuttuneen yläasteella vaativammaksi ja tyttöjen paneutuvan koulunkäyntiin entistä enemmän (vrt. Walkerdine & Lucey 2003). Valeri Walkerdinen ja muiden (2001) mukaan keskiluokkaisten tyttöjen koulumenestystä pidetään usein itsensänselvytyksenä. Heiltä odotetaan ilman vanhempien tai opettajan kiitosta hyviä suorituksia. (Ks. myös Lahelma 2003.)

Poikien vanhemmat ihmettelivät useammin Aapon isän tavoin yläasteen helppoutta ja vähäisiä läksyjä. Ylemmästä keskiluokasta olevan Matin äidin mukaan opiskelu yläasteella oli muuttunut hämmästyttävän vähän ala-asteesta:

Äiti: "Siis hämmästyttävän vähän (koulunkäynti muuttunut siirryttäessä ala-asteelta yläasteelle), mä jotenkin oletin ja kun kaikki sano, et sit se tulee enemmän ja sit se vaikeutuu, nii en mä niiku oo sillee, en mä ainakaan omast mielestä huomannu sen mitenkään vaikeutuvan tai milläänlailla.

TM: Se ei oo niiku, se ei vie enempää aikaa tai tuntuis et se olis mitenkään raskaampaa?

Äiti: Ei, ei, siis hämmästyttävän vähän, hämmästyttävän vähän itseasiassa, mä tosiaan oletin, kun mä oon lukenu lehdistä näit, en mä tiedä onks se sit lukio joka siis, se joka tappaa ihmiset, ku vaikuttaa et ei voi enää mitään muuta tehdä, mut sekkin on kai sitte kysymys siitä miten paljon sun on pakko sitä tehdä, miten paljon sä osaat ennestään ja pystyt omaksuma vai joudut sä kokonaan hankkimaan uuden tiedon." (ä, c13tm)

Äiti tosin epäili, että kysymys voi olla enemmän yksittäisestä oppilaasta ja hänen kyvyistään ja opiskelutaidoistaan. Äiti piti Mattia lahjakkaana oppilaana ja uskoi, että Matti pärjää koulussa vähemmälläkin ponnisteluilla.

Aapon isä kuvaili Aapon suhtautumisen koulunkäyntiin muuttuneen yläasteella. Aapo huolehti itsenäisesti läksyistä ja koulutehtävistä: "No kyllä se tuntuu niin ku vähä niin ku, ois vanhemman, vanhemman otteita jo että. ... Ei haluta enää mukaan sillä tavalla." Isä halusi Aapolle tätä vastuuta myös antaa: "... Se on ihan hyvä musta että pystyy itte. Pystys vaan koulunsa hoitaa kansa että. Mitä pitemmälle ite se pystyy hoitaa läksynsä ja kaikki, ni aina parempi." Asialla oli myös toinen puoli – yläasteella isä ei välttämättä enää osannut auttaa läksyissä: "Yläasteella ei niin ku osaa enää auttaa. ...Kaikki tommoset kielet. Itte ei oo niitä tarvinnu opetella ikinä, ni se on ihan tyhjä mennä neuvomaan. Osaa jonku sanan ku on kattonu telkkaria."

Myös Ellan vanhemmat toivat esiin, että koulunkäynnistä tuli yläasteella entistä enemmän lasten oma asia, josta nämä itse kantoivat vastuuta. Vanhempien mukaan lasten koulunkäynti näkyi kotona kuitenkin koko ajan; se oli vanhempien suuri harrastus, joka työllisti heitä jatkuvasti. He kuvasivat lasten koulunkäyntiä koko perheen yhteiseksi projektiksi (vrt. Allatt & Bates 1994), joka piti sisällään läksyjen lukemisen ja kokeisiin valmistautumisen valvomista ja niissä tukemista. Ellan

isä kuvaili: “Mehän eletään koulua. Mä käyn nyt kolmatta kertaa koulua. Anteeks, omaani kävin, niin neljättä kertaa”.

Vanhempien suhtautuminen ja osallistuminen lasten koulunkäyntiin näkyi konkreettisesti haastattelutilanteessa. Haastattelu venyi myöhäiseen iltaan ja Ella alkoi valmistella nukkumaan menoa ja pistäytyi huoneessa, jossa keskustelin vanhempien kanssa. Vanhempien ja Ellan välillä käytiin seuraava keskustelu:

Ella: “Mä lähen nukkumaan.”

Äiti: “Läksyt?”

Ella: “Ei huomiseks oo mitään läksyy. Meill oli viime kerralla se ussan, se, tota uusinta.”

Isä: “Ruotsia?”

Äiti: “Ei oo huomenna.”

Isä: “Koe, koealue? Ootko lukenut läpi?”

Ella: “Oon mä lukenu (--).”

Äiti: “Matsku?”

Isä: “Kuulustelitko itseltäs kaikki?”

Äiti: “Matematiikka?”

Ella: “Ei oo huomenna. Huomenna ei oo ku ussa äikkä mussa ja mussa.”

TM: “Ussa ja mussa.”

Ella: “Huomenna ei äiti oo mitään (--).”

Isä: “Mussa äikkä ussa mussa.”

Äiti: “Mee sit nukkumaan.”

Vanhemmat puhuivat haastatteluissa paljon läksyistä ja kokeista: niistä kannettiin huolta, niiden tekemistä valvottiin, niiden tekemisessä avustettiin, niistä syntyi myös erimielisyyksiä ja riitoja. Vanhemmat määrittivät tehtävänsä lasten koulunkäynnissä läksyjen ja kotitehtävien kautta. “Kyl se vähän semmosta kyttäämistä tää vanhempana olo on”, kuvasi Sampsan isä (ä ja i, g1tm) paikkaansa lapsen koulunkäynnissä.

Vanhempien resurssissa tukea ja auttaa lapsia koulutehtävissä oli eroja. Kun korkeakoulutuksen saanut vanhempi selosti haastattelussa, kuinka hän opettaa lapselleen oikeita opiskelutekniikoita, koulutusta vailla oleva vanhempi tuskaili sitä, ettei osaa auttaa, vaikka haluaisikin, kuten Joelin äiti seuraavassa:

“...Kaikki sanat, enkun sanat oon opettanu ulkoo sille. Ja vitonen aina, viis miikka kokeista. Kyl se ny sanakokeista saa niinku hyviä numeroita, kymppii, ysiä ja kasia. Mut ne, se ei opettaja no-teeraa niit ollenkaan. Ja minkä työn minä ton kans oon tehny. Ni minnuu hirvityttää ku aina vaan vitonen. ... Ku hän ei ymmärrä sitä enkkuu. Enkä minä ymmärrä sitä opettaa sille tai minä en osaa opettaa sitä sille. ... Ainoo mitä mä osaan ni mä, tai mä paan ne lukemaan ne sanat. ... Mut jotenki mä sitte menin, että ku mä oon yrittäny nää, ni en mä voi enempää. Käydä koulua hänen kanssaan.” (ä ja i, g8tm)

Kysyimme myös oppilailta haastatteluissa, millä tavalla vanhemmat puuttuivat koulunkäyntiin, erityisesti läksyjen tekemiseen ja kokeisiin valmistautumiseen:

Heta: “No kyllä ne aina sanoo, onks ne läksyt jo tehty. Joskus tulee aina sanottua, että kyllä mä oon ne tehnyt, vaikka en mä ookaan tehnyt.” (tgc8s)

Riina: “No läksyt mä ihan ite teen, mut sitte no äiti välillä, et nyt pitää lukee kokeisiin. Mut kyl mä silleen ite enemmän.” (elc34s)

Sami: “No yleensä äiti sanoo, et tee vaan läksyt, mut mä en muista niitä, mä sanon ei oo tai sitten jotain tollee.” (elc5s)

Ilari: “No kyllä ne silleen, että kyllä ne läksyt pitäis tehdä ja tälleen näin. Kyllä ne silleen numeroitakin kattoo, ei ne mitenkään suutu jos saa huonon numeron kokeesta. Aika, kyllä ne aina on siinä mukana. Ei ne silleen mitenkään ihmeellisesti, kyllä ne siinä kattelee.” (tgc11s)

Vanhempien haastatteluista välittyi kuva, että vanhemmat huolehtivat ja kantavat huolta lasten läksyistä ja kotitehtävien tekemisestä. Oppilaat vähätelivät vanhempien osuutta. Oppilaiden mukaan he huolehtivat koulunkäynnistä ja läksyjen tekemisestä pääasiassa itse eikä vanhempien nähty niihin suuresti puuttuvan. Vanhemmat lähinnä muistuttivat tai varmistivat, että läksyt on tehty.

8.4 Sosiaalinen tausta ja koulun valinta

Yläasteen koulun valinta oli Aapon ja Ellan perheissä erilainen prosessi. Aapon isän mukaan perheessä ei lasten kouluvalintoja oltu juuri-kaan pohdittu, vaan lapset menivät lähellä kotia sijaitsevaan kouluun. Yläasteen kouluvalinnan Aapo ratkaisi itse. Toisena vaihtoehtona hänellä oli toinen lähellä kotia sijaitseva yläasteen koulu, josta isä ja Aapo olivat kuulleet, että siellä olisi ongelmia oppilaiden tupakoinnin ja huumaiden käytön kanssa. Isä arvioi Aapon koulun valintaa enemmän eikateemisten asioiden kautta (vrt. Lareau 1989, 8).

Ellan perheessä lasten kouluvalintoja mietittiin yksilöllisesti kunkin lapsen kohdalla. Ajatuksena oli tarjota paras mahdollinen koulutus kullekin lapselle hänen omien taipumustensa ja kykyjensä mukaan. Ellan yläasteen koulua valittaessa vanhemmat olivat käyneet useiden koulujen esittelytilaisuuksissa ja kyselleet ala-asteen opettajien ja muiden vanhempien mielipiteitä kouluista. Toisin kuin Aapon perheessä Ellan perheessä yläasteen koulun valintaa oli pohdittu pitkään myös yhdessä Ellan kanssa (vrt. Reay & Ball 1998, 433). Ellan yläasteen valinta oli Ellan ja vanhempien yhteisen pohdinnan tulos, johon vanhempien mielipiteellä oli suuri vaikutus. Alunperin Ella olisi halunnut mennä eri kouluun kuin mitä vanhemmat ehdottivat.

Lukuvuonna 1994–95, jolloin keräsimme tutkimusaineiston, oppilailla oli Helsingissä ensimmäistä kertaa mahdollisuus hakea mihin tahansa kaupungin yläasteista. Muutos liittyi käynnissä olevaan koululainsäädännön ja koulutuspolitiikan uudistukseen. Kuntien saamaa valtionosuutta ja koulupiirijakoa koskeva lainsäädäntö muuttui vuonna 1993. Lainmuutoksen seurauksena koulupiirijakoa väljennettiin ja peruskoululaista poistettiin koulumatkojen pituuksia koskeva rajoitus. (Laki kulttuuri- ja opetustoimen rahoituksesta 705/1992, Laki peruskoulun 8 §:n muuttamisesta 682/1993, Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994.) Samalla kouluhallintoa hajautettiin ja opetussuunnitelmatyö siirtyi kuntien ja koulujen tasoille. Tämän seurauksena koulujen autonomia lisääntyi; koulut profiloituivat, valinnaisuus lisääntyi ja opetusta yksilöllistettiin. Konkreettisenä muutoksena koulutuspoliittinen uudistus näkyi koulun valinnan mahdollisuutena.

Oppilaalla oli kuitenkin edelleen oikeus päästä asuinpaikkansa läheisyydessä sijaitsevaan kouluun. Oppilasvalinnat tehtiin ensisijaisesti

asuipaikan perusteella. Jos kouluun tuli enemmän pyrkijöitä kuin koulussa on oppilaspaikkoja, etusijalla olivat asuinalueen lapset. Poikkeuksen muodostivat harvinaiset kielivalinnat ja terveydelliset syyt. (Helsingin kaupunki, Koulutussuunnitelman perusteet, yleissivistävä koulutus 1994.) Helsingin opetusviraston tilaston (29.3.1994) mukaan 27 % helsinkiläisistä yläasteelle siirtävistä oppilaista haki lukuvuonna 1994–95 muuhun kuin oppilaaksi ottoalueensa yläasteelle (Koskinen 1994, 6). Yli 70 % yläasteen siirtävistä oppilaista hakeutui siten edelleen lähikouluun, valitsi entiseen tapaan lähimpänä kotia sijaitsevan yläasteen koulun.

Tutkimuskoulumme olivat kouluvalinnan suhteen erilaiset. Viherpuiston koulu oli aluekoulu, johon oppilaat tulivat pääasiassa koulun lähialueilta. Kivikulman kouluun tuli oppilaita sekä koulun lähiympäristöstä että eri puolilta Helsinkiä. Haastatteleman vanhemmat olivat tietoisia kouluvalinnan mahdollisuudesta, käytännössä koulun valinta aktivoitui perheissä kuitenkin eri tavoin ja sosiaalisella taustalla oli siinä oma merkityksensä.

Tuttuun ja turvalliseen lähikouluun

Lähikoulun valintaa vanhemmat eivät pitäneet aktiivisena kouluvalintana. Lähikoulu lankesi kuin itsestään, koska siihen oppilas pääsi niin halutessaan. "Meillähän tavallaan, tää ei tavallaan ollut mikään valinta, vaan tää niinku lankes itsestään, koska se on tossa naapurissa", kuvaili äiti (ä, c7tm) Arjan koulun valintaa.

Tavallisen, keskinkertaisesti tai hyvin koulussa menestyvän oppilaan kohdalla kouluvalintaa ei pidetty ajankohtaisena. Vanhemmat liitivät aktiivisen koulun valinnan erityislahjakkuuteen tai harvinaisiin kieliin:

Äiti: "Koska ei oo mitään erityistä, erityistä, sanotaan nyt semmosta erityislahjakkuutta tai halua mennä mihinkään muualle. On lähellä, tuttu ja turvallinen paikka, niin siinä mielessä se oli ihan selvä ratkasu, et sitä ei mietitty edes." (ä, g2tm)

Äiti: "Eei, ku ei hänel mitää erikoisii, mitää erikoisii musiikkii eikä kieli eikä tämmösii. Tämä se oli, ku se oli lähin. Ihan se tuntu siltä omalta koululta." (ä, g4tm)

Lähikoulun valinneiden oppilaiden vanhemmat puhuivat lähikoulusta tuttuna ja turvallisenä. Koulun sijaitseminen lähellä kotia ja paikallisuus loivat turvallisuuden ja tuttuuden tunnetta (vrt. Gewirtz ym. 1995). Lähikoulun valintaa perusteltiin myös lyhyellä koulumatkalla.

Äiti: "... , että hän halus ehdottomasti lähelle ja, ja sinne minne kaveritkin menee, että se oli niinkun tärkeämpää siinä vaiheessa ja en mä sit nähny mitään syytä että pitäis alkaa painostaa johonkin muuhun kouluun." (ä, g12tm)

Äiti: "No Sarkola oli toisena vaihtoehtona, mut se halus ehdottomasti tähän kun sen paras kaveri on sitä astetta ylempänä ja se innosti sitä siihen ja se sit. Noil on tos iässä aika paljon sillai, et niiku ne haluaa kulkee kavereittensa mukaan tietysti. Sitä olis voinu painostaa, mutta tota en mä tiä, se ei oo ihan oikein välttämättä." (ä, c13tm)

Toinen koulun valintaan keskeisesti vaikuttava tekijä oli vanhempien mukaan kavereiden kouluvalinnat. Kouluvalinnoista keskusteltiin kavereiden kanssa ja kavereiden mielipiteet saattoivat nousta merkityksellisemmiksi kuin vanhempien mielipiteet.

Ammattitaitoiset koulun valitsijat

Sharon Gewirtz ja muut (1995, 25–47) jaottelivat tutkimuksessaan vanhemmat kouluvalintojen perusteella kolmeen ryhmään. He puhuvat ammattitaitoisista, puoliammattitaitoisista ja ammattitaidottomista koulun valitsijoista. Ryhmät jakaantuivat sosiaalisen taustan mukaan, vaikka tutkijat korostavatkin sosiaalisten luokkien välisten rajojen olevan tänä päivänä jatkuvassa liikkeessä eikä enää yhtä selkeitä kuin aikaisemmin (ks. myös Bourdieu 1987, 13). Ammattitaitoiset valitsijat kuuluivat keskiluokkaan: heillä oli sekä halua että resursseja lapsen koulun valintaan. Puoliammattitaitoiset valitsijat oli sekaryhmä, jossa oli sekä keski- että työväenluokkaisia vanhempia. Vanhemmilla oli usein paljon halua kouluvalinnan tekemiseen, mutta ei aina riittävästi resursseja siihen. Ammattitaidottomat valitsijat kuuluivat työväenluokkaan; heillä oli usein vähän sekä halua että resursseja valita lapsen koulu. (Gewirtz ym. 1995, 25–47.)

Monet Kivikulman koulun vanhemmista – erityisesti ne, joiden lapset tulivat kouluun alueen ulkopuolelta – muistuttivat Gewirtzin ja muiden kuvailemia ammattitaitoisia valitsijoita. Perheet kuuluivat usein ylempään keskiluokkaan; monilla vanhemmista oli akateeminen koulutus. Lapset olivat menestyneet koulussa hyvin ja monet olivat jo alasteella hakeutuneet erikoisluokille. Äiti kuvaili Astan ala-asteen koulun valintaa näin:

Äiti: "...No sitte siinä vaiheessa kun Asta oli sitte sen ikänen, eka-, tokaluokkalainen, niin tokaluokkalaisten vanhemmat hirveesti täällä ... laitto lapsiansa erilaisiin erityiskouluihin ja hyvin suositettu oli tuo Sainion koulu, johon Astaki pyrki, mutta ei päässyt. Ja sitten yhden tytön kohdalla oli ikäviä kokemuksia. Hän ei ollu päässy sinne Sainioon, kaikki muut kaverit pääsi ja hän joutu yksin jäämään tähä Kaivolaan. Sit mä sanoin Astalle et pyri ...luokalle, et sinne pääset varmasti. Että pyri sinne, ettei tuu nyt tällasta sitte. Et sul on varaa, ja niin kävi että sinne ei päässy ja sitte tonne pääs." (ä ja i, c1tm)

Asuinalueen pedagogisella eetoksella on oma vaikutuksensa lasten kouluvalinnoissa. Pierre Bourdieu ja Jean-Claude Passeron (1977) ovat viitanneet pedagogisen eetoksen käsitteellä sisäistettyyn koulutushalukkuuteen ja sitä säätelevään kulttuuriympäristöön. Antti Karisto ja Seppo Montén (1996, 38–43) ovat kuvanneet käsitteen avulla lukioikäynnin alueellisia eroja Helsingissä. Joillakin asuinalueilla lukioon meno on eräänlainen kulttuurinen itsestänselvyyys. Toisilla alueilla taas naapurivaikutuksen ansiosta lukioihin ei mennä. Asuinalueen pedagogisen eetoksen vaikutus näkyi Astan äidin haastattelussa. Reayn (1998c, 61) mukaan vanhemmat etsivät lapselleen koulua, jonka habitus vastaa kodin habitusta. Kouluvalinnan pohdinta jatkui yläasteelle siirryttäessä. Astan äiti jatkoi:

Äiti: "Nii, se näkyy, se on ihan selvää, et ihmiset todella miettii, et mihin ne laittaa yläasteelle: tiedätkö siitä koulusta jotakin, onks siel, minkälaisia ja mihin minä nyt laittasin ja sitä ja tätä. Ja hirvee hätä ja hätä, että varmasti menee hyvään paikkaa. Täähän on mun mielestä osotus siitä, et ei meiän koulujärjestelmään sinänsä enää luoteta vaan. Ja sitte siitä on seurauksena että tulee hyviä kouluja ja huonoja kouluja, huonoja oppilaita ja." (ä ja i, c1tm)

Monilla Kivikulman koulun vanhemmista oli sekä halua että kykyä ohjata ja tukea lasten kouluvalintoja. Vanhemmat puhuivat haastatte- luissa aktiivisesta koulun valinnasta: koulujen infotilaisuuksissa kiertä- misestä, tiedon hankkimisesta, koulujen vertailusta ja lasten kanssa kouluvalinnasta käydyistä neuvotteluista. Vaikka he korostivat lapsen omien toiveiden tärkeyttä, vanhemmat olivat koulun valinnassa aktiivi- sesti mukana. Pinjan äiti kuvaili koulun valintaa perheessä näin: "...meiän Pinja tekee itse nää ratkasut. Me keskustellaan, mut sitte toisaalta etsi- tään ja tuodaan, niinkun tarjotaan niitä vaihtoehtoja mitä on. ..." (ä, c4tm). Kahdessa perheistä vanhemmilla ja lapsilla oli selkeitä erimielii- syyksiä yläasteen kouluvalinnasta. Molemmissa perheissä vanhempien ehdotus voitti lopulta lapsen ehdotuksen.

Reay ja Ball (1998) totesivat Britanniassa kouluvalintaa tutkiessaan, että keskiluokkaisissa perheissä vanhemmat olivat aktiivisesti mukana lasten koulun valinnassa, ohjasivat ja avustivat siinä. Työväenluokkai- sissa perheissä koulun valinta jäi useammin lasten omaksi tehtäväksi: lapsilla oli perheissä autonomisempi asema kouluasioiden suhteen. Työväenluokkaisissa perheissä lapsi toimi useammin koulutuksen "asi- antuntijana", joka teki koulua koskevat päätökset perheessä. Lapset joutuivat ottamaan perheissä sitä kouluasioiden asiantuntijuutta, jota vanhemmilta puuttui. (Mt., 433–434.) Työväenluokkaisissa perheissä keskeiset koulun valintaan vaikuttavat tekijät olivat lasten ystävien kou- luvalinnat sekä koulun sijainti, kun taas keskiluokkaiset vanhemmat korostivat koulun opetuksellisia tekijöitä, kuten koulun saavuttamia tuloksia ja tasoryhmiä (Ball ym. 1996).

Gewirtzin ja muiden (1995) mukaan ammattitaitoisilla valitsijoilla on seilaista sosiaalista, taloudellista ja kulttuurista pääomaa, joka antaa heille välineitä ja resursseja tulkita koulujärjestelmää, arvioida kouluja, esittää kysymyksiä sekä kyseenalaistaa ja arvioida kriittisesti koulusta saatuja tietoja. Ammattitaitoisilla valitsijoilla on usein myös "sisäpiirin" tietoja kouluista. (Mt., 22–25.) Haastattelemani vanhemmat olivat hank- kineet virallista tietoa kouluista, mutta heillä oli myös epävirallista tie- toa kouluista. Vanhempien sosiaalsiin verkostoihin kuului tuttavvia, joilla oli "sisäpiirin" tietoa kouluista. Korkeasti koulutetut vanhemmat pu- huivat opettajatuttavista, sukulaisista ja kollegoista, joihin saattoi ottaa yhteyttä ja kysellä kouluasioista:

Isä: "...sit mä soitin tänne tuttaville ja kyselin minkälaisii nää koulut on, ..." (i, c12tm)

Äiti: "...Mä oon tuntenu kuitenkin opettajia ikäni kaiken ja ku-raattoreita nii ja sit yks joka meillä on, Karin Koistinen, joka on Mäkelän koulun kuraattori, mun ikivanha ystäväni ja sieltä ekalta luokalta asti. Nii jos mul on jotain kouluista, nii sit mä soitan sille, et Karin, minkälainen se on ja sitte se sanoo et se on ihan hyvä, niin et se tietää sisältä päin. Eli tai jos jotakin on tapahtunu, niin mä voin kysyy siltä, et mikä sun mielipide on tai joltain tutulta. ...” (ä, c9tm)

Kouluvalinnan moninaiset prosessit

Gewirtz ja muut (1995) ovat kritisoineet koulun valintaan liittyvää tutkimusta siitä, että se tarkastelee kouluvalintaa liian suoraviivaisena ja rationaalisena tapahtumana. "Affektiiviset seikat, eetos, tunnelma, 'tunne', vaikutelma, ilmapiiri ovat merkittäviä kouluvalintaan vaikuttavia seikkoja", he toteavat (Mt., 28). Koulun valinta on aina moninainen prosessi, jossa rationaalisten valintaperusteiden lisäksi kouluista syntyvillä mielikuvilla ja tunnelmilla on oma merkityksensä. Siinä on aina mukana myös intuitiivisia ja irrationaalisia elementtejä (Bowe ym. 1994, 74–75). Hughesin ja muiden (1994, 82–84) Britanniassa tekemässä tutkimuksessa tärkeimmiksi kouluvalinnan kriteereiksi nousivat koulun sijainti, koulun maine ja koulusta vierailun yhteydessä saadut vaikutelmat.

Myös haastattelemani vanhemmat kuvasivat koulusta syntyvien mielikuvien ja vaikutelmien tärkeää merkitystä: "...Sitte se, että me kierrettiin nää muutamat koulut, vanhempainillat, silloin ku tätä yläastetta valittiin, nii ihan niiku niitten vaikutelmienkin perusteella me niiku, vaakuututtiin siitä et toi niiku olis sellanen meiän mielestä kiva, kiva koulu.", kuvaili Astan äiti (ä ja i, c1tm) Kivikulman koulusta syntyneitä vaikutelmia.

Stephan J. Ball ja Carol Vincent (1998) erottelevat toisistaan "viileän" tiedon ja "kuuman" tiedon. "Viileä" tieto on virallista tietoa, jota koulut antavat itsestään. "Kuuma" tieto on puolestaan epävirallista tietoa, joka kulkee vanhempien verkostoissa. Se perustuu toisten vanhempien kokemuksiin ja koulujen herättämiin mielikuviin ja vaikutelmiin.

Kouluista liikkui tutkimiemme vanhempien ja oppilaiden keskuudessa erilaisia maineita. Koulujen maineet perustuivat usein epäviralliseen tietoon kouluista; ne välittyivät vanhempien ja oppilaiden sosiaalisissa verkostoissa. Niistä puhuivat ala-asteen opettajat, tuttavaperheiden vanhemmat ja lasten kaverit. Koulujen maineet liittyivät koulun opetustarjontaa tai koulun saavuttamia tuloksia useammin koulun yleiseen ilmapiiiriin tai eetokseen tai esimerkiksi koulun järjestyksenpitoon ja siihen, miten koulussa suhtauduttiin kiusaamiseen. Nämä tekijät nousivat tärkeiksi tekijöiksi opetustarjonnan rinnalle kouluvalintaa tehtäessä.

Isä: “Kouluillahan on erittäin paljon tämmösiä, tämmösiä perustelemattomia maineita. Jotka, jotka ilmeisesti ku ala-asteella puhutaan yläasteen koulun valinnasta, niin välittyy sen ala-asteen luokanopettajan kautta. Hänel on erilaisia käsityksiä. Tietenki sit kuullaan myös myöskin, omien tuttavien, vanhemmilta, jotka sitten tietää näistä kouluista. Yhtä sun toista, mut aika vahvastihan niillä on maineita.”

Äiti: “On. Joku koulu tunnetaan siitä et sillä on, sillä on, niinku parempi tarjonta jossain, jonkun tietyn, aineen opetuksessa. ...”

Äiti: “Ensin se tulee, ensimmäiseks tulee tää yleiskuva. Joku sanoo et tässä koulussa on hirveesti häirikköoppilaita, siellä hirveen paljon tapellaan tun-, välitunnilla. Ja toisesta koulusta sanotaan, että siellä rehtori suhtautuu hirveen tiukasti, kiusaamiseen.” (ä ja i, c2tm)

Miten vanhemmat puhuivat tutkimuskouluistamme kouluvalinnan jälkeen? Vastasivatko koulut vanhempien odotuksia? Vaikka vanhemmat pitivät molempia tutkimuskouluja hyvinä ja hyvämaineisina kouluina, Viherpuiston koulusta puhuttiin tavallisena kouluna, joka oli kuin mikä tahansa muu koulu:

Isä: “Joo, en mää tiedä sitte, et se nyt on melkein sama onko tossa koulu tai jossain muussa koulu. Toi on hyvä, et on lähellä se.” (ä ja i, g10tm)

Äiti: “Ei se nyt varmaan sen kummosempi sitte muuallakaan, ...” (ä ja i, g7tm).

Kivikulman koulusta vanhemmat puhuivat erityisenä kouluna. Se oli jotain erityistä, joka ei ollut kuin mikä muu koulu tahansa:

Äiti: “On ollu hirveen positiivista. Hän on tykänny. Todella et täs ei oo niinku, täs koulussa ei kerta kaikkiaan oo mitään moitittavaa.” (ä, c6tm)

Isä: "Oon, erittäin tyytyväinen." (i, c12tm)

Äiti: "Se koulun ilmapiiri, et se on ollu hyvin semmonen positii-
vinen ja lämpöinen ja sitten edistyksellinen. Mut se ei varmasti
pidä paikkaansa sellanen, et se ei oo mikään, ei nää opettajat oo
kovin edistyksellisiä, mitä mä oon tavannu, sellasii nuoria ja in-
nokkaita, eteenpäin vieviä. Mutta tota silti musta tota se on sijain-
niltaan hyvä ja musta se koulurakennus on kuule kaunis, pelkäs-
tään niissä jo portaisa kulkeminen riittää mulle, et mun lapsi on
siellä ja Pinjan isoisä on käyny sitä koulua. ..." (ä, c4tm)

Suurin osa vanhemmista oli tyytyväinen lapsen kouluvalintaan. Koulut
olivat suurin piirtein sitä, mitä vanhemmat niiltä olivat odottaneetkin.

8.5 Jatkuvuudet vanhempien ja lasten välillä

Vanhemmat rakensivat haastatteluissa jatkuvuuksia itsensä ja lastensa
välille. Vanhempien oma koulumenestys, koulussa viihtyminen ja han-
kittu koulutus asettivat raamit sille, mitä lapselta saattoi koulussa odot-
taa tai vaatia. Paavo oli vilkas, ajoittain oppitunteja häiritsevä oppilas.
Hänen koulumenestyksensä oli välttävän ja tyydyttävän välillä. Sosiaa-
liselta taustaltaan hän kuului alempaan keskiluokkaan. Haastattelussa
Paavon isä totesi: "Me ollaa molemmat oltu, ei olla oltu mitää huippu-
oppilait. Siks ei voi lapseltakaa hirveesti vaatia." Hille puolestaan oli
hiljainen, hieman yksinäinen, koulumenestykseltään tyydyttävä oppi-
las. Hillen isä oli 'duunari' ja toi sen avoimesti esiin haastattelutilantees-
sa ja koulussa. Hän kertoi haastattelussa katsovansa kuin itseään peilis-
tä, kun seurasi Hillen koulunkäyntiä. Niin paljon tytär muistutti häntä
itseään oppilaana. Hän kuvaili sekä tytärtään että itseään enemmän
käytännön ihmiseksi kuin koulun penkillä istujaksi.

Myös Aapon isä rakensi puheessa jatkuvuuksia itsensä ja lastensa
välille. Isä uskoi lasten seuraavan omia jalanjälkiään ammatinvalintaa
pohtiessaan:

"Mä, mä luulen että nää on vähän samalaisii ku minä että jos
johonki ammattiko-, johonkin ammattiin kuhan sais koulutettuu.
Eli ei tarviis käydä mihinkään professoriks asti että eläkkeelle jää
ku koulusta pääsee että. Ammattikoulun minä vaadin että, se

pitäs käydä joku. Jos ei sitten tuu että kiinnostuvat enempi, totta kai jos haluavat käydä koulua. Näillä näkymin tuntuu ainaki sillee et sais edes siihen asti käytettyä että.”

Isä piti ammatillisen koulutuksen hankkimista tärkeänä ja näki koulutuksen merkityksen nykypäivänä toisenlaiseksi kuin omassa nuoruudessaan. Isä vaati lapsilta ammatillisen koulutuksen, mutta oli valmis kouluttamaan lapsia pidemmälle, mikäli kiinnostusta opiskeluun riittää.

Ellan vanhemmat painottivat puolestaan ammatinvalinnassa ja jatko-opinnoissa lasten yksilöllisyyttä. Ajatuksena oli, että lapset löytävät alan, joka heitä kiinnostaa. Ellan jatko-opintoja äiti pohti näin: “Mulla on semmonen odotus, että hän löytäs semmosen alan itelleen, joka todella kiinnostaa. Ja se ei välttämättä oo lukio ja ylioppilastodistus vaan semmonen ala mistä voi hankki itselleen hyvän koulutuksen ja semmosen paikan missä viihtyy. Esimerkiks se vois olla joku kotitalous- tai käsityöala.” Ellan isosisko oli menossa lukioon ja äiti odotti Ellankin menevän sinne. Isä kuitenkin korosti, että lukioonmeno ja akateeminen koulutus eivät ole perheessä itsestäänselvyys: “Ainaka me ei oo mitään sellaisia, sellaisia arvoja, että pitäs ehdottomasti juuri hankkia korkeakoulutasonen koulutus tai tota käydä ylioppilaaks tai jotain muuta.” Isä jatkaa: “...Must ainakaan niin ei pitäs haluta lukioon sitä varten, et ne ei tiedä minne ne haluaa.”

Monet vanhemmat pitivät lukiota kuitenkin ensisijaisena jatko-opintopaikkana peruskoulun jälkeen. Lukioonmeno oli itsestäänselvää erityisesti korkeasti koulutetuille vanhemmille (vrt. Lahelma 2003; Allatt 1993):

Isä: “Mulle se on ainakin ollu selvä, mut en mä tiedä, onko se muille, et Asta menee lukioon ja sillä siisti.” (ä ja i, c1tm)

Äiti: “Joo, jotenki se on itsestään selvää, tai siitä on, sen mä oon aina sanonu, et jokainen lukioon. Et saa vähän aikaa miettiä et mitä musta tulee. Et mahdollisuudet on laajemmat, vaikka nykyään on siis, kaikki voi kuitenkin luovia ja luikerrella omia teitään, niin ettei se lukio mitään hyvitä, mut siks vaikka et tulis vähän enemmän ikää. Joo, se on kyllä sitä mieltä, että lukioon. (ä, c 9tm)

Lukioonmenoa perusteltiin sillä, että se antaa lisäaikaa ammatinvalinnan pohtimiseen: “Mä toivosin ilman muuta et hän menis lukioon... et mä toivosin ihan tän iän takia et hän menis lukioon. Että koska

viisitoistavuotias on mun mielestä hirveen nuori päättää niinku ammatista.”(ä, c7tm)

Lukion ja ammatillisen koulun välistä eroa kuvattiin pään ja käsien dikotomialla. Lukiossa tarvitaan päätä, ammatillisessa koulutuksessa puolestaan näppäriä käsiä:

Isä: “Kyl mä ainakin toivon, et se menis sinne lukioon tai sitte tonne kauppaopistoon, kauppakouluun, kauppaopistoon. Sitä kautta niinku. Et enemmin kun ammikseen. Et en mä pidä tota ammattikouluu mitenkään huonona, mut me ei olla kumpikaan, se enkä minä, mitään näppäriä käsistä. Ja mun mielestä kannattais suuntautua niihin mis vois olla edellytykset. ...” (ä ja i, g1tm)

Äiti: “...Joskus hän on itse sanonu amtttikouluun menevänsä. Mä oon heti tyrmänny sen, että kannattaa se lukio olla pohjakoulu.

Isä: Nii, saa sitä sitte valita, mikä miellyttää.

Äiti: Ku hänel on kuitenkin päätä, hän loppujen lopuks hirvee vähä lukee. Hän vaan tekee ne tehtävät. Hän on muka lukenu, ku hän sanoo tehtävät on tehty. ...” (ä ja i, g10tm)

Lukiolla ja ammatillisella koulutuksella oli erilainen status vanhempien mielikuvissa. Ammatillinen koulutus oli reaalinen vaihtoehto lähinnä ammattikoulun tai vailla ammatillista koulutusta oleville vanhemmille:

“Ammattikouluun varmaankin. Mä olettaisin, et se menee jokseenkin samaa rataa ku Jukan kanssa. Että se poika ei varmaankaan lukioon halua. En, mä en vois kuvitella, että se haluais lukioon. Et kyl mä olisin aika kauheen yllättyny, jos se sanos, että “mä haluun lukioon”. Et emmä. Ei. Se on sillä lailla semmoinen, siinä mielessä sellanen opiskelija, joka ei varmaankaan jaksa sitä lukion lukemista. ... (äi, g2tm)

Hekin olivat valmiita kouluttamaan lapsiaan pidemmälle, mikäli “päätä” ja opiskeluhaluja lapsilla riittää:

“Äiti: ...Mä oon aina ajatellu sillee, et vaikka jäis luokalleenkin, et tää saa käydä koulua. Et tota nii mä toivon, et hän käy ja tota jos hänel suinkin on vaan päätä, nii tota ni kyllä koulutetaan. Et yks laps meil on, nii kyllä saa käydä nii kauan kuin käy ja kotona saa asua, et tota se on ihan yks mikä on varma. (ä ja i, g13tm)

8.6 Yhteenveto

Viherpuiston oppilaiden vanhemmat kuuluivat useammin alempaan keskiluokkaan tai työväestöön, kun taas Kivikulman oppilaiden vanhemmat olivat useammin akateemisesti koulutettuja ja kuuluivat ylempään keskiluokkaan. Korkeasti koulutettuihin vanhempiin liitettiin odotuksia koulutuksen arvostamisesta ja koulun kanssa yhteneväisestä arvomaailmasta. Vanhemmat ja koulu olivat kulttuurisesti ja sosiaalisesti lähempänä toisiaan. Koulu joutui ottamaan heidät huomioon toiminnassaan. Samalla se teki itse aktiivisesti tilaa kodin ja koulun yhteistyölle ja vanhempien aktiivisuudelle. Viherpuiston koulussa vanhemmat jäivät etäämmälle koulusta. Koulu itse oli passiivisempi suhteissaan vanhempiin ja vanhempien aktiivisuudelle annettu tila oli kapeampi. Koulun ei tarvinnut ottaa samalla tavalla vanhempia huomioon toiminnassaan kuin Kivipuiston koulussa. Keskiluokkaisten vanhempien suhteen kouluun on todettu olevan näkyvämpää kuin työväenluokkaisten vanhempien koulusuhteen (Crozier 2000, 29). Vähäisempi näkyvyys saatetaan tulkita vanhempien välinpitämättömyydeksi tai kiinnostuksen puutteeksi.

Sosiaalisen taustan vaikutus näkyi yksittäisten vanhempien koulusuhteessa. Vaikka kaikki haastattelemani vanhemmat olivat kiinnostuneita lasten koulunkäynnistä ja halusivat tukea siinä, oma koulutus antoi vanhemmille erilaisia resursseja ja välineitä tarkastella ja arvioida koulua, toimia ja tulla kuulluksi koulussa sekä tukea ja auttaa lasten koulunkäyntiä. Sosiaalisen taustan vaikutus näkyi myös koulun valinnassa: korkeasti koulutetut vanhemmat olivat aktiivisesti valitsemassa lapsen koulua (vrt. Reay & Ball 1998, 433–434).

Vanhemmat rakensivat jatkuvuuksia itsensä ja lasten välille. Oma koulumenestys ja suhtautuminen koulunkäyntiin loivat kehukset sille, mitä lapselta saattoi koulussa odottaa. Koulutuksen nähtiin periytyvän. Lasten nähtiin seuraavan vanhempien tai sisarusten jalanjalkia.

9. VANHEMMUUDEN JA OPETTAJUUDEN YHTEENKIETOUTUMIA

9.1 Kunnan kansalaisuus kasvatustavoitteena

Vanhemmilla ja opettajilla on yhteinen tehtävä: lasten ja nuorten kasvattaminen ja valmistaminen aikuisuuteen. Aikuisuuteen valmistaminen määritellään usein kansalaiseksi kasvattamisen kautta. Suomalaisen koulutusjärjestelmän tehtäväksi on aina määritelty kansalaisten kasvattaminen. Kansalainen nähdään koulun kasvatus- ja opetustyön tuotoksena. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994, 14) todetaan: "Peruskoulun toiminnan tavoitteena on kehittää oppilaisissa sellaisia asenteita ja valmiuksia, jotka luovat edellytykset toimia aktiivisena, kriittisenä ja vastuuntuntoisena kansalaisyhteiskunnan jäsenenä." Asiakirjan mukaan sivistynyt kansalainen kykenee yhteistyöhön, ottaa huomioon toimintansa seuraukset ja kantaa niistä vastuun, on huomaavainen ja suvaitsevainen, omaa hyvät käytöstavat ja on eettisesti ja esteettisesti herkkä (Mt., 11).

Myös vanhemmat hahmottavat kasvatusta ja siihen liittyviä arvoja kansalaisuuden kautta. Merja Korhosen (1999) kasvatusta ja isyyttä käsittelevässä tutkimuksessa isien kasvatusarvot kiteytyivät kunnan kansalaisuuden -ideaan, joka myös yhdisti eri sukupolvien kasvatusajat- telua. Niin tämän päivän isät kuin heidän vanhempansakin kasvatti- vat lapsiaan rehellisyyteen, työteliäisyyteen ja toisten huomioon otta- miseen.

Myös haastattelemieni vanhempien puheessa kunnan kansalaisuuden -idea kokosi yhteen niitä arvoja, joita kasvatuksessa pidettiin tärkeinä.

Äiti: “Saada semmonen kunnollinen kansalainen, että osaa käyttäytyä ja osaa kunnioittaa, ja mitä kaikkia sitä tämmöstä näin.”

TM: “Että sulla on semmonen päämäärä siinä?”

Äiti: “Mmmm. Niin. Näin on, että ... osaa niinku olla semmonen kunnollinen ihminen.” (ä, g6tm)

Isä: “Mm, mitä ne nyt ois, jos ne sekasessa järjestyksessä kertois. Kunnan kansalainen pitäis tulla.”

TM: “Kunnan kansalainen?”

Isä: “Se on kyllä sellanen, että tulee itsensä ja ikästensä kanssa toimeen. Mut ei tarte mikään rikas ja iso johtaja olla eikä muuta. Että tasapainonen ja ja, ... et tyytyväisiä tavallisia suomalaisia. ...” (i, c8tm)

Vanhemmat pitivät tärkeänä, että lapsista tulisi rehellisiä, toiset huomioon ottavia ja hyvin käyttäytyviä:

Äiti: “Rehellisiä pitäs olla ja, ja tota, ihan tämmösiä perusasioita ettei saa, ei saa varastaa, ei saa valehdella ja tota pitää olla suora. Ihan tommosii tavallisia asioita. Pitäs opetella vähän ihmisten kans tulemaan toimeen ja pitäs osata käyttäytyäkin. Ei saa huu-della hävyttömiä ja pitäis vähän vanhempi kunnioittaa. ... Siis ihan tämmöset normaalit käytöstavat. ...” (ä, c11tm)

Äiti: “...Mutta sen, että semmonen rehellisyys, avoimuus ja toisen kunnioittaminen on asioita, jotka niikun tulee ja tavallaan semmonen talonpojan järjen käyttäminen. ...” (ä, c4tm)

Isä: “...Rehellisyys ja tommonen tietysti, ettei ainakaan varasteta ja tällasta. Se on ja kyl sitä vähä semmosta käyttäytymistä on opetettu, että ei noin saa sanoa ja jonkunlaista sellasta ainakin. Et tämmöset ne on yleensä rehellisyys ja nää, hyvä käytös. Ei tähän nyt oikein muuta osaa sanoa. ...” (ä ja i, g10tm)

Kysyessämme tutkimuskoulujen opettajilta heidän näkemyksiään koulun kasvatustavoitteista opettajat pitivät tärkeänä toisten huomioon ottamista, auttamista, suvaitsevaisuutta ja hyviä tapoja (Lahtela 1999, 88–89). Vanhempien ja opettajien kasvatustavoitteet olivat samansuuntaisia.

9.2 Kasvatustehtävän ja -vastuun jakautuminen kodin ja koulun välillä

Ensisijainen vastuu lasten kasvattamisesta kuuluu vanhemmille. Yhteiskunnan kasvatusvastuu lapsista ja nuorista on kuitenkin laajentuneen päivähoidon ja oppivelvollisuuskoulun myötä vahvistunut. Perusopetuksen asiakirjoissa puhutaan koulun kasvatus- ja opetustehtävistä rinnakkain: koulun tulee sekä opettaa että kasvattaa (ks. esim. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004).

Julkisuudessa ja lehtien palstoilla on viime vuosina käyty vilkasta keskustelua siitä, kuinka paljon kasvatus kuuluu vanhemmille ja kuinka paljon kouluille ja päiväkodeille. Keskustelua on sävyttänyt voimakas kodin ja yhteiskunnan kasvatusinstituutioiden vastakkainasettelu. Erityisesti huolta on kannettu vanhempien kasvatustaitojen heikkenemisestä ja halusta siirtää kasvatusvastuu yhteiskunnallisille kasvattajille. Huolen ovat esittäneet erityisesti kasvatuksen ammattilaiset, jotka ovat olleet sitä mieltä, että lasten kasvatustehtävä on siirtynyt vanhemmilta liikaa heille. Tutkimustietoa kasvatusvastuun jakautumisesta kodin ja yhteiskunnan kasvatusinstituutioiden välillä on vähän olemassa. Väestöliiton vuoden 2000 perhebarometri käsitteli vanhempien ja ammattikasvattajien näkemyksiä lasten kasvatuksesta, erityisesti kasvatusvastuusta ja sen jakautumiseen liittyvistä kysymyksistä (Seppälä 2000). Perhebarometrin mukaan ammattikasvattajien ja vanhempien näkemykset kasvatusvastuun jakautumisesta menivät osittain ristiin. Enemmistö ammattikasvattajista oli sitä mieltä, että kasvatusvastuu oli liikaa heillä. Vanhemmat taas katsoivat, että kasvatusvastuu jakautui sopivasti vanhempien ja ammattikasvattajien kesken, vaikka olivatkin sitä mieltä, että päävastuu kasvatuksesta kuuluu vanhemmille. Samassa tutkimuksessa vanhemmat ja ammattikasvattajat olivat kuitenkin varsin yksimielisiä kasvatuksen osa-alueiden jakautumisesta vanhempien ja ammattikasvattajien välillä. Sosiaalisten ja eettisten taitojen kasvattamisen katsottiin kuuluvan vanhemmille, kognitiivisten perustietojen ja -taitojen opettamisen taas opettajille. Myös vanhempien ja opettajien käsitykset vanhempien ja opettajien tärkeimmistä kasvatustehtävistä olivat samansuuntaiset.

Merja Korhonen (1994, 1999) ja Markus Torkkeli (2001) päätyivät tutkimuksissaan siihen, että huoli vanhempien kasvatustaitojen ja -tahdon heikkenemisestä tai katoamisesta näyttää liioitellulta (ks. myös Poikolainen 2002). Suurin osa vanhemmista pärjää lastensa kanssa hyvin ja kantaa vastuun lasten kasvatuksesta. Vaikka huonosti voivien lasten määrän on todettu 1990-luvulla selvästi lisääntyneen, suurimman osan lapsista on todettu voivan ehkä paremmin kuin koskaan (Bardy ym. 2001).

Haastatellessani oppilaiden vanhempia kysyin heidän käsityksiään opetuksen ja kasvatuksen välisistä suhteista sekä kasvatustehtävän jakautumisesta kodin ja koulun välille. Haastatteleman vanhemmat ottivat vastuun lasten kasvatuksesta vahvasti itselleen:

Äiti: "...Että mä olen henkilökohtaisesti ehdottomasti sitä mieltä, että mä vastaan lasteni kasvatuksesta, mieheni kanssa luonnollisesti. Ja ett se on ilman muuta päävastuu meillä. ...". (ä, c7tm)

Isä: "Kyllä kai se vanhemmilla on suurin vastuu kasvattaa lapsiaan."

Äiti: "Eihän se koulul sillai niin ku kuulukkaa. Et päävastuuha se on meillä." (ä ja i, g7tm)

Kasvatus liitettiin kotiin ja vanhempiin, opetus puolestaan kouluun ja opettajiin. Vanhemmat näkivät koulun ensisijaiseksi ja tärkeimmäksi tehtäväksi opettamisen. Opettajien ammattitaito liitettiin opettamiseen ja siihen heidän tuli vanhempien mielestä myös keskittyä. Kasvattamisen, mikäli sitä koulussa tapahtuu, nähtiin tapahtuvan opetuksen lomassa. Monet vanhemmista olivat sitä mieltä, ettei kasvattamiseen jää koulussa aikaa – ainakaan enää yläasteella.

Isä: "En mä tiedä, se kasvatuspouli niinkää tärkeetä, koska kotonahan ne lapset kasvatetaan. Se oppiminen on tärkeetä siellä koulussa. Koska ei siinä varmaa opettajilla oo aikaa kasvattaa lapsia. Koska se määrätty kasvatus on tullu jo tohon ikään täältä kotoo ja täältä se pitää jatkaa." (i, g9tm)

Äiti: "Kyllä tietysti peruskasvatus pitäs tulla kotoonta. Ne sit keskitty enemmän siihen opetukseen." (ä ja i, g1tm)

Myös opettajat toivat haastatteluissa esiin, ettei koulussa tahdo jäädä aikaa kasvatukselle. Kasvatus tapahtuu koulussa läpäisyperiaatteel-

la kouluelämän eri tilanteissa. Käytännössä opetettavien aineiden sisälöt dominoivat kasvatusta. Opettajilla ei ole aina valmiuksia kasvatustilanteiden käsittelyyn eikä yläasteella, jossa luokkaa opettaa kymmeniä opettajia, kenelläkään ole välttämättä kokonaisvastuuta siitä. (Lahelma 1999, 88–89.) 1990-luvun puolivälin jälkeen Suomen kouluissa korostettiin tapakasvatusta (Aho 1996). Tutkimissamme kouluissa hyvissä tavoissa korostuivat toisten huomioon ottamista enemmän keskiluokkaiset käytöstavat (Gordon & Lahelma 1998).

Joidenkin vanhempien oli vaikea nähdä, että koulu voisi edes kasvattaa lapsia eikä osa vanhemmista halunnut koulun puuttuvan lastensa kasvatukseen:

Äiti: “Mä en oo ikinä kokenut niiku et koulu kasvattais, enkä mä oo nähny et koulu vois tukee mitenkään mun kasvatustapojeni, koska siellä on niin monta eri lasta ja eri aikuista eikä ne oo koskaan multa kysynyt sitä. Miten ne vois kasvattaa?...” (ä, c4tm)

Jos koulun nähtiin tuovan jotakin lisää kotien kasvatukseen, se liitettiin lasten sosiaaliseen kasvuun. Koulu voi kasvattaa lapsia ryhmässä toimimiseen sekä toisten huomioon ottamiseen ja erilaisuuden hyväksymiseen:

Äiti: “Se tietysti mitä koulu voi antaa siihen, on tää sosiaalinen aspekti elikä että meillä on kaksi lasta, et ei siinä vielä opi paljon ryhmässä olemaan. Että sillä tavalla koulu tietysti on kasvattava, koska joutuu olemaan ikäistensä ryhmässä. Mut et mä en usko kovin paljoo siihen kasvatustehtävään tai sanotaan, et tietysti sitä kasvatustahan on koko ajan, elää ja on jossain, mut et se olis semmosta kauheen suunnitelmallista, siihen mä en usko ja varsinkin mä luulen, ett tässä aineenopettajasysteemissä yläasteella, niin mahdollisuudet ovat vielä vähäisemmät.” (ä, c7tm)

Muutamat vanhemmat toivoivat koululta tukea seksuaalikasvatukseen. Sen lisäksi koulun toivottiin kiinnittävän huomiota hyviin käytöstapoihin, joita vanhemmat pitivät omassa kasvatuksessaan tärkeinä. Kasvatuksen lähtökohdan nähtiin kuitenkin olevan kotona – ja koulu voi sitä halutessaan täydentää.

Äiti: “Sanotaan käytöstapoja tietenki voi opettaa. Mut, mut, opettaminen mä eh-, ehkä odottaisin kyllä sitä opettamista. Mut, vai

millä tavalla sit pitäis niinku? Mun mielestä niinku sukupuolivalistus mitä koulussa nykysin tehään, ni must se on ihan okei. ... Et semmonen, sekin on minusta ihan hyvä että. Mut se että mitä sillä, mitä siihen sisältyy siihen kasvatukseen että, enhän mä tietenkää pahitteeks pistä jos ne kasvattaaki.”

Isä: “Mut sanotaan ny näin että siihen aikaan ku mä olin nuori ni, ni tota noin ni, ei tuolla kadulla mummoja potkittu. ... Et, en mä tiä missä, onks se koulussa vai missä se on opittu sitte. Että tää, kyl niin ku sillai pitäis, kuiteski semmosta valistusta olla että.”

Äiti: “Mut kyl se pitää kotonaki olla. Kyl se, niin ku, mä ainakin nään että se, lähtökohta on kotona. Että sitä niinku koulu täydentäis.” (ä ja i, g8tm)

Vanhempien koululle asettamat odotukset liittyivät opetukseen. He odottivat lasten saavan koulusta riittävät perustiedot ja -taidot sekä valmiudet jatko-opintoihin: “...kyllä kai se tämmöset perustiedot näissä mitä ny koulussa, kouluaineissa, että perustiedot ja tuota sitten tietysti olis varmaan just se, että oppis vähän tekemään valintoja, että et mitä sitten niinkun haluaa jatkossa ja ... (ä, g15tm) Sen lisäksi koulun toivottiin antavan lapsille välineitä oppimiseen: tarkoituksenmukaisia opiskelutottumuksia ja taitoa etsiä tietoa. Ylimääräisenä lisänä joku vanhemmista toivoi, että oppimisen ilo ja innostus säilyisivät koulussa.

9.3 Vanhemmuus ja kasvatust

Minkälaisena kasvatust sitten näyttäytyi vanhempien puheessa? Mitä vanhemmat sillä tarkoittivat ja miten he lapsiaan kasvattivat? Niin vanhempien kuin opettajienkin on sanottu välttelevän kasvatust -sanan käyttöä sen autoritaarisuutta herättävien mielikuvien takia (Hoikkala 1993, 52–53, 235–237). Kasvatustuksen on sanottu viittaavan ikävällä tavalla kuriin ja vallankäyttöön, jota tämän päivän aikuisten sanotaan vieroksuvan. Kasvattamisen sijasta lapset nähdään mieluummin itsekasvattautuvina: kasvattamisen sijasta heidän annetaan kasvaa.

Merja Korhosen (1994, 171) mukaan kasvatust -sanan vieroksuntaan voi olla monenlaisia syitä. Se voi olla omaan kokemukseen liittyvän autoritaarisen perinteen hylkäämistä, tietoista “mustan pedagogiikan” hylkäämistä, keskiluokkaisen ajattelu- ja puhettavan vastustamista, kas-

vatus -sanan varaamista kasvatuksen ammattilaisten käyttöön tai kaikkialle tunkeutuvan pedagogisen ajattelutavan passiivista vastustamista.

Kasvatus -sanan käyttäminen pohditutti myös haastattelemiani vanhempia ja osa heistä piti sanaa liian juhlallisena: "...pikkusen alkaa niinku puistattaa. Et se on niin kauheen juhlallinen sana se kasvatus, koska siitä voi puhua niin tota suurellisesti ja monta kertaa puhutaankin." (ä, g12tm).

Kasvatus määrittyi vanhempien puheessa tärkeinä pidettyjen arvojen ja ajattelutapojen siirtymisenä sukupolvelta toiselle. Käytännössä kasvatuksen nähtiin tapahtuvan huomaamatta arkipäivän tilanteissa, joissa kasvattamista ei erikseen ajatella.

Isä: "...Kasvattaminen on sitte jotain käytännön asioita, mut enimmäkseen se kasvattaminen on sitä, että ku ihmiset tekee jotakin keskenään ja siinä tulee sit siirretty kaikennäkösii ajatustapoja..." (ä ja i, c1tm)

Isä: "... Että mä olen vaan, ja pyrin olemaan, siis elän, elän omaa elämääni. Sanotaan näin. Ja lapset elää omaa elämäänsä, siinä rinnalla. Ja ja sillä tavalla tota, ne arvot ja ajatuskuviot mitä mulla on, ni ne siirtyy lapsille. ... (i, c3tm)

Äiti: "...ja tota kyllä mulla on enempi se ollu sellasta, että me ollaan hirveesti tehty yhdessä, me ollaan hirveesti oltu yhdessä ja se niiku yhdessä olemisen kautta. (ä, c13tm)

Vanhemmat kuvailivat kasvatusta yhdessä olemiseksi ja elämiseksi, joka piti sisällään lasten tekemisten seuraamista, heidän ohjaamistaan ja rajojen asettamista. Omaan lapsuuteen verrattuna vanhempien ja lasten välisen suhteen nähtiin muuttuneen. Vanhemmat kuvailivat olevansa enemmän mukana lastensa tekemisissä kuin heidän omat vanhempansa olivat. Myös lasten ääntä kuunneltiin tämän päivän kasvatuksessa omaa lapsuuden aikaa enemmän. Kasvatukseen kuvattiin kuuluvan keskustelua, neuvottelua sekä lapsen kuuntelua ja heidän mielipiteidensä huomioonottamista (vrt. Korhonen 1994 ja 1999).

Isä: "...yks on tämmönen avoin keskustelu tai sanotaanko sillee, että lapsesta saakka tollanen mielipiteittein kuunteleminen ja keskusteleminen mahdollisimman tasavertaisesti. Ja mä tarkotan mahdollisimman tasavertaisesti. Että on asioita semmosia, jotka van-

hemmat joutuu päättää, joutuu ottaa niistä vastuuta, mut lapsen mielipide pitää aivan aidosti kuunnella ja sitä mä oon tietosesti, tietosesti pyrkiny molempien lasten kanssa. Että ne on aidosti ihmisiä ja heidät kuunnellaan, sen takia et heille semmonen rehellinen itsetunto kehitys siinä. ...” (i, c12tm)

Vaikka vanhemmat pitivät lasten kuuntelemista ja kuulemista tärkeänä, he korostivat puheessa myös rajojen asettamisen tärkeyttä: “... Toisen kunnioittaminen on hyvin tärkeä ja kuunteleminen ja silti mä oon sitä mieltä, että lapset on lapsia, aikuiset on aikuisia. Aikuiset päättää tietyistä asioista ja se, että me johdonmukaisesti toimitaan, nii lapsen on helppo elää ja kasvaa siinä yhteisössä.” (ä, c4tm) Kotiintuloajat olivat yksi konkreettinen esimerkki tämänikäisten lasten rajojen asettamisesta.

Vanhemmat tekivät puheessa eroa autoritaariseen kasvatukseen, mutta myös vapaaseen kasvatukseen. Kasvatus liikkui sopivasti jossakin näiden välillä: “...Et missään nimessä ei oo mitään vapaata, siis totaalisen vapaata, tällasta ollu ja missään nimessä se ei oo ollu mitään ankaran autoritääristä. ...” (ä, c13tm). Hoikkala (1993, 52–54, 236) on nimennyt vastuullisen vanhemmuuden kattotermiksi, jonka alle erilaiset vanhemmuuden mallit mahtuvat. Hoikkalan mukaan vastuullinen vanhemmuus koostuu huolenpidosta, hyviin harrastuksiin ohjaamisesta, rajojen asettamisesta ja koulutuksen turvaamisesta.

Keskusteluun ja tasavertaisuuteen perustuvan kasvatuserityyppien on sanottu kuuluvan erityisesti koulutetun keskiluokan kasvatuskulttuuriin (Björnberg 1992, 98–97; Hautamäki 1997, 52–53). Suurin osa haastattelemistani vanhemmista piti keskustelemaa ja lapsia kuuntelemaa kasvatuserityyppä itsestään selvänä ja hyvin toimivana. Aineistossa oli muutama työväenluokkainen vanhempi, joka kritisoi tasavertaisuuteen perustuvaa kasvatuserityyppä ja kaipasi paluuta vanhaan, aikuisen auktoriteettia korostavaan kasvatukseen. Toisaalta keskustelussa kävi ilmi, ettei aikuisten ehdottomaan auktoriteettiin ja tiukkaan kuriin perustuva kasvatuserityyppä toiminut lasten kanssa. Lapset ja nuoret eivät asettuneet autoritaarisen kasvatuserityyppä heille antamaan paikkaan, vaan kritisoivat ja kyseenalaistivat sitä (vrt. Laine 2000). Yläpuolelle asettava käyttäminen ei toiminut lasten kanssa, vaan asioista jouduttiin neuvottelemaan.

I: "Meinaan ei nykyään enää sillai kasvateta niin ku ennen. Nykyään pitää puhuu. Ja siis hirveesti niinku myönnytyksii ja tämmösiä.

TM: Mm. Ennen jos vanhemmat sano ni se asia oli niin?

I: Joo, joo. Et ei sitä niinku siin manguttu pitkään, vaan se oli parempi ku oli hiljaa. (ä ja i, g8tm)

Vanhemmuuden, kodin ja kasvatuksen merkitys näkyivät myös vanhempien kodille antamissa metaforissa. Koulumetaforien lisäksi keräsin vanhemmilta myös kotimetaforia. Pyysin heitä haastattelun lopuksi jatkamaan lausetta "Koti on kuin...". Metaforien kautta vanhemmat kuvasivat kodin ja vanhempien merkitystä lasten ja nuorten maailmassa. Kaikkein useimmin vanhemmat vertasivat kotia turvapaikkaan. Kotia verrattiin myös tukipilariin, pesään, lepopaikkaan ja satamaan. Kodin nähtiin olevan paikka, jossa voi olla oma itsensä, jossa voi näyttää kaikenlaiset tunteet, joka suojelee ulkomaailmalta ja jossa kerätään voimia kodin ulkopuolista elämää varten. Eräs äiti perusteli turvapaikka -metaforaa näin:

"Mä ajattelisin et koti on kyllä kuitenkin semmonen turvapaikka, semmonen niinkun ihana paikka kuitenkin, että et mitä täällä maailmassa niinkun tapahtuu jos niin tuota kotiin, toivosin et koti olis semmonen, et sinne on niinkun ihana tulla. Et siellä saa sit olla, olla niinkun sitten ihan niinkun oma itsensä, että tuota ja ja et siellä olis niinkun hyvä olla, et voi itkee ja nauraa ja puhua ja että tuota viihtyy myöskin." (ä, g15tm)

Kotiin liitettiin mielikuvia lämmöstä, läheisyydestä ja rauhasta (vrt. Vilkkö 2000). Sitä verrattiin myös esimerkiksi takkaan ja rauhan tyysijään. Koti nähtiin paikkana, jossa lapset saavat eväät elämään ja jossa rakennetaan pohja elämälle. Kotia kuvattiin lähtökohdaksi, peruskalliksi, tukipilariksi ja keskipisteeksi. Haastattelemini vanhempien puheessa koti ja perhe olivat heidän lastensa elämässä lähes poikkeuksetta vielä ensimmäisellä sijalla, vaikka kaverit olivatkin lapsille tärkeitä. Koti ja perhe on lapsille peruspilari, jota kaverit lihottaa, kuvasi eräs vanhemmista kodin merkitystä.

Myös oppilaiden haastatteluista välittyi kuva pääasiassa hyvin toimivista lasten ja vanhempien välisistä suhteista. Vain muutamat nuoret kuvasivat suhteitaan vanhempiin ongelmallisiksi. Oppilaiden mukaan

heitä oli kasvatettu kotona “normaalisti” tai “ihan hyvin”. Kasvatuksen ei koettu olevan liian tiukkaa eikä liian löysää, vaan sopivasti siltä väliltä. Vain muutama oppilas kuvasi kotikasvatustaan liian tiukaksi. Tiukkuus liitettiin liian varhaisiin kotiintuloaikoihin.

EG: “No jos sä aattelet, että onko sulla ollut kauheen tiukka kotikasvatus?”

Marianne: “On! Kyl silleen on ollut, vähän liiankin silleen. Mä oon joutunut hirveen aikasin tulee kotii, ja joudun vieläkin. Ku kaikki saa olla yhdeksään, mä joudun tulee kaheksan tunnille. Siis vieläkin, ku. Mut mejän äidin mielestä vaan se ei oo niin ku tyttöjen tai aika niinku olla ulkona. Sitten kaikki harrastukset jos vaikka, kaikki harrastukset jos vaikka on myöhään, niin sit niis ei saa niin käydä. Mun pitää lähteä aikaisemmin, lähteä aikaisemmin sit pois ja sit se ei oo kauheen kivaa. (wel24c)

Anu: “No, mun mielestä on hyvä, että on tiukka, että huomaa, että vanhemmat välittää, kun ne sanoo, että sä tuut siihen ja siihen aikaan kotiin, että sä et oo niin ja niin myöhään ulkona ja semmosta. Mutta välillä se käy tympii, kun on sopinut kavereiden kaa, että mä oon siihen ja siihen asti, että mennään sinne ja sinne. Ja sitten yhtäkkiä äiti sanookin, että sä tuut siihen ja siihen aikaan kotiin, että sä et lähe mihinkään. Se rupee tympiinnyttämään. Mutta on siinä tietysti hyviäkin puolia, että äiti ja isä välittää ja.” (wtg16g)

En löytänyt vanhempien puheesta sitä vanhemmuutta, josta julkisuudessa usein puhutaan. Ennemminkin vanhemmista heijastui vahva lapsista välittäminen ja huolehtiminen. He suhtautuivat vastuullisesti vanhemmuuteen eikä kasvatusta haluttu siirtää koulun tehtäväksi. Epävarmuutta vanhemmissa aiheutti se, minkälainen maailma kodin ulkopuolella odottaa ja minkälaiseen maailmaan he lapsia kasvattavat. Monet tämän päivän lasten ja nuorten elämään liittyvät asiat eivät ole vanhempien hallittavissa ja kontrolloitavissa, vaikka he sitä haluaisivatkin.

I: “... Ennen se oli paljo yksinkertaseempaa ja oli tavallaan selkeempää se, miten kasvatetaan, mutta nyt löytyy kuppikuntia ja niitä tarjoillaan kovasti tuutin täydeltä. Ja kiivastunut elämänmeno varsinkin jossain pääkaupunkiseudulla viel sit tuo esiin kaik-

kia oheiskasvattajien tuotoksia käyttäytymisessä. Kyl siin äkkiä ottaa huonoa omaatuntoa, vaikkei ehkä välttämättä ois aihetta.”
 Ä: “Ja kylhän mun mielestä tää maailman tilannekin vaikuttaa. Just ku on rikollisuus kasvanu. Kyl sitä ennen sai painella aika rauhassa pitkin, mut ei enää uskalla päästää. Tai toisaalta niinku pitäs antaa lasten mennä, et luottaa niihin et ne menee, mut sit toisaalta tulee tää vastaan, et sun pitää kumminki sanoo et älä nyt mee, et siel voi olla semmosta ja semmosta. ... Et miten sä nyt, pitääks uskaltaa lasten, tavallaan antaa mennä, tietysti tiettyjen rajojen puitteissa. Mä ainakin, must on hirveen vaikeeta. Kyl mä ainaki pelkään jos, no Teppo ei nyt kauheesti kyllä vielä käymissään. Mut sanotaan et se on neljätoista, ihan hyvin se saattais pyörii missä vaan täällä.” (ä ja i, g5tm)

9.4 Harrastukset kasvattajina ja koulunkäynnin lisäresurssina

Harrastuksista on tullut koulun ja vanhempien rinnalle merkittäviä nuorten “kasvattajia” ja “opettajia”. Thomas Ziehe (1981) on puhunut kulttuurisen modernisaation myötä tapahtuneesta kulttuurin murroksesta, jonka seurauksena koulutuksesta ja kasvatuksesta perinteisesti vastanneiden instituutioiden rinnalle on noussut uusia sosiaalistajia. Perheen ja koulun rinnalla nuorisokulttuurit, joukkotiedotus ja harrastukset kasvattavat lapsia ja nuoria ja tarjoavat heille mahdollisuuksia ja näkökulmia tulkita elämää (ks. esim. Fomäs 1993, 31). Harrastukset kuuluvat nykypäivän lasten elämään. Haastattelemani vanhemmat pitivät harrastuksia tärkeinä ja jopa pakollisena osana lasten ja nuorten elämää. “Mut et kyllä se pääasia on, et jotain harrastaa”, totesi Sampsan isä (g1tm). Tommi Hoikkalan (1993, 95) mukaan lasten harrastukset ovat vanhempien kunnollisuuden mitta. Hyvä vanhempi ohjaa lapset hyvien harrastusten pariin. Harrastuksiin ohjaaminen on osa vastuullista ja välittävää vanhemmuutta.

Harrastamisen pakko ja niiden tärkeä merkitys pohditutti vanhempia:

Isä: “...Se on jotenkin jännä juttu toi harrastus, että ...mitä sil niinku tahdotaan ilmottaa että. Onks se ..., onko ihmisen pakko harrastaa? Et, ...se ei voi muuten niinku viettää vapaa-aikaa. Siis mä tarkoitan että, jotain nimetty harrastusta.”

Äiti: “Miksi sille on nykysin pantu niin iso paino? ...Menneekö se elämä hukkaa sit olemalla vaa? (ä ja i, g8tm)

Toisilla lapsilla harrastuksia nähtiin olevan liikaa, toisille niitä kai-vattiin lisää. Edellisessä esimerkissä harrastusten suurta painoarvoa pohtineet Joelin vanhemmat olivat huolissaan siitä, ettei tällä ollut sään-nöllistä harrastusta ja äiti totesi: “... niinku sanotaan niinku Joel sais kyllä tosta vauhtia saaha itteesä.” (ä, g8tm) Harrastuksen puuttuminen nähtiin jonkinlaisena pysähtyneisyytenä.

Aineistossani oli monia perheitä, joissa lasten vapaa-aika täyttyi har-rastuksista. Paljon harrastavat lapset tulivat useimmiten korkeasti kou-lutetuista perheistä. Harrastukset liittyivät taidealoihin, joita koulu oli vanhempien rinnalla tukemassa. Paljon aikaa vievä ja vaativa harrastus rinnastettiin jopa koulunkäyntiin: “Astahan käy kahta koulua periaat-teessa, vaikka toinen onkin harrastus”, kuvaili Astan isä (ä ja i, c1tm) harrastuksen tärkeää merkitystä. Harrastuksista on tullut monille nu-orille keskeinen elämänsisältö ja niiden myötä osa merkittävistä oppi-miskokemuksista on siirtynyt koulun ulkopuolelle (Aittola ym. 1995; Kauppila 1996).

Vanhemmat näkivät harrastusten tarjoavan vastapainoa koulunkäyn-nille: ne tarjosivat koulun ulkopuolista elämänsisältöä ja irrottivat nuor-en kodin ja koulun maailmasta. Harrastusten nähtiin virkistävän, avar-tavan ja tukevan sitä kautta myös koulunkäyntiin keskittymistä. Toi-saalta harrastuksien kuvattiin antavan valmiuksia ja välineitä koulun-käyntiin: ne tukivat tavoitteellista toimintaa sekä pitkäjänteisyyttä ja vahvistivat hyvää itsetuntoa ja sosiaalisia taitoja. Pinjan äiti (c4tm) ku-vaili harrastuksen merkitystä tyttärelleen näin: “Ne on niitä aktivoijia, elämän aktivoijia, koska tuota jos Pinjalla ei ois harrastuksia, sil olis vaan koulu, nii kyllä se olis passiivisempi, hirveen paljon passiivisempi ja ilottomampi ja elämännälkäsempi. Ehdottomasti”. Harrastuksen yh-teydessä vanhemmat puhuivat oppimisen ilosta ja nautinnosta – tee-moista, jotka tulivat harvoin esiin vanhempien puhuessa oppimisesta ja opiskelusta koulussa. Koulun itsestään selvä asema nuorten vapaa-ajan ja arjen merkityksellistäjänä on kaventunut ja nuorten vapaa-aikaan liittyvien toimintojen asema elämänsisällön antajina kasvanut (Siurala 1994). Samalla nuorille merkitykselliset oppimisprosessit ovat siirty-

neet osittain koulun ulkopuolelle. Nuorten ja koulun suhteen on nähty muuttuneen: nuoret eivät enää tarkastele maailmaa koulun antamien välineiden avulla vaan pikemminkin päinvastoin, koulua arvioidaan maailmasta käsin ja sen antamien mallien läpi. (Aittola ym. 1995.)

Vanhemmat tekivät haastatteluissa eroa kunnianhimoisiin vanhempiin, joiden nähtiin toteuttavan lasten harrastamisen kautta omia toiveitaan ja kunnianhimojaan. Vanhemmat joutuivat pohtimaan myös harrastusten, vapaa-ajan ja koulun suhdetta; paljon harrastavien lasten vapaa-aika täyttyi harrastuksista. Vanhemmat tiesivät minkälainen harrastaminen oli hyväksi: ”Ja sit toisekseen, mun mielestä lasta ei pidä ohjelmoida semmoseks, että se menee harrastuksesta toiseen, et mä kannatan sitä, et jokaisella lapsella pitää olla vapaa-aikaa. ... Et se on kuitenkin sitä lapsen omaa aikaa, jota tarvitaan. Ja pojat tarvii sitä pihalla leikkimistä.”, totesi Ellan äiti (ä ja i, c2tm)

Erityisesti korkeasti koulutetut vanhemmat puhuivat harrastuksista koulunkäynnin lisäresurssina. Harrastuksen nähtiin antavan lisäresurssia lapsille ja nuorille tulevaisuutta varten:

”On hyvä osata asioita, erilaisia asioita ja ihan hyvä olla vähän niiku erilainen, osata sillon se mitä muut ei osaa, nii se antaa myöskin vähä” (ä, c13tm).

Harrastusten kautta saadaan lisäresurssia, joiden avulla erotutaan muista. Ne ovat yksi erottautumisen keino myös myöhemmin koulutus- ja työmarkkinoilla. Koulun ulkopuolisesta toiminnasta on tullut entistä tärkeämpää keskiluokkaisille kodeille, koska ne tuottavat kulttuurista pääomaa, joka voidaan myöhemmin sijoittaa koulutuksen kilpailijalle (Reay 1998c). Philip Brown (1995, 43) mukaan keskiluokkaiset vanhemmat pitävät lastensa ”karismaattisten” ominaisuuksien kehittämistä yhtä tärkeänä kuin heidän varustamistaan tarvittavilla suosituksilla, kontakteilla ja verkostoilla. Monipuolisen persoonan ajatus ei ole uusi, mutta harrastuksista on tullut yhä tärkeämpi kulttuurisen nautinnon ja kuluttamisen muoto, jolla on oma itseisarvonsa. Siitä on tullut sijoitusmuoto, joka tuo lisäarvoa ansioluetteloon.

9.5 Vanhemmuus opettajuuden metaforana

Lopuksi tarkastelen opettajuuden ja vanhemmuuden yhteenkietoutumista. Vanhemmuutta ja opettajuutta on verrattu joskus toisiinsa. Vanhempien on sanottu toimivan lastensa ensimmäisinä ”opettajina” ja olevan hyvin voimakkaita ja merkityksellisiä sellaisina (Hamilton & Griffith 1984, 25; Parents as partners in schooling 1997). Peter Coleman (1998, 2) puhuu ”kodin opetus suunnitelmasta”, jolla hän tarkoittaa niitä kodin tapoja ja asenteita, joilla lasta valmistetaan kotona oppimiseen ja joita lapsi kuljettaa mukanaan kouluvuodet. Vanhemmat ovat keskeisessä asemassa näiden asenteiden, tapojen ja välineiden välittämisessä.

Toisaalta vanhemmuuden on nähty toimivan opettajuuden mallina. Opettajan on kuvattu toimivan koulussa ”in loco parentis”. Opettajan vastuu oppilaista määrittyy vanhemman vastuun mukaisesti (esim. David 1980; Gordon 1991; Shaw 1981). Opettajien ei tule ainoastaan korvata vanhempia, vaan heidän tulee toimia suhteessa lapseen kuten vanhemmat toimisivat (David 1980, 2). Opettajan on kuvattu toimivan koulussa vanhemman, erityisesti äidin, sijaisena (Hamilton & Griffith 1984, 25; Lightfoot 1978). Jenny Shaw (1995) pitää vanhemmuutta opettajuuden emotionaalisenä perustana. Opettajana toimiminen ei ole samaa kuin vanhempana oleminen, mutta on siitä riippuvaista monella tavalla sekä käytännössä että emotionaalisesti. Shawn mukaan vanhempi/lapsi-suhde, jota kaikki kannamme sisällämme, on malli kaikille myöhemmille aikuisen ja lapsen välisille suhteille, minkä vuoksi esimerkiksi vanhemmuuden ympärille kietoutuneet sukupuoli- ja sukupuolijaot siirtyvät helposti elämän muille alueille, kuten opettajuuteen.

Miten vanhemmuuden ja opettajuuden yhteenkietoutuminen näkyi tutkimuskouluissamme? Löytyikö opettajuudesta vanhemmuuden elementtejä? Muutamia tutkimuskoulujemme opettajat, etenkin luokanvalvojat, käyttivät työstä puhuessaan vanhemmuuden metaforia. Luokanvalvojana toimimiseen liitettiin vanhemmuuden elementtejä; siihen liitettiin oppilaista huolehtimista ja vastuuta. Yksi opettajista kuvasi luokanvalvojan toimivan luokkansa oppilaille ”kokonaisvaltaisen emona”:

”Niin, ni luokanvalvojan hommasta. Se on musta semmonen vaatelias työ ja mä tunnen aina olevani oikeestaan pikkusen kyke-

nemätön kaikkia asioita ottamaan huomioon. Se on, semmonen kokonaisvaltainen emo siinä”.

Toinen opettaja kuvasi luokanvalvojan asemaa koulussa puolestaan ”sylykupiksi”, joka saa koulussa vastaanottaa valitukset oppilaiden käyttäytymisestä. Oppilaat edustivat kouluyhteisössä luokanvalvojaa samalla tavoin kuin lapsi edustaa koulussa vanhempiaan. Luokanvalvojat toimivat kouluyhteisössä jonkinlaisina ”yhteiskunnallisena vanhempina”.

Yksi naisopettajista puhui luokkansa oppilaista ”kullannuppuina”, jotka olivat kuin omia lapsia: ”Nää on ihania, nää on kuin kullannuput, kuin omia lapsiani.” (tgc1t) Hänen suhteensa oppilaisiin oli lämmin ja huolehtiva, kuvailimme häntä opettajana joskus ”äidilliseksi”. Myös yksi luokan oppilaista, Sinikka, kuvaili haastattelussa luokanvalvojaansa äidin kaltaiseksi: ”Se on semmonen äiti. Pitää kauheen hyvää huolta, ettei oo mitään hätää. Jos tulee jotain ongelmia, kyllä se auttaa, toisia se ainakin auttaa, on se auttanut.” (tgc7s) Pyysin kahta opettajaa kirjamaan kahden kuukauden aikana ylös kaikki yhteydenotot, joita heillä oli vanhempiin tai oppilaisiin ja päinvastoin. Edellä mainitulla naisopettajalla yhteydenottoja oli useita kymmeniä. Kuvaukset yhteydenotoista kertoivat hänen lämpimästä ja huolehtivasta suhteestaan oppilaisiin:

”Tyttö isosiskon kanssa kahden kotona, kun vanhemmat mökillä. Vatsakipu ja pelottaa, pitääkö ottaa yhteyttä lääkäriin vai ei. Yritin rauhoitella ja kehotin soittamaan uudestaan, jos kipu jatkuu ja lupasin tulla vaikka kotiin katsomaan.”

”Tyttö kaipasi lohdutusta ja kuuntelijaa, kun isoisä oli kuollut juuri.”

Julkisuudessa käydyssä opettajuutta koskevassa keskustelussa miesopettajat on nostettu keskiöön (ks. Hakala 2002; Lahelma 2000; Lahelma, Hakala, Hynninen & Lappalainen 2000; Huttunen 1992 ja 1997; Gordon 1991). Miesopettajakeskustelu on jättänyt varjoon sen, että myös feminiiniset piirteet ovat arvokkaita ja ovat tärkeä osa opettajuutta. Jenny Shaw (1995, 53) pitää opettajuuden mallina äitiä. Opettajuus on muuttunut ja siitä on vähitellen muodostunut huolenpito-professio. Opetta-

jan ammattia sävyttää huoltaminen, kun aikaisemmin kuri oli opettajan työssä keskeisempää. Myös kouluasteiden välillä saattaa opettajuuden malleissa olla eroja; ala-asteen opettajan on sanottu toimivan enemmän äidin, yläasteen opettaja enemmän isän asemassa (Gordon 1991).

Toinen naisopettaja piti työnsä parhaana puolena ihmisläheisyyttä ja kuvaili sitä hyvin konkreettisella esimerkillä:

“...tässä justiin oli oikein hyvä esimerkki, että yks tyttö tuli viime viikolla, ni se ihan tuli tähän näin mun viereen ja sit se alko pyörittään mun villatakin nappia. Se pyöritti sitä aikansa, en mää kiinnittäny siihen niinku mitään huomiota. Sitten toiset alko kauheesti nauramaan että voi että, että mitä sä teet. Mä sanoin, että ei se mitään. Että sitte monet oppilaat kutsuu mua jopa äidiksi sillee, että ku ne tekee jotain. Ne sekottaa kauhalla jotai: äiti, äiti, siellä. Mä sanoin, että mä niinku oon tietysti itse monen lapsen äitinä tottunu siihen, et ei minusta siinä oo niinku mitään outoa, et joku huutaa äiti eikä huudakkaan opettajaa apuun.”

Myöhemmin haastattelussa sama opettaja jatkaa:

“...Et justiin, että musta tuntuu toisinaan, että ne, kun ne just kertoileekin, ne kertoo niinku äidillensä juttuja. Et jos, vaikee sanoo sitte, että kerrotaanko kotona äidille mitä, vai tota onks se sitten niin, että kyl mä toimin mielestäni jonkun näkösenä äidin-korvikkeena jollekki ihan selvästi. Et se on tietysti tämä aine siten, ku tää on tämmönen kodinomainen aine, et siin on niinku helppo puhua. (tmc3t)

Opettaja käytti “äidillisiä” tai feminiinisiä elementtejä opettajuudessaan. Hän ei nähnyt oppilaiden lähelle tulemista tai läheisiä suhteita oppilaisiin negatiivisina, vaan piti niitä työssään arvokkaina.

9.6 Yhteenveto

Kodilla ja koululla on yhteinen tehtävä: lasten ja nuorten kasvattaminen aikuisiksi ja yhteiskunnan täysivaltaisiksi jäseniksi, kansalaisiksi. Haastattelemiini vanhemmat ottivat vastuun lasten kasvatuksesta vahvasti itselleen. Vanhemmat näkivät koulun ensisijaiseksi ja tärkeimmäksi tehtäväksi opettamisen. Opettajien ammattitaito liitettiin opettamiseen ja siihen heidän tuli vanhempien mielestä myös keskittyä.

Vanhemmat kuvailivat lasten kasvattamista yhdessä olemiseksi ja elämiseksi, joka piti sisällään lasten tekemisten seuraamista, ohjaamista ja rajojen asettamista. Puheessa tehtiin eroa autoritaariseen kasvatukseen, mutta myös vapaaseen kasvatukseen. Nykypäivän kasvatus liikui sopivasti jossakin näiden välillä. Erityisesti koulutetut vanhemmat pitivät keskustelevaa ja lapsia kuuntelevaa kasvatusotetta toimivana ja usein itsestään selvänä.

Harrastuksista on tullut vanhempien ja opettajien rinnalla tärkeitä kasvattajia. Harrastusten nähtiin tarjoavan vastapainoa koululle, niiden nähtiin virkistävän ja antavan välineitä ja taitoja koulunkäyntiin. Harrastusten kautta haettiin myös erottautumisen keinoja koulutuksen kiihtyvillä markkinoille erityisesti keskiluokkaisissa perheissä.

Opettajuus ja vanhemmuus kietoutuvat yhteen. Niistä löytyy yhteisiä elementtejä ja vanhemmuuden on todettu joskus toimivan opettajuuden mallina. Luokanvalvojat käyttivät joskus itsestään äidin tai isän metaforia. Kuvailin luokanvalvojaa koulussa ”yhteiskunnallisena vanhempana”, joka kouluyhteisössä vastaa lasten käytöksestä. Lopuksi nostin esiin, että miesopettajakeskustelu on peittänyt alleen sen, että feminiiniset tai äidilliset opettajuuden piirteet ovat tärkeä osa opettajuutta ja myös niitä tulee arvostaa.

10. KOTI, KOULU JA KASVATUS

Tutkimukseni tarkoituksena on luoda monimuotoinen kuva kodin ja koulun suhteista peruskoulun yläasteella. Monimuotoisuus tarkoittaa työssäni erilaisia tarkastelukulmia ja -tasoja. Ilmiötä lähestytään sekä kodin että koulun suunnista. Koulun näkökulmasta kysyn, millaisia merkityksiä ja toimintapaikkoja vanhemmat, koti ja perhe saavat koulun arjessa. Kodin näkökulmasta tarkastelen vanhempien tulkintoja koulusta ja lasten koulunkäynnistä. Kysyn myös tutkimuksessani, mitä kodin ja koulun yhteistyöllä tarkoitetaan. Lisää ulottuvuutta tarkasteluun tuo vanhemmuuden tarkastelu sukupuolittuneena sekä erilaisten sosiaalisten asemien haltijoina sekä vanhemmuuden ja opettajuuden yhteenkietoutumien pohtiminen. Erityisesti tarkoitukseni on tuoda vanhempien ääntä ja näkökulmaa kodin ja koulun vuorovaikutuksen tarkasteluun.

Analysoin kodin ja koulun vuorovaikutusta etnografisessa koulututkimuksessa kerätyn aineiston pohjalta. Erilaiset tutkimusaineistot ja niiden toisiinsa peilaaminen ja vuoropuhelu toivat esiin vuorovaikutukseen liittyviä odotuksia, käytäntöjä, näkemyksiä ja jännitteitä. Lähtiesäni tekemään kenttätyötä tutkimukseni aihealue oli minulle uusi ja tuntematon. Tutkimustehtäväni täsmentyi ja kiteytyi tutkimusprosessin kuluessa, mikä on tyypillistä laadulliselle ja erityisesti etnografiselle tutkimukselle. Tällä tavoin kerätty tutkimusaineisto asettaa tutkimukselle omat rajoituksensa. Etnografinen tutkimusote nosti esiin näkökulmia ja tarkastelutasoja, joihin toisenlainen tutkimusote ja tutkimustehtävän tiukempi rajaaminen etukäteen ei olisi antanut mahdollisuuksia. Toisaalta se taas laajuudessaan ja moninaisuudessaan versoi moniin suuntiin ja

saattoi jättää jotakin myös näkemättä. Olen analysoinut erilaisia tutkimusaineistoja teemoittain ja käyttänyt tapauskohtaista ja määrällistä aineiston analysointia sekä metaforien analysointia. Johtopäätöksiani ja tulkintojani olen esitellyt ja perustellut aineistoesimerkein.

Kodin ja koulun vuorovaikutuksen tarkastelu yläasteella tuo uusia näkökulmia kodin ja koulun yhteistyöhön, jota useimmiten on tutkittu ala-asteen kouluissa. Tutkimuksellani haluan esittää, että yhteydenpito ja yhteistyö on tärkeää vielä yläasteella. Nuoret tarvitsevat tuekseen välittäviä aikuisia niin koulussa kuin kotonakin.

Tutkimukseni liikkuu monilla tutkimuskentillä. Se edustaa etnografisesti suuntautunutta koulututkimusta, kasvatussociologista tutkimusta sekä nais- ja sukupuolitutkimusta. Näkökulmaltaan otteeni on sosiaalikonstruktionistinen. Tutkimuksen kehityksen rakensin tarkastelemalla yhteiskunnan kahta keskeistä kasvatusinstituutiota ja niiden välisiä suhteita. Koulutuspolitiikan kentässä kiinnitin tutkimukseni siihen puhetaan ja puhettavan muutokseen, mitä kodin ja koulun yhteistyöstä on virallisesti sanottu. Tutkimuksen tuloksena syntynyt kuva ei ole ehjä eikä kokonainen, vaan pyrkii *enemmänkin* avaamaan näkökulmia usein itsestään selvänä esitetyn yhteistyön tarkasteluun.

Tässä luvussa kokoan yhteen tutkimukseni keskeisiä tuloksia ja pohdin, minkälaisia näkökulmia ne avaavat kodin ja koulun välisen vuorovaikutuksen tarkastelulle. Samalla kiinnitän tutkimustani tämän päivän koulu- ja kasvatuskeskusteluihin. Kodin ja koulun yhteistyö on haastava ja mielenkiintoinen tutkimusaihe. Kodin ja koulun vuorovaikutusta ja sitä tukevaa yhteistyötä pidetään tärkeänä. Koulun arjessa se on kuitenkin marginaalinen osa koulun toimintaa ja ylimääräinen lisä opettajan työssä. Yhteistyölle ei ole koulussa aikaa, opettajilla ei ole siihen aina valmiuksia eikä sille ole asetettu selkeitä tavoitteita ja sisältöjä. Kodin ja koulun yhteistyöhön liittyy monia itsestänselvyyksiä, stereotyyppioita ja jopa myyttejä, joita olen pyrkinyt työssäni myös purkamaan. Jo kodin ja koulun yhteistyön käsite on itsessään tällainen. Siitä on tullut itsestään selvä osa opetuksen asiakirjojen, koulun, opettajien ja sitä kautta myös vanhempien kielenkäyttöä. Käsitteenä se jää kuitenkin epäselväksi; sitä käytetään usein määrittelemättä, mitä sillä tarkoitetaan.

Yhteenkietoutumia ja rajankäyntejä

Kasvatuksesta tuli se punainen lanka, joka sitoi tutkimukseni erilaisia säikeitä yhteen. Kasvatustehtävä yhdistää koteja ja kouluja: kasvatustehtävän kautta vanhemmat ja opettajat sitoutuvat yhteiseen lasten ja nuorten kasvattamisen projektiin. Kasvatuksen ympärille rakentuvat myös suhteiden jännitteet ja rajankäynnit. Kasvatus sijoittuu kodin ja koulun välillä harmaalle vyöhykkeelle (vrt. Lallukka 1993, 13; Hirdman 1990; 18–19). Sen rajoista ja jakautumisesta neuvotellaan.

Tutkimuksessani vanhemmat ottivat vastuun lasten kasvatuksesta vahvasti itselleen. He näkivät koulun ensisijaiseksi ja tärkeimmäksi tehtäväksi opettamisen. Opettajien ammattitaito liitettiin opettamiseen ja siihen heidän tuli vanhempien mielestä myös keskittyä. Koululle ei asetettu suuria odotuksia lasten kasvatuksen suhteen – ainakaan enää yläasteella. Koulun nähtiin antavan oppilaille ennen kaikkea kvalifikaatioita eli tietoja, taitoja, välineitä ja tutkintoja tulevaa elämää varten (vrt. Kivinen & Rinne 1998). Vanhemmat kuvasivat koulua jonkinlaiseksi harjoittelumaailmaksi, jossa valmistaudutaan ja harjoitellaan ennen kaikkea tulevaa työelämää varten (vrt. Alanen & Bardy 1990, 11). Koulun pelisääntöjä, pakkoja ja toimintaperiaatteita perusteltiin työelämän vastaavilla. Vanhemmat hahmottivat omaa paikkaansa suhteessa lasten koulunkäyntiin tukevan ja valvovan tehtävän kautta. Heidän tehtävänä oli valvoa, että lapset suorittavat koulun heille antamat tehtävät.

En löytänyt vanhempien puheesta sitä välinpitämättömyyttä, jota julkisessa keskustelussa vanhemmuuteen usein liitetään. Ennenminikin vanhemmista heijastui vahva lapsista välittäminen ja huolehtiminen. He suhtautuivat vanhemmuuteen vastuullisesti eikä kasvatusta haluttu siirtää koulun tehtäväksi. Vanhemmat kuvailivat kasvatusta otetaan lasta kuuntelevaksi, mutta myös ohjaavaksi ja rajoja asettavaksi. Puheessa tehtiin eroa autoritaariseen kasvatukseen, mutta myös vapaaseen kasvatukseen. Nykypäivän kasvatus liikkui sopivasti jossakin näiden välillä.

Tutkimukseni vanhemmat löysivät opettajuudesta niitä samoja piirteitä – auktoriteetin katoamista sekä opettajan ja oppilaan välisen suhteen tasavertaistumista – joista vanhemmuutta julkisessa keskustelussa usein kritisoidaan. Opettajan ja oppilaan välistä suhdetta verrattiin ka-

verisuhteeseen. Vanhemmat näkivät opettajan ja oppilaan välisen suhteen hierarkkisuuden vähenemisen koulussa toisaalta positiivisena. Toisaalta opettajan auktoriteettiaseman katoamista kritisoitiin. Opettajuteen kaivattiin takaisin sellaista, jonka myös tämän päivän vanhemmuudesta nähtiin puuttuvan. Vanhemmuus ja opettajuus kietoutuivat toisiinsa, niistä löytyi yhteisiä elementtejä. Tutkimuskoulujemme opettajat käyttivät työstään joskus vanhemmuuteen liittyviä metaforia. Luokanvalvoja toimi koulu yhteisössä jonkinlaisena “yhteiskunnallisena vanhempana”, joka sai koulu yhteisössä ottaa vastaan kehut ja haukut luokkansa oppilaiden käyttäytymisestä. Koti ja koulu eivät toimi irrallaan ympäröivästä yhteiskunnasta, vaan yhteiskunnassa tapahtuneet muutokset heijastuvat kotiin ja kouluun. Aikuisuus ja auktoriteetti ovat menettäneet itsestään selvän asemansa (ks. esim. Jokinen K. 1996; Laine 1997, 1999). Sukupolvien väliset suhteet ovat muuttuneet ja muutokset heijastuvat väistämättä niin vanhemman ja lapsen kuin opettajan ja oppilaan väliseen suhteeseen.

Koulussa vanhemmat nähtiin koulun taustajoukkoina ja lisäresurssina, joiden tehtävänä oli auttaa koulutyön sujumisessa, tukea opettajan työtä ja luoda kotoa käsin edellytykset koulunkäynnin sujumiselle. Koulu tarvitsi vanhempia. Osittain vanhempien auktoriteetin avulla oppilaat asetettiin paikoilleen koulun ja luokahuoneen virallisiin järjestyksiin. Oppilaille vanhemmille kertomista käytettiin rangaistuksena tai sen uhkana. Ristiriitatilanteissa vanhempien odotettiin ymmärtävän koulun näkökulmaa ja asettuvan opettajan puolelle. Heidän toivottiin osoittavan sopivassa määrin yhteistyökykyä ja kiinnostusta lasten koulunkäyntiin.

Oppilaiden kodit olivat ristiriitainen alue koulussa. Toisaalta oppilaan kotitausta oli tärkeä tuntee, jotta koulu voi tukea oppilaan oppimista ja kasvua. Toisaalta kodeista ei haluttu tietää, koska jos tietää, joutuu ottamaan kantaa ja kohtaamaan joskus vaikeitakin oppilaiden ongelmia. Täytyy kuitenkin korostaa, että näimme kouluissa myös välittämistä ja huolehtimista sekä läheisiä opettajien ja oppilaiden suhteita. Opettajat olivat välillä myös epävarmoja, mitä voivat tehdä ja mihin he voivat puuttua.

Oppilaiden puheessa koti näyttäytyi koulun vastakohtana, jonkinlaisena vapauden valtakuntana, joka oli koulun pakkojen ja aika-tila -polkujen ulottumattomissa. Siitä huolimatta vanhemmilla oli oppilaille

väliä: useimpiin oppilaisiin vanhemmille kertomisella uhkaaminen tehoi. Myös oppilaiden haastatteluista välittyi kuva pääasiassa hyvin toimivista lasten ja vanhempien välisistä suhteista.

Tutkimukseni kautta välittynyt kuva kodin, koulun ja kasvatuksen välisistä suhteista ei vastannut sitä, mitä koulukeskusteluissa tänä päivänä usein esitetään. Selittyykö asia aineistoni iällä ja onko tilanne tänä päivänä koulussa toisenlainen? Onko vanhemmuudessa tapahtunut jokin olennainen muutos? Kasvatustehtävän ja -vastuun jakautumisesta kodin ja koulun välille ei ole olemassa tarkkaa tutkimustietoa. Tehdyt tutkimukset antavat kuitenkin viitteitä siitä, että julkisuudessa usein esitetty kuva vanhempien kasvatustaitojen ja -tahdon heikkenemisestä näyttää liioitellulta ja antaa asiasta liian yksipuolisen kuvan (Korhonen 1994, 1999; Torkkeli 2001).

Oppilaiden huoltoon laajentuneen oppivelvollisuuskoulun kautta yhteiskunta vaikuttaa merkittävästi lapsiin ja nuoriin sekä heidän kasvatukseensa. Osaltaan tästä seuraa keskustelu siitä, mikä on kodin ja mikä koulun osuus lasten ja nuorten kasvatuksessa. Samalla kun yhteiskunta on kasvatusinstituutioidensa kautta osallistunut lasten ja nuorten kasvatukseen, kasvatusvastuun on pelätty siirtyvän vanhemmilta liikaa yhteiskunnallisille kasvattajille. Ensisijainen ja kokonaisvaltainen kasvatusvastuu on aina vanhemmilla – tämä ei liene epäselvää ja se tuodaan selvästi esille myös opetuksen asiakirjoissa (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004). Epäselvempää on kuitenkin se, mikä on koulun kasvatustehtävä ja mitä kasvatus ylipäättään koulussa tarkoittaa. Voidaan-ko opetus ja kasvatus erottaa toisistaan ja nähdäänkö kasvattaminen koulussa lisätyönä? Viimeaikaisessa koulukeskustelussa kasvatus näytetään kasvatusvastuun pallotteluna, jossa vastuuta negatiivisista asioista kierrätetään ja siirretään eri osapuolten välillä. Tärkeää olisi myös pohtia, mihin lapsia kasvatamme ja minkälaiset arvot meillä niin kotona kuin koulussa kasvatuksessa vallitsevat.

Puhetta vanhemmuudesta leimaa vahva yleistäminen. Vanhemmat niputetaan yhdeksi ja heistä puhutaan negatiiviseen sävyyn. “Välinpitämättömästä vanhemmuudesta” on kovaa vauhtia tulossa yksi uusi myytti kodin ja koulun yhteistyöhön eikä se voi olla vaikuttamatta kodin ja koulun vuorovaikutukseen.

Kohtaamisia ja ohituksia

Yhteistyön ja kumppanuuden ideologialla koti ja koulu sidotaan yhteen. Kumppanuuden retoriikka korostaa yhteisesti jaettuja päämääriä ja tavoitteita, sitoutumista yhteiseen toimintaan, vastavuoroisuutta sekä vallan ja vastuun jakamista (Bastiani 1993, 105; Lareau 1989, 35). Yhteistyö on yhdessä tapahtuvaa toimintaa jonkin tavoitteen tai päämäärän saavuttamiseksi (Nurmi ym. 1996).

Kodin ja koulun yhteistyö määrittyi sekä tutkimuskouluissa että vanhempien puheessa vanhempainilloiksi ja koulusta kotiin tulevaksi informaatioksi. Kollektiivinen, kaikille yhteinen vanhemmuus suhteessa kouluun oli enemmän tiedon vastaanottamista ja toiminnan kohteena olemista kuin tasavertaista kumppanuutta.

Tutkimuskoulujen välillä oli eroja ja yhtäläisyyksiä kodin ja koulun yhteistyössä. Kivikulman koulussa suhteet vanhempiin olivat aktiivisemmat kuin Viherpuiston koulussa, jossa koulu ja koti jäivät etäämmälle toisistaan. Kivikulman koulussa koulu teki tilaa kodin ja koulun yhteistyölle ja sekä opettajia että vanhempia kannustettiin ja rohkaistiin siihen. Yksittäisten oppilaiden kohdalla yhteistyö rakentui yhä edelleen molemmissa tutkimuskouluissa pääasiassa oppilaan ongelmien ympärille: vanhempiin oltiin yhteydessä silloin, kun oppilaalla oli koulussa koulun näkökulmasta ongelmia. Myös vanhemmat ottivat kouluun yhteyttä lähinnä silloin, kun oppilaalla oli jokin ongelma koulunkäynnissä. Toinen yhteistyöhön pysyvästi liitetty piirre on se, että kouluun eivät tule ongelmallisten oppilaiden vanhemmat, jotka tarvitsisivat yhteistyötä ja hyötyisivät siitä eniten. Koulu tekee yhteistyötä ikään kuin 'väärin' vanhempien kanssa.

Kodin ja koulun yhteistyöllä on suomalaisessa koulujärjestelmässä vakiintuneet toimintatansa: virallisessa koulussa yhteistyö on vanhempainiltoja, koulutiedotteita ja vanhempaintapaamisia, informaalinen koulun tasolla yhteisiä juhlia ja vanhempaintoimintaa. Vakiintuneista toimintatavoista huolimatta koulun oma toimintakulttuuri ja toimintatavat vaikuttavat siihen, millaisiksi suhteet vanhempiin muodostuvat. Koulun halu tehdä yhteistyötä välittyy vanhemmille, se näkyy ja tuntuu koulun eetoksessa: tehdäänkö yhteistyötä siksi, että sitä pitää tehdä vai siksi, että sitä halutaan tehdä, koska vanhemmat nähdään tärkeinä yh-

teistyökumppaneina kouluyhteisössä. Rehtori on kodin ja koulun yhteistyön suuntaviivojen luomisessa avainasemassa. Yksittäisen vanhemman kannalta luokanvalvojan asenne yhteistyön toteuttajana on keskeinen.

Vanhempien vähäinen osallistuminen tai aktiivisuus tulkitaan helposti vanhempien ongelmaksi tai syyksi. Koulu voi kuitenkin myös omilla toimintatavoillaan kannustaa tai ehkäistä vanhempien osallistumista. Kouluissa olisi tärkeää pohtia, minkälainen tila vanhemmille koulussa annetaan ja minkälainen viesti kodin ja koulun yhteistyöstä koteihin välitetään. Konkreettisesti olisi hyvä pohtia esimerkiksi, miten vanhemmat tavoittavat opettajat koulusta ja millä tavalla vanhemmat kutsutaan osallistumaan. On myös syytä pohtia, onko luokkahuone ylipäätään hyvä paikka opettajan ja vanhempien tasavertaiselle kohtaamiselle. Tutkimuksessani vanhemmista tuli 'oppilaita' sen jälkeen, kun he istuivat vanhempainillassa luokkahuoneen pulpettiin.

Marjatta Siniharjun tutkimuksessa (2003, 158) suurin muutos ala-asteen kodin ja koulun yhteistyössä vuosien 1984 ja 1999 välillä oli henkilökohtaisten tapaamisten voimakas lisääntyminen. Opetuksen yksilöllistyessä myös kodin ja koulun yhteistyö yksilöllistyy. Viitteitä tästä oli näkyvissä myös omassa tutkimuksessani. Vaikka kodin ja koulun yhteistyö näyttäytyi pääasiassa tiedon välittämisenä, vanhemmat kaipasivat koulusta lisää tietoa ennen kaikkea omasta lapsestaan. Yhteinen ei tuntunut niin kiinnostavalta. Yhteistyön yksilöllistyminen on vastakkainen yhteiskunnassa viime aikoina peräänkuulutetun yhteisöllisyyden vahvistamisen ja vanhempien verkostoitumisen kanssa. Mikäli kodin ja koulun yhteistyö entisestään yksilöllistyy, yhteisöllinen vanhemmuus jää entistä ohuemmaksi.

Yläasteelle siirtyminen muutti vanhempien ja lasten koulunkäynnin välistä suhdetta. Yläasteella koulunkäynnistä tuli entistä enemmän oppilaan oma asia vanhempien siirtyessä taka-alalle. Oppilaan omaa vastuuta koulunkäynnistä korostettiin. Samaan aikaan myös koulu otti etäisyyttä vanhempiin. Vanhempien mukaan kodin ja koulun yhteistyö väheni yläasteella ja koulu jäi vanhemmille etäisemmäksi. Merkittävää on, että koti ja koulu siirtyvät kauemmas toisistaan ja samalla etäimmälle oppilaasta juuri siinä vaiheessa, jossa kulttuurinen puhe murrosiästä ja sen mukanaan tuomista vaikeuksista kasvaa. Yläasteeseen liite-

tään vahvoja kulttuurisia merkityksiä murrosikäisten opinahjona (Aapola 1999a). Yläaste on myös ratkaisevan tärkeä vaihe nuoren jatko-opintojen kannalta. Juuri tässä vaiheessa nuoret tarvitsevat välittäviä aikuisia – niin vanhempia kuin opettajia – ympärilleen ja kodin ja koulun yhteistyön tulisi olla erityisen tärkeää.

Erojen rakentumisia

Virallisessa koulussa puhe vanhemmuudesta on sukupuolineutraalia, vanhemman sukupuolella ei nähdä olevan merkitystä kodin ja koulun yhteistyössä. Konkreettisesti koulu oli useammin tekemisissä äitien kanssa. Äidit osallistuvat vanhempainiltoihin ja pitävät yhteyttä opettajiin isiä useammin. Äidit näyttivät huolehtivan myös kotona isiä enemmän lasten koulunkäyntiin liittyvistä asioista. Myös oppilaiden puheessa koulunkäynnistä huolehtiva vanhempi oli useimmiten äiti. Äitinä toimiminen suhteessa kouluun on arkista, jokapäiväistä ja huomaamatonta.

Isän merkitystä pidettiin koulussa retorisesti yllä: isä on lapsille tärkeä. Koulun näkökulmasta isä määrittyi äitiä hankalammaksi, ei-ymmärtäväksi vanhemmaksi, joka saattoi haastaa opettajan auktoriteetin. Isät nousivat esiin myös yhden koulua usein puhuttaneen teeman – koulujen naisistumisen ja miesopettajien vähyden – yhteydessä. Kouluun kaivataan miesopettajia miehen malleiksi yksinhuoltajaäitien pojille. Mielenkiintoista oli, että vanhempien ja oppilaiden puheessa opettajan sukupuoli ei noussut keskeiseksi opettajuutta määrittäväksi tekemäksi, kun taas julkisuudessa pidetään yllä keskustelua koulujen naisistumisesta ja kaivataan kouluun miehen malleja (vrt. Hakala 2002; Lahelma ym. 2000). Keskustelu miehenmalleista liittyy myös epäsuorasti kasvatuskeskusteluun, jonka opettajat toisaalla haluavat torjua oman toiminta-alueensa ulkopuolelle.

Tutkimuskoulujen yhteistyössä ilmenneet erot kiinnittyivät ainakin osaksi vanhempien sosiaaliseen taustaan. Yhteistyö oli aktiivisempaa Kivikulman koulussa, jossa oppilaiden vanhemmat olivat korkeammin koulutettuja. Korkeasti koulutettuihin vanhempiin liitettiin odotuksia koulutuksen arvostamisesta ja koulun kanssa yhteneväisistä arvoista. Koulun ja vanhempien nähtiin olevan kulttuurisesti ja sosiaalisesti lähellä toisiaan. Koulu joutui ottamaan vanhemmat huomioon toimin-

nassaan. Samalla se teki itse aktiivisesti tilaa kodin ja koulun yhteistyölle ja vanhempien aktiivisuudelle. Viherpuiston koulussa, jossa oppilaiden vanhemmat tulivat useammin alemmasta keskiluokasta tai työväestöstä, vanhemmat ja koulu jäivät etäämmälle toisistaan. Koulun ei tarvinnut ottaa samalla tavalla vanhempia huomioon toiminnassaan ja koulu itse oli passiivisempi suhteissaan vanhempiin.

Kaikki tutkimuksessani mukana olleet vanhemmat sosiaalisesta taustasta riippumatta arvostivat koulutusta ja olivat kiinnostuneita lastensa koulunkäynnistä. Korkea koulutus antoi kuitenkin vanhemmille kulttuurisia, sosiaalisia ja taloudellisia resursseja ja välineitä tukea ja auttaa lasta koulunkäynnissä, tarkastella ja arvioida koulua sekä toimia ja tulla kuulluksi koulussa (vrt. Lareau 1989; Reay 1998a). Sosiaalisen taustan vaikutus näkyi myös koulun valinnassa: kulttuurista pääomaa omaavissa perheissä yläasteen koulua valittiin aktiivisesti ja vanhemmat olivat aktiivisesti mukana valitsemassa lapsen koulua (vrt. Reay & Ball 1998, 433–434). Luokka-asema ei kuitenkaan automaattisesti määritellyt vanhemman suhdetta kouluun; koulutuksen kautta saatu sosiaalinen ja kulttuurinen pääoma antoi vanhemmille resursseja, jotka he itse saattoivat ottaa aktiivisesti käyttöön (vrt. Lareau 1989).



Koulusta syntyneissä ja rakennetuissa kuvissa on aina tiettyä kerroksellisuutta. Vanhempien koulukäsityksissä risteytyvät omat koulumuistot ja tämän päivän käsitykset koulusta. Omat koulukokemukset toimivat peilinä, jota vasten kokemuksia lasten kouluista heijastetaan. Koulumuistot ovat eläviä, voimakkaita ja kulkevat elämässä mukana, kuten tutkimuksestaniikin käy ilmi. Osa vanhempien koulukokemuksista siirtyy lasten mukana kouluun ja tulee osaksi heidän koulunkäyntiään. Koulumuistot ovat myös läsnä, kun vanhempi kohtaa lapsensa opettajan.

Lähteet

- Aapola, Sinikka. 1999a. Ikä, koulu ja sukupuoli: peruskoulun kulttuuriset ikäjärjestykset. Teoksessa T. Tolonen (toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere: Vastapaino, 231–246.
- Aapola, Sinikka. 1999b. *Murrosikä ja sukupuoli. Julkiset ja yksityiset ikämäärittelyt*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Aho, Kaarina (toim.) 1996. *Tavattomasti tapoja. Koulu hyviin tapoihin ohjaamassa*. Helsinki: Opetushallitus.
- Aho, Sirkku. 1980. Vanhempien asennoituminen kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön sekä tehostetun yhteistyön vaikutus oppilaiden työrauhahäiriöihin ja sosiaaliseen käyttäytymiseen. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos. *Julkaisusarja A:71*.
- Aittola, Tapio; Jokinen, Kimmo & Laine, Kaarlo. 1995. Young people, the school and learning outside classroom. Teoksessa T. Aittola; R. Koikkalainen & E.Sironen (eds.) "Confronting strangeness". *Towards reflexive modernization of the school*. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 5, 43–56.
- Alanen, Leena. 1988. Lapsuus yhteiskunnallisena ilmiönä – yhteiskuntatieteellisen lapsuustutkimuksen näköaloja. *Politiikka* 30(3), 237–244.
- Alanen, Leena & Barty, Marjatta. 1990. Lapsuuden aika ja lasten paikka. Tutkimus lapsuudesta yhteiskunnallisena ilmiönä. *Sosiaalihallituksen julkaisuja 12/1990*. Helsinki: Sosiaalihallitus
- Alasuutari, Maarit. 2003. Kuka lasta kasvattaa? Vanhemmuuden ja yhteiskunnallisen kasvatuksen suhde vanhempien puheessa. Helsinki: Gaudeamus.
- Allatt, Patricia. 1993. *Becoming privileged: the role of family processes*. Teoksessa I. Bates & G. Risborough (toim.) *Youth and inequality*. Buckingham: Open University Press.
- Allatt, Patricia & Bates, Inga. 1994. Arjen valinnat. Etnografinen tarkastelu kulttuurin vaikutuksista ammattiuran muotoutumiseen. *Nuorisotutkimus* 12(1), 29–38.
- Antikainen, Ari. 1993. *Kasvatus, koulutus ja yhteiskunta*. Helsinki: WSOY.
- Antikainen, Ari; Houtsonen, Jarno; Huotelin, Hannu & Kauppila, Juha. 1996. *Living in a learning society. Life-Histories, identities and education*. London & Washington, D.C.: The Falmer Press.

- Ariès, Philippe. 1962. *Centuries of childhood. A social history of family life.* New York: Vintage Books.
- Atkinson, Paul. 1990. *The ethnographic imagination. Textual construction of reality.* London and New York: Routledge.
- Atkinson, Paul & Delamont, Sara. 1980. The two traditions in educational ethnography. *Sociology and anthropology compared.* *British Journal of Sociology of Education* 1(2), 139–152.
- Ball, Stephan J. & Vincent, Carol. 1998. 'I heard it on the grapevine': 'hot' knowledge and school choice. *British Journal of Sociology of Education* 19(3), 377–400.
- Bardy, Marjatta; Salmi, Minna & Heino, Tarja. 2001. Mikä lapsiamme uhkaa? Suuntaviivoja 2000-luvun lapsipoliittiseen keskusteluun. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus STAKES. Raportteja 263/2001.
- Bastiani, John. 1993. Parents as partners. Genuine progress or empty rhetoric? Teoksessa P. Munn (ed.) *Parents and schools. Customers, managers or partners?* London: Routledge, 101–116.
- Becker, Howard S. 1970. *Sociological work.* New Brunswick, NJ: Transaction Books.
- Bell, R. & Macbeth, A. 1989. Parent-school relationships. Teoksessa *Exploring educational issues.* Milton Keynes: Open University.
- Berger, Peter L. & Luckmann, Thomas. 1994. *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen: tiedonsosiologinen tutkielma.* Helsinki: Gaudeamus.
- Best, Sue. 1995. Sexualizing space. Teoksessa E. Groz & E. Brobyn (eds.) *The strange carnalities of feminism.* London: Routledge.
- Biklen, Sari Knopp. 1995. *School work. Gender and cultural construction of teaching.* New York: Teachers Collage Press.
- Björnberg, Ulla. 1992. Parents' ideals and their strategies in daily Swedish life. Teoksessa U. Björnberg (ed.) *European parents in the 1990s. Contradictions and comparisons.* New Brunswick and London: Transaction Publishers, 83–101.
- Boli, John. 1989. *New citizens for a new society: the institutional origins of mass schooling in Sweden. Comparative and international education series; v. 9.* Oxford: Pergamon Press.

- Bourdieu, Pierre. 1977. Cultural reproduction and social reproduction. Teoksessa J. Karabel & A.H. Halsey (eds.) Power and ideology in education. New York: Oxford, 487–511.
- Bourdieu, Pierre. 1985. Social space and the genesis of groups. *Theory and Society* 14 (6), 723–744.
- Bourdieu, Pierre. 1986. The forms of capital. Teoksessa J.G. Richardson (ed.) Handbook of theory and research for sociology of education. New York: Greenwood Press.
- Bourdieu, Pierre. 1998. Järjen käytännöllisyys. Tampere: Vastapaino.
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude. 1977. Reproduction in education, society and culture. Beverly Hills, CA: Sage.
- Bowe, Richard; Gewirtz, Sharon & Ball, Stephen J. 1994. Captured by the discourse? Issues and concerns in researching 'parental choice'. *British Journal of Sociology of Education* 15(1), 63–78.
- Broady, Donald. 1987. Piilo-opetussuunnitelma: mihin koulussa opitaan. Tampere: Vastapaino.
- Brown, Philip. 1990. The 'third wave': education and ideology of parentocracy. *British Journal of Sociology of Education* 11(1), 65–85.
- Brown, Philip. 1995. Cultural capital and social exclusion: some observations on recent trends in education, employment and the labour market. *Work, Employment and Society* 9, 29–51.
- Cervone, Barbara Tucker & O'Leary, Kathleen. 1982. A conceptual framework for parent involvement. *Educational leadership* 40, 48–49.
- Coffey, Amanda. 1999. The ethnographic self. Fieldwork and the representation of identity. London & Thousand Oaks & New Delhi: Sage Publications.
- Coffey, Amanda & Atkinson, Paul. 1996. Making sense of qualitative data. Complementary research strategies. Thousand Oaks, London & New Delhi: SAGE.
- Coleman, Peter. 1998. Parent, student and teacher collaboration: the power of three. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Connell, Bob; Ashenden, Dean; Kessler, Sandra. & Dowsett, Gary. 1982. Making the difference: schools, families and social division. London: George Allen and Unwin.

- Cowburn, Will. 1986. *Class, ideology and community education*. London: Croom Helm.
- Crawford, June; Kippax, Susan; Onyx, Jenny; Gault, Una & Benton, Pam. 1992. *Emotion and gender. Constructing meaning from memory*. London: Sage.
- Crozier, Gill. 2000. *Parents and schools: partners or protagonists?* Stoke on Trent, Sterling: Trentham Books.
- David, Miriam E. 1980. *The state, the family and education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- David, Miriam. 1993. *Parents, gender & education reform*. Cambridge: Polity Press.
- David, Miriam; Edwards, Rosalind; Hughes, Mary & Ribbens, Jane. 1993. *Mothers and education: inside out? Exploring family-education policy and experience*. London: Macmillan.
- David, Miriam; West, Anne & Ribbens, Jane. 1994. *Mother's intuition? Choosing secondary schools*. London: The Falmer Press.
- Delamont, Sara & Atkinson, Paul. 1995. *Fighting familiarity: essays on education and ethnography*. Cresskill (NJ): Hampton Press.
- Delamont, Sara & Galton, Maurice. 1986. *Inside the secondary classroom*. London and New York: Routledge & Kegan Paul.
- DeMause, Lloyd (ed.) 1980. *The history of childhood*. London: Souvenir Press.
- Dencik, Lars. 1989. Growing up in the post-modern age: on the child's situation in the modern family and on the position of the family in the modern welfare state. *Acta Sociologica* 32 (2), 155–180.
- Durkheim, Émile. 1956. *Education and sociology*. New York: Free Press.
- Epstein, Joyce. 1990. School and family connections: theory, research and implications for integrating sociologies of education and family. *Marriage and Family Review*, 15(1–2), 99–126.
- Fischer, Lucy Rose. 1994. Qualitative research as art and science. Teoksessa J.F. Gubrium & A. Sankar (eds.) *Qualitative methods in aging research*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage, 3–14.
- Fornäs, John. 1993. *Navigationer på kulturflodan*. Teoksessa J. Fornäs; U. Boethius; H. Ganetz & B. Reimar (eds.) *Unga stilar och uttrycksformer*. Fus rapport Nr. 4. Stockholm: symposion.

- Forsberg, Hannele; Kuronen, Marjo; Pösö, Tarja & Ritala-Koskinen, Aino. 1991. Kun perhe hajoaa ja on kuitenkin kaikkialla. Sosiaalipoliittikka 1991. Sosiaalipoliittisen yhdistyksen vuosikirja, 37-49.
- Forsberg, Hannele; Kuronen, Marja; Pösö, Tarja & Ritala-Koskinen, Aino. 1994. Perheongelmat ja asiantuntijakäytännöt. Teoksessa M. Heikkilä & K. Vähätalo (toim.) Huono-osaisuus ja hyvinvointivaltion muutos. Tampere: Gaudeamus, 212-226.
- Frønes, Ivar. 1994. Dimensions of childhood. Teoksessa J. Qvortrup; M. Bardy; G. Sgritta & H. Wintersberger (eds.) Childhood matters. Social theory, practice and politics. European Centre Vienna. Aldershot: Avebury, 145-164.
- Geertz, Clifford. 1973. The interpretation of cultures. Selected essays by Clifford Geertz. New York: Basic Books.
- Gewirtz, Sharon; Ball, Stephen J. & Bowe, Richard. 1995. Markets, choice and equity in education. Buckingham & Philadelphia: Open University Press.
- Giddens, Anthony. 1985. Time, space and regionalisation. Teoksessa D. Gregory & J. Urry (eds.) Social relations and spatial structures. London: Macmillan, 265-295.
- Goldthorpe, John. H. 1983. Women and class analysis: in defence of the conventional view. Sociology 17(4), 465-488.
- Goldthorpe, John H. & Marshall, Gordon. 1992. The promising future of class analysis: a response to recent critiques. Sociology, 26(3), 381-400.
- Gordon, Tuula. 1991. Onko kasvatus 'naisten käsissä'? Kasvatus 22 (3), 205-211.
- Gordon, Tuula. 1993. Citizenship, difference and marginality in schools – with special reference to gender. Research proposal.
- Gordon, Tuula & Lahelma, Elina. 1995. Being, having and doing gender in school. Teoksessa Gender, modernity and postmodernity – new perspectives on development/construction of gender. Universitet i Oslo. Senter for Kvinneforskning. Arbeitsnotat 2/95, 69-80.
- Gordon, Tuula & Lahelma, Elina. 1998. Kansalaisuus, kansallisuus ja sukupuoli. Teoksessa P. Alasuutari & P. Ruuska (toim.) Elävänä Euroopassa. Muuttuva suomalainen identiteetti. Tampere: Vastapaino, 251-280.

- Gordon, Tuula; Holland, Janet & Lahelma, Elina. 2000a. Making spaces: citizenship and difference in schools. Houndmills New York: Macmillan.
- Gordon, Tuula; Holland, Janet & Lahelma, Elina. 2001. Ethnographic research in educational settings. Teoksessa P. Atkinson; A. Coffey; S. Delamont; J. Lofland & L. Lofland (eds.) Handbook of Ethnography. Wilshire: Sage, 188–203.
- Gordon, Tuula; Hynninen, Pirkko; Lahelma, Elina; Metso, Tuija; Palmu, Tarja & Tolonen, Tarja. 2000b. Koulun arkea tutkimassa – kokemuk- sia kollektiivisesta etnografiasta. Naistutkimus 13 (1), 17–32.
- Gordon, Tuula; Lahelma, Elina; Hynninen, Pirkko; Metso, Tuija; Palmu, Tarja & Tolonen, Tarja. 1999. Learning to routines: “professionalization” of newcomers in secondary school. Qualitative Studies in Education 12(6), 689–705.
- Gordon, Tuula; Lahelma, Elina & Tolonen, Tarja. 1995. “Koulu on kuin...” Metaforat fyysisen koulun analysoinnin välineinä. Nuorisotutkimus 13(3), 3–12.
- Graham, Anne. 1994. Consumer choice in education: what’s wrong with parents’ rights? Curriculum Studies 2 (1), 31–42.
- Griffith, A. & Smith, D.E. 1990. “What did you in school today?”: mothering, schooling and social class. Perspectives on social problems 2, 3–24.
- Hakala, Katariina. 2002. Varmuutta ja epärointejä. Puhetapoja opettajan sukupuolesta. Kasvatus 33(3), 288–301.
- Halila, Aimo. 1949. Suomen kansakoululaitoksen historia 3. Piirijakoase- tuksesta oppivelvollisuuteen. Porvoo, Helsinki: WSOY.
- Hammersley, Martyn. 1990. Reading ethnographic research. A critical guide. London and New York: Longman.
- Hammersley, Martyn. 1992. What’s wrong with ethnography? Methodological explorations. London: Routledge.
- Hammersley, Martyn & Atkinson, Paul. 1983. Ethnography: principles in practice. London: Tavistock.
- Haug, Frigga and Others. 1987. Female sexualization. The collective work of memory. London: Virago.

- Hautamäki, Airi. 1997. Postmoderni perhe toimintaympäristönä – kodin ja koulun vuorovaikutussuhde. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) *Onnistuuko oppiminen – oppimistuloksien ja opetuksen laadun arviointiperusteita peruskoulussa ja lukiossa*. Opetushallitus. Arviointi 3/1997, 39–63.
- Hautamäki, Airi & Wahlström Jarl. 1985. Perhe – piilopaikka, turvapaikka, kasvualue. Teoksessa A. Hautamäki; J. Wahlström; R. Wahlström & P. Sinisalo (toim.) *Kasvuvuosien psyykinen kehitys*. Helsinki: Suomen kaupunkiliitto, 142–158.
- Helsingin kaupunki, koulutussuunnitelman perusteet, yleissivistävä koulu. Koulutus-Helsinki työryhmän esitys 31.13.1993. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A4:1994. Helsinki.
- Helsinki alueittain. 1993. Helsinki: Helsingin kaupungin tietokeskus.
- Hermunen, Hannele. 1984. Oppilaiden sosiaalinen tausta 1980. Tilastokeskus. Tutkimuksia Nro 111.
- Hirdman, Yvonne. 1990. Genussystemet. Teoksessa *Demokrati och makt i Sverige*. Stockholm: Maktutredningens huvudrapport. SOU 1990:44, 73–116.
- Hirdman, Yvonne. 1998. Konstruktion och förändring – genus som vetenskap. *Kvinnovetenskaplig tidskrift* 19(3–4), 4–15.
- Hirsjärvi, Sirkka (toim.) 1983. *Kasvatustieteen käsitteistö*. Helsinki: Otava.
- Hoikkala, Tommi. 1993. Katoaako kasvatus, himmeneekö aikuisuus? Aikuistumisen puhe ja kulttuurimallit. Jyväskylä: Gaudeamus.
- Holstein, James A. & Gubrium, Jaber F. 1995. The active interview. *Qualitative research methods series*; vol. 37. Thousand Oaks: Sage.
- Honkasalo, Marja-Liisa. 1988. Oireiden ongelma: sosiaalilääketieteellinen tutkimus oireista, niiden esiintymisestä ja merkityksistä kahta tutkimusmenetelmää käyttäen. Helsingin yliopisto. *Kansanterveystieteen julkaisuja*. M; 101.
- Hughes, Christina; Burgess, Robert G. & Moxon, Susan. 1991. Parents are welcome: headteachers' and matrons' perspectives on parental participation in the early years. *Qualitative Studies in Education* 4(2), 95–107.
- Hughes, Martin; Wikeley, Felicity & Nash, Tricia. 1994. *Parents and their children's school*. Oxford UK & Cambridge USA: Blackwell.

- Huotelin, Hannu. 1996. Menetelmällisiä lähtökohtia elämäkertatutkimukseen. Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin (toim.) Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 13–42.
- Husso, Marja-Leena; Korpinen, Eira & Korpinen, Raimo. 1980. Kodin ja koulun yhteistyötutkimus I. Tutkimuksen tausta, teoreettisia lähestymistapoja sekä johdatus empiirisen aineiston keräämiseen: ongelmat ja mittarit. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 161.
- Huttunen, Jouko. 1992. Isän mallit ja opettaja – mihin miehiä koulussa tarvitaan? Nuorisotutkimus 10(1), 8–15.
- Huttunen, Jouko. 1997. Miehen mallit ja opettaja: mihin miehiä koulussa tarvitaan? Teoksessa O-P. Heinonen & A. Mikkola (toim.) Miehiä kouluun? Taustaa ja keskustelua tasa-arvosta. Juva: WSOY, 67–112.
- Huttunen, Jouko. 2001. Isänä olemisen uudet suunnat. Juva: PS-kustannus.
- Huuskonen, Aarne. 1953. Kodin ja koulun yhteistyö. Porvoo, Helsinki: WSOY.
- Isoaho, Hannu; Kivinen, Osmo & Rinne, Risto. 1990. Nuorten koulutus ja kotitausta. Tilastokeskus. Tutkimuksia nro 171.
- Jakku-Sihvonen, Ritva & Kuusela, Jorma. 2002. Mahdollisuuksien koulutuspolitiikan tasa-arvo. Opetushallitus. Arviointi 7/2002.
- Jauhiainen, Arto. 1993. Koulu, oppilaiden huolto ja hyvinvointivaltio. Suomen oppivelvollisuuskoulun oppilashuollon ja sen asiantuntijajärjestelmien muotoutuminen 1800-luvun lopulta 1990-luvulle. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C, osa 98.
- Jokinen, Arja; Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero. 1993. Diskurssianalyysin aakokset. Tampere: Vastapaino.
- Jokinen, Arja; Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero. 1999. Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino.
- Jokinen, Eeva. 1996. Väsynyt äiti. Äitiyden omaelämäkerrallisia esityksiä. Tampere: Gaudeamus.
- Jokinen, Kimmo. 1996. Kasvaminen ja oppiminen traditioiden jälkeen. Teoksessa L. Suurpää & P. Aaltojärvi (toim.) Näin nuoret. Näkökulmia nuoruuden kulttuureihin. Tietolipas 143. Helsinki: SKS, 23–50.

- Järventie, Irmeli. 1999. Syrjäytyvätkö lapset? Tutkimus 1990-luvun lasten perushoivasta, hyvinvoinnista ja lastensuojelupalvelujen käytöstä Helsingissä. Sosiaali- ja terveysministeriö. Julkaisuja 1996:6.
- Kangas, Ilka. 1997. Naisten vaihdevuosien ja vanhenemisen tulkinnat. Helsinki: Gaudeamus.
- Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II. Varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelma. 1952. Helsinki: Komiteanmietintö 1952: 3.
- Karisto, Antti & Montén, Seppo. 1996. Lukioon vai ei. Tutkimus alueellisista eroista helsinkiläisten lukionkäynnissä ja lukiolakkautusten vaikutuksista. Helsinki: Helsingin kaupungin tietokeskuksen tutkimuksia. 1996: 6.
- Kasanen, Kati. 2003. Lasten kyvykäsitukset koulussa. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja nro 58.
- Kauppila, Juha. 1996. Koulutus elämänkulun rakentajana. Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin (toim.) Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 45–108.
- Kettunen, Antti. 1972. Kodin ja koulun yhteistyö peruskoulussa. Teoksessa O. Jokinen (toim.) Peruskoulu 73: peruskoulun tavoitteet ja toteuttaminen. Kansalaiskasvatuksen keskuksen julkaisuja 10, 93–98.
- Kivinen, Osmo & Rinne, Risto. 1995. Koulutuksen periytyvyys. Nuorten koulutus ja tasa-arvo Suomessa. Tilastokeskus. Koulutus 1995:4.
- Kivinen, Osmo & Rinne, Risto. 1998. Koulutuksen kentät ja kulku. Teoksessa T. Takala (toim.) Kasvatussosiologia. Juva: WSOY, 65–106.
- Kivinen, Osmo; Rinne, Risto & Ahola, Sakari. 1989. Koulutuksen rajat ja rakenteet. Helsinki: Hanki ja jää.
- Korhonen, Merja. 1994. Keski-ikäisten naisten lapsuuskokemukset ja oma vanhemmuus. Joensuun yliopisto. Yhteiskuntatieteiden tiedekunta. Psykologian tutkimuksia n:ro 15.
- Korhonen, Merja. 1999. Isyyden muutos. Keski-ikäisten miesten lapsuuskokemukset ja oma vanhemmuus. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja Nro 39.
- Korkiakangas, Pirjo. 1996. Muistoista rakentuva lapsuus. Agraarinen perintö lapsuuden työnteon ja leikkien muistelussa. Kansatieteellinen arkisto 42. Helsinki: Suomen muinaismuistoyhdistys.

- Korpinen, Eira; Husso, Marja-Leena & Korpinen, Raimo. 1980a. Kodin ja koulun yhteistyötutkimus II. Yhteistyön toteutuminen peruskoulun ala-asteella, opettajien ja vanhempien käsitykset yhteistyön tehtävistä, vanhempien asennoituminen sekä yhteistyöaktiivisuuteen yhteydessä olevista tekijöistä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 162.
- Korpinen, Raimo; Korpinen, Eira & Husso, Marja-Leena. 1980b. Kodin ja koulun yhteistyötutkimus III. Opettajien ja oppilaiden huoltajien käsityksiä yhteistyön esteistä sekä kodin ja koulun yhteistyön kehittämistä: käytännön järjestelyt, yhteistyömuodot ja yhteistyösisällöt. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 163.
- Kortteinen, Matti. 1992. Kunnian kenttä. Suomalainen palkkatyö kulttuurisena muotona. Hämeenlinna: Hanki ja jää Oy.
- Koskenriemi, Matti. 1967. Opettamisen taito. Johdatusta toisen asteen koulun opettajan työhön. Helsinki: Otava.
- Koskenniemi, Matti & Valtasaari, Antero. 1969. Taitava opettaja. Johdatusta kansakoulunopettajan työhön. Helsinki: Otava.
- Koskinen, Pia. 1994. Miksi ruoho on vihreämpää naapurikoulun pihalla? Tutkimus syistä, joiden perusteella yläasteen koulu valittiin. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja B9: 1994.
- Kosonen, Ulla. 1998. Koulumuistoja naiseksi kasvamisesta. SoPh:i. Yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja 21. Jyväskylän yliopisto.
- Kouluyhteistyö- ja kerhotoimikunnan mietintö. 1981. Helsinki: Komiteamietintö 1981: 20.
- Kouluyhteistyökomitean I osamietintö. 1969. Helsinki: Komiteamietintö 1969: A 12.
- Kuronen, Marjo. 1994. Lapsen hyväksi naisten kesken. Tutkimus äitiys- ja lastenneuvolan toimintakäytännöistä. STAKES: Tutkimuksia 35.
- Kuusinen, Jorma. 1985. Lukioon siirtyneiden lahjakkuus ja sosiaalinen tausta. *Sociologia*, 22(3), 191–196.
- Kuusinen, Jorma. 1986. Koulumenestys, lahjakkuus ja sosiaalinen tausta. *Kasvatus* 17(3), 192–197.
- Lahdes, Erkki. 1980. 3. painos. Peruskoulun uusi opetusoppi. Helsinki: Otava.

- Lahdes, Erkki. 1986. Peruskoulun didaktiikka. Helsinki: Otava.
- Lahelma, Elina. 1992. Sukupuolten eriytyminen peruskoulun opetus suunnitelmassa. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 132.
- Lahelma, Elina. 1993. Britannian koulunuudistuslaki ja kansallinen opetus suunnitelma. Kasvatus 24 (2), 144–152.
- Lahelma, Elina. 1995. Koulun arkea tutkimassa. Teoksessa J. Jussila & R. Rajala (toim.) Rajanylityksiä: monipuolistuva kasvatustutkimus tieteiden kentässä. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C. Katsauksia ja puheenvuoroja 10, 231–240.
- Lahelma, Elina. 1999. Hyvätapainen yksilö. Kasvatustavoitteet koulun arjessa. Teoksessa T. Tolonen (toim.) Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere: Vastapaino, 79–96.
- Lahelma, Elina. 2000. Lack on male teachers: a problem for students or teachers? Pedagogy, Culture & Society 8(2), 173–186.
- Lahelma, Elina. 2003. Koulutusteiden risteysasemilla: pysyvyyksiä ja muutoksia nuorten suunnitelmissa. Kasvatus 34 (3), 230–242.
- Lahelma, Elina. & Gordon, Tuula. 1997. First day in secondary school – learning to be a 'professional pupil'. Educational Research and Evaluation 3 (2), 119–139.
- Lahelma, Elina & Gordon, Tuula. 2003. Home as a social, mental and physical space: Young people's reflections on moving from home. Journal of Youth Studies 6(4), 377–390.
- Lahelma, Elina; Hakala, Katariina; Hynninen, Pirkko & Lappalainen, Sirpa. 2000. Too few men? Analysing the discussion on the need for more male teachers. Nordisk Pedagogik. Journal of Nordic Educational Research. 20(3), 129–138.
- Lahtinen, Matti; Lankinen, Timo; Penttilä, Antero & Sulonen, Arto. 1999. Koulutuksen lainsäädäntö käytännössä. Helsinki: Tietosanoma.
- Laine, Kaarlo. 1999. Ameba pulpetissa. Koulun arkikulttuurin jännitteitä. SoPhi. Yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja 13. Jyväskylän yliopisto.
- Laine, Kaarlo. 2000. Koulukuvia. Koulu nuorten kokemistilana. SoPhi 43. Jyväskylän yliopisto.
- Laki kulttuuri- ja opetustoimen rahoituksesta 705/1992.

- Laki peruskoulun 8 §:n muuttamisesta 682/1993.
- Laki perusopetuslain muuttamisesta 477/2003.
- Lallukka, Kirsi. 1993. Lasten paikka sukupolvijärjestelmässä – koettu lapsuus 9-vuotiaiden näkökulmasta. Jyväskylän yliopiston yhteiskunta-politiikan laitoksen työpapereita N:o 80.
- Lappalainen, Sirpa. 2002. As a researcher between children and teachers. Teoksessa G. Walford (ed.) Debates and developments in ethnographic methodology. Studies in educational ethnography, vol 6. Amsterdam: JAI, 61–71.
- Lareau, Annette. 1989. Home advantage. Social class and parental intervention in elementary education. London, New York & Philadelphia: The Falmer Press.
- Lareau, Annette. 1992. Gender differences in parent involvement in schooling. Teoksessa J. Wrigley (ed.) Education and gender equality. London & Washington: The Falmer Press, 207–224.
- Lareau, Annette & Shumar, Wesley. 1996. The problem of individualism in family-school policies. *Sociology of Education* 69(2), 24–39.
- Lastemme peruskoulu. Tietoa vanhemmille. 1995. Helsinki: Opetushallitus
- LeCompte, Margaret D. & Preissle, Judith. 1993. Ethnography and qualitative design in educational research. San Diego: Academic Press.
- Lefebvre, Henri. 1991. The production of space. Oxford: Basic Blackwell.
- Lehtisalo, Liekki & Raivola, Reijo. 1992. Koulutuspolitiikka. Porvoo: WSOY.
- Lehtonen, Jukka. 1999. Piilossa ja näkyvissä. Seksuaalisuuden kirjo koulussa. Teoksessa T. Tolonen (toim.) Suomalainen koulu ja kulttuuri. Vastapaino: Tampere, 203–227.
- Lehtonen, Jukka. 2003. Seksuaalisuus ja sukupuoli koulussa. Yliopistopaino: Helsinki.
- Leiulfslrud, Håkon & Woodward, Alison E. 1987. Women at class crossroads: repudiating conventional theories of family class. *Sociology* 21 (2), 393–412.
- Leiulfslrud, Håkon & Woodward, Alison E. 1988. Women at class crossroads: a critical reply to Erikson and Goldthorpe's note. *Sociology* 22(4), 555–562.

- Lihgtfoot, Sara Lawrence. 1978. *Worlds apart. Relationships between families and school.* New York: Basic Books, Inc., Publishers.
- Luttrell, Wendy. 1997. *Schoolsmart and motherwise: working-class women's identity and schooling.* New York: Routledge.
- Mac an Ghaill, Máirtín. 1994. *The making of men: masculinities, sexualities and schooling.* Buckingham: Open University Press.
- McLaren, Peter. 1995. Post-colonial pedagogy: post-colonial desire and decolonized community. Teoksessa P. McLaren (toim.) *Postmodernism, postcolonialism and pedagogy.* Albert Park: JNP, 3–36.
- McPherson, G. 1972. *Small town teacher.* Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Mesor, Lynda & Woods, Peter. 1984. *Changing schools.* Milton Keynes: Open University Press.
- Mesor, Lynda & Woods, Peter. 1991. Breakthroughs and blockages in ethnographic research. Contrasting experiences during the changing schools project. Teoksessa G. Walford (ed.) *Doing educational research.* London and New York: Routledge, 59–81.
- Meighan, Roland. 1989. The parents and the schools – alternative role definitions. *Educational Review* 41(2), 105–112.
- Melkas, Tuula. 2001. Tasa-arvobarometri 2001. Tasa-arvoasiain neuvotte-
lukunta ja Tilastokeskus. Tasa-arvojulkaissu 2001:9. Elinolot 2001:1.
- Metso, Tuija. 1999. Eriäistä ja tuttua. Koulu vanhempien koulumuistoissa. Teoksessa T. Tolonen, (toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri.* Tam-
pere: Vastapaino, 267–283.
- Mishler, Elliot G. 1986. *Research interviewing. Context and narrative.* Cambridge, Massachusetts and London: Harvard University Press.
- Morgan, David H.J. 1996. *Family connections. An introduction to family studies.* Cambridge: Polity Press.
- Morgan, David H.J. 1997. Socialization and the family. Teoksessa B. Cosin & M. Hales (eds.) *Families, education and social differences.* London: Routledge in association with The Open University, 4–29.
- Munn, Pamela. 1993. Introduction. Teoksessa P. Munn (ed.) *Parents and schools. Customers, managers or partners?* London: Routledge, 1–10.

- Mäkelä, Johanna. 1990. Luonnosta kulttuuriksi, ravinnosta ruoaksi. Jyväskylän yliopisto. Nykykulttuurin tutkimusyksikkö. Julkaisu 21.
- Neal, Sarah. 1995. Researching powerful people from a feminist and anti-racist perspective: a note on gender, collusion and marginality. *British Educational Research Journal* 21(4), 517–531.
- Ng, S.-W. 2000. Parent-teacher interaction: are they psychologically prepared for cooperation? Paper presented at the XXVII International Congress of Psychology, Stockholm.
- Niemi, Hannele ja Tirri, Kirsi. 1997. Valmiudet opettajan ammattiin opettajien ja opettajien kouluttajien arvioimina. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 10.
- Norris, Nigel; Aspland, Roger; MacDonald, Barry; Schostak, John & Zamorski, Barbara. 1996. Arviointiraportti peruskoulun opetussuunnitelmauudistuksesta. Opetushallitus. Arviointi 11/96.
- Nurmi, Timo; Rekiaro, Ilkka & Rekiaro, Päivi. 1996. Suomen kielen sanakirja. Jyväskylä: Gummerus.
- Ojakangas, Mika. 1997. Lapsuus ja auktoriteetti. Pedagogisen vallan historia Snellmanista Koskenniemeen. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Oppilashuoltokomitean mietintö. 1974. Helsinki: Komiteanmietintö 1973:151.
- Palmu, Tarja. 2003. Sukupuolen rakentuminen koulun kulttuurisissa teksteissä. Etnografia yläasteen äidinkielen oppitunneilla. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 189.
- Parents as partners in schooling. 1997. Centre for educational research and innovation. Paris: OECD.
- Parjo, Oili. 2003. Koti on kansan sydän: Kotikasvatusyhdistyksen perustaminen ja toiminta 1907–1917. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 190.
- Peruskoululaki 476/1983
- Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I. Opetussuunnitelman perusteet. 1970. Helsinki: Komiteanmietintö 1970: A4.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985. Helsinki: Kouluhallitus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.

Perusopetuslaki 628/1998

- Poikolainen, Jaana. 2002. Kasvatustietoisuuden ulottuvuuksia: vanhempien käsityksiä kasvatuksesta ja vanhemmuudesta. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 182.
- Pugh, Gillian. 1989. Parents and professionals in pre-school services: is partnership possible? Teoksessa S. Woldendale (ed.) *Parental involvement: developing networks between school, home and community*. London: Cassell.
- Pösö, Tarja. 1993. Kolme koulukotia. Tutkimus tyttöjen ja poikien poikkeavuuden määrittelykäytännöistä koulukotihoidossa. *Acta Universitas Tampereensis*. Ser A, vol. 509. Tampereen yliopisto.
- Reay, Diane. 1996. Contextualising choice: Social power and parental involvement. *British Educational Research Journal* 22(5), 581–596.
- Reay, Diane. 1998a. *Class work. Mothers' involvement in their children's primary schooling*. London: UCL Press.
- Reay, Diane. 1998b. Cultural reproduction: mothers involvement in their children's primary schooling. Teoksessa M. Grenfell & D. James with P. Hodgkinson, D. Reay and D. Robbins (eds.) *Bourdieu and education: acts of practical theory*. London: Falmer Press, 55–71.
- Reay, Diane. 1998c. Engendering social reproduction: mothers in the educational marketplace. *British Journal of Sociology of Education* 19(2), 195–209
- Reay, Diane & Ball Stephan J. 1998. 'Making their minds up': family dynamics of school choice. *British Educational Research Journal* 24(4), 431–448.
- Reuna, Veera. 1998. Vastuu perheen arjesta. *Perhebarometri. Väestöliitto. Väestöntutkimuslaitos E 4/1998*.
- Ribbens, Jane. 1994. *Mothers and their children: towards a feminist perspective on childrearing*. London: Sage.
- Rinne, Risto. 1984. Suomen oppivelvollisuuskoulun operussuunnitelman muutokset vuosina 1916–1970. Opetussuunnitelman intentioiden ja lähtökohtien teoreettis-historiallinen tarkastelu. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C osa 44.

- Rinne, Risto; Kivirauma, Joel; Hirvenoja, Pia & Simola, Hannu. 2000. From comprehensive school citizen towards self-selective individual. Teoksessa S. Lindblad & T.S. Popkewitz (eds.) Public discourses on education governance and social integration and exclusion: analyses of policy texts in European contexts. Uppsala University. Department of education. Upsala reports on education 36.
- Roos, Jeja-Pekka & Hoikkala, Tommi. 1998. Esipuhe. Teoksessa J-P. Roos & T. Hoikkala (toim.) Elämänpolitiikka. Helsinki: Gaudeamus, 7–19.
- Rubin Herbert J. & Rubin Irene S. 1995. Qualitative interviewing. The art of hearing data. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage.
- Räty, Hannu. 2003. Koulu muistoissa – ja asenteissa. *Kasvatus* 34(2), 130–138.
- Räty, Hannu; Snellman, Leila; Honkalampi, Kirsi & Vormanen, Arja. 1994. Yksilöllisyys koulussa – luontaista lahjakkuutta? eli koulutuspolitiikan simsalabim. *Kasvatus* 25(2), 170–175.
- Räty, Hannu; Snellman, Leila; Mäntysaari-Hetekorpi, Hannele & Vormanen, Arja. 1995. Vanhempien tyytyväisyys peruskoulun toimintaan ja kouluuudistuksia koskevat asenteet. *Kasvatus* 26(3), 250–260.
- Räty, Hannu; Snellman, Leila; Mäntysaari-Hetekorpi, Hannele & Vormanen, Arja. 1996. Parents' views on the comprehensive school and its development: A finnish study. *Scandinavian Journal of Educational Research* 40(3), 203–215.
- Saarenheimo, Marja. 1997. Jos etsit kadonnutta aikaa. Tampere: Vastapaino.
- Saari, Hannu & Kupari, Pekka. 1996. Missä peruskoulu säästi? Teoksessa R. Jakku-Sihvonen; A. Lindström & S. Lipsanen (toim.) Toteuttaako peruskoulu tasa-arvoa? Opetushallitus. Arviointi 1/96, 100–118.
- Salo, Ulla-Maija. 1995. Koulun sosiaalista elämää tutkimassa. *Nuorisotutkimus* 13 (4), 2–8.
- Salo, Ulla-Maija. 1999. Ylös tiedon ja taidon ylämäkeä. Tutkielma koulun maailmoista ja järjestyksistä. *Acta Universitatis Lapponiensis* 24. Lapin yliopisto.
- Sarason, Seymour R. 1982. The culture of school and the problem of change. Boston: Allyn and Bacon.
- Seidell, J. & Kelle, U. 1995. Different functions of coding in the analysis of textual data. Teoksessa U. Kelle (ed.) Computer-aided qualitative data analysis. Theory, methods and practice. London: Sage, 113–118.

- Seikkula, Tuula. 2000. Alkuopetuksen vanhempaintapaamisten sosiaaliset kielet: dialoginen analyysi. *Journal of teacher researcher* 9/2000, Tutkiva opettaja 9/2000. Jyväskylä: Tuope.
- Seppälä, Nina. 2000. Yhteisellä lapsen parhaaksi. *Perheparometri* 2000. Väestöliitto. Väestöntutkimuslaitos E 9/2000.
- Sermilä, Paula. 1991. Miten koulu toimii. Oppilaiden, vanhempien ja opettajien käsityksiä peruskoulusta ja lukiosta. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Lisensiaattitutkimus.
- Shaw, Jenny. 1981. In loco parentis: a relationship between parent, state and child. Teoksessa R. Dale (ed.) *Education and state. Politics, patriarchy and practice*. Lewes: Falmer Press.
- Shaw, Jenny. 1995. *Education, gender and anxiety*. London: Taylor & Francis Ltd.
- Simola, Hannu. 1995. Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1900-luvulle. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 137.
- Simola, Hannu. 1997. Ulossulkemisesta itsevalikointiin. Opettajuus, kansalaisuus ja käyttäytymisen arvostelu suomalaisissa kansa- ja peruskouludokumenteissa vuosina 1861–1996. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A3:1997.
- Siniharju, Marjatta. 2003. Kodin ja koulun yhteistyö peruskoulun alkuopetusluokilla. Yhteistyön arvostus ja toteutuminen Helsingin kaupungin peruskoulujen alkuopetusluokilla lukuvuosina 1983–1984 ja 1998–1999. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 242.
- Siurala, Lasse. 1994. Nuoriso-ongelmat modernisaatioperspektiivissä. Helsingin kaupungin tietokeskuksen tutkimuksia 3. Helsinki: Helsingin kaupungin tietokeskus.
- Skeggs, Beverley. 1994. Situating the production of feminist ethnography. Teoksessa M. Maynard & J. Purvis (eds.) *Researching women's lives from a feminist perspective*. London & Bristol: Taylor & Francis.
- Smith, Dorothy. E. 1988. *The everday world as problematic: a feminist sociology*. Milton Keynes: Open University Press.
- Soininen, Marjaana. 1986. Kodin ja koulun yhteistyöstä peruskoulun alasteella. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:109.

- Spindler, George & Spindler, Louise. 1982. Roger Harkes and Schönhausen: 'From the familiar to the strange and back'. Teoksessa G. Spindler (ed.) *Doing ethnography of schooling. Educational anthropology in action*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 20–46.
- Stanworth, M. 1984. Women in class analysis: a reply to John Goldthorpe. *Sociology* 18, 159–169.
- Strandell, Harriet. 1995. Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana. Tutkimus päiväkodista sosiaalisten suhteiden kenttänä. Gaudeamus: Helsinki.
- Strassaldo, Raimando. 1993. Tilan sosiaalinen rakenne. TIKK.A. Yhteiskuntasuunnittelun laitos. *Julkasiuja* 21. Tampere.
- Syrjäläinen, Eija. 1990. Oppilaiden ja opettajanroolikäyttäytyminen luokahuoneyhteisössä: etnografinen tapaustutkimus peruskoulun ja steinerkoulun ala-asteen 4. vuosiluokalta. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. *Tutkimuksia* 78.
- Syrjäläinen, Eija. 1993a. Helsingiläisten opettajien näkemyksiä akvaariohankkeen toteutumisesta koulujen arkitodellisuudessa. Helsingin kaupungin kouluviraston julkaisusarja A4: 1993.
- Syrjäläinen, Eija. 1993b. Eltsun eetos. Tapauskuvaus Eläintarhan ala-asteelta lukuvuonna 1992–93: opettajien ja rehtorin kokemuksia koulukohtaisesta opetussuunnitelmatyöstä osana akvaariohanketta. Helsingin kaupungin kouluviraston julkaisusarja A7: 1993.
- Syrjäläinen, Eija. 1994. Koulukohtainen opetussuunnitelmatyö ja koulu-kulttuurin muutos. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. *Tutkimuksia* 134.
- Syrjäläinen, Eija. 1997. Arvioinnin avulla laatua kouluihin – markkinahumua vai koulurealismia. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A11/1997.
- Thorne, Barrie. 1993. *Gender play. Girls and boys in school*. Buckingham: Open University Press.
- Thorne, Barrie & Yalom, Marilyn (ed.) 1982. *Rethinking the family: some feminist questions*. New York: Longman.
- Tolonen, Tarja. 2001. Nuorten kulttuurit koulussa. Ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset. Gaudeamus: Helsinki.

- Torkkeli, Markus. 2001. Koulutulokkaiden isät lastensa koulunkäynnin tukena. Helsingin yliopisto. Kasvatuspsykologian tutkimusyksikkö. Tutkimuksia 6/2001.
- Tyack, David & Cuban, Larry. 1995. *Tinkering toward utopia: a century of public school reform*. London: Harvard University Press.
- Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 1435/2001.
- Van Maanen, John. 1988. *Tales of the field: on writing ethnography*. Chicago: University of Chicago Press.
- Varmola, Tapio. 1996. Markkinasuuntautuneen koulutuksen aikakauteen? Esimerkkejä ja tulkintoja ammattillisesta aikuiskoulutuksesta. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis. Ser A vol. 524.
- Vilkko, Anni. 2000. Riittävästi koti. *Janus* 8 (3), 213–229.
- Vincent, Carol. 1996. *Parents and teachers. Power and participation*. London & Washington, D.C.: Falmer Press.
- Vincent, Carol & Tomlinson Sally. 1997. Home-school relationships: 'the swarming of disciplinary mechanisms'? *British Educational Research Journal* 23 (3), 361–377.
- Vuori, Jaana. 1989. Perheen käsitteellistäminen. *Naistutkimus* 2(2), 28–36.
- Vuorinen, J. 1971. Kansakoulun ala-asteen oppilaiden vanhempien suhtautumisesta kouluyhteistyöhön Turun ja Porin läänissä. Turun yliopiston sosiologian laitoksen monisteita, 36.
- Walkerdine, Valerie. 1990. *Schoolgirl Fictions*. London & New York: Verso.
- Walkerdine, Valeri & Lucey, Helene & Melody, June. 2001. *Growing up girl. Psychosocial explorations of gender and class*. Hovnsmill: Palgrave.
- Waller, Willard. 1976. *The sociology of teaching*. New York: Wiley.
- Whitty, Geoff. 1997. *Creating quasi-markets in education: a review of recent research on parental choice and school autonomy in three countries*. Teoksessa M.W. Apple, Michael (ed.) *Review of research in education* 22. Washington: American educational research association, 3–47.
- Woods, Peter. 1986. *Inside schools: Ethnography in educational research*.
- Ziehe, Thomas. 1991. *Uusi nuoriso. Epätavanomaisen oppimisen puolustus*. Tampere: Vastapaino.

Liite 1.

Hyvät vanhemmat!

Kuten syyslukukaudella olleessa vanhempainillassa kerroimme, Kivikulman yläaste on toinen tutkimusprojektissamme mukana olevista kouluista ja lapsenne luokka on yksi tutkimusluokistamme. Syksyn aikana seurasimme koulun arkipäivää: olimme mukana oppitunneilla, välitunneilla sekä koulun muissa tilaisuuksissa. Kevätlukukauden myötä tutkimuksemme on laajentunut myös koulun ulkopuolelle oppilaiden perheisiin ja vapaa-aikaan. Kirjeen liitteenä oleva esite kertoo enemmän tutkimusprojektistamme ja siinä mukana olevista tutkijoista.

Oma tutkimusalueeni käsittelee perheen ja koulun välistä suhdetta. Syyslukukauden olen seurannut tutkimuksessamme mukana olleita seitsemänsiä luokkia ja nyt tarkoitukseni on haastatella näiden luokkien oppilaiden vanhempia. Olen kiinnostunut kuulemaan vanhempien ajatuksia lasten koulunkäynnistä, kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä, vanhemmuudesta ja kasvatuksesta. Toivon, että olette halukkaita tulemaan mukaan tutkimukseen.

Haastattelu voidaan järjestää teille sopivimpana ajankohtana ja se voidaan tehdä myös kotonanne. Luonteeltaan haastattelut ovat epävirallisia, tiettyjen teemojen ympärille rakentuvia keskusteluja. Otan teihin puhelimitse yhteyttä lähiviikkoina; tällöin voimme keskustella enemmän tutkimuksestani ja sopia mahdollisesta haastattelua jankohdasta.

Teen tutkimuksestani väitöskirjaa Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitokselle. Vakuutan, että tutkimuksessa ja haastatteluissa esiin tulleet asiat ovat täysin luottamuksellisia ja jäävät vain tutkimuskäyttöön. Väitöskirjaa kirjoittaessani ei vanhempien ja oppilaiden nimiä mainita. Käytämme myös kouluista peitenimiä, eivätkä tutkimuskoulumme tiedä, mikä toinen koulu on mukana tutkimuksessamme.

Helsingissä, toukokuun 19. päivänä 1995

Yhteistyötä toivoen,

Tuija Metso
tutkija, kasv.kand.

Kasvatustieteen laitos, PL 39, 00014 HELSINGIN YLIOPISTO
Puh. 191 8072

Liite 2.

HAASTATTELURUNKO

- ALA-ASTEEN KOULUAIKA
- YLÄASTEELLE SIIRTYMINEN
- YLÄASTEEN KOULUN VALINTA
- KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖ ALA-ASTEELLA JA YLÄASTEELLA
- OMAT KOULUKOKEMUKSET
- MITÄ ODOTTAA KOULULTA
- KOULUNKÄYNNIN NÄKYMINEN KOTONA
- KASVATUS JA VANHEMMUUS
- PERHEEN ARKI JA KOTITYÖT
- LASTEN HARRASTUKSET
- LASTEN MUU VAPAA-AIKA
- PERHEEN YHTEINEN VAPAA-AIKA
- LASTEN PUKEUTUMINEN, ULKONÄKÖ, KAVERIT
- ERI MIELISYYDET JA RISTIRIIDAT
- KANSALAISUUS, SUOMALAISUUS, ULKOMAALAISUUS
- TULEVAISUUDENTOIVEET
- METAFORAT

KASVATUSALAN TUTKIMUKSIA – RESEARCH IN EDUCATIONAL SCIENCES

1. *ARTO JAUHAINEN, RISTO RINNE & JUHANI TÄHTINEN (TOIM.)*, 2001
Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit
2. *RAIJA HUHMARNIEMI, SIMO SKINNARI & JUHANI TÄHTINEN (TOIM.)*, 2001
Platonista transmodernismiin – Juonteita ihmisyyteen, ihmiseksi kasvamiseen, oppimiseen, kasvatukseen ja opetukseen
3. *ERKKI OIKINUORA, MIRJAMAIJA MIKKILÄ–ERDIMAN, SAMI NURMI & MARIA OTTOSON*, 2001
Multimediaoppimateriaalin tutkimuspohjaista arviointia ja suunnittelun suuntaviivoja
4. *SARI HUSA & JARMO KINOS*, 2001
Akateemisen varhaiskasvatuksen muotoutuminen
5. *REIJO BYMAN*, 2001
Curiosity and Exploration: A Conceptual Overview and Structural Modeling
6. *LEENA KOSKI*, 2001
Hyvän lapsen ja kasvattamisen ideaalit – Tutkimus aapisten ja lukukirjojen moraalisen kosmologian muutoksista itsenäisyyden aikana
7. *JUHANI RAUTOPURO & PERTTI VÄISÄNEN*, 2001
Experiencing studies at the University of Joensuu. – Modelling a student cohort's satisfaction, study achievements and dropping out
8. *MARKKU VANTTAJA*, 2002
Koulumenestyjät – Tutkimus laudaturylioppilaiden koulutus- ja työurista
9. *JUKKA HUSU*, 2002
Representing the practice of teachers' pedagogical knowing
10. *ELINA HARJUNEN*, 2002
Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin?
Otteita opettajan arjesta
11. *KAARINA LAINE & MARITA NEITOLA (TOIM.)*, 2002
Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä
12. *PEKKA RANTANEN*, 2003
Enemmän vähemmällä – Monivalintatehtävien mittaustarkkuuden nostaminen
13. *PASI SAHLBERG & JOHN BERRY*, 2003
Small group learning in mathematics – Teachers' and pupils' ideas about groupwork in school
14. *MINNA VUORIO-LEHTI JA MARJO NIEMINEN (TOIM.)*, 2003
Kasvatushistoria nyt – Makro- ja mikrotutkimuksesta marginaalisuuden, sukupuolen ja tilan analyysiin
15. *ANNE NEVGI & KIRSI TIRRI*, 2003
Hyvää verkko-opetusta etsimässä
Oppimista edistävät ja estävät tekijät verkko-oppimisympäristöissä
– opiskelijoiden kokemukset ja opettajien arviot

16. *ARI SUTINEN, 2003*
Kasvatus ja kasvu – George H. Meadin kasvatusajattelu John Deweyn ja Charles S. Peircen filosofian valossa
17. *RISTO RINNE, MIKKO ARO, JOEL KIVIRAUMA & HANNU SIMOLA (EDS.)*
Adolescents facing the educational politics of the 21st century:
Comparative survey on five national cases and three welfare models
18. *RISTO RINNE JA JOEL KIVIRAUMA (TOIM.)*
Koulutuksellista alaluokkaa etsimässä: Matala koulutus yhteiskunnallisen
aseman määrittäjänä Suomessa 1800 ja 1900 -luvuilla
19. *TUIJA METSO*
Koti, koulu ja kasvatus – kohtaamisia ja rajankäyntejä