

Kodin ja koulun kasvattaja- ja opettajaidentiteetit sekä yhteistyö mediateksteissä

Organisaatiot ja johtaminen
Maisterin tutkinnon tutkielma
Elina Anttila
2011

Johtamisen ja kansainvälisen liiketoiminnan laitos
Pro gradu -tutkielma
Elina Anttila

18.10.2011

Tutkimuksen tavoitteet

Tarkastelen tutkimuksessani kodin ja peruskoulun kasvattaja- ja opettajaidentiteettien sekä yhteistyön rakentumista mediateksteissä. Tarkoitukseni on selvittää, millaisiin identiteetteihin koti ja koulu asemoituvat mediateksteissä kasvattajina ja opettajina sekä millaiseksi kodin ja koulun yhteistyö teksteissä rakentuu. Lisäksi tutkin sitä, ovatko jotkin identiteetit vallitsevia toisiinsa nähden. Kodin ja koulun kasvattaja- ja opettajaidentiteettien ja yhteistyön rakentumisen tutkiminen mediateksteissä on tärkeää, koska kielen avulla rakennetaan ja uusinnetaan todellisuutta ja koska medialla on suuri vaikutus ajatteluamme.

Tutkimusmenetelmät

Tutkimuksen metodologinen viitekehys sijoittuu kielenkäytön vaihtelevuutta tutkivan ja kriittisen diskurssianalyysin välimaastoon. Tutkimusaineisto koostuu 78:stä Helsingin Sanomissa 1.1.–30.6.2011 julkaistusta kirjoituksesta, joissa rakennetaan kuvaa kodin ja koulun yhteistyöstä tai niiden kasvattaja- ja opettajaidentiteeteistä. Tutkimusaineiston analyysi on kaksiportainen: ensin tarkastelen tutkimusaineistoa kokonaisuutena, minkä jälkeen erittelen yksityiskohtaisemmin kolmea kokonaisuuteen kuuluvaa tekstiä. Kokonaisuuteen tarkastelun yhteydessä tuon aineistosta poimittujen esimerkkikatkelmien avulla esiin, millaisia kasvattaja- ja opettajaidentiteettejä kodille ja koululle teksteissä rakentuu ja millaisena kodin ja koulun yhteistyö niissä näyttäytyy. Samalla esitän numeerisesti, kuinka yleisiä eri merkityssysteemit ja niihin liittyvät kodin ja koulun identiteetit ovat. Yksityiskohtaiseen analyysiin valitseni tekstien avulla hahmotan sitä, kuinka eri identiteetit ja merkityssysteemit elävät rinnan samoissakin teksteissä ja kuinka itsestään selvinä eri identiteetit teksteissä näyttäytyvät.

Keskeiset tutkimustulokset

Koti asemoituu tutkimusaineistossa kahdeksaan erilaiseen kasvattajaidentiteettiin, jotka liittyvät neljään eri kasvattajarepertuaariin. Kodin vallitsevin kasvattajaidentiteetti liittyy perhe-taustarepertuaariin, jossa koti asemoituu ratkaisevaksi vaikuttajaksi hyvässä ja pahassa. Koulu puolestaan asemoituu kuuteen erilaiseen kasvattajaidentiteettiin, jotka liittyvät kolmeen eri kasvattajarepertuaariin. Koulun kasvattajaidentiteeteistä vallitsevimmaksiksi rakentuu puuttujan identiteetti, jossa koulu asemoituu esimerkiksi puuttujaksi oppilaan epäsuotuisaan käytökseen. Kodin kasvatusvastuu rakentuu teksteissä ensisijaiseksi, kun taas koulun kasvatusvastuu rajoittuu lähinnä ongelmiin puuttumiseen. Opettaminen rakentuu teksteissä varsin vahvasti koulun tehtäväksi, mutta toisaalta myös koti asemoituu merkittäväksi vaikuttajaksi lapsen oppimistuloksiin. Kodin ja koulun yhteistyö näyttäytyy teksteissä usein varsin perinteisenä yksisuuntaisena tiedonvälityksenä. Lisäksi yhteistyö rakentuu monesti oppilaiden ongelmien ympärille ja erimielisyyksien sävyttämäksi. Toisinaan yhteistyö näyttäytyy kuitenkin myös dynaamisuusrepertuaarina, jossa koti ja koulu asemoituvat vastavuoroisen yhteistyön osapuoliksi. Helsingin Sanomissa käytävä kasvatus- ja opetuskeskustelu sekä kodin ja koulun välistä yhteistyötä rakentava keskustelu on melko kriittistä, mutta ei samalla tavalla kasvatusammattilaisten hallitsemää kuin joissain aiemmissa tutkimuksissa on havaittu. Kasvatusammattilaisten lisäksi ääneen pääsevät yhtä lailla oppilaiden vanhemmat, oppilaat itse sekä muut tahot.

Avainsanat

Peruskoulu, koti, vanhemmat, kodin ja koulun yhteistyö, media, diskurssianalyysi.

Sisällys

1 Johdanto.....	4
1.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimusmenetelmä.....	6
1.2 Tutkimusraportin rakenne.....	7
2 Kasvatus kodin ja koulun tehtävänä.....	9
2.1 Koti kasvattajana.....	9
2.1.1 Perhe ja vanhemmuus.....	10
2.1.2 Vanhemmuuden haasteita.....	12
2.2 Peruskoulu kasvattajana.....	13
2.3 Kasvatusvastuun jakautuminen kodille ja koululle.....	15
2.3.1 Julkinen kasvatust keskustelu.....	15
2.3.2 Tutkimuksia kasvatusvastuun jakautumisesta.....	16
3 Kodin ja koulun yhteistyö.....	19
3.1 Kodin ja koulun yhteistyön kehitys Suomessa.....	19
3.2 Syitä kodin ja koulun yhteistyöhön.....	21
3.3 Kodin ja koulun välisen yhteistyön muodot.....	23
3.4 Kodin ja koulun käsityksiä kodin ja koulun yhteistyöstä.....	28
3.4.1 Tutkimuksia kodin käsityksistä.....	29
3.4.2 Tutkimuksia koulun käsityksistä.....	31
3.5 Kodin ja koulun välisen yhteistyön haasteista.....	32
3.6 Kokoavasti kodin ja koulun välisestä suhteesta.....	34
4 Media todellisuuden rakentajana.....	37
4.1 Mediatekstit.....	37
4.2 Diskurssianalyysi.....	38
4.2.1 Diskurssianalyysin lähtökohta oletuksia.....	39
4.2.1.1 Kielenkäytön sosiaalista todellisuutta rakentava luonne.....	39
4.2.1.2 Merkityssysteemin moninaisuus ja tulkintarepertuaarit.....	40
4.2.1.3 Toiminnan kontekstisidonnaisuus.....	41
4.2.1.4 Toimijan kiinnittyneisyys merkityssysteemeihin.....	42

4.2.1.5 Kielenkäytön seurauksia tuottava luonne	42
4.2.2 Diskurssianalyysi tässä tutkimuksessa.....	43
4.2.2.1 Repertuaarien ja identiteettien tunnistaminen ja funktioiden pohtiminen	44
4.2.2.2 Repertuaarien määrällinen hallitsevuus	45
4.2.2.3 Repertuaarien ja identiteettien hegemonisointi.....	45
4.3 Tutkimusaineisto ja tutkimusprosessi	48
4.4 Tutkimuksen luotettavuus	51
5 Kodin ja peruskoulun kasvatustuon jakautuminen ja yhteistyö mediateksteissä ..	54
5.1 Kokonaisaineiston tarkastelua	54
5.1.1 Koulu kasvattajana.....	55
5.1.2 Koti kasvattajana.....	62
5.1.3 Koulu opettajana	67
5.1.4 Koti opettajana	70
5.1.5 Kodin ja koulun välinen yhteistyö	73
5.1.6 Yhteenvedoa kokonaisaineistosta	78
5.2 Valittujen tekstien tarkempi analyysi.....	81
5.2.1 ”Kieltä voi oppia omatoimisestikin”	81
5.2.2 ”Koulua on muutettava oppilaiden ehdoilla”	85
5.2.3 ”Äidinkielen tukiopetustunteja on liian vähän”	88
5.2.4 Yhteenvedoa yksittäisten tekstien analyysistä	92
6 Johtopäätökset.....	94
Lähteet	101
Liitteet	106
Liite 1: Luettelo tutkimusaineiston teksteistä	106

Kuviot

Kuvio 1. Mukaelma Cervonen ja O’Learyn (1982: 49) mallista	24
--	----

Taulukot

Taulukko 1. Tutkimusaineiston jakautuminen Helsingin Sanomien eri palstoille.	49
Taulukko 2. Koulu kasvattajana: repertuaarit ja identiteetit tutkimusaineistossa.....	55
Taulukko 3. Koti kasvattajana: repertuaarit ja identiteetit tutkimusaineistossa.	62
Taulukko 4. Koulu opettajana: repertuaarit ja identiteetit tutkimusaineistossa.	67
Taulukko 5. Koti opettajana: repertuaarit ja identiteetit tutkimusaineistossa.....	70
Taulukko 6. Kodin ja koulun välinen yhteistyösuhde: repertuaarit tutkimusaineistossa.....	74
Taulukko 7. Kodin ja koulun välinen yhteistyösuhde: identiteetit tutkimusaineistossa.	74

1 Johdanto

Suomi on sijoittunut koko OECD:n PISA-tutkimusten vuonna 2000 alkaneen historian ajan kärkimaiden joukkoon oppilaiden osaamista mittaavissa kansainvälisissä vertailuissa (Opetus- ja kulttuuriministeriö). Hyviin oppimistuloksiin yltäminen on kuitenkin vain yksi, joskin varsin merkittävä osa koulun moninaisista tavoitteista. Joulukuussa 2010 julkaistun oppilaiden käyttäytymistä mitanneen PISA-analyysin tulokset paljastavat, että Suomessa oppilaat käyttäytyvät huonosti ja häiriköivät oppitunneilla. Suomen kouluissa oppilaiden käytös arviointiin maiden välisessä vertailussa peräti kolmanneksi heikoimmaksi (PISA/OECD).

Oppilaiden huonon käyttäytymisen lisäksi paljon keskustelua on viime vuosina herättänyt oppilaiden kasvava pahoinvointi ja syrjäytyminen, ja koulun kykyyn tukea lapsen sosioemotionaalista kehitystä on alettu kiinnittää yhä enemmän huomiota (vrt. Launonen & Pulkkinen 2004: 40–41, 58; Kiviniemi 2000: 7; Jallinoja 2006: 114). Myös vanhempien merkitystä kasvattajina on korostettu: Vanhemmilta on vaadittu vastuullisuutta kasvattajina samalla kun heidän kasvattajankykyjään on kyseenalaistettu (Sihvonen 2005: 1). Vanhempia on myös kritisoitu kasvatusvastuun siirtämisestä koululle ja yhteiskunnalle (mt. 65; Paajanen 2007: 65). Toisaalta hyvään nykyvanhemmuuteen on liitetty myös yhteistyön tekeminen yhteiskunnallisten kasvattajien kanssa (Alasuutari 2003: 165). Myös julkisessa keskustelussa on tuotu esiin, että vanhemmuus on muuttunut yhteiskunnallisten muutosten myötä entistä haastavammaksi, minkä takia lasten kasvatus vaatii eri tahojen yhteistoimintaa (Jallinoja 2006: 115; 155).

Kasvatusvastuu jakautuu kodin ja koulun sekä muiden yhteiskunnallisten kasvattajien välille (Alasuutari 2003: 13). Työnjako kodin ja koulun välillä ei kuitenkaan ole yksiselitteistä (Hermanson & Martsola 2006: 51). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 määrätäänkin, että kasvatusvastuun jakamiseksi koulun on tehtävä oppilaiden huoltajien kanssa yhteistyötä, jonka tavoitteena on tukea hyvää oppimista sekä turvata oppilaan terve kokonaisvaltainen kasvu (POPSMT 2010).

Aiemmissä tutkimuksissa on havaittu, ettei kodin ja koulun yhteistyö aina toimi saumattomasti. Opettajat saattavat pitää yhteydenpitoa koteihin kuormittavana lisätyönä, josta ei saa asianmukaista korvausta. Toiset vanhemmat saattavat olla opettajien mielestä liian aktiivisia, toiset liian passiivisia yhteistyön osapuolia. Vanhempien ei myöskään välttämättä ole aina helppo osallistua koulun arkeen. (Metso 2004: 115–117; Siniharju 2003: 160) Kotien näkö-

kulmasta yhteistyö koulun kanssa on usein hyvin ongelmakeskeistä, eli koulusta ollaan kotiin yhteydessä lähinnä ongelmatilanteissa (Metso 2004: 126–129). Kodin ja koulun yhteistyö saattaa siis kodin näkökulmasta värittyä jo lähtökohtaisesti negatiivissävytteiseksi. Luottamuksen rakentuminen kodin ja koulun välille ei aina ole itsestään selvää, vaikka opetussuunnitelmassa mainittu yhteistyö sekä kodin ja koulun tehtävä tukea toisiaan lasten ja nuorten kasvatustyössä sitä vaatisivat.

Tarkastelen tutkielmassani kodin ja koulun kasvattaja- ja opettajaidentiteettien sekä kodin ja koulun välisen yhteistyön rakentumista mediateksteissä. Ilmiön tutkiminen nimenomaan mediateksteissä on kiinnostavaa siksi, että media vaikuttaa voimakkaasti käsityksiimme maailmasta (vrt. Fairclough 1997: 10). Kieli ei vain kuvaa todellisuutta vaan rakentaa sitä (Jokinen ym. 1993: 9). Siksi koulun ja kodin välisen suhteen kehittymisen kannalta ei ole yhdentekevää, miten media rakentaa koulun ja kodin identiteettejä kasvattajina, opettajina ja yhteistyön osapuolina.

Alasuutarin (2003: 14) mukaan kodin ja koulun kasvattajaroolien jakautumista koskeva mediakeskustelu on usein ollut luonteeltaan vanhempia syylistävää, ja vanhempien oma ääni on jäänyt keskusteluissa vaimeaksi. Jo vuosikymmenten ajan käydyissä keskusteluissa on pidetty ongelmallisena sitä, että kasvatustuu on siirtynyt liikaa kodilta kouluille. Tätä näkökulmaa ovat edustaneet erityisesti kasvatuksen ammattilaiset. (Metso 2004: 52–53, 173) Jallinoja (2006) kuitenkin havaitsi Helsingin Sanomien kasvatustuu keskustelua tutkiessaan, että myös vanhempien ääni oli noussut keskusteluissa kuuluviin. Jallinojan (2006) tutkimusaineisto oli peräisin vuosilta 1999–2003, joten tilanne on saattanut jo muuttua. Siksi onkin kiinnostavaa lähteä tarkastelemaan lähemmin kasvattajaroolien jakautumisesta sekä kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä käytävää mediakeskustelua. Kuka hallitsee tämänhetkistä kasvatustuu keskustelua? Millainen kuva kodin ja koulun välisestä suhteesta ja kasvattajaidentiteeteistä mediassa rakentuu? Saavatko jotkin identiteetit teksteissä toisia vallitsevamman aseman? Tämän kaltaisiin kysymyksiin lähdän tässä tutkimuksessa hakemaan vastauksia.

1.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimusmenetelmä

Lähden työssäni liikkeelle tekstien todellisuutta rakentavasta ja ylläpitävästä luonteesta ja tutkin mediatekstejä diskurssianalyysin keinoin. Mediatekstien tutkiminen on kiinnostavaa, koska medialla on suuri vaikutus käsityksiimme sekä siihen, miten maailmaa jäsennämme (vrt. Fairclough 1997: 10). Mediatekstejä tutkimuksessani edustaa joukko Helsingin Sanomissa aikavälillä 1.1.2011–30.6.2011 ilmestyneitä tekstejä, joissa rakennetaan jollain tavalla kodin ja koulun välistä suhdetta tai kodin ja koulun työnjakoa kasvattajina ja opettajina. Aineiston rajaaminen Helsingin Sanomissa ilmestyneisiin lehtiteksteihin on perusteltua, koska laajan levikkinsä ansiosta lehden voi olettaa vaikuttavan laajasti suomalaisten käsityksiin todellisuudesta.

Käyttämäni tutkimusmenetelmä sijoittuu kielenkäytön vaihtelevuutta analysoivan diskurssianalyysin ja kriittisen diskurssianalyysin rajamaastoon (vrt. Jokinen ym. 1993), sillä molempien diskurssianalyysin suuntausten soveltaminen on tarpeen etsiessäni vastausta seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

- (1) Millaisia identiteettejä koti ja koulu saavat mediateksteissä opettajina, kasvattajina ja yhteistyön osapuolina kodin/koulun kanssa ja miten näitä identiteettejä rakennetaan? Millaiseksi kodin ja koulun välinen yhteistyösuhde teksteissä rakentuu?
- (2) Millaisina kodin ja koulun eri identiteettien väliset valtasuhteet näyttäytyvät mediateksteissä? Ovatko jotkin identiteetit vallitsevia toisiin nähden?

Aineiston laajuuden vuoksi on mahdotonta tarkastella yksityiskohtaisesti kaikkia siihen kuuluvia tekstejä, joten olen valinnut kokonaisaineistosta kolme tekstiä tarkemman analyysin kohteeksi. Tutkimukseni analyysi on siis kaksiportainen: se koostuu kokonaisaineiston analysoinnista ja tarkempaan analyysiin valittujen tekstien tarkastelusta kokonaisuuksina. Kokonaisaineistosta etsin kielenkäytön vaihtelevuutta analysoivan diskurssianalyysin tradition mukaisesti teksteissä rinnakkain eläviä merkityssystemejä, joita kutsun työssäni *repertuaareiksi*. Rinnakkaisia repertuaareja kiinnostavampaa työni tutkimuskysymysten kannalta ovat kuitenkin repertuaareihin liittyvät *identiteetit*, joihin koti ja koulu kasvatuksen, opetuksen ja kodin ja koulun välisen yhteistyön suhteen asemoituvat.

Kokonaisaineiston tarkastelun avulla pyrin vastaamaan ensinnäkin tutkimuskysymyksen (1) eli hahmottamaan kodin ja koulun saamien identiteettien moninaisuutta sekä sitä, millaiseksi kodin ja koulun välinen yhteistyö teksteissä rakentuu. Kokonaisaineistosta poimittujen esi-

merkkikatkelmien avulla tarkoitukseni on havainnollistaa, miten näitä identiteettejä tutkimusaineistossa rakennetaan. Lisäksi pyrin kokonaisaineistoa tarkastelemalla etsimään vastausta tutkimuskysymykseen (2). Esitän kokonaisaineiston analyysin perusteella numeerisesti, kuinka monessa kokonaisaineiston tekstissä eri repertuaarit ja identiteetit esiintyvät.

Kokonaisaineiston analysoinnin jälkeen siirryn tarkastelemaan yksityiskohtaisemmin kolmea kokonaisaineistoon sisältyvää mediatekstiä. Nämä tekstit olen pyrkinyt valitsemaan siten, että ne antavat mahdollisimman monipuolisen kuvan kokonaisaineistossa rakentuvista repertuaareista ja identiteeteistä. Yksityiskohtaisen analyysin tarkoituksena on syventää kokonaisaineiston tarkastelussa syntyntä kuvaa erilaisten identiteettien rakentumisesta ja etenkin siitä, miten eri identiteetit elävät rinnan samoissakin teksteissä. Yksityiskohtaisen analyysin toisena tehtävä on vastata tutkimuskysymykseen (2) eli tarkastella identiteettien välisiä valtasuhteita. Käytännössä tämä tapahtuu analysoimalla sitä, miten identiteetit rakentuvat teksteissä itsestään selviksi totuuksiksi. Yksityiskohtaisessa analysoinnissa tarkastelun kohteeksi joutuvatkin myös erilaiset retoriset keinot, joilla pyritään esimerkiksi oikeuttamaan tai faktuaalistamaan tiettyjä asioita.

Identiteettien kirjon ja identiteettien välisten valtasuhteiden hahmottamisen perusteella pohdin myös, millaisia vaikutuksia sillä on, millaisiksi kodin ja koulun välinen suhde ja työnjako mediassa rakentuvat. Tällainen pohdinta on olennaista, sillä media rakentaa todellisuutta ja on osaltaan vaikuttamassa kodin ja koulun välisiin suhteisiin sekä siihen, miten ymmärrämme kodin ja koulun välisen työnjaon.

1.2 Tutkimusraportin rakenne

Tutkimusraportti jakautuu kuuteen pääluukuun. Johdantoluvun jälkeen siirryn luvussa 2 tarkastelemaan sitä, millainen tehtävä kodilla ja toisaalta koululla on lasten kasvatuksessa. Kodin ja koulun kasvatustehtävien tarkastelu perustuu tutkimuskirjallisuuden lisäksi myös virallisiin opetusta ohjaaviin asiakirjoihin.

Luvussa 3 käsittelen kodin ja koulun välistä yhteistyötä. Luvun 3 alaluvuissa luon ensin lyhyen katsauksen kodin ja koulun välisen yhteistyön kehitykseen Suomessa. Sen jälkeen pohdin, miksi kodin ja koulun välinen yhteistyö on tärkeää ja millaisina erilaisina yhteistyömuotoina se voi ilmetä. Lisäksi tuon esiin aiemmassa tutkimuksessa saatuja tuloksia siitä, millaisia käsitteitä kodilla on koulun kanssa harjoitettavasta yhteistyöstä ja päinvastoin. Erittelen myös

kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön liittyviä haasteita. Luvun 3 viimeisessä alaluvussa esitän lyhyen yhteenvedon koulun ja kodin välisestä yhteistyösuhteesta.

Luvussa 4 esittelen tutkimukseni metodologiaa. Erittelen ensin mediatekstien luonnetta tutkimusaineistona, minkä jälkeen siirryn tarkastelemaan diskurssianalyysia tutkimukseni metodisena viitekehyksenä. Tämän jälkeen kuvailen tarkemmin tutkimusaineistoani sekä tutkimusprosessin kulkua. Luvun 4 lopuksi pohdin vielä tutkimukseni luotettavuutta.

Tutkimusaineiston analyysi sijoittuu lukuun 5. Alaluvussa 5.1 tarkastelen tutkimukseni kokonaisaineistossa rakentuvia identiteettejä, joita koti ja koulu saavat kasvattajina, opettajina sekä yhteistyön osapuolina. Eri identiteettien välisten valtasuhteiden hahmottamiseksi tuon luvun 5.1 kussakin alaluvussa esiin myös sen, kuinka yleisiä eri identiteetit kokonaisaineistossa ovat. Alaluvussa 5.1.5 tarkastelen myös sitä, millaiseksi kodin ja koulun välinen yhteistyö teksteissä rakentuu. Luvun 5.2 alaluvuissa analysoin tarkemmin kolmea kokonaisaineistosta tarkempaan analyysiin valitsemaani tekstiä tuodakseni esiin, miten eri repertuaarit ja identiteetit elävät rinnan yksittäisissä teksteissä. Lisäksi tarkastelen valituissa teksteissä käytettyjä faktuaalistamis- ja legitimoitikeinoja havainnollistaakseni, kuinka kodin ja koulun identiteetit rakentuvat teksteissä itsestäänselvyyksiksi. Tutkimusraporttini päätteeksi kokoaan luvussa 6 yhteen tutkimukseni tärkeimmät tulokset ja johtopäätökset.

2 Kasvatus kodin ja koulun tehtävänä

Tarkoitin tutkimuksessani *kasvatuksella* kaikkea lapsen ja nuoren kasvua ja kehitystä tukevaa toimintaa. Rajaan kasvatuksen käsitteen ulkopuolelle kuitenkin *opettamisen*, jolla tarkoitan sellaisten tietojen ja taitojen opettamista, jotka liittyvät koulussa opettavien kouluaineiden oppisisältöihin.

Vaikka lapsen elämä sijoittuu nykyään perheen lisäksi myös muihin instituutioihin, kuten päiväkotiin, kouluun ja harrastuksiin (vrt. Metso 2004: 181), vanhempien roolia kasvattajina pidetään edelleen tärkeänä (Jallinoja 2006). Niin sanottu uusfamilistinen, perhettä ihannoiva ajattelutapa on saanut viime aikoina jalansijaa (mt.). Onkin aiheellista kysyä, millainen oikeastaan on kodin ja koulun välinen työnjako lapsen kasvatuksessa. Seuraavissa alaluvuissa pohdin aiemman kirjallisuuden ja opetusta ohjaavien asiakirjojen valossa kasvatusvastuun jakautumista kodin ja koulun välille.

2.1 Koti kasvattajana

Laissa lapsen huollosta ja tapaamisoikeudesta (1983/361) määrätään lapsen huollosta seuraavaa:

Lapsen huollon tarkoituksena on turvata lapsen tasapainoinen kehitys ja hyvinvointi lapsen yksilöllisten tarpeiden ja toivomusten mukaisesti. Huollon tulee turvata myönteiset ja läheiset ihmissuhteet erityisesti lapsen ja hänen vanhempiensa välillä.

Lapselle tulee turvata hyvä hoito ja kasvatus sekä lapsen ikään ja kehitystasoon nähden tarpeellinen valvonta ja huolenpito. Lapselle on pyrittävä antamaan turvallinen ja virikkeitä antava kasvuympäristö sekä lapsen taipumuksia ja toivomuksia vastaava koulutus.

Lasta tulee kasvattaa siten, että lapsi saa osakseen ymmärtämystä, turvaa ja hellyyttä. Lasta ei saa alistaa, kurittaa ruumiillisesti eikä kohdella muulla tavoin loukkaavasti. Lapsen itsenäistymistä sekä kasvamista vastuullisuuteen ja aikuisuuteen tulee tukea ja edistää.

Suomen lain mukaan keskeinen vastuu lapsen kasvatuksesta on lapsen vanhemmilla. Lastensuojelulain (417/2007) toisen pykälän ensimmäisessä momentissa lapsen huoltajien vastuusta lapsen kasvatuksessa määrätään:

Lapsen vanhemmilla ja muilla huoltajilla on ensisijainen vastuu lapsen hyvinvoinnista. Lapsen vanhemman ja muun huoltajan tulee turvata lapselle tasapainoinen kehitys ja hyvinvointi siten kuin lapsen huollosta ja tapaamisoikeudesta annetussa laissa (361/1983) säädetään.

Myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 (jatkossa käytän lyhennettä ”POPS 2004”) ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutoksissa ja täydennyksissä 2010 (jatkossa käytän lyhennettä ”POPSMT 2010”) pääasiallisen kasvatusvastuun todeetaan olevan kodilla (POPS 2004: 22, POPSMT 2010: 33). Sama tuodaan esiin lukuisissa kasvatusta käsittelevissä teoksissa (esim. Metso 2004; Alasuutari 2003).

Seuraavassa luvussa siirryn käsittelemään perhettä ja vanhemmuutta, sillä perhe on lasten ylläpitämisen merkittävin järjestely (Alanen & Bardy: 1990: 14) ja perhettä pidetään edelleen kasvatuksen pääasiallisena kenttänä (Roos & Hoikkala 1998: 10), vaikka vanhemmuus, parisuhde ja perhe ovatkin kehittymässä omiksi erillisiksi instituutioikseen (Björnberg 1992b: 4). Perheen, sen sisäisen vuorovaikutuksen ja toiminnallisen rakenteen sekä kasvatusilmapiirin on ajateltu vaikuttavan voimakkaasti lapsen kehitykseen (Alasuutari 2003: 21).

2.1.1 Perhe ja vanhemmuus

Tilastokeskus antaa seuraavanlaisen määritelmän perheelle: ”Perheen muodostavat yhdessä asuvat avio- tai avoliitossa olevat tai parisuhteensa rekisteröineet henkilöt ja heidän lapsensa, jompikumpi vanhemmista lapsineen sekä avio- ja avopuolisot sekä parisuhteensa rekisteröineet henkilöt, joilla ei ole lapsia” (Tilastokeskus). Perhebarometrissa 2007 tutkittiin muun muassa suomalaisten käsityksiä siitä, miten perhe määritellään ja keitä perheeseen kuuluu. Tutkimuksessa kävi ilmi, että vanhemmuus on suomalaisten mielestä tärkeä tekijä perhettä määriteltäessä. Vuoden 1997 perhebarometriin verrattuna lapseton avo- tai aviopari katsottiin vuonna 2007 harvemmin perheeksi kuin vuonna 1997, mikä vahvistaa tulkintaa lasten merkittävydestä perhettä määriteltäessä. Kuitenkin kyselyyn vastaajan oman elämäntilanteen havaittiin vaikuttavan voimakkaasti siihen, miten perhe käsitettiin. (Paajanen 2007: 76–77)

Modernia ydinperhemallia alettiin Suomessa pitää 1800-luvulla ihanteellisena elämäntapana, ja 1920-luvulla malli vakiintui perheen ihanteeksi koko kansan keskuudessa. Ydinperhemalli ei kuitenkaan ehtinyt edes kunnolla vakiintua, kun sitä jo alettiin kyseenalaistaa. Alkoi syntyä yhden huoltajan perheitä ja uusioperheitä, minkä lisäksi Suomessa on viime aikoina keskusteltu samaa sukupuolta olevien oikeudesta adoptioon (Kyrönlampi-Kylmänen 2010: 37–38). Vaikka perhemuodot ovat moninaistuneet, ydinperheideologia ja käsitys oikeanlaisesta perheestä ovat edelleen keskusteluissa vahvasti läsnä (Metso 2004: 18). Kun julkisuudessa puhutaan perheestä, tarkoitetaan edelleen ensisijaisesti nimenomaan ydinperhettä (Kyrönlampi-Kylmänen 2010: 37).

Suomessa äitiydellä on ollut 1800-luvulta lähtien vanhemmuudessa erityisasema, sillä vastuu lasten kasvattamisesta on ollut noista ajoista lähtien naisella (Räisänen 1995: 102–103). Vaikka isyyteen liittyy nykyään enemmän läsnäoloa, huolenpitoa ja läheisyyttä kuin aiemmin (Korhonen 1999: 232), äitiä pidetään edelleen lapsen ensisijaisena kasvattajana, jonka vastuulla lapsen onnistumista tai epäonnistumista elämässä pidetään (Katvala 2001: 85). Vastakaisiakin tutkimustuloksia on kuitenkin saatu. Turunen (2008) tutki pro gradu -työssään äitien käsityksiä kasvatusvastuun jakautumisesta, ja haastatellut äidit olivat yksimielisesti sitä mieltä, että kasvatusvastuu jakautui heidän perheissään tasan äidin ja isän kesken. Lisäksi Seppälän (2000) mukaan suuri enemmistö suomalaisista on sitä mieltä, että kasvatusvastuun tulisi jakautua tasaisesti vanhempien välillä. Kuitenkin tiettyjä kasvatustehtäviä pidetään ensisijaisesti äidille, toisia isälle kuuluvina. Esimerkiksi sairaan lapsen hoitamista pidetään äidin tehtävänä, kun taas harrastuksiin kuljettamisen ajatellaan kuuluvan isälle. Äiti mielletään tutkimuksen mukaan lapsen ensisijaiseksi turvan ja suojan antajaksi. (Mt. 16)

Nurminen ja Roos (1992) ovat kehittäneet seuraavan kolmiportaisen mallin kuvaamaan nykyajan perhe-elämää ja vanhemmuutta:

1) **Vanhemmuuden hylkääminen:** Vanhemmuuden hylkääminen tarkoittaa sitä, että yksin tai parisuhteessa elävät ihmiset tekevät tietoisien valinnan olla hankkimatta lapsia. Vanhemmuuden hylkääminen on tyypillistä etenkin korkeasti koulutetuille naisille, jotka keskittyvät vanhemmuuden sijaan uraansa. Laaja ystäväpiiri toimii vanhemmuuden hylkääville perheen korvikkeena.

2) **Symmetrinen vanhemmuus:** Vanhemmuuden symmetrisessä mallissa vanhemmat arvostavat työtään ja itsensä toteuttamista, mutta eivät anna niiden muodostua esteeksi perheen perustamiselle. Kiinteistä sukupuolirooleista luovutaan ja asiat hoidetaan tilanteen mukaan. Päävastuun kodista ja lapsista voi ottaa kumpi tahansa puolisoista.

3) **Perinteinen vanhemmuus:** Perinteisessä vanhemmuudessa perinteiset sukupuoliroolit ovat ennallaan. Äiti on enemmän vastuussa perheestä, mutta käy kuitenkin myös töissä. Äidin työ on kuitenkin toissijainen isän työhön nähden. Sekä isä että äiti kärsivät usein huonosta omastatunnosta, koska eivät ehdi olla tarpeeksi lastensa kanssa.

Nurmisen ja Roosin malliin kuuluvat vanhemmuuden lajit ovat siinä mielessä joustavia, että niistä jokainen voi käsittää erilaisia elämäntyyplejä ja sama ihminen voi eri elämänvaiheissa siirtyä yhdestä vanhemmuuden lajista toiseen (mt. 133–137). Kuten Nurmisen ja Roosin

(1992) malli osoittaa, vanhemmuuteen saattaa liittyä erilaisia haasteita, kuten työn ja perheen yhteensovittaminen. Seuraavassa luvussa siirryn tarkastelemaan laajemmin erilaisia vanhemmuuden haasteita.

2.1.2 Vanhemmuuden haasteita

Lapsuuden merkityksen ymmärtäminen ja toisaalta vanhemmuuden julkisuus (vrt. luku 2.3) ovat lisänneet vanhempien paineita suoriutua hyvin kasvatustehtävästään. Lapsen kasvatusta on alettu pitää tavoitteellisena toimintana ja investointina (Dencik 1989: 157), ja ideaalisen perhe-elämän tavoittelusta on tullut monelle elämäntapa ja projekti (Björnberg 1992c: 83). Myös Alasuutarin (2003: 163) tutkimuksessa suurin osa vanhemmista näki lapsen kasvattamisen projektina sen sijaan, että lapsen kehityksen olisi ajateltu tapahtuvan luonnostaan. Projektitulkinnessa kasvattajan aktiivinen rooli korostuu ja lapsen elämän sujumisella määritetään vanhempaa ja vanhemmuutta (Alasuutari 2003: 163, 166). Projektikäsityksen omaksuneet vanhemmat saattavat pelätä, että epäsuotuisat kasvuolosuhteet johtavat siihen, että lapsi ei kasva tasapainoiseksi, vastuulliseksi ja kypsäksi aikuiseksi. Siksi vanhemmuuteen saattaa liittyä syyllisyydentunteita siitä, että lapsen tarpeisiin ei ole kiinnitetty tarpeeksi huomiota. (Dencik 1989: 156–157) Toisaalta projektitulkinna merkitsee kasvatustutkijain ymmärtämistä osavastuullisina kasvatustutkijain, sillä hyvään nykyvanhemmuuteen kuuluu myös yhteistyö kasvatustutkijain kanssa (Alasuutari 2003: 165).

Nyky-yhteiskunnan individualismia pidetään toisinaan uhkana huolenpidolle ja altruistiselle asenteelle perhe-elämässä (Korhonen 1999: 30). Jallinoja (2006) on tutkinut perheeseen liittyvää keskustelua Helsingin Sanomissa vuosina 1999–2003 ja havainnut, että perhekeskustelu oli mediassa vilkkaimmillaan vuosituhannen vaihteen tienoilla, jolloin kirjoittelu sai uudenlaisen, kriittisemmän moralistisen sävyn, joka oli familistinen, perhettä ihannoiva. Sen sijaan individualismi nähtiin kirjoituksissa perheinstituution tuhoajana (mt. 11).

Perheiden hajoaminen ja kasvatustehtävien siirtyminen yhteiskunnalle on saanut paljon huomiota, ja yhteiskunnan modernisoitumiseen liittyvän yksilöllistymisen on katsottu horjuttavan perheen ideologista perustaa (Metso 2004: 18). On puhuttu paljon perheen ja työn yhdistämisen haasteista (Jallinoja 2006: 143; Launonen & Pulkkinen 2004: 47) ja siitä, että vanhemmuus olisi kateissa (Jallinoja 2006: 112; Torkkeli 2002: 38). Vanhempien lisäksi myös yhteiskunta ja yhteiskuntaan liittyvät muutokset on leimattu mediassa usein syyllisiksi vanhemmuuden ongelmiin, jotka saatetaan yhdistää yleisesti kasvaneeseen pahoinvointiin (Jal-

linoja 2006: 112, 114). Kiviniemi (2000: 157) havaitsi tutkimuksessaan, että vaikka opettajat toisaalta kritisivat vanhempien tapaa kasvattaa, he myös tiedostivat kasvatuksen ongelmien olevan lähtöisin yleisemmästä kasvatuksen kulttuurisesta ongelmasta. Opettajat myös itse havaitsivat syyllistävänsä liikaa vanhempia (mt.).

Korhosen (1999) tutkimuksen mukaan vanhemmuuteen liittyvä huoli on kuitenkin liioiteltua. Vanhempien suhtautuminen lapsiin näyttäytyi hänen tutkimuksessaan vastuullisena ja kasvatatus varsin perinteisiin arvoihin, kuten rehellisyyteen, työteliäisyyteen ja toisten huomioon ottamiseen nojautuvana. Myös ongelmien kanssa painivat vanhemmat kantoivat huolta ja vastuuta lapsistaan. (Mt. 230) Korhosen (1999) tutkimuksen tutkimusaineisto kerättiin kuitenkin jo 1990-luvun alussa, joten tilanne on saattanut jo muuttua puoleen tai toiseen. Samoilla linjoilla Korhosen (1999) kanssa on kuitenkin myös Hilasvuori (2002: 20), jonka käsityksen mukaan nykyvanhemmuus ei ole hukassa, vaan se vain on erilaista kuin aiemmin. Myös Metso (2004: 180) havaitsi tutkimuksessaan, että vanhemmat suhtautuivat vastuullisesti vanhemmuuteen ja että heistä heijastui lapsista välittäminen ja huolehtiminen. Samoilla linjoilla on myös Epstein (2002: 11), joka kirjoittaa, että lähes kaikki perheet välittävät lapsistaan.

Tutkimuksen valossa media siis vaikuttaa syyllistävän vanhempia huonosta vanhemmuudesta suhteettoman voimakkaasti verrattuna siihen, millaisia tutkimustuloksia vanhempien suhtautumisesta omaan vanhemmuuteensa on saatu. Jallinoja (2006: 114) havaitsikin tutkimuksessaan, että vanhemmuudesta kirjoitettiin mediassa usein varsin yleistävään sävyyn, mistä saatiin saada sen vaikutelman, että kritiikki kohdistui kaikkiin vanhempiin.

2.2 Peruskoulu kasvattajana

Tässä luvussa käsittelen sitä, mitä opetusta ohjaavat asiakirjat sanovat peruskoulun kasvatusvastuusta. Peruskoulun historia alkoi 1970-luvulla. Tuolloin Suomen kaikki koulut vielä noudattivat yhteistä keskitettyä opetussuunnitelmaa. 1980-luvulla siirryttiin kuntakohtaisiin ja 1990-luvulla edelleen koulukohtaisiin opetussuunnitelmiin, jolloin keskitetysti annettujen ohjeiden sisältö supistui. (Kauranne 2003: 154) 2000-luvulla Opetushallituksen laatiman keskitetyn opetussuunnitelman merkitys on jälleen lisääntynyt, sillä vuonna 2004 laadittu uusi opetussuunnitelma Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 (jatkossa lyhennetty POPS 2004) on edeltäjänsä laajempi.

Vuoden 2004 kansallinen opetussuunnitelma ei kuitenkaan yksinään määrittele perusopetuksen normeja, vaan sen rinnalla opetusta ohjaavat myös muut valtakunnalliset asiakirjat sekä paikallisesti laaditut suunnitelmat. Näitä ovat perusopetuslaki ja -asetus, valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta, opetuksen järjestäjän hyväksymä opetussuunnitelma sekä opetuksen järjestäjän lukuvuosittain laatima opetussuunnitelmaan perustuva tarkempi suunnitelma, jonka sisällöstä määrätään perusopetusasetuksessa (POPS 2004: 10). Opetussuunnitelmaan tehtiin muutoksia ja täydennyksiä vuonna 2010, jolloin ilmestyi Opetushallituksen julkaisu Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010.

POPS 2004:n mukaan koululla on sekä opetus- että kasvatustehtävä (mt. 12). Koulun kasvatustavoitteesta mainitaan vuonna 2003 tehdyssä perusopetuslain muutoksessa (477/2003: § 3: 2) seuraavaa: ”Opetus järjestetään oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti ja siten, että se edistää oppilaiden tervettä kasvua ja kehitystä.”

Tuntijakoasetuksen toisessa luvussa (1435/2001: 2 §, 4 §) määrätään opetuksen valtakunnallisista tavoitteista. Asetuksen mukaan opetuksen tavoitteena on kasvattaa oppilaat ihmisyyteen ja yhteiskunnan jäsenyyteen, antaa heille tarpeelliset tiedot ja taidot sekä edistää koulutuksellista tasa-arvoa ja elinikäistä oppimista. Luvun pykälissä 2 ja 4 koulun kasvatusvastuuta eritellään seuraavasti:

Kasvu ihmisyyteen ja yhteiskunnan jäsenyyteen

Opetuksen ja kasvatuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua tasapainoisiksi, terveen itsetunnon omaaviksi ihmisiksi ja kriittisesti ympäristöään arvioiviksi yhteiskunnan jäseniksi. Lähtökohtina ovat elämän, luonnon ja ihmisoikeuksien kunnioittaminen sekä oman ja toisten oppimisen ja työn arvostaminen. Tavoitteena on fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen terveyden ja hyvinvoinnin vaaliminen sekä oppilaiden kasvu hyviin tapoihin.

Oppilaita kasvatetaan vastuullisuuteen ja yhteistyöhön sekä toimintaan, joka pyrkii ihmisryhmien, kansojen ja kulttuurien väliseen suvaitsevaisuuteen ja luottamukseen. Opetuksella tuetaan myös aktiiviseksi yhteiskunnan jäseneksi kasvamista ja annetaan valmiuksia toimia demokraattisessa ja tasa-arvoisessa yhteiskunnassa sekä edistää kestävästä kehitystä. (1435/2001: 2 §)

Koulutuksellisen tasa-arvon edistäminen ja elinikäinen oppiminen

Opetus ja kasvatustulee järjestää yhteistyössä kotien ja huoltajien kanssa siten, että jokainen oppilas saa oman kehitystasonsa ja tarpeidensa mukaista opetusta, ohjausta ja tukea. Opetuksessa otetaan erityisesti huomioon tyttöjen ja poikien erilaiset tarpeet sekä kasvun ja kehityksen erot. Oppilashuollon tulee edistää oppilaan terveyttä ja sosiaalista hyvinvointia ja siten turvata hyvän kasvun ja oppimisen edellytykset.

Oppimisympäristön tulee antaa oppilaalle mahdollisuuksia kasvuun ja oppimiseen yksilönä ja ryhmän jäsenenä. Erityistä huomiota kiinnitetään oppimisvaikeuksien varhaiseen tunnistamiseen ja voittamiseen sekä syrjäytymisen torjumiseen ja sosiaalisten taitojen oppimiseen.

Oppilaita ohjataan ja kannustetaan omatoimiseen, kriittiseen tiedonhankintaan ja monipuolisiin yhteistyötaitoihin. Oppimistaitojen kehittämisessä pyritään tuottamaan valmiudet ja halu jatko-opintoihin ja koko elämän kestäväan oppimiseen. Tavoitteena on, että oppilaalle kehittyy myönteinen minäkuva. Oppilaita autetaan jäsentämään ja hyödyntämään oppimaansa. (1435/2001: 4 §)

Tähän mennessä olen käsitellyt kodin ja koulun kasvatusvastuuta toisistaan irrallaan. Seuraavassa luvussa siirryn pohtimaan, miten kasvatusvastuu jakautuu kodin ja koulun välille.

2.3 Kasvatusvastuun jakautuminen kodille ja koululle

Kuten edellisissä luvuissa kävi ilmi, kasvatusvastuu jakautuu lakien ja opetussuunnitelman perusteella kodin ja koulun välille siten, että lapsen huoltajilla on päävastuu lapsensa kasvatuksesta ja koulun tehtävänä on tukea kodin kasvatustehtävää ja toisaalta vastata oppilaiden kasvatuksesta kouluyhteisön jäsenenä. Kasvatustehtävänsä lisäksi koululla on opetustehtävä, jota vanhemmillä ei varsinaisesti lain mukaan ole. Vanhempien tehtävänä on kuitenkin huolehtia, että oppilas suorittaa oppivelvollisuutensa (Laki 477/2003: 26 § 2).

2.3.1 Julkinen kasvatuskeskustelu

Nyky-yhteiskunnassa yksityisen ja julkisen elämän raja on hämärtynyt ja osa kasvatusvastuusta on siirtynyt perheiltä instituutioille (Björnberg 1992c: 83; Björnberg 1992b: 4). Koulu ja päiväkotit eivät ole ainoita tahoja, joille kasvatusvastuuta on siirtynyt, vaan myös harrastusten merkitys lasten ja nuorten kasvattajina ja opettajina on noussut merkittäväksi (Metso 2004: 181). Lisäksi kulutus ja media voidaan nähdä nyky-yhteiskunnassa kasvattajina (Jokinen 2002: 28). Tilanteen mukaan myös muille tahoille, kuten isovanhemmille tai ystäville, voi muodostua merkittävä kasvatuksellinen rooli (vrt. Turunen 2008).

Vaikka osa kasvatusvastuusta on siirtynyt instituutioille, myös vanhempien rooli ja vastuu kasvattajina ovat toisaalta korostuneet. Koulu painottaa vanhempien roolia kehityksen kannalta, ja myös lapsen osallistuminen vapaa-ajan harrastuksiin on paljon kiinni vanhemmista. Vanhemmat, jotka eivät kykene täyttämään heille asetettuja vaatimuksia, ovat hankalan tilanteen edessä. (Frønes 1994: 153)

Lapsi saatetaan nähdä ikään kuin vanhempiansa luomuksena, jossa näkyvät vanhempien onnistumiset ja epäonnistumiset (Frønes 1994: 153). Vanhempien käsitysten mukaan lapsen hyvä elämä viestii vanhemman tehtävässä onnistumisesta, kun taas vastakkaisessa tilanteessa esiin nousevat vanhempien ja perheen tekemät virheet ja epäonnistumiset (Alasuutari 2003: 132). Aiheen mahdollisesti nostattamien syyllisyydentunteiden takia vanhempien kasvatusvastuusta keskustelemista onkin pidetty arkaluontoisena (Pulkinen 2002: 122). Lapsen kasvatukseen osallistuvien tahojen välinen neuvottelu yksilöiden kesken ei aina olekaan itsestään selvää tai ongelmatonta (Alasuutari 2003: 14).

Kasvatusvastuun jakaminen eri tahojen välille vaatii myös julkista keskustelua ja neuvottelua (Björnberg 1992b: 4). Yhteiskunnan tasolla on jo 1900-luvun alkupuolelta lähtien keskusteltu heikkenevästä kotikasvatuksesta, ja sama keskustelu jatkuu edelleen vilkkaana. Käsitys vanhempien kasvatustaitojen ja -kiinnostuksen heikkenemisestä on kuitenkin kumottu tutkimuksissa. (Metso 2004: 52, 173–174)

Viime aikoina vilkasta keskustelua on käyty myös siitä, kuinka kasvatusvastuu jakautuu kotien ja koulujen välillä, ja keskustelua on leimannut kodin ja kasvatusinstituutioiden vastakkainasettelu (Metso 2004: 173). Kasvatusvastuun jakautumisesta käytävään yhteiskunnalliseen keskusteluun ovat osallistuneet lähinnä asiantuntijatahot. Aihetta koskevat mediakeskustelut ovat usein olleet luonteeltaan vanhempia syyllistäviä, ja vanhempien oma ääni on jäänyt niissä vaimeaksi. (Alasuutari 2003: 14) Jo vuosikymmenten ajan käydyissä keskusteluissa on pidetty ongelmallisena sitä, että kasvatusvastuu on siirtynyt liikaa kouluille. Tätä näkökulmaa ovat edustaneet erityisesti kasvatuksen ammattilaiset. (Metso 2004: 52–53, 173) Jallinoja (2006) havaitsi kuitenkin tutkimuksessaan, että myös vanhempien ääni oli alkanut kuulua perheasiasta käytävissä mediakeskusteluissa voimakkaana.

2.3.2 Tutkimuksia kasvatusvastuun jakautumisesta

Kasvatusvastuun jakautumista on selvitetty muun muassa vuoden 2000 perhebarometrissa (Seppälä 2000) sekä Alasuutarin (2003) ja Metson (2004) tekemissä tutkimuksissa. Lisäksi aiheesta on tehty viime vuosina joitain pro gradu -töitä (mm. Helovuori 2005; Järvinen 2006; Ehrling 2007; Turunen 2008). Tutkimusaineistona tutkimuksissa on käytetty joko kerättyjä kyselylomakkeita tai haastatteluja, mutta mediatekstit eivät ole näissä tutkimuksissa olleet systemaattisen tarkastelun kohteena.

Vuoden 2000 perhebarometrissa tutkittiin vanhempien ja kasvatuksen ammattilaisten näkemyksiä kasvatusvastuun jakautumisesta kodin ja koulun välillä (Seppälä 2000). Vanhempien ja kasvatuksen ammattilaisten näkemykset kasvatuksen jakautumisesta eivät olleet täysin yhteneviä. Suurin osa ammattikasvattajista oli sitä mieltä, että vastuu kasvatuksesta painottui liikaa heille. Kasvatusvastuun siirtymistä perusteltiin työelämän lisääntyvillä vaatimuksilla, vanhempien ja lasten yhteisen ajan puutteella sekä vanhempien epävarmuudella kasvattajina. Vanhempien mielestä kasvatusvastuu sen sijaan jakautui sopivassa suhteessa vanhemmille ja ammattikasvattajille. Tehtäväalueittaisen kasvatusvastuun jakautumisesta oltiin sen sijaan melko yksimielisiä: vanhempien katsottiin vastaavan lapsen eettisten ja sosiaalisten taitojen opetuksesta, kun taas opettajien vastuulle luettiin kognitiivisten tietojen ja taitojen opettaminen. Luovaan itseilmaisuun liittyvät kasvatustehtävät nähtiin hieman enemmän kasvatusammattilaisten kuin vanhempien tehtävänä. Vanhemmat olivat kasvatuksen ammattilaisia voimakkaammin sitä mieltä, että eettisten ja sosiaalisten taitojen opettaminen kuuluu vanhemmille, kun taas kasvatusammattilaiset mielsivät vanhempia voimakkaammin luovuuteen liittyvän kasvatuksen omaksi vastuualueekseen. (Mt. 2000: 23–30)

Vuoden 2007 perhebarometrissa lähes 80 % vastaajista katsoi vanhempien antavan liikaa kasvatusvastuuta yhteiskunnalle. Toisaalta 70 % vastaajista oli sitä mieltä, että ulkopuolisten tulisi puuttua enemmän perheiden sisäisiin ongelmiin. (Paajanen 2007: 65)

Metson (2004: 174) tutkimuksessa vanhemmat olivat sitä mieltä, että kasvatus kuului hyvin pitkälti heille itselleen. Vanhempien mielestä ainakaan yläkoulun opettajilla ei ole aikaa kasvattamiseen. Koulun tuli vanhempien mielestä keskittyä opettamiseen, ja jos oppilaita kasvatettiin koulussa, sen ajateltiin tapahtuvan opetuksen lomassa. Jotkut vanhemmista eivät edes halunneet koulun puuttuvan kasvatukseen. Koulun ajateltiin kuitenkin tuovan lisäarvoa oppilaiden sosiaaliseen kasvuun, koska koulussa oppilaiden on mahdollista oppia toimimaan ryhmässä ja ottamaan toisia huomioon. Lisäksi jotkut vanhemmat pitivät koululta tulevaa tukea seksuaalikasvatukseen sekä hyvien käytöstapojen opettamiseen tervetulleena. Päävastuun kasvatuksesta ajateltiin siis kuuluvan vanhemmille, ja koulu sai halutessaan, ei siis edes välttämättä, täydentää vanhempien kasvatustehtävää. (Mt. 174–175)

Lisäksi Metson (2004) tutkimuksessa kävi ilmi, että opettajat käyttävät vanhemmille kertomista uhkana ja rangaistuksena. Vaikka vanhemmat ovat koulussa harvoin fyysisesti läsnä, opettaja voi käyttää heidän auktoriteettiasemaansa hyväksi kurinpidollisena keinona. Kerto-

malla oppilaan sääntörikkomuksista oppilaan vanhemmille opettaja ikään kuin siirtää ranskaisvastuun ja samalla osa koulun kasvatusvastuusta oppilaan vanhemmille. (Mt. 82–85)

Alasuutari (2003) tutki diskurssianalyysin keinoin kodin ja koulun yhteistyötä vanhempien näkökulmasta tilanteissa, joissa lapsen koulunkäyntiin liittyi ongelmia. Tutkimuksessa havaittiin, että vaikka perinteisesti kasvatus- ja kehityspsykologiassa on painotettu vanhemmuuden ja perheen ensisijaisuutta lapsen kehityksessä, vanhemmat pitivät myös koulua lapsen elämän kannalta merkittävänä elämänalueena ja opettajaa lapselle tärkeänä aikuisena ja kasvattajana. (Mt. 113)

Helovuori (2005) selvitti pro gradu -tutkielmassaan haastattelujen avulla luokanopettajien käsityksiä vanhempien ja opettajan välisen suhteen muutoksesta 1970-luvulta 2000-luvulle. Tutkimuksessa selvisi kasvatusvastuun siirtyneen opettajien käsityksen mukaan viime aikoina yhä enemmän yhteiskunnalle.

Järvinen (2006) tutki pro gradu -työssään vanhempien kokemuksia kodin ja koulun yhteistyöstä ja kasvatusvastuun jakautumisesta. Aivan kuten Metson (2004) ja Seppälän (2000) tutkimuksissa, myös Järvisen (2006) tutkimustuloksena oli, että vanhemmat katsoivat ensisijaisen kasvatusvastuun kuuluvan itselleen. Koulun ajateltiin tukevan kodin kasvatustyötä etenkin niillä alueilla, joihin kotikasvatuksella on vaikea päästä käsiksi – esimerkiksi sosiaalisten taitojen harjoittelussa. Lisäksi koululta toivottiin apua kurinpitoon liittyvissä asioissa (Järvinen 2006). Myös näiltä osin tutkimustulokset vastaavat erittäin hyvin Metson (2004) saamia tuloksia. Samanlaisen lopputulokseen päätyi pro gradu -työssään myös Ehrling (2007), joka niin ikään tutki vanhempien näkökulmia kasvatukseen, vanhemmuuteen ja kasvatusvastuun jakautumiseen.

Turunen (2008) tutki äitien käsityksiä kasvatusvastuun jakautumisesta ja sai selville, että äitiä ja isää pidettiin lapsen tärkeimpinä kasvattajina. Koululle luettu kasvatusvastuun määrä oli selvästi vanhempien kasvatusvastuuta pienempi, mutta kuitenkin merkittävä. Kodin ja koulun lisäksi tutkimuksessa tuli esiin myös muita kasvattajatahoja, joita haastateltavasta riippuen olivat lapsen vanhemmat sisarukset, isovanhemmat, au pair, naapurit, seurakunta ja ystävät.

Koska kasvatusvastuu jakautuu kodin ja koulun välille, tulee kodin ja koulun tehdä keskenään yhteistyötä (POPSMT 2010: 32). Kodin ja koulun välistä yhteistyötä käsittelen seuraavassa luvussa.

3 Kodin ja koulun yhteistyö

Käsitettä *kodin ja koulun yhteistyö* on käytetty itsestään selvänä nimityksenä kuvaamaan kai-kenlaista kodin ja koulun välistä yhteydenpitoa sekä koulutuspolitiikassa, opetussuunnitelmissa, koulun arjessa että tutkimuksissa. (Metso 2004: 27) Vaihtoehtoisia käsitteitä ovat muun muassa *kumppanuus*, *kasvatuskumppanuus* sekä *koulun ja kodin yhteys* (Lehtolainen 2008: 92–93). Käytän työssäni termiä koulun ja kodin yhteistyö merkitsemään kaikkea kou-lun ja kodin välistä vuorovaikutusta.

Luvussa 3.1 luon lyhyen katsauksen kodin ja koulun välisen yhteistyön kehitykseen Suomes-sa. Luvussa 3.2 tuon esiin seikkoja, joilla on perusteltu kodin ja koulun välisen yhteistyön tärkeyttä. Tämän jälkeen käsittelen erilaisia kodin ja koulun välisen yhteistyön muotoja sekä erilaisia tapoja luokitella yhteistyömuotoja. Luvussa 3.4 tuon esiin aiemmassa tutkimuksessa selville saatuja kodin ja koulun käsityksiä kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä. Luvussa 3.5 käsittelen kodin ja koulun yhteistyön haasteita. Lopuksi esitän vielä lyhyen yhteenvedon ko-din ja koulun välisestä yhteistyösuhteesta.

3.1 Kodin ja koulun yhteistyön kehitys Suomessa

Kodin ja koulun välinen yhteistyö oli osa koulukeskustelua jo silloin, kun vuonna 1866 pe-rustettua kansakoululaitosta vasta suunniteltiin, sillä jo Suomen kansakoulun perustajana tun-nettu Uno Cygnaeus peräänkuulutti kodin ja koulun yhteistyön tärkeyttä. Jo alkuvaiheissa pidettiin tärkeänä, että kodin ja koulun välille syntyisi hyvä luottamussuhde. Käytännössä kodin ja koulun väliset suhteet olivat kuitenkin 1900-luvun alkupuolelle saakka jännitteiset ja yhteistyö vähäistä. (Halila 1949: 274–275).

1940-luvulla Matti Koskenniemi (1946: 104) painotti, että koulun kasvatustehtävän suoritta-miseksi opettajan on tärkeää olla selvillä oppilaan kotioloista. Lisäksi hän korosti, että teho-kas kasvatusta edellytti vielä enemmän: kodin ja koulun tuli tehdä keskenään yhteistyötä, jotta ne voivat saavuttaa yhteisymmärryksen lapsen kasvattamisesta (mt. 105). Kodin ja koulun välisen yhteistyön keinoiksi Koskenniemi (1946: 105) ehdotti vanhempien kutsumista koulul-le, opettajan vierailua oppilaiden kodeissa sekä vanhempaintilaisuuksien järjestämistä. Van-hempien kiinnostusta koulua kohtaan tuli ylläpitää juhlien, koulunäyttelyiden ja koululehtien avulla (mt. 106).

1960-luvulla alettiin kiinnittää huomiota yhteistyön ongelmiin. Vuonna 1969 ilmestyneessä teoksessaan Koskenniemi ja Valtasaari painottavat, että opettajan tulee olla samalla tavalla yhteydessä kaikkiin koteihin, ettei kodin ja koulun yhteistyö rajoitu pelkkiin ikäviin yhteydenottoihin. Lisäksi teoksessa mainitaan, että yhteyden saaminen oppilaan kotiin ei välttämättä ole helppoa, sillä ”hankalalla oppilaalla saattaa olla vielä hankalammat vanhemmat”. (Koskenniemi & Valtasaari 1969: 296)

Opetusta ohjaavat asiakirjat ovat koko peruskoulun 1970-luvulla alkaneen historian ajan sisältäneet mainintoja kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä. Aluksi peruskoulun ohjaus oli varsin keskitettyä, minkä vuoksi myös opetusta ohjaavissa asiakirjoissa kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä annettiin varsin tarkkoja ohjeita. Kun 1980- ja 1990-luvuilla siirryttiin koulu- ja opettajakohtaiseen suunnitteluun, tilanne muuttui ja yhteistyötä koskevien valtakunnallisten ohjeiden määrä väheni. (Siniharju 2003: 22) Esimerkiksi Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa 1994 ei ole lainkaan erillistä kodin ja koulun yhteistyötä käsittelevää osiota. Tämä ei kuitenkaan merkinnyt kodin ja koulun yhteistyön vähenemistä vaan päinvastoin: koulukohtaisten opetussuunnitelmien laatiminen lisäsi yhteistyötä ja toi siihen uusia muotoja (Launonen & Pulkkinen 2004). 1990-luvulla monista kunnista poistettiin koulukohtaiset piirit, jolloin vanhemmat saivat mahdollisuuden valita, mihin kouluun lapsensa laittavat. Tuolloin syntyivät niin sanotut koulutuksen markkinat, ja oppilaat ja oppilaiden vanhemmat alettiin nähdä asiakkaina, joita koulut pystyivät houkuttelemaan esimerkiksi erikoistumalla ja julkaisemalla erilaisia esittely- ja mainoslehtiä. (Syrjäläinen 1997: 17) Asiakasajattelu lisäsi tiedottamista koteihin, vanhempien ottamista mukaan koulun ja oppilaan edistymisen arviointiin sekä vanhempien mielipiteiden huomioimista koulun kehittämisessä (mt. 57, 81, 85).

Vuoden 1998 perusopetuslain (623/1998) 3 §:ään kirjattiin, että ”opetuksessa tulee olla yhteistyössä kotien kanssa”. Tuntijakoasetuksen (1435/2001) 4 §:n ensimmäisessä momentissa määrätään, että ”opetus ja kasvatus tulee järjestää yhteistyössä kotien ja huoltajien kanssa siten, että jokainen oppilas saa oman kehitystasonsa ja tarpeidensa mukaista opetusta, ohjausta ja tukea”. Perusopetuslakiin on tehty vuosina 2003 ja 2010 myös kodin ja koulun yhteistyötä koskevia muutoksia ja lisäyksiä, joita tuon esiin seuraavissa alaluvuissa.

Vuoden 2004 opetussuunnitelman luku 4.1 käsittelee kodin ja koulun välistä yhteistyötä. Opetussuunnitelmaan vuonna 2010 tehdyissä täydennyksissä ja muutoksissa myös yhteistyötä koskeva luku uudistettiin. Luku jäi monilta osin ennalleen ja muutokset koskivat lähinnä asioiden esitysjärjestystä ja muotoilua, mutta myös joitain asiasisällöllisiä muutoksia ja lisäyksiä

voidaan havaita. Myös näitä muutoksia tuon tarkemmin esiin seuraavissa alaluvuissa, joissa kodin ja koulun välistä yhteistyötä käsitellään aiemman tutkimuskirjallisuuden sekä opetusta ohjaavien asiakirjojen näkökulmasta.

3.2 Syitä kodin ja koulun yhteistyöhön

Vaikka kodin ja koulun yhteistyö perustuu periaatteessa selkeään tavoitteeseen, lapsen kasvun ja oppimisen tukemiseen, siihen voi käytännössä liittyä monenlaisia ulottuvuuksia. Toisaalta kodin ja koulun yhteistyö helpottaa ongelmatilanteissa toimintaa, mutta sillä pyritään myös luomaan sosiaalista verkostoa, luottamusta sekä yhteisöllistä tukea. (Launonen & Pulkkinen 2004: 95) Tässä alaluvussa esittelen erilaisia näkemyksiä siitä, miksi kodin ja koulun yhteistyö on tärkeää.

Kodin ja koulun yhteistyöstä puhuttaessa usein siteerattavan Epsteinin (1992) mukaan kodin ja koulun välinen suhde voi rakentua neljän erilaisen mallin mukaan:

- 1) **Erillinen vaikutus:** Tämä kodin ja koulun välistä yhteistyötä kuvaava malli perustuu kodin ja koulun erilliseen vaikutukseen. Mallin oletuksena on, että koti ja koulu toimivat kaikkein tehokkaimmin toisistaan erillään ja omiin erillisiin tavoitteisiinsa pyrkien. Mallin mukaan koulu ja koti ovat yhteydessä toisiinsa lähinnä vaikeissa ongelmatilanteissa.
- 2) **Perättäinen vaikutus:** Myös perättäisen vaikutuksen mallin mukaan kodilla ja koululla on omat erilliset vastuualueensa. Koti ja koulu vaikuttavat oppilaaseen peräkkäin siten, että koti vastaa lapsen kasvatuksesta ennen kuin lapsi aloittaa koulun, ja koulun alkaessa kasvatusvastuu siirtyy koululle. Malli perustuu siihen taustaoletukseen, että varhaislapsuus on lapsen myöhemmän kehityksen kannalta kaikkein kriittisin vaihe. Koti vastaa tästä vaiheesta, joka valmistaa lasta koulua varten. Varhaisaikuisuudessa vastuu siirtyy lopulta koululta yksilölle itselleen, jolloin hän itse vastaa omasta koulutuksestaan. Mallia on kritisoitu muun muassa siitä, että vanhemmat eivät vastaa lapsen varhaiskasvatuksesta yksin eikä kodin vaikutus toisaalta lakkaa kokonaan siinä vaiheessa, kun lapsi siirtyy kouluun.
- 3) **Sisäkkäinen vaikutus:** Kolmannen mallin mukaan kodin ja koulun vaikutus on sisäkkäistä. Mallin mukaan kaikilla yhteisöillä, joiden jäsenenä oppilas on, on vaikutusta hänen kehitykseensä.

- 4) **Päällekkäinen vaikutus:** Neljännen mallin mukaan kodin, koulun ja yhteiskunnan vaikutus on osittain päällekkäistä. Mallissa kodin ja koulun yhteistyön merkittävimpänä syynä pidetään lapsen oppimisen ja kehittymisen turvaamista. Eri tahojen päällekkäisen vaikutuksen laajuus vaihtelee ajan myötä. Kodin ja koulun yhteistyötä voi tapahtua joko yhteisö- tai yksilötasolla. Mallin oletuksena on, että kodin ja koulun vuorovaikutuksen tarkoituksena on lapsen oppimisen, kehityksen ja menestyksen tukeminen. Toimivan kodin ja koulun välisen yhteistyön katsotaan lisäävän nuoren akateemisia taitoja, itsetuntoa ja itsenäisyyttä sekä parantavan hänen asennettaan oppimista kohtaan. Oppilaat nähdään mallissa aktiivisina toimijoina. On tärkeää, että oppilas havaitsee kodin ja koulun tekevän keskenään yhteistyötä ja kokee sekä vanhempien että opettajan haluavan olla hänen tukenaan.

(Epstein 1992: 1140–1141)

Kotia ja koulua voidaan siis pitää toisistaan erillisinä, omiin erillisiin päämääriinsä pyrkivinä tahoina. Toisaalta kodin ja koulun tavoitteet voidaan nähdä yhteisinä, jolloin kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä on hyötyä lapselle. Tämä jälkimmäinen näkökulma, jota Epsteinin (1992) esityksen neljäs malli edustaa, on nähtävissä sekä parhaillaan voimassa olevassa opetussuunnitelmassa että viimeaikaisessa tutkimuksessa.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 ja siihen vuonna 2010 tehdyissä muutoksissa kodin ja koulun tavoitteet nähdään siinä määrin yhteisinä, että niiden välisen yhteistyön katsotaan olevan välttämätöntä. Sekä POPS 2004:ssä että POPSMT 2010:ssä kodin ja koulun yhteistyötä perustellaan sillä, että koti ja koulu muodostavat yhdessä oppilaan kasvuympäristön. Kodin ja koulun välillä on tärkeää olla vuorovaikutusta ja yhteistyötä, jotta oppilaan kokonaisvaltainen terve kasvu, hyvä oppiminen ja hyvät oppimisen edellytykset, turvallisuus ja hyvinvointi voidaan turvata. Molemmissa asiakirjoissa mainitaan, että kodin ja koulun välinen vuorovaikutus auttaa opettajaa tuntemaan oppilaansa paremmin, mikä helpottaa opetuksen suunnittelua ja toteutusta. Toisaalta yhteistyön tarkoituksena on, että oppilaan huoltajat voivat tukea lapsensa koulunkäyntiä ja tavoitteellista oppimista. (POPS 2004: 22; POPSMT 2010: 33–34)

Kodin ja koulun välinen kumppanuus on ollut usein tutkimusten lähtökohtana, ja tutkimuksissa on monesti todettu, että yhteistyö vaikuttaa olennaisesti koulun toiminnan menestyksellisyteen ja koulutyön laatuun. Käytännössä hyvin toimivan koulun ja kodin välisen yhteistyön on todettu vaikuttavan positiivisesti oppilaiden koulumenestykseen, kotitehtävien teke-

miseen ja asenteeseen opiskelua kohtaan. Koulun ja kodin välistä yhteistyötä puoltaa myös se, että lasten on havaittu haluavan keskustella kouluasioista myös kotona. (Siniharju 2003: 1, 9)

Kodin ja koulun välinen yhteisyö luo kodin ja koulun välille kokemuksen niiden yhteisestä sosiaalisesta maailmasta. Tämä puolestaan rakentaa kodin ja koulun välistä luottamusta. (Jokinen 2002: 30) Kun kodin ja koulun yhteydenpidosta siirrytään edelleen kohti kasvatuskumppanuutta, osapuolten välinen luottamus ja sosiaalinen pääoma kasvavat. (Launonen & Pulkkinen 2004: 102)

Perheen korkean sosio-ekonomisen taustan on monissa tutkimuksissa havaittu vaikuttavan positiivisesti vanhempien aktiivisuuteen koulun kanssa tehtävässä yhteistyössä – ja myös lasten koulumenestykseen. Alemman sosio-ekonomisen taustan omaavien vanhempien on todettu osallistuvan yhteistyöhön muita vanhempia vähemmän. Toisaalta tutkimuksissa on havaittu, että vanhemmat voivat kompensoida matalan sosio-ekonomisen taustansa vaikutusta lastensa koulumenestykseen osallistumalla aktiivisesti koulun kanssa tehtävään yhteistyöhön. (Alkin 1992: 1141)

Viime aikoina muun muassa Dearing ym. (2010) ovat tutkineet kodin ja koulun yhteistyötä vähävaraisissa perheissä. Tutkimuksessa havaittiin, että kun vanhempien osallistumisaktiivisuus kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön kasvoi, myös oppilaiden asenteet opettajaa kohtaan paranivat. Vanhempien aktiivisuuden vähenemisellä oli päinvastainen vaikutus. Vanhempien aktiivisuuden kasvulla oli epäsuora positiivinen vaikutus myös oppilaiden käsityksiin omasta osaamisestaan sekä asenteisiin koulua kohtaan, sillä oppilaan ja opettajan suhteen paranemisen todettiin vaikuttavan osaltaan näihin tekijöihin. (Mt. 242)

3.3 Kodin ja koulun välisen yhteistyön muodot

Cervone ja O’Leary (1982: 48–49) rakensivat usean vuoden tutkimustyön tuloksena koulun ja oppilaiden vanhempien yhteydenpitoa kuvaavan mallin, jossa tuodaan esiin erilaisia koulun ja kodin välisiä yhteistyömuotoja, joista osa vaatii vanhemmilta aktiivisempaa osallistumista, kun taas toiset yhteistyömuodot sopivat myös passiivisempien vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön (ks. kuvio 1). Mallissa kodin ja koulun välinen yhteistyö on jaettu aktiivisuus-passiivisuusjatkumolla neljään eri luokkaan. Jokaiseen luokkaan sisältyy useita

erilaisia yhteistyömuotoja, jotka Cervone ja O’Leary (1982: 48–49) ovat niin ikään järjestäneet vanhemmilta vaadittavan aktiivisuuden suhteen.

- 1) **Tiedonvälitys:** Vähiten aktiivisuutta vanhemmilta edellyttää yhteistyö, jossa koulu informoi oppilaan vanhempia oppilaan edistymisestä.
- 2) **Tapahtumat:** Hieman enemmän vanhempien aktiivisuutta vaativat tapahtumat, joissa koulu ja koti ovat yhteistyössä.
- 3) **Vanhempien koulutus:** Kolmanneksi eniten aktiivisuutta vaatii vanhempien koulutus.
- 4) **Vanhemmat opetustehtävissä:** Kaikkein aktiivisin rooli vanhemmilla on silloin, kun heidät otetaan mukaan opettamaan oppilaita.

	Tiedonvaihto oppilaan edistymisestä	Tapahtumat	Vanhempien koulutus	Vanhemmat opetustehtävissä
Vanhemmat passiivisia ↓	<ul style="list-style-type: none"> • viestit koulusta • lyhyet puhelut koulusta • tiedotteet koulusta • opettajan puhelinajat • opettajan ja vanhempien kokoukset • keskustelu opettajan kanssa reissuvihkon välityksellä 	<ul style="list-style-type: none"> • avoimien ovien päivät • vanhemmille tarkoitetut esitelmät • nyttikestit • perhepäivät • kevätretket 	<ul style="list-style-type: none"> • esittelytilaisuudet • vanhemmille tarkoitettu ilmoitustaulu • tiedotustilaisuudet • luokka-observointi • työpajat • kurssit • vanhempien keskinäiset tapaamiset 	<ul style="list-style-type: none"> • työpajat • opetustuokiot • kotityölistat • vanhemmat opettamassa luokassa • vanhemmat suunnittelemassa opetusta
Vanhemmat passiivisia → Vanhemmat aktiivisia				

Kuvio 1. Mukaelma Cervonen ja O’Learyn (1982: 49) mallista, joka kuvaa kodin ja koulun eri yhteistyömuotojen vanhemmilta vaatimaa aktiivisuutta.

Cervone ja O’Leary (1982: 49) huomauttavat, että kaikki vanhemmat eivät koskaan pysty osallistumaan yhtä aktiivisesti koulun kanssa tehtävään yhteistyöhön, minkä takia kodin ja koulun välisen yhteistyön tulee sisältää myös passiivisille vanhemmille sopivia yhteistyön muotoja. Esteiksi vanhempien aktiivisuudelle Cervone ja O’Leary (1982) mainitsevat kulttuuriin ja kieleen liittyvät esteet, erilaiset perhetilanteet sekä taloudelliset olosuhteet. Tärkein-

tä on pitää kaikki vanhemmat jollain tavalla mukana yhteistyössä eli tarjota sekä aktiivisille että passiivisille vanhemmille sopivia yhteistyömuotoja. Opettaja voi lisätä vanhempien aktiivisuutta kannustamalla heitä aktiivisuuteen ja tekemällä kodin ja koulun yhteistyön eteen pohjatyötä. Ennen vanhempien aktiivisuutta vaativien työmuotojen käyttöönottoa opettajan on pohdittava, onko hän itse valmis sellaiseen vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön, jossa vanhemmilla on aktiivinen rooli. (Cervone & O’Leary 1982: 49)

Cervonen ja O’Learyn (1982) esittämän jaottelun perusteella passiivisiksi vanhemmiksi luokiteltavien huoltajien tiedonsaanti on turvattu vuoden 2004 opetussuunnitelmassa, sillä siinä eritellään, mistä asioista vanhempia on informoitava. POPS 2004:n mukaan koulun henkilöstön tulee tiedottaa ja keskustella oppilaiden huoltajien kanssa huoltajien, opettajan ja oppilaan oikeuksista ja velvollisuuksista (POPSMT 2010: 34). Lisäksi huoltajille tulee jakaa tietoa opetussuunnitelmasta ja opetuksen järjestämisestä sekä oppilashuollosta (POPS 2004: 22; POPSMT 2010: 34). Vuonna 2010 opetussuunnitelmaan lisättiin, että koulun velvollisuutena on myös informoida huoltajia oppilaan opintoihin liittyvästä arvioinnista, oppilaan tuen tarpeista ja tuen saannin mahdollisuuksista.

Vuonna 2003 perusopetuslakiin kirjattiin seuraavaa poissaolojen ilmoittamisesta oppilaan huoltajalle: ”Opetuksen järjestäjän tulee seurata perusopetukseen osallistuvan oppilaan poissaoloja ja ilmoittaa luvattomista poissaoloista oppilaan huoltajalle.” (477/2003: § 26: 2) Samalla lakiin lisättiin kohta, jossa oppilaan huoltaja määrättiin päävastuulliseksi siitä, että lapsi suorittaa oppivelvollisuutensa: ”Oppivelvollisen huoltajan on huolehdittava siitä, että oppivelvollisuus tulee suoritettua.” (477/2003: 26 § 2) Vuoden 2004 opetussuunnitelmassa todetaan, että oppilaiden poissaoloja tulee seurata (POPS 2004: 25), mutta vasta opetussuunnitelmaan vuonna 2010 tehdyissä lisäyksissä mainitaan, että koulu on velvollinen ilmoittamaan oppilaan luvattomat poissaolot tämän huoltajalle (POPSMT 2010: 34). Niin ikään vasta vuoden 2010 lisäyksissä mainitaan, että huoltaja on vastuussa siitä, että oppilas suorittaa oppivelvollisuutensa (POPSMT 2010: 34). Käytännössä peruskoululakiin vuonna 2003 tehdyt lisäykset kuitenkin edellyttivät poissaoloista ilmoittamista ja huoltajan vastuuta oppivelvollisuuden suorittamisesta jo aiemmin.

Vuonna 2010 opetussuunnitelmaan tehtyjen lisäysten mukaan koulun tehtävänä on myös tarjota huoltajille tietoa siitä, miten koulu yhteistyössä toimitaan ongelma-, onnettomuus- ja kriisitilanteissa ja miten niistä tiedotetaan. Kun koulussa käsitellään yksittäisen oppilaan tukeen

liittyvää asiaa, huoltajaa tulee informoida tietojen käsittelyyn, tietojensaantiin sekä tietojen luovuttamiseen ja salassapitoon liittyvistä asioista. (POPSMT 2010: 34)

Vaikka koulun tiedotusvelvollisuus voidaan nähdä yhteistyön vähimmäisvaatimuksena, voi siihen liittyä myös vanhempien kannustaminen aktiivisempaan yhteistyöhön koulun kanssa. Aktiiviset vanhemmat on otettu opetussuunnitelmassa huomioon siten, että vanhempia on POPS 2004:n mukaan informoitava myös muun muassa siitä, miten huoltaja voi osallistua kodin ja koulun yhteistyöhön. Vuonna 2010 tehtyjen lisäysten mukaan huoltajille tulee antaa tietoa myös siitä, miten he voivat osallistua koulu yhteistyön hyvinvoinnin ja turvallisuuden edistämiseen. Lisäksi huoltajille on annettava mahdollisuus osallistua koulutyön suunnitteluun. Koulun henkilöstöä velvoitetaan myös kehittämään jatkuvasti kodin ja koulun yhteistyön muotoja, minkä voi ymmärtää kehotukseksi etsiä sellaisia yhteistyön muotoja, jotka aktivoisivat huoltajia entistä enemmän. (POPS 2004: 22; POPSMT 2010: 33–34)

Opetussuunnitelman mukaan kodin ja koulun yhteistyötä tulee harjoittaa sekä yksilö- että yhteisötasolla (POPS 2004: 22; POPSMT 2010: 34). Yhteistyömuodot voidaankin luokitella myös tähän jaotteluun perustuen, jolloin yhteistyö jaetaan kahteen luokkaan: koko koulun tai luokan toimintaa tukevaan yhteistyöhön ja yksittäisen oppilaan koulunkäyntiä tukevaan yhteistyöhön (Siniharju 2003: 13). Kuten luvussa 3.4.1 käy ilmi, vanhemmat ovat yleensä ensisijaisesti kiinnostuneita oman lapsensa koulunkäyntiä tukevasta yhteistyöstä. Launonen ja Pulkkinen (2004: 99) painottavat kuitenkin myös luokkakohtaisen yhteistyön merkitystä, koska luokka on lapsen tärkein toiminnan kenttä sosiaalisen kehityksen kannalta. Luokkakohteisessa yhteistyössä on tärkeää, että vanhemmat tutustuvat toisiinsa (mt. 99–100).

Kodin ja koulun yhteistyömuotoja voidaan luokitella myös yhteistyön tavoitteiden mukaan. Lasky ja Moore (1999) ovat jakaneet kodin ja koulun välisen yhteistyön muodot kolmeen luokkaan sen perusteella, millaisia tavoitteita yhteistyöllä on:

- 1) yhteistyömuodot, joiden tavoitteena on sovittaa kodin käytännöt yhteen koulun käytäntöjen kanssa
- 2) yhteistyömuodot, joiden tavoitteena on mukauttaa koulun käytäntöjä siten, että ne otavat paremmin huomioon yhteiskunnan ja kodin käytännöt
- 3) yhteistyömuodot, joiden tarkoituksena on mukauttaa sekä kodin että koulun käytäntöjä yhteistyön tehostamiseksi.

(Siniharju 2003: 13)

Epsteinin (1992: 1145) kodin, koulun ja yhteiskunnan välisen yhteistyön viitekehyksessä yhteistyömuodot on puolestaan jaettu seuraaviin kuuteen luokkaan.

1) **Perheiden perusvelvollisuudet:** Perheet ovat vastuussa lastensa terveydestä ja turvallisuudesta sekä lapsen valmistamisesta koulunkäynnin aloittamista varten. Kouluvuosien aikana vanhempien tehtävänä on ylläpitää lapsen tervettä kehitystä ja rakentaa lapselle oppimista ja kasvatusta tukevat kotiolot. Koulun tehtävänä on auttaa perheitä hankkimaan sellaiset tiedot ja taidot, joita nämä tarvitsevat ymmärtääkseen lastaan koulunkäynnin eri vaiheissa. Tämä voi tapahtua esimerkiksi jakamalla koteihin tietoa tai järjestämällä vanhemmille koulutustilaisuuksia.

2) **Koulun perusvelvollisuudet:** Koulu on velvollinen kommunikoimaan perheiden kanssa koulun ohjelmasta ja lapsen edistymisestä. Kommunikaatioon sisältyvät muun muassa puhelinkeskustelut, kotiin lähetettävät huomautukset ja todistukset. Lisäksi koulusta lähetetään koteihin tietoa muun muassa kursseista ja koulun erityisohjelmasta. Tavoitteena on luoda kaksisuuntaista vuorovaikutusta kodin ja koulun välille.

3) **Vanhempien osallistuminen koulun toimintaan:** Tavoitteena on saada vanhemmat mukaan koulun toimintaan. Vanhemmat voivat toimia opettajien, hallinto henkilöstön tai oppilaiden apuna, tai he voivat osallistua esimerkiksi yleisönä erilaisiin koulun järjestämiin tapahtumiin.

4) **Vanhempien osallistuminen oppilaiden kotona tapahtuvaan oppimiseen:** Tavoitteena on saada vanhemmat tarkkailemaan kotona lastensa koulutyötä ja auttamaan heitä oppimisessa. Koulun tehtävänä on auttaa perheitä ymmärtämään, miten tämä tapahtuu ja kehittää vanhempien tässä tehtävässä tarvitsemia taitoja.

5) **Päätöksentekoon ja hallintoon osallistuminen:** Vanhempia pyritään kannustamaan osallistumaan muun muassa koulun päätöksentekoon, hallintoon, kehitysryhmiin ja vanhempainyhdistyksen toimintaan. Koulun tehtävänä on kouluttaa vanhempia päätöksenteossa ja muiden vanhempien kanssa kommunikoinnissa.

6) **Yhteistyö yhteiskunnan tasolla:** Koulu ja vanhemmat voivat osallistua yhteiskunnan muiden organisaatioiden toimintaan ja toisaalta hyödyntää niiden palveluita. Koulut antavat perheille tällaiseen toimintaan liittyvää tietoa.

(Epstein 1992: 1145–1147; Epstein 2002: 25)

Metso (2004: 129) on tutkinut vanhempien toimijuutta yläkoulussa ja jakanut tutkimuksensa perusteella vanhemmat seuraaviin neljään toimijaryhmään.

1) **Koulun hallintoon osallistuvat vanhemmat:** Tähän ryhmään kuuluvat vanhemmat ovat mukana koulun johtokunnassa.

2) **Informaalit toimijat:** Tämän ryhmän vanhemmat toimivat koulussa epämuodollisella tasolla esimerkiksi järjestämällä luokan tai koko koulun vanhempaintoimintaa. Toisaalta tämän ryhmän vanhemmat saattavat etenkin alakoulussa toimia opettajan apuna. Suomessa vanhempien toimiminen opettajan apuna on kuitenkin harvinaista.

3) **Tukijat:** Tukijat osallistuvat sekä muodolliseen että epämuodolliseen kodin ja koulun yhteistyöhön esimerkiksi vierailijoina ja ostajina, mutta eivät osallistu toiminnan järjestämiseen kuten informaalit toimijat. Suurin osa vanhemmista kuuluu tähän ryhmään.

4) **Sivustaseuraajat:** Sivustaseuraajat eivät juuri osallistu kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön, mutta ovat silti kiinnostuneita lapsensa koulunkäynnistä. Sivustaseuraajat kuuluvat usein alempiin sosiaaliryhmiin.

(Metso 2004: 129–132)

Yhteenvetona kodin ja koulun yhteistyön muodoista voidaan todeta, että toiset yhteistyömuodot vaativat toisia enemmän aktiivisuutta, minkä lisäksi yhteistyön tavoitteet voidaan nähdä eri tavoin. Seuraavassa alaluvussa siirryn tarkastelemaan eri tutkimuksissa havaittuja kodin ja koulun käsityksiä kodin ja koulun yhteistyöstä.

3.4 Kodin ja koulun käsityksiä kodin ja koulun yhteistyöstä

Opetussuunnitelman mukaan opetuksen järjestäjän tulee kehittää yhteistyön edellytyksiä (POPSMT 2010: 34). Koulun tulee olla kodin ja koulun yhteistyön aloitteellinen osapuoli. POPS 2004:ssä kodin ja koulun välisen yhteistyön mainitaan edellyttävän opettajien aktiivisuutta ja aloitteellisuutta, kun taas POPSMT 2010:ssä aktiivisuutta ja aloitteellisuutta ei edellytetä ainoastaan opettajilta vaan ”koulun henkilöstöltä” (POPS 2004: 22; POPSMT 2010: 34). Opetussuunnitelmaan tehty muutos viittaa osaltaan siihen, että koulu yhteisö on alettu yhä voimakkaammin ymmärtää moniammatillisena yhteisönä, jossa kodin ja koulun yhteistyö ei ole pelkästään opettajan vaan koko koulun henkilöstön vastuulla. Koululla työskenteleekin

nykyisin opettajien lisäksi monia muita ammattiryhmiä, jotka voivat niin ikään antaa tärkeän lisän kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön (Launonen & Pulkkinen. 2004: 98). Käytännössä kodin ja koulun yhteistyön tutkimuksessa on kuitenkin useimmiten keskitytty opettajan ja oppilaan huoltajien väliseen yhteistyöhön.

Kodin ja koulun yhteistyö saattaa näyttäytyä varsin erilaisena riippuen siitä, kenen lähtökohdista käsin ilmiötä lähestytään. Seuraavissa alaluvuissa tarkastelen ensin yhteistyötä kodin ja sitten koulun näkökulmasta. Kodin näkökulman esittely perustuu tutkimuksiin, joissa on selvitetty oppilaiden huoltajien näkemyksiä kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä, kun taas koulun näkökulma pohjautuu lähinnä opettajien näkemyksiä selvittäneiden tutkimusten tuloksiin. Kaikilla kodeilla ja kouluilla on luonnollisesti yksilöllinen käsityksensä kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä, joten kyseessä on yleistävä tarkastelu, jossa esiin nousevat lähinnä enemmistön näkemykset.

3.4.1 Tutkimuksia kodin käsityksistä

Syrjälän ym. (1997: 33) tutkimuksessa selvisi, että peruskoulun oppilaiden vanhemmat ovat kiinnostuneita koulusta ja koulun tapahtumista. Tutkimuksessa mukana olleet vanhemmat olivat halukkaita osallistumaan monenlaiseen koulun toimintaan ja kaipasivat lisää vanhempainiltoja ja yhteydenottoja opettajilta (mt. 33). Samaan viittaavat Siniharjun (2003: 159–160) tutkimustulokset, joiden mukaan opettajat olivat sitä mieltä, että vanhemmat suhtautuivat yhteistyöhön yleensä myönteisesti. Myös Epstein (2002: 11) kirjoittaa, että lähes kaikki vanhemmat ovat kiinnostuneita tekemään yhteistyötä koulun kanssa.

Kodin ja koulun yhteistyö peruskoulun eri vaiheissa ei ole samanlaista, vaan eri vaiheissa yhteistyö painottuu eri tavoin. Peruskoulun ensimmäisillä luokilla jatketaan opetussuunnitelman mukaan jo esiopetuksen aikana kodin ja koulun välille muodostunutta yhteistyötä. Lisäksi alakoulun ensimmäisten luokkien aikana on tarkoitus pohjustaa huoltajien keskinäistä vuorovaikutusta. (POPS 2004: 22; POPSMT 2010: 34)

Syrjälän ym. (1997: 34) tutkimuksen mukaan alakoulun oppilaiden vanhemmat pitävät opettajan kanssa käytäviä henkilökohtaisia keskusteluja kaikkein tärkeimpänä kodin ja koulun yhteistyömuotona. Tutkimuksessa vanhemmat pitivät joko tapaamisissa tai puhelimitse käytyjen henkilökohtaisten keskustelujen jälkeen toiseksi tärkeimpänä yhteistyömuotona erilaisia luokkakohtaisia tapaamisia ja tapahtumia, ja vasta sen jälkeen tärkeysjärjestyksessä seurasi-

vat koko koulun yhteiset tilaisuudet. (Mt. 1997: 34) Tämä johtuu Syrjälän ym. (1997: 34) mukaan siitä, ettei yhteistilaisuuksissa voida yleensä juuri keskustella yksilökohtaisista asioista. Launosen ja Pulkkinen (2004) mukaan tällaiset tutkimustulokset voidaan tulkita niin, että vanhemmat ovat ensisijaisesti kiinnostuneita omaa lastaan koskevista asioista.

Siniharjun (2003: 159–160) tutkimuksessa opettajat olivat sitä mieltä, että alakoulun oppilaiden vanhemmat osallistuivat usein kodin ja koulun yhteisiin tilaisuuksiin, kun taas kodin tekemien yhteistyöaloitteiden määrä oli vähäisempi. Vanhemmat osallistuivat opettajien mukaan myös lähes aina opettajan kanssa käytäviin henkilökohtaisiin keskustelutilaisuuksiin. (Mt. 159–160)

Opetussuunnitelmassa korostetaan, että kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön tulee kiinnittää erityistä huomiota erilaisissa siirtymävaiheissa, kuten kouluasteelta toiselle siirryttäessä (POPS 2004: 22; POPSMT 2010: 34). Kuitenkin Syrjälän ym. (1997: 33) tutkimuksen mukaan vanhempien tyytyväisyys koulun ja kodin yhteistyöhön on vielä alakoulussa korkea, mutta lopahtaa juuri merkittävässä siirtymävaiheessa – alakoulusta yläkouluun siirryttäessä. Launonen ja Pulkkinen (2004: 92) ehdottavat ilmiön syyksi sitä, että yläkoulun alkaessa yhteistyön pääasialliseksi sisällöksi muodostuvat huolenaiheet ja nuoruusikään liittyvät uhat. Monet vanhemmat jättäytyvät tässä vaiheessa pois koulun kanssa tehtävästä yhteistyöstä, vaikka yhteistyö juuri siinä kehitysvaiheessa olisi tärkeää (mt. 2004: 92). Asiaa saattaa selittää myös se, että yläkoulussa opettajat pitävät itseään pikemminkin oman opetettavan aineensa asiantuntijoina eivätkä enää kiinnitä lapsiin huomiota kokonaisuutena samalla tavalla kuin alaluokkien opettajat (Alvin 1992: 1142).

Kodin ja koulun yhteistyötä yläkoulussa tutkineen Metson (2004: 118) mukaan yhteistyö näyttäytyy vanhempien näkökulmasta pääsääntöisesti yksisuuntaisena tiedonvälityksenä, joka tapahtuu lähinnä vanhempainiltojen ja koulusta kotiin lähetettävien tiedotteiden muodossa. Cervonen ja O’Learyn (1982) aktiivisuus-passiivisuusjatkumolla vanhempien rooli yläkoulun kanssa tehtävässä yhteistyössä on siis yleisesti varsin passiivinen (Metso 2004: 119). Saman ovat todenneet Syrjälä ym. (1997: 33), joiden mukaan kodin ja koulun yhteistyö on etenkin ylemmillä luokka-asteilla yhteydessä lähinnä tiedonkulkuun. Samoin kuin alakoululaisten, myös yläkoululaisten vanhemmat ovat Metson (2004: 119) mukaan kiinnostuneita nimenomaan oman lapsensa koulunkäynnistä ja kaipaavat siitä lisää tietoa. Metson (2004: 119) tutkimuksessa vanhemmat myös kokivat, että alakouluun verrattuna tiedotus oli yläkoulussa yleisluontoisempaa eikä niin yksilöllistä kuin alakoulussa. Ehkäpä vanhempien kokemus liian

vähäisestä omaa lasta koskevan tiedon saamisesta yläkoulussa selittääkin osaltaan Syrjälän ym. (1997) saamia tutkimustuloksia siitä, että vanhempien tyytyväisyys kodin ja koulun yhteistyöhön väheni lapsen siirryttyä yläkouluun.

3.4.2 Tutkimuksia koulun käsityksistä

Siniharju (2003: 158) tutki kodin ja koulun yhteistyötä luokanopettajien näkökulmasta. Saatujen tutkimustulosten mukaan opettajat pitivät tärkeimpänä yhteistyömuotona vanhempien kanssa kasvokkain käytäviä keskusteluja. Seuraavaksi tärkeimpänä yhteistyömuotona tutkimuksessa nousivat esiin puhelinkeskustelut vanhempien kanssa. Kolmanneksi sijoittuivat koulun lähettämät tiedotteet, ja neljänneksi tärkeimmiksi koettiin vanhempainillat. (Mt. 158) Huomattavaa on, että Siniharjun (2003) saamat tutkimustulokset alakoulun opettajien näkemyksistä ovat varsin yhtenevät Syrjälän ym. (1997) selvittämien alakoulun oppilaiden vanhempien mielipiteiden kanssa.

Tärkeimpinä yhteistyön syinä opettajat pitivät Siniharjun (2003: 159) tutkimuksessa tiedottamista sekä opettajan ja oppilaiden vanhempien tutustumista toisiinsa. Opettajat pitivät myös vanhempien osallistumista oman lapsensa oppimisen ohjaamiseen tärkeänä. Sen sijaan merkitykseltään vähäiseksi arvioitiin vanhempien ottaminen mukaan opetuksen suunnitteluun. (Mt. 159)

Metso (2004) tutki tutkimusryhmineen kodin ja koulun välistä yhteistyötä kahdessa helsinkiläisessä yläkoulussa havainnoimalla koulun toimintaa ja haastatteleamalla opettajia ja oppilaiden vanhempia. Tutkimuksessa opettajilta kysyttiin, millainen heidän mielestään on hyvä vanhempi. Opettajien oli vaikea antaa ehdotonta hyvää vanhempaa kuvaavaa määritelmää, mutta seuraavat ominaisuudet nousivat opettajien vastauksissa esiin.

- 1) **Kiinnostus lasta ja tämän koulunkäyntiä kohtaan:** Hyvä vanhempi on kiinnostunut lapsestaan ja tämän koulunkäynnistä. Hyvä vanhempi seuraa ja valvoo lapsensa koulunkäyntiä ja kotitehtävien tekoa.
- 2) **Yhteistyökykyisyys:** Hyvään vanhempaan on helppo olla yhteydessä. Hyvä vanhempi osaa kuunnella ja vastaanottaa myös negatiivista palautetta.
- 3) **Opettajan tukeminen:** Hyvä vanhempi tukee opettajaa oppilaan ja opettajan välisessä ristiriitatilanteessa ja osaa katsoa asioita opettajan näkökulmasta.

4) **Sopiva aktiivisuus koulun toiminnassa:** Hyvä vanhempi osallistuu koulun järjestämiin tilaisuuksiin ja pitää myös itse yhteyttä opettajaan. Opettajat eivät kuitenkaan halunneet vanhempien ottavan liian määrällistä roolia koulutyössä.

(Mt. 79–82)

Vaikka vanhempien aktiivisuutta kodin ja koulun välisessä yhteistyössä voidaan pitää positiivisena ja tavoittelemisen arvoisena asiana, vanhemmat siis vaikuttavat olevan yhteistyössä suhteellisen passiivisia osapuolia, jotka lähinnä vastaanottavat koululta tietoa ja odottavat opettajan yhteydenottoa sen sijaan, että olisivat itse aktiivisesti yhteydessä kouluun (vrt. Metso 2004; Siniharju 2003). Toisaalta opettajatkään eivät näytä toivovan vanhempien puuttuvan liikaa koulun asioihin (vrt. Metso 2004: 82).

Kodin ja koulun yhteistyö ei aina toimi saumattomasti vaan siihen voi liittyä monenlaisia haasteita. Näitä haasteita erittelen seuraavassa luvussa.

3.5 Kodin ja koulun välisen yhteistyön haasteista

Vaikka opetussuunnitelmien tavoitteet peräänkuuluttavat kodin ja koulun välistä yhteistyötä, ja vaikka sekä kodit että koulut (esim. Siniharju 2003; Seppälä 2000) pitävät sitä tärkeänä, yhteistyöhön liittyy monia haasteita. Osa haasteista nousee koulusta, osa oppilaiden kodeista ja osa kodista ja koulusta yhdessä.

Opettajilla ja huoltajilla voi ensinnäkin olla erilaiset käsitykset siitä, miten tiivistä yhteistyön tulisi olla (Siniharju 2003: 9). Opettajat voivat nähdä erityisesti vanhempien ajan puutteen ja toisaalta myös vanhempien passiivisuuden yleisinä kodin ja koulun välisen yhteistyön esteinä (mt. 160). Yhteistyön yhtenä haasteena voidaankin pitää sitä, että jokaiselle vanhemmalle pystyttäisiin tarjoamaan mahdollisuutta osallistua yhteistyöhön omalla tavallaan (Torkkeli 2002: 40).

Vanhempien aktiivisuutta koulun kanssa tehtävässä yhteistyössä voi rajoittaa se, että vanhempien ei ole välttämättä helppo osallistua koulun arkeen. Opetus on Suomessa julkista ja koulu on pyrkinyt viime aikoina avautumaan ulospäin, mutta tästä huolimatta koulu on edelleen tietyssä mielessä suljettu tila, jonne ulkopuolisten ei ole helppo mennä. Lisäksi etenkin yläkoulussa oppilaat eivät välttämättä halua vanhempiaan kouluun. (Metso 2004: 115–116).

Toisaalta vanhempien mukaantulo kodin ja koulun yhteisiin tapahtumiin on näennäisestä vastustelusta huolimatta myös yläkouluikäisille tärkeää (Hakola 2002: 23).

Myös opettajien kiire tuo haasteita kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön (esim. Seppälä 2000: 38). Kodin ja koulun välistä yhteistyötä voi myös rajoittaa se, että opettajat näkevät yhteistyön usein ylimääräisenä lisänä jo muutenkin kiireisessä arjessaan (Metso 2004: 117). Lisäksi Siniharjun (2003: 160) tutkimuksen lukuvuonna 1998–1999 kerätyn tutkimusaineiston perusteella toiseksi merkittävimmäksi yhteistyön esteeksi nousi yhteistyöhön liittyvän palkkauksen puute. Monet opettajat tekevätkin yhteistyötä kotien kanssa omalla vapaa-ajallaan (Torkkeli 2002: 41).

Vanhempien mielestä opettajien tavoittaminen koulupäivän aikana ja asioiden hoitaminen lyhyiden välituntien aikana voi olla hankalaa. Lisäksi yläkoulun oppilaan vanhempien voi olla vaikea tietää, kehen opettajaan ottaa yhteyttä. Kodin ja koulun välinen yhteydenpito voi vaihdella myös paljon opettajittain: toiset opettajat ottavat toisia useammin koteihin yhteyttä, ja vastaavasti joihinkin opettajiin otetaan kodeista huomattavasti useammin yhteyttä kuin toisiin. (Metso 2004: 121–122)

Launosen ja Pulkkisen (2004: 92) mukaan kodin ja koulun yhteistyön haasteena on saada vanhemmat toimiaan yhteistyössä koulun kanssa lapsensa koko peruskoulun käynnin ajan. Kodin ja koulun välisen yhteistyön toimintatapoja tulisi Launosen ja Pulkkisen (2004) mukaan uudistaa siten, että yhteistyölle löydettäisiin myönteinen perusvire, jolloin yhteistyö koettaisiin arkea tukevana eikä sitä raskauttavana asiana (mt. 92). Yhteistyö tulisi Launosen ja Pulkkisen (2004: 93) mukaan nähdä avoimena vuorovaikutuksena ja tavoitteellisena toimintana oppilaan parhaaksi.

Kun oppilaalla on ongelmia koulunkäynnin kanssa, yhteistyön haasteena on luoda tasavertainen vuorovaikutussuhde kodin ja koulun välille. Tällaisessa vuorovaikutussuhteessa kasvatuksen ammattilainen ei asetu vanhempien yläpuolelle ohjeita antavan asiantuntijan rooliin, vaan vanhemman ja opettajan suhde on tasavertainen. Kodin ja koulun vuorovaikutuksen onnistumisen mahdollisuutta voi lisätä siten, että keskustelujen lähtökohtana on oppilaan toimiminen koulussa ja koulutehtävien parissa eivätkä niinkään kotikasvatukseen liittyvät seikat, joiden asiantuntijoita vanhemmat itse ovat. On tärkeää, että kasvatuksen ammattilainen suhtautuu arvostavasti ja myönteisesti siihen tapaan, jolla lapsen vanhemmat ymmärtävät oman lapsensa tilannetta. Muussa tapauksessa riskinä on, että vanhempi kokee, että häntä kritisoidaan ja syyllistetään. (Alasuutari 2003: 113–114)

Kodin ja koulun yhteistyön haasteena voi olla myös se, miten saada vanhempien ääni kuuluviin koulussa. Vanhempien näkökulmasta kodin ja koulun yhteistyön on todettu palvelevan lähinnä koulun tarpeita: kun oppilaalla on ongelmia koulussa, koulu pyytää oppilaan vanhemmilta apua. Jos vanhemmat sen sijaan kaipaavat koululta tukea lapsensa kasvatukseen, ei tilanne ole yhtä yksiselitteinen. Yhteistyö on siis varsin yksisuuntaista, ja sen tavoitteena on usein viedä opettajan näkökulmaa koteihin eikä päinvastoin. (Torkkeli 2002: 38–40) Seppälän (2000: 37) tutkimuksen mukaan 75 % vanhemmista koki saaneensa kasvatuksen ammattilaisilta tarpeeksi tukea omalle kasvatustehtävälleen.

Yhteistyön esteenä voikin olla vuorovaikutuksen puute, johon voi liittyä kyvyttömyys keskustella ja kuunnella, tiedotuksen riittämättömyys, erilaiset yhteydenpitovaikeudet sekä yhteydenpidon yksisuuntaisuus. Lisäksi heikkoja yhteistyötaitoja, välinpitämättömyyttä, ennakkoluuloja ja asenteita sekä toisistaan poikkeavia kasvatuskäsityksiä saatetaan pitää yhteistyön esteinä. (Seppälä 2000: 36)

Ammattikasvattajien näkökulmasta yhteistyön esteenä saatetaan nähdä vanhempien sulkeutuneisuus kasvatusasioissa, johon voi liittyä ongelmien vähättelyä tai salailua. Lisäksi ammattikasvattajat voivat pitää omien voimavarojensa riittämättömyyttä sekä ammattitaidon ja kokemuksen puutetta yhteistyön esteenä. Vanhempien näkökulmasta henkilökunnan vaihtuvuus ja isot ryhmäkoot saattavat estää sujuvaa yhteistyötä. (Mt. 36)

3.6 Kokoavasti kodin ja koulun välisestä suhteesta

Edellisten lukujen perusteella voidaan todeta, että kodin ja koulun välinen yhteistyö on tärkeää, jotta kodin ja koulun välille rakentuu luottamussuhde, joka auttaa kotia ja koulua tukemaan toisiaan yhteisessä kasvatustehtävässään ja siten turvaamaan lapsen hyvän ja terveen kasvun. Siksi ei ole samantekevää, millaiseksi kodin ja koulun välinen yhteistyösuhde muodostuu.

Kodin ja koulun välinen yhteistyö voi tarkoittaa käytännössä hyvin erilaisia asioita. Toiset yhteistyömuodot, kuten vanhempien ottaminen mukaan luokassa tapahtuvaan opetukseen, opetuksen suunnitteluun tai koulun päätöksentekoon, vaativat koulun henkilökunnalta ja lapsen huoltajilta suurta aktiivisuutta, kun taas esimerkiksi tiedotteiden välitystä kodista kouluun voidaan kuvata varsin passiiviseksi yhteistyömuodoksi (Cervone & O’Leary 1982: 48–49; Epstein 1992: 1145–1147, vrt. myös Metso 2004: 129–132).

Vaikka aktiivisuutta vaativien yhteistyömuotojen kehittämistä voidaan pitää tarpeellisena (vrt. POPS 2004: 22; POPSMT 2010: 33–34), myös perinteisten, vähemmän vanhempien aktiivisuutta vaativien yhteistyömuotojen säilyttäminen on tärkeää, jotta myös vähemmän aktiiviset vanhemmat saadaan pidettyä yhteistyössä mukana (vrt. Cervone & O’Leary 1982: 48–49). Vaikka peruskoulun oppilaiden vanhemmat ovat kiinnostuneita koulusta ja koulun tapahtumista (Syrjälä ym. 1997: 33), kodin ja koulun yhteistyö tarkoittaa edelleen varsinkin yläkoulussa monesti lähinnä tiedonvälitystä (Syrjälä ym. 1997: 33; Metso 2004: 119). Vanhemmat ovat yhteistyössä melko passiivisessa roolissa, eivätkä opettajat toisaalta edes halua vanhempien olevan ”liian” aktiivisia koulun suuntaan (Metso 2004: 82).

Kuten luvussa 3.5 kävi ilmi, kodin ja koulun yhteistyö ei aina ole ongelmaton. Haasteita liittyy ensinnäkin molempien osapuolten kiireisyyteen ja vaikeuteen löytää yhteistä aikaa yhteistyölle (Seppälä 2000: 38). Toisaalta tasa-arvoisen ja vastavuoroisen vuorovaikutussuhteen rakentaminen etenkin ongelmatilanteissa voi osoittautua haastavaksi (Alasuutari 2003: 113–114). Joissain tapauksissa myös vanhempien sulkeutuneisuus kasvatustasasioissa voi haitata sujuvaa yhteistyötä (Seppälä 2000: 36).

Seuraavassa luvussa siirryn tarkastelemaan mediaa todellisuuden rakentajana, koska tarkoitukseni on selvittää, miten kodin ja koulun kasvattajaidentiteetit ja kodin ja koulun välinen yhteistyö rakentuvat nimenomaan mediateksteissä. Käytän tutkimuksessani käsitettä *identiteetti* diskurssianalyttisenä käsitteenä. Ymmärrän identiteetin Jokisen ym. (1993: 38–39) Peräkylää (1990) ja Suonista (1992) mukailevan määritelmän mukaisesti sellaisina muuttuvina ”oikeuksina, velvollisuuksina ja ominaisuuksina, joita toimija olettaa itselleen, toisille toimijoille tai muut toimijat olettavat hänelle”. Kyse on siis siitä, millaisiksi toimijoiksi koti ja koulu mediateksteissä rakentuvat.

Kuten edellä todettiin, mediassa käytävä kasvatustaloustelu on ollut perinteisesti kasvatustaloustilaisten hallitsemaa, kriittistä ja vanhempia syyllistävää (Alasuutari 2003: 14). Jallinoja (2006: 245) kuitenkin havaitsi, että vanhemmat ovat saaneet mediassa huomattavasti aiempaa aktiivisemmän roolin ja että vanhempien kasvatuskäsitykset ovat alkaneet muistuttaa kasvatustaloustilaisten näkemyksiä.

Näistä lähtökohdista on mielenkiintoista lähteä tarkastelemaan kodin ja koulun välisiä kasvatustaloustiteettejä sekä sitä, millaisena kodin ja koulun välinen yhteistyö mediassa näyttäytyy. Jos kerran kodin kasvattajaidentiteetti rakentuu syyllisyyden ympärille, millaisena kasvattajana koulu mediassa näyttäytyy? Ja jos koulu tosiaan syyllistää kotia, syyllistääkö Jallinojan

(2006) mukaan viime aikoina mediakeskusteluissa aktiivisemmän roolin ottanut koti vastavasti koulua vai jääkö kodin ääni sittenkin edelleen taka-alalle? Koska aiempi mediakeskustelu on näyttäytynyt näin kriittisenä, on aiheellista tarkastella myös kodin ja koulun välisen yhteistyön rakentumista mediateksteissä. Toista yhteistyön osapuolta syylistävä keskustelu tuskin on omiaan antamaan hyviä lähtökohtia tasa-arvoiselle ja vastavuoroiselle yhteistyölle. Onkin kiinnostavaa tarkastella, hallitseeko kriittisyys myös kodin ja koulun välistä yhteistyötä koskevaa keskustelua.

4 Media todellisuuden rakentajana

Tutkimukseni perustuu käsitykseen mediasta todellisuuden rakentajana (vrt. Fairclough 1997: 10). Koska tutkin median tapaa käyttää kieltä, on tässä vaiheessa aiheellista määrittellä tarkemmin, mitä ymmärrän medialla ja mediateksteillä, joita käytän tutkimusaineistonani. Tämän luvun alaluvuissa esittelen myös diskurssianalyysin periaatteita, sillä tutkimukseni nojaa diskurssianalyttiseen viitekehykseen. Diskurssianalyysi on siinä määrin laaja ja moninainen viitekehys, että keskityn sen perusperiaatteiden esittämisen jälkeen vielä luvussa 4.2.2 tuomaan yksityiskohtaisemmin esiin, mitä diskurssianalyysin hyödyntäminen merkitsee juuri oman tutkimukseni kannalta. Luvussa 4.3 esittelen käyttämäni tutkimusaineiston ja kuvaan tutkimusprosessin kulkua. Luvussa 4.4 pohdin vielä tutkimukseni luotettavuutta.

4.1 Mediatekstit

Eri tutkimusaloilla käsite *media* on perinteisesti ymmärretty hieman eri tavoin (Kantola ym. 1998: 7), ja mediantutkimus on saanut vaikutteita monilta muilta aloilta (Väliaverronen 1998: 13). Viestinnän alalla medialla on yleensä tarkoitettu yksittäisiä median viestintävälineitä, viestinnän kanavaa tai joukkoviestintää kokonaisuutena. Taiteentutkimuksessa on painottunut median rooli ilmaisumuotona tai tapana hahmottaa todellisuutta. Viestinnän ja taiteentutkimuksen tutkimustraditioiden näkemyksiä mediasta on pyritty yhdistämään kulttuurintutkimuksessa. Kulttuurintutkimuksessa viestimiä tutkitaan keinoina muodostaa merkityksiä ja hahmottaa todellisuutta. (Kantola ym. 1998: 7) Kulttuurintutkimus nousi 1970-luvun lopun lingvistisen käänteen seurauksena mediantutkimuksen keskiöön. Lingvistisen käänteen myötä tutkimuksen lähtökohdaksi muodostui viestinnän merkityksiä tuottava ja tulkitseva luonne. (Väliaverronen 1998: 13). Tästä näkökulmasta tarkastelen mediaa myös omassa tutkimuksessani.

Joukkoviestinnästä on tullut yhä merkittävämpi osa ihmisten arkea, ja sen yhteiskunnallinen rooli on kasvanut (Kantola ym. 1998: 5). Journalismi on tutkimukseni kannalta kiinnostava osa joukkoviestintää. Vaikka viime vuosina on puhuttu journalismin murroksesta ja kriisistä, journalismi on pitänyt käytännössä edelleen sitkeästi pintansa instituutiona ja käytäntönä (Väliaverronen 2009: 7).

Joukkotiedotusvälineillä on kyky tehdä asiat merkityksellisiksi kielen avulla kiinnittämällä huomiota esitystapaan. Joukkotiedotusvälineillä voidaan vaikuttaa ihmisten tietoon, uskomuksiin, arvoihin, sosiaalisiin suhteisiin ja sosiaalisiin identiteetteihin. (Fairclough 1997: 10). Mediatekstejä analysoimalla voidaan saada selville, miten maailma representoidaan, millaisia identiteettejä eri tahot teksteissä saavat ja millaisia suhteita eri tahojen välille rakennetaan (mt. 14).

Media on myös foorumi, jolla eri tahot voivat kokoontua yhteen. Tällainen kokoontuminen ei välttämättä aina merkitse sitä, että keskustelun eri osapuolet kohtaisivat toisensa kasvokkain, vaan kokoontuminen voi toteutua pidemmän ajan kuluessa ilman varsinaista koollekutsujaa. Sanomalehdissä käytävät keskustelut ovat esimerkki tällaisista kokoontumisista. (Jallinoja 2006: 48)

Tutkin mediatekstejä diskurssianalyysin keinoin, joten siirryn seuraavaksi tarkastelemaan sitä, mitä diskurssianalyysillä tarkoitetaan. Koska diskurssianalyysi voidaan ymmärtää monin eri tavoin, tuon ensin esiin diskurssianalyysin lähtökohtia, minkä jälkeen esittelen tarkemmin oman tutkimukseni diskurssianalyyttistä viitekehystä.

4.2 Diskurssianalyysi

Pietikäisen ja Mäntysen (2009: 7) mukaan diskurssintutkimus on ”monitieteinen, jatkuvasti kehittyvä ja liikkeessä oleva tieteenala, joka tarkastelee kielenkäytön ja sosiaalisen toiminnan välistä suhdetta”. Diskurssianalyysi pohjautuu sosiaaliseen konstruktionismiin, jossa kielen ei ajatella kuvaavan todellisuutta vaan olevan osa sitä (Jokinen ym. 1993: 9). Diskurssintutkimuksessa kielen tutkiminen katsotaan tarpeelliseksi, koska todellisuuden ajatellaan rakentuvan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, jossa kieli on merkittävässä roolissa (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 12). Jokisen ym. (1993: 9) määritelmän mukaan diskurssianalyysi on sel-laista kielenkäytön ja muun merkitysvälitteisen toiminnan tutkimusta, ”jossa analysoidaan yksityiskohtaisesti sitä, miten sosiaalista todellisuutta tuotetaan erilaisissa sosiaalisissa käytännöissä”.

Diskurssianalyysi ei ole selvärajainen tutkimusmenetelmä, vaan kyse on ”väljästä teoreettisesta viitekehystä” (Jokinen ym. 1993: 17). Tämä tarkoittaa sitä, ettei diskurssianalyysia voi pitää metodina, joka voidaan valjastaa sellaisenaan käyttöön ottamatta huomioon tutki-

muksen ominaispiirteitä. Sen sijaan monet ratkaisut hahmottuvat usein vasta tutkimusprosessin aikana. (Suoninen 1992: 125)

4.2.1 Diskurssianalyysin lähtökohtaoletuksia

Jokisen ym. (1993: 17) mukaan diskurssianalyysin lähtökohtana ovat seuraavat viisi teoreettista oletusta:

- 1) Oletus kielenkäytön sosiaalista todellisuutta rakentavasta luonteesta
- 2) Oletus useiden rinnakkaisten ja keskenään kilpailevien merkityssystemien olemassaolosta
- 3) Oletus merkityksellisen toiminnan kontekstisidonnaisuudesta
- 4) Oletus toimijoiden kiinnittymisestä merkityssystemeihin
- 5) Oletus kielenkäytön seurauksia tuottavasta luonteesta

(Jokinen ym. 1993: 17–18)

Alaluvuissa 4.2.1.1–4.2.1.5 erittelen tarkemmin Jokisen ym. (1993) diskurssianalyysille asettamia lähtökohtaoletuksia.

4.2.1.1 Kielenkäytön sosiaalista todellisuutta rakentava luonne

Jokisen ym. (1993: 17) ensimmäisessä diskurssianalyysin teoreettisessa oletuksessa on kyse siitä, että kielen ei ajatella heijastavan suoraan todellisuutta. Sen sijaan kielenkäyttö nähdään sosiaalista todellisuutta rakentavana, sitä sekä uusintavana että muuntavana sosiaalisena käytäntönä (mt: 18, 20).

Diskurssintutkimus nojaa funktionaaliseen kielikäsitteeseen, joka merkitsee kielen tilanteisuutta ja sitä, että kielellä tehdään asioita. Kielen aineksilla ei diskurssintutkimuksessa ajatella olevan kontekstista riippumatonta itsestään selvää merkitystä, vaan samat kielen sanat ja ilmaukset saavat merkitysneuvottelujen kautta eri konteksteissa erilaisia merkityksiä. (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 13–14)

Diskurssianalyysin lähtökohtana on, että tutkija ei ota kuvattavia kategorioita annettuina. Haasteena saattaa kuitenkin olla se, että tutkija on itse osa sitä todellisuutta, jota hän tutkii. Tällöin hän saattaa huomaamattaan uusintaa tunnettuja vanhoja kategorioita. (Jokinen ym. 1993: 18–23)

4.2.1.2 Merkityssysteemin moninaisuus ja tulkintarepertuaarit

Jokisen ym. (1993: 17) oletus useiden rinnakkaisten, keskenään kilpailevien merkityssysteemien olemassaolosta merkitsee sosiaalisen todellisuuden hahmottamista moninaisena: yksi kohde on mahdollista merkityksellistää eri tavoin, ja toisaalta yksi kielenkäyttäjä voi merkityksellistää saman ilmiön usealla eri tavalla. Jo kahden erilaisen merkityspotentiaalın yhtäaikainen olemassaolo merkitsee sitä, ettei kielen voida katsoa kuvaavan yksiselitteisesti todellisuutta. (Mt. 24–25) Tämä hyväksytään diskurssianalyysissa jo lähtökohtaisesti sen sijaan, että havainnoista yritettäisiin väkisin luoda yksiselitteisiä (Eskola & Suoranta 1998: 196).

Eri merkityssysteemejä on yhtäältä kutsuttu *diskursseiksi*, toisaalta *tulkintarepertuaareiksi* (Jokinen ym. 1993: 26). Jokisen ym. (1993: 27) määritelmän mukaan molemmat käsitteet merkitsevät ”verrattain eheitä, säännönmukaisten merkityssuhteiden systeemejä, jotka rakentuvat sosiaalisissa käytännöissä ja samalla rakentavat sosiaalista todellisuutta”. Suonisen (1992: 30) mukaan tulkintarepertuaarit ovat ”puheesta identifioitavissa olevia sisäisesti verrattain ristiriidattomia, mutta toistensa kanssa ristiriitaisia kielenkäytön alueita, erillisiä erotelujen järjestelmiä”.

Jokisen ym. (1993: 27–28) mukaan diskurssin käsite soveltuu tutkimuksiin, joissa ilmiöitä tarkastellaan historiallisesti tai joissa analysoidaan valtasuhteita tai institutionaalisia sosiaalisia käytäntöjä. Tulkintarepertuaarin käsite sen sijaan soveltuu paremmin tutkimuksiin, joiden tavoitteena on eritellä yksityiskohtaisesti arkisen kielenkäytön vaihtelua (mt. 27–28). Tutkimukseni tarkoituksena on tarkastella sekä kielenkäytön moninaisuutta että eri merkityssysteemien välisiä valtasuhteita (vrt. luku 4.2.2), joten kumpi tahansa näistä käsitteistä voisi periaatteessa soveltua tutkimukseeni. Käytän tutkimuksessani kuitenkin repertuaarin käsitettä, koska tutkimukseni ensisijaisena tarkoituksena on hahmottaa merkityssysteemien moninaisuutta.

Diskurssit ja repertuaarit syntyvät vasta tutkijan tekemien tulkintojen myötä, ja ne määrittyvät myös suhteessa toisiinsa. Tätä voidaan kutsua joko *interdiskursiivisuudeksi* tai *intertekstuaalisuudeksi*. Eri diskurssit saattavat myös kilpailla keskenään, ja valtahierarkiassa korkeammalla olevat diskurssit voivat muuttua itsestäänselvyyksinä pidetyiksi yhteisesti jaetuiksi toetuksiksi ja tukahduttaa heikommat diskurssit alleen. (Mt. 28–29)

4.2.1.3 Toiminnan kontekstisidonnaisuus

Kolmannen Jokisen ym. (1993: 17) esittämän lähtökohtaoletuksen mukaan tapahtumatilanne eli konteksti liittyy olennaisesti aineiston analyysiin (mt. 29). Yleisellä tasolla kontekstin huomioiminen merkitsee sitä, että analyysin kohteena olevan toiminnan tapahtuma-aika ja -paikka otetaan huomioon. Käytännössä konteksti voidaan kuitenkin määritellä hyvin monella eri tavalla. Suppeimmillaan konteksti voidaan nähdä yksittäisten sanojen lausekontekstina, ja laajimmillaan kyse voi olla tapahtumatilanteen suhteuttamisesta koko kulttuuriseen kontekstiin. Näiden ääripäiden väliin jäävät muun muassa kontekstin ymmärtäminen vuorovaikutuskontekstina ja toiminnan reunaehtoina. (Mt. 29–36)

Vuorovaikutuskontekstilla tarkoitetaan lausumien tulkinnan kannalta olennaisia vuorovaikutuksen ominaisuuksia ja sitä, että keskustelussa käytetyt puheenvuorot suhteutetaan keskustelun kulkuun (Jokinen ym. 1993: 31). Vuorovaikutuskontekstin huomioon ottaminen on tutkimukseni kannalta olennaista, koska myös mediassa käydään keskusteluita, joiden osana, puheenvuoroina, yksittäisiä mediatekstejä voidaan pitää. Esimerkiksi jotkin tutkimusaineistoni mielipidekirjoitukset ovat suoria vastineita toisille sanomalehtiteksteille tai kannanottoja johonkin ajankohtaiseen keskusteluun.

Reunaehdoilla tarkoitetaan niitä tekijöitä, jotka ovat ohjanneet ja toisaalta rajoittaneet tekstin tuottamista (Jokinen ym. 1993: 34). Diskurssintutkimuksessa kielen ajatellaan olevan joustava resurssi, jonka avulla maailmaa voidaan eri tilanteissa merkityksellistää eri tavoin. Kielenkäyttäjä voi siis itse tehdä valintoja sen suhteen, miten hän kieltä erilaisissa tilanteissa käyttää. Toisaalta kaikki käytössä olevat resurssit eivät ole yhtä preferoituja kaikissa tilanteissa. Vaikka kielenkäyttäjä yhtäältä rakentaa tekemillään valinnoilla maailmaa, luo identiteettejä ja vaikuttaa osaltaan siihen, miten kieltä jatkossa käytetään, on toisaalta jo olemassa olevalla maailmalla vaikutusta siihen, miten kieltä eri tilanteissa käytetään. Kielenkäyttäjän valintoja rajoittavat muun muassa erilaisten viestintätilanteiden normit (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 13–17) ja genre (Fairclough 1992: 128). Tutkimusaineistoni olevien tekstien yhteisenä merkittävänä reunaehtona on se, että ne ovat kaikki sanomalehtitekstejä. Toisaalta tutkimusaineistooni kuuluu erityyppisiä sanomalehtitekstejä, kuten pääkirjoituksia, uutisia ja mielipidepalstalla julkaistuja tekstejä, joilla jokaisella on luonnollisesti omat konventionsa.

Lisäksi reunaehtoja voi syntyä kielentuottajan tietystä muodollisesta asemasta. Tutkimusaineistossani muodollinen asema voi näkyä esimerkiksi erilaisten asiantuntijoiden, poliitikkojen tai koulun henkilökunnan kirjoituksissa. Diskurssianalyysissä on kuitenkin varottava pi-

tämästä reunaehtoja automaattisesti toiminnan syitä selittävinä tekijöinä (Jokinen ym. 1993: 35). Sen sijaan on aiheellista tarkastella, miten toimijat viittaavat eksplisiittisesti tiettyihin reunaehtoihin tai vaihtoehtoisesti tuottavat niitä implisiittisesti itsestäänselvyyksinä (mt. 35).

4.2.1.4 Toimijan kiinnittyneisyys merkityssysteemeihin

Diskurssianalyysissa ei ole tarkoitus tehdä päätelmiä yksilön kognitiivisesta tilasta (Potter & Wetherell 1989: 178). Yksilöille ei myöskään pyritä hahmottamaan kiinteitä ja yksiselitteisiä rooleja, vaan samakin ihminen voi saada vaihtelevasti erilaisia roolipositioita (Jokinen ym. 1993: 38), jotka rakentuvat erilaisiksi eri repertuaareissa (mt. 39; Peräkylä 1990: 23).

Oman tutkimukseni kannalta tämä merkitsee sitä, ettei kirjoittajia ole syytä mustavalkoisesti luokitella esimerkiksi niihin, joiden mielestä kodin tulee vastata lasten kasvatuksesta ja niihin, joiden mielestä kasvatustehtävä kuuluu koululle. Tarkoituksena ei ole myöskään jakaa kirjoittajia kodin ja koulun välisen yhteistyön kannattajiin ja vastustajiin tai yhteistyöhön tyytyväisiin ja tyytymättömiin. Sen sijaan tutkimuksen lähtökohtauksena on, että samakin kirjoittaja voi positioitua tekstin eri kohdissa eri tavoin siten, että myös uudenlaiset, ennalta arvaamattomat positiot ovat mahdollisia. Näitä eri toimijaulottuvuuksia, joihin tekstin tuottaja asettuu, voidaan diskurssianalyysissa kuvata käsitteiden *identiteetti*, *subjektipositio* ja *diskurssin käyttäjä* avulla (mt. 38). Käytän tutkimuksessani käsitettä *identiteetti*, jolla tarkoitan Jokisen ym. (1993: 38–39) määritelmän mukaisesti ”niitä oikeuksia, velvollisuuksia ja ominaisuuksia, joita toimija olettaa itselleen, toisille toimijoille tai muut toimijat olettavat hänelle”.

4.2.1.5 Kielenkäytön seurauksia tuottava luonne

Kielenkäytön seurauksia tuottava luonne merkitsee sitä, että kieli ymmärretään todellisuutta rakentavana, ei pelkästään sitä kuvaavana (Jokinen ym. 1993: 42). Diskurssianalyysissa kielenkäyttäjiä ei nähdä informantteina, jotka kertovat tutkijalle suoraan esimerkiksi asenteistaan tai kulttuuristaan (Suoninen 1999: 18). Sen sijaan kiinnostuksen kohteena on se, mitä kielenkäyttäjä kielellä tekee eli millaisia *tilannekohtaisia funktioita* kielenkäyttäjän lausuma saa (Jokinen ym. 1993: 42; Potter & Wetherell 1987: 32). Funktiot ovat kielenkäytön mahdollisia seurauksia (Suoninen 1993a: 48). Sama lausuma voi vuorovaikutusyhteydestä riippuen saada erilaisia käytännöllisiä funktioita. Nämä funktiot eivät välttämättä palaudu siihen, mitä puhuja lausumallaan on yrittänyt tietoisesti viestiä, vaan tiedostamatta tuotetut funktiot ovat usein analyysin kannalta kaikkein mielenkiintoisimpia (Jokinen ym. 1993: 42). Funktiot eivät ole

yksiselitteisiä, vaan ne syntyvät vasta tutkijan tekemien tulkintojen kautta (Potter & Wetherell 1987: 33).

4.2.2 Diskurssianalyysi tässä tutkimuksessa

Jokisen ja Juhilan (1999: 70–76) esittämän jatkumon mukaan diskurssianalyysissa voidaan painottaa joko *mitä*- tai *miten*-kysymystä (vrt. myös Jokinen & Juhila 1993: 89). *Mitä*-kysymystä painottamalla huomio kiinnittyy merkityssysteemien moninaisuuteen, kun taas *miten*-kysymyksen avulla keskitytään merkitysten tuottamisen tapoihin (vrt. Jokinen & Juhila 1999: 75). Oma tutkimukseni asettuu tämän jatkumon keskivaiheille, sillä tavoitteenani on paitsi hahmottaa repertuaarien ja niihin liittyvien identiteettien kirjoa kokonaisuutena myös kiinnittää huomiota siihen, miten merkityksiä tuotetaan ja millaiset merkitykset nousevat toisiin merkityksiin nähden vallitsevaan asemaan. Toisin sanoen tutkimukseni nojautuu yhtäältä kielenkäytön vaihtelevuutta analysoivan ja toisaalta kriittisen diskurssianalyysin traditioon (vrt. Suoninen 1993a; Jokinen & Juhila 1993). Ensin mainittu traditio keskittyy kielenkäytön moninaisuuteen (*mitä*-kysymys), kun taas kriittisessä diskurssianalyysissä huomio kiinnittyy aineistossa rakentuviin valtasuhteisiin (*miten*-kysymys) (vrt. Jokinen ym. 1993: 11–12; Jokinen & Juhila 1993: 89).

Metodisen viitekehäkseni sijoittuminen kahden tutkimustradition välimaastoon johtuu tutkimuskysymysteni laadusta: toisaalta tavoitteenani on selvittää kielenkäytön moninaisuutta eli hahmottaa mahdollisimman laajasti, millaisia erilaisia repertuaareja aineistossa voidaan havaita ja millaisiin identiteetteihin toimijat niissä asemoituvat. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että pyrin luomaan tutkimusaineistoni avulla kuvan siitä, millaisia erilaisia repertuaareja kasvattamiskeskusteluissa rakentuu ja millaisia identiteettejä kodille ja koululle niissä hahmottuu. Toisaalta kiinnitän huomiota myös repertuaarien ja identiteettien välisiin valtasuhteisiin. Repertuaarien välisten valtasuhteiden tarkastelu merkitsee huomion kiinnittämistä siihen, millaiset repertuaarit ja identiteetit nousevat aineistossa vallitsevaan asemaan. (Jokinen & Juhila 1993: 76) Repertuaarin hegemoninen asema voidaan ensinnäkin havaita siten, että se nousee aineistossa muita repertuaareja useammin esiin. Toisaalta repertuaarin esittäminen vaihtoehdottomana itsestään selvänä totuutena voi tehdä repertuaarista vallitsevan. (Mt. 81) Käytän tutkimuksessani hyödyksi näitä molempia keinoja pyrkiessäni selvittämään repertuaarien välisiä valtasuhteita.

Seuraavissa alaluvuissa erittelen tarkemmin, millaisiin periaatteisiin repertuaarien ja identiteettien tunnistaminen tutkimuksessani nojaa ja millaisin keinoin tarkastelen repertuaarien hallitsevuutta toisiinsa nähden.

4.2.2.1 Repertuaarien ja identiteettien tunnistaminen ja funktioiden pohtiminen

Suoninen (1993a: 50–51) esittää neljä periaatetta, jotka tulee ottaa huomioon, kun tarkoituksena on tunnistaa aineistosta erilaisia merkityssysteemejä. Esitän seuraavassa nämä periaatteet, joihin repertuaarien ja identiteettien identifioiminen tutkimuksessani perustuu.

- 1) Erilaiset merkityssysteemit esiintyvät aineistossa pieninä paloina, jotka vähitellen tutkimusprosessin kuluessa hahmottuvat osaksi tiettyä diskurssia.
- 2) Merkityssysteemien tunnistaminen ei tarkoita teksteistä nousevien aiheiden erittelyä, sillä yhden merkityssysteemin avulla voidaan tehdä ymmärrettäväksi useita eri aiheita.
- 3) Merkityssysteemin identifioinnin tulee perustua aineistosta nouseviin merkityksiin eikä tutkijan valmiiksi jäsentämiin konstruktioihin.
- 4) Sanoihin liittyy niiden kirjallisen merkitysten lisäksi myös muita, esimerkiksi sanojen konnotaatioon liittyviä merkityksiä, jotka ovat analyysin kannalta merkittäviä.

(Mt. 50)

Tutkimukseni analyysin ensimmäisessä osiossa pyrin kokonaisaineiston tarkastelun avulla tunnistamaan tutkimusaineiston keskeiset repertuaarit ja niihin liittyvät kodin ja koulun identiteetit. Diskurssianalyysin tarkoituksena ei kuitenkaan ole ainoastaan tunnistaa aineistossa rakentuvia merkityssysteemejä vaan myös pohtia, mitä funktioita näihin merkityssysteemiin liittyvillä lausumilla on eli mitä lausumilla tehdään. Tällaisia funktioita voivat olla esimerkiksi puolustautuminen tai kasvojen säilyttäminen. (Suoninen 1993a: 54–55). Repertuaarien ja identiteettien funktioihin kiinnitän huomiota analyysin toisessa osiossa, jossa tarkastelen yksityiskohtaisesti yksittäisiä kokonaisaineiston tekstejä.

Funktioiden tulkitseminen ei ole aina yksiselitteistä. (Suoninen 1993a: 54–55) Tämä johtuu paitsi siitä, että sanat sisältävät varsinaisen perusmerkityksensä lisäksi konnotaatioita, myös siitä, että yksi lausuma voidaan tulkita monella eri tavalla (mt. 50, 56). Viime kädessä repertuaarien ja identiteettien funktioiden tunnistaminen perustuu siis tutkijan tulkintaan (Potter & Wetherell 1987: 33).

4.2.2.2 Repertuaarien määrällinen hallitsevuus

Repertuaarien välisiä valtasuhteita tutkin ensinnäkin niiden määrällisen hallitsevuuden perusteella (vrt. Jokinen & Juhila 1993: 81). Diskurssianalyttisessä tutkimuksessa voidaan esittää numeerisesti, montako tietynlaista tapausta kokonaisaineistosta voidaan löytää (Juhila & Suoninen 1999: 243). Esimerkiksi Suoninen (1992: 39) esittää tutkimuksessaan identifioimansa erilaisten tulkintarepertuaarien yleisyyden numeromuodossa.

Omassa tutkimuksessani esitän kokonaisaineiston analyysin yhteydessä, kuinka monessa eri tekstissä kyseinen repertuaari ja siihen liittyvä identiteetti esiintyvät. En siis laske samassa tekstissä useasti esiintyviä repertuaareja useaan kertaan. Tätä perustelen sillä, että sama repertuaari saattaa tulla esiin tekstin eri kohdissa siten, että on varsin vaikea erottaa, montako kertaa esiintyväksi repertuaari kulloinkin on syytä laskea. Kahta kokonaisaineiston tekstiä käsitellen kuitenkin ikään kuin useina eri teksteinä, sillä kyseiset tekstit jakautuvat usean eri ihmisen kokemusten perusteella kirjoitettuihin varsin selkeästi toisistaan erottuviin osioihin. Näissä eri osioissa esiintyvät repertuaarit lasken siis erikseen aivan kuin kyse olisi erillisistä teksteistä.

Repertuaarien ja niihin liittyvien identiteettien identifioiminen perustuu kuitenkin viime kädessä aina tutkijan tulkintaan, joten kokonaisaineiston analyysissä esiintyviä frekvenssejä ei ole tarkoitus ymmärtää eksakteina vaan vain suuntaa antavina (vrt. Suoninen 1992: 39). Tarkoitus on eri repertuaarien ja identiteettien yleisyyden perusteella hahmottaa repertuaarien ja niihin liittyvien identiteettien välisiä valtasuhteita.

4.2.2.3 Repertuaarien ja identiteettien hegemonisointi

Jokinen ja Juhila (1993: 91–96) mainitsevat neljä keinoa, joilla repertuaareja¹ voidaan hegemonisoida eli asettaa vallitsevaan asemaan. Nämä keinot ovat:

- 1) yksinkertaistaminen
- 2) yhteiseen hyväksyntään vetoaminen
- 3) kulttuurisiin konventioihin vetoaminen
- 4) repertuaarien yhteen kietominen.

¹ Jokinen ja Juhila (1993) käyttävät käsitteen *repertuaari* sijaan käsitettä *diskurssi*.

Yksinkertaistaminen merkitsee tietojen tai käytäntöjen naturalisointia eli esittämistä luonnollisina asiantiloina. Yhteiseen hyväksyntään vetoaminen tarkoittaa puolestaan joko yleiseen mielipiteeseen tai asiantuntijalausuntoihin vetoamista. Kulttuurisiin konventioihin vetoaminen voi merkitä esimerkiksi humanismin tai rationalismin mukaisten perusteluiden hyödyntämistä hegemonisointikeinoina. Kulttuurisiin konventioihin vetoamalla voidaan uusintaa tehokkaasti jo olemassa olevia vallitsevia repertuaareja. Repertuaarien yhteenkietoutuminen on toisten merkityssysteemien käyttämistä tukemaan tiettyjä repertuaareja. (Mt. 91–96)

Hegemonisointikeinot näyttävät olevan läheisesti sukua Juhilan (1993: 157) viidelle faktuaalistamisstrategialle, joiden avulla asioita voidaan esittää ikään kuin ne olisivat totuuksia (Jokinen 1999: 129). Nämä strategiat ovat:

- 1) itse todettuun vetoava strategia
- 2) vaihtoehdottomuusstrategia,
- 3) kvantifioiva strategia
- 4) sosiaalisiin normeihin tukeutuva strategia ja
- 5) asiantuntijuusstrategia.

Itse todettuun vetoavassa strategiassa puhuja vetoaa omiin havaintoihinsa ja käyttää deskriptiivisiä yksityiskohtia vahvistamaan autenttisuuden vaikutelmaa. Vaihtoehdottomuusstrategian avulla kuulija vakuutetaan siitä, että asian ratkaisemiseksi on olemassa vain yksi järkevä vaihtoehto. Kvantifioivassa strategiassa puhuja käyttää lukuja vakuuttamisen keinona, kun taas sosiaalisiin normeihin tukeutuva strategia nojaa yhteisesti jaettuihin käsityksiin ja enemmistöperiaatteeseen. Asiantuntijuusstrategian avulla asia faktuaalistetaan tukeutumalla johonkin erityistietämykseen. (Mt. 158–178)

Van Leeuwen (2007: 93) puolestaan kirjoittaa legitimoitikeinoista, joiden avulla pyritään vastaamaan *miksi*-kysymykseen: miksi jotain pitäisi tehdä tietyllä tavalla. Seuraavassa esitellen lyhyesti van Leeuwenin mainitsemat neljä legitimoitikeinoa:

- 1) Auktoriteettiin vetoaminen:** Henkilön auktoriteetti voi perustua statukseen tai rooliin tietyssä instituutiossa, asiantuntijuuteen tai mielipidejohtajuuteen. Toisaalta myös lakeihin ja sääntöihin sekä käytäntöihin ja perinteisiin, kuten myös enemmistön kantaan voidaan vedota auktoriteetteina.

2) Moraaliin vetoaminen: Moraaliin vetoaminen perustuu arvoihin ja sen tunnistaminen vaatii kulttuurista tietämystä. Ensinnäkin moraaliin voidaan vedota arvottamalla asioita. Esimerkiksi usein jonkin asian oikeuttaminen tapahtuu rakentamalla siitä kuvaa luonnollisena asiana. Luonnollisuuden avulla legitimointi voi tapahtua esimerkiksi käyttämällä sellaisia evaluatiivisia adjektiiveja kuin ”luonnollinen” tai ”tavallinen” tai viittaamalla ajan kulumiseen tai muutokseen. Moraaliin voidaan vedota myös muuttamalla konkreettiset ilmaukset abstrakteiksi. Sen sijaan, että käytettäisiin rakennetta ”osallistua vanhempainiltaan” voidaan osallistuminen suoraan oikeuttaa käyttämällä konkreettisen toiminnan kuvauksen sijaan esimerkiksi abstraktia ilmausta ”rakentaa suhdetta kouluun”. Kolmanneksi moraaliin voidaan vedota analogioiden avulla.

3) Järkisyihin vetoaminen: Järkisyihin voidaan vedota joko välineellisen tai teoreettisen rationaalisuuden avulla. Välineellisessä rationaalisuudessa käytännöt oikeutetaan joko tavoiteorientaatiolla (Teen jotain, jotta...), välineorientaatiolla (Saavutan jotain tekemällä jotain/Jonkin tekeminen johtaa johonkin) tai myötävaikutusorientaatiolla (Jotain tekemällä voin myötävaikuttaa johonkin, mutta lopullinen tavoitteen saavuttaminen ei ole omissa käsissäni). Teoreettisessa rationaalisuudessa käytäntöjen oikeutus perustuu jonkinlaiseen totuuteen ja luonnollisuuteen. Oikeutus perustuu joko määritelmiin, selityksiin tai ennusteisiin. Määritelmien avulla toiminta oikeutetaan määrittelemällä se jonkin toisen, moraaliin vetoavan toiminnan avulla. Selitykseen perustuva oikeutus merkitsee sitä, että tietynlainen toiminta oikeutetaan sillä, että se on toimijoille luonteenomaista. Ennusteen avulla oikeutus perustuu asiantuntemukseen.

4) Narratiivien hyödyntäminen: Oikeutus voi perustua opettavaisiin tarinoihin, joissa ”oikeanlainen” toiminta johtaa onnelliseen ja ”vääränlainen” toiminta onnettomaan loppuun.

Näitä legitimointikeinoja voidaan käyttää joko yksin tai yhdessä ja niillä voidaan paitsi oikeuttaa myös kritisoida (mt: 92–93).

Kokonaisaineistosta tarkempaan analyysiin valitsemiani tekstejä tutkiessani kiinnitän huomiota tekstissä käytettyihin faktuaalistamisstrategioihin ja legitimointikeinoihin. Näitä keinoja analysoimalla pyrin hahmottamaan, miten kodin ja koulun kasvattaja- ja opettajarooleja sekä yhteistyötä mediateksteissä rakennetaan. Samalla kiinnitän huomiota siihen, luodaanko tietyistä identiteeteistä tai repertuaareista itsestäänselvyyskäsitteitä.

4.3 Tutkimusaineisto ja tutkimusprosessi

Diskurssianalyysissa tutkimusaineiston kerääminen perustuu johonkin tutkimusintressiin (Juhila & Suoninen 1999: 241). Omassa tutkimuksessani aineistonkeruu lähti liikkeelle kiinnostuksesta hahmottaa, miten kodin ja koulun välistä yhteistyötä sekä kasvattaja- ja opettajaidentiteettejä sanomalehtiteksteissä rakennetaan. Mahdollista tutkimusaineistoa etsiessäni kävin alustavasti läpi lukuisia Helsingin Sanomissa, Turun Sanomissa ja Aamulehdessä aikavälillä 1.7.2010–30.6.2011 ilmestyneitä tekstejä, jotka vaikuttivat tutkimukseni kannalta olennaisilta. Koska mahdollista tutkimusaineistoa tuntui löytyvän runsaasti, päätin lopulta rajata aineiston etsinnän pelkästään Helsingin Sanomissa aikavälillä 1.1.–30.6.2011 ilmestyneisiin teksteihin. Valinta perustui siihen, että Helsingin Sanomat on levikiltään laajin suomalainen sanomalehti, ja sillä voi siten olettaa olevan edellä mainituista lehdistä suurin vaikutus ihmisten ajatteluun. Ajanjakson rajaaminen vuoden 2011 ensimmäiseen puoliskoon perustui tavoitteeseen löytää mahdollisimman tuoretta tutkimusaineistoa.

Lopulliseksi kokonaistutkimusaineistoksi valitsin 78 Helsingin Sanomissa aikavälillä 1.1.–30.6.2011 ilmestynyttä tekstiä. Etsin tekstit Helsingin Sanomien arkistosta käyttämällä hakusanoja ”koulu”, ”kasvatus”, ”vanhemmat”, ”koti” ja ”yhteistyö”. Kävin hakusanojen avulla löytyneet tekstit yksitellen läpi ja valitsin niistä tutkimukseni kannalta olennaisimmat mukaan tutkimuksen kokonaisaineistoon. Tekstit eivät käsittele mitään tiettyä yksittäistä teemaa, vaan tekstien valintaperusteena oli se, että niissä rakennetaan jollain tavalla kodin ja koulun kasvattaja- tai opettajaidentiteettejä tai kodin ja koulun yhteistyötä.

Tällaisella tutkimusaineiston valintamenetelmällä ei ole mahdollista päästä käsiksi kaikkiin mahdollisiin Helsingin Sanomien teksteihin, joissa rakennetaan kodin ja koulun kasvattaja- ja opettajaidentiteettejä tai kodin ja koulun yhteistyötä. Tämä ei kuitenkaan ole diskurssianalyysiä tutkimusmenetelmänä käytettäessä ongelmallista, sillä diskurssianalyysissa aineistoa ei yleensä käsitellä samalla tavalla otokseksi kuin kvantitatiivisissa tutkimuksissa. Tämä johtuu siitä, että diskurssianalyttisessä ajattelutavassa maailman ei katsota jäsenyvän objektiivisesti havainnoitaviksi perusjoukoiksi ja niiden osiksi. (Juhila & Suoninen 1999: 241)

Kokonaisaineistoon valitut tekstit ovat ilmestyneet Helsingin Sanomien eri palstoilla, joten ne edustavat erityyppisiä sanomalehtitekstejä. Kuten taulukosta 1 käy ilmi, puolet analysoitavista teksteistä on mielipidekirjoituksia. Seuraavaksi eniten analysoitavien tekstien joukossa on Kotimaa- ja Kaupunki-palstoilla ilmestyneitä kirjoituksia sekä pääkirjoituksia. Lisäksi aineis-

tossa on mukana joitain tekstejä palstoilta Elämä & Terveys, Kulttuuri, Nimiä tänään ja Sunnuntai.

Palsta	Tekstejä
Elämä & Terveys	2
Kaupunki	10
Kotimaa	11
Kulttuuri	1
Mielipide	39
Nimiä tänään	2
Pääkirjoitus	8
Sunnuntai	5
YHTEENSÄ	78

Taulukko 1. Tutkimusaineiston jakautuminen Helsingin Sanomien eri palstoille.

Kodin ja koulun identiteettien tunnistamiseksi on tärkeää pohtia, kuka lehtiteksteissä milloinkin on äänessä. Erityyppisissä sanomalehtiteksteissä äänessä olija määräytyy eri tavoin. Seuraavassa tuon lyhyesti esiin, miten ymmärsin aineiston äänessä olijan uutistyyppisissä teksteissä, pääkirjoituksissa ja mielipideteksteissä.

Uutisille on tyypillistä, että toimittaja toimii niissä ikään kuin kertojana, puheen välittäjänä, jonka kerronnassa useat eri tahot voivat päästä ääneen (vrt. Fairclough 1997: 104–105). Yksittäisessä uutisessa monien ihmisten äännet kudotaan yhdeksi verkoksi (mt: 105). Vaikka Fairclough (1997) viittaa uutisella televisio- tai radiouutisiin, sama moniäänisyys pätee myös kirjoitettuihin uutistyyppisiin teksteihin (vrt. Reunanen 2003). Vaikka toimittajan oma ääni on uutisten kaltaisissa teksteissä kerronnan taustalla (vrt. Reunanen 2003: 167), katson esimerkiksi haastatteluissa siteerattujen henkilöiden puheen kuuluvan näille henkilöille itselleen. Sihvonen (2005: 45–46) perustelee tällaista menettelyä Reunanen (2003: 167) huomiolla siitä, että hyvän journalismin säännöt kieltävät lähteiden siteeraamisen epätotuudenmukaisesti. Lisäksi toimittajan kertojaääni toimii uutisissa ensisijaisesti ikään kuin journalistisena anonyymina subjektina (Reunanen 2003: 167).

On kuitenkin mahdollista, että toimittaja toimii tekstissä anonyymien kertojanroolinsa lisäksi myös omana persoonanaan (Reunanen 2003: 167). Lisäksi referointi on aina epätarkkaa suhteessa alkuperäiseen lausumaan, sillä referoinnissa on käytännössä aina kyse referoijan tulkinnasta (Kalliokoski 2005: 25). Uutisissa lähteinä referoidut tahot eivät voi myöskään itse kontrolloida, miten toimittaja heitä siteeraa. Sitaatit myös irrotetaan monesti asiayhteydestään, jolloin sitaatti voi saada varsin erilaisen merkityksen alkuperäiseen puhetoimintoon verrattuna. (Reunanen 2003: 167). Katson toimittajien siteeraamien lähteiden äänen kuuluvan lähteille itselleen, mutta tähän menettelyyn on suhtauduttava tietyllä varauksella. Siksi ilmoitan aina teksteistä poimimieni esimerkkikatkelmien perässä, jos kyse on toimittajan referoimasta lähteestä eikä puhujan itse kirjoittamasta tekstistä.

Pääkirjoituksissa toimittajan ja lehden oma ääni on eri tavalla läsnä kuin uutistyyppisissä teksteissä. Törrönen (2001: 415) kutsuu pääkirjoituksia herkiksi mielipideilmaston indikaattoreiksi, joihin sisältyy kannanottoja yhteiskunnallisten keskustelujen ja päätösten painoarvosta. Pääkirjoituksissa voidaan luonnollisesti siteerata erilaisia lähteitä, mutta ne edustavat kuitenkin pääasiassa lehden omaa ääntä.

Mielipideteksteissä äänessä olijan identifiointi ei ole yhtä ongelmallista kuin uutisteksteissä, koska kirjoittajat kirjoittavat tekstit lähtökohtaisesti omasta näkökulmastaan. Helsingin Sanomien mielipidetekstit julkaistaan pääsääntöisesti kirjoittajien oikeilla nimillä tai poikkeustapauksissa nimimerkeillä. Nimen yhteydessä kirjoittajat mainitsevat usein myös esimerkiksi ammattinsa tai muun mielipidekirjoituksensa kannalta olennaisen asemansa. Tällä tavalla pystyin tunnistamaan, oliko kulloinkin äänessä kodin, koulun vai muiden tahojen edustaja. Kirjoittajan suhde käsiteltävään aiheeseen selvisi yleensä myös mielipidekirjoituksen sisällöstä.

Diskurssianalyysissa saattaa olla hyödyllistä hahmottaa aineisto kokonaisaineistoksi ja varsinaisesti analysoitavaksi aineistoksi. Tällöin kokonaisaineistolla tarkoitetaan laajempaa aineistoa, josta vain tietyt tapaukset tai niiden osat tulevat tutkimusprosessin edetessä valituiksi varsinaisen analyysin kohteeksi. (Juhila & Suoninen 1999: 241) Tutkimukseni kokonaisaineisto käsittää kokonaisuudessaan kaikki Helsingin Sanomista valitut 78 tekstiä, mutta vain osa koko tekstimäärästä on valikoitunut yksityiskohtaisen analyysin kohteeksi.

Analyysin kohde voidaan valita kolmella eri tavalla: 1) analyysin kohteena voi olla jokin yksittäistapaus, 2) analyysin kohteena voi olla joitain tapauksia, joita vertaillaan keskenään tai 3) analyysin kohteena voi olla laajempi tapausjoukko (Juhila & Suoninen 1999: 241–243).

Tutkimuksessani analyysin kohteena on toisaalta laajempi tapausjoukko (3), toisaalta muutamia yksittäistapaukset (2). Tähän liittyy läheisesti se Juhilan ja Suonisen (1999: 243) mainitsema seikka, että varsinaisen analyysin kohteena olevat tapaukset voivat olla joko katkelmia teksteistä tai kokonaisia tekstejä. Kokonaisaineistoa tarkastellessani tutkimuksen kohteena olevat tapaukset ovat kokonaisaineistoon kuuluvista teksteistä poimittuja lyhyitä katkelmia, kun taas muutaman tapauksen analyysiin olen valinnut 3 kokonaista tekstiä.

Aineiston kaksitasoisen analyysin avulla tarkoitukseni on sekä luoda yleiskuva kokonaisaineistosta että tarkastella sitä, miten tutkittava ilmiö rakentuu yksittäisissä teksteissä. Kokonaisaineiston tarkastelun avulla pyrin hahmottamaan, millaisia repertuaareja ja identiteettejä kokonaisaineistossa rakentuu. Juhilan ja Suonisen (1999: 243) mukaan koko aineistokorpuksen läpikäynnin avulla on mahdollista myös esittää numeerisesti, kuinka monta aiheeseen liittyvää katkelmaa kokonaisaineistosta voidaan löytää. Tutkinkin kokonaisaineiston tarkastelun avulla myös repertuaarien ja identiteettien vallitsevuutta vertailemalla eri repertuaarien esiintymisfrekvenssejä.

Kokonaisaineiston tarkastelun jälkeen otan analyysin kohteeksi kolme kokonaisaineistosta valitsemani tekstiä. Tämä analyysin osa mahdollistaa tekstien tarkastelun kokonaisuuksina, jolloin on mahdollista kiinnittää huomiota siihen, millaisin keinoin kodin ja koulun erilaisia identiteettejä rakennetaan ja miten erilaiset identiteetit saattavat elää rinnan samassakin tekstissä. Kuten edellä kävi ilmi, repertuaarin vallitsevuus toisiin repertuaareihin nähden voi perustua repertuaarin esiintymistiheyden lisäksi myös siihen, kuinka itsestään selvää ja vaihtoehtotonta kuvaa repertuaarista rakennetaan (vrt. Jokinen & Juhila 1993: 81). Yksityiskohtaisempi yksittäisten tekstien analysointi mahdollistaakin myös sen tarkastelun, mitä pidetään itsestään selvänä ja miten erilaisia repertuaareja ja identiteettejä faktuaalistetaan ja legitimoidaan.

4.4 Tutkimuksen luotettavuus

Diskurssianalyysin luotettavuutta tutkimusmenetelmänä on sekä kiitetty että kyseenalaistettu (Juhila & Suoninen 1999: 233). Tässä luvussa pohdin tutkimukseni luotettavuutta suhteessa siihen, mitä tutkimuksen luotettavuudella diskurssianalyysin yhteydessä voidaan ymmärtää.

Diskurssianalyysissa valmiin, niin sanotun luonnollisen aineiston käyttäminen on perusteltua siitä syystä, että tutkijan toiminta ei tällöin aineiston tuottamisvaiheessa vaikuta aineiston

laatuun (Eskola & Suoranta 1998: 197; Juhila & Suoninen 1999: 236). Siksi mediatekstit soveltuvat hyvin diskurssianalyysin kohteeksi (Juhila & Suoninen 1999: 236). Keräsin tutkimusaineistoni Helsingin Sanomien sähköisestä arkistosta hakusanojen avulla. Silmäilin kaikki hakusanojen ”koulu”, ”kasvatus”, ”vanhemmat”, ”koti” ja ”yhteistyö” avulla löytyneet ajanjaksolla 1.1.–30.6.2011 ilmestyneet tekstit läpi ja päätin jokaisen tekstin kohdalla erikseen, oliko se tutkimusaiheeni kannalta olennainen. Tällaisella aineistonkeruutavalla ei luonnollisestikaan ole mahdollista löytää kaikkia tutkimuksen kannalta olennaisia tekstejä. Kuten luvussa 4.3 kävi ilmi, tämä ei kuitenkaan diskurssianalyysia tutkimusmenetelmänä käytettäessä ole välttämättä ongelmallista, sillä diskurssianalyysissa tutkimusaineistoa ei hahmoteta perusjoukkona ja otoksena, kuten kvantitatiivisessa tutkimuksessa. Sen sijaan tutkimusaineiston kerääminen perustuu johonkin tutkimusintressiin, ja tutkimusaineistoa voidaan myös täydentää tutkimusprosessin edetessä (mt. 241).

Diskurssianalyysissa aineiston suuri koko ei ole edellytys tutkimuksen onnistumiselle, sillä aineiston pienuus mahdollistaa sen yksityiskohtaisemman tarkastelun (Eskola & Suoranta 1998: 197). Tutkimuksen tutkimuskysymykset sekä käytössä olevat resurssit vaikuttavat siihen, kuinka laajaa aineistoa tutkimuksessa kannattaa käyttää (Juhila & Suoninen 1999: 241). Keskityinkin tutkimuksessani tutkimusaineiston suuren määrän sijaan tutkimusaineiston mahdollisimman tarkkaan analysointiin. Vaikka tutkimukseni kokonaisaineistokin on verrattain pieni, ei koko aineistoa ole mahdollista kuvata tutkimusraportissani yksityiskohtaisesti. Jotta tutkimukseni lukijalle kuitenkin välittyi mahdollisimman tarkka kuva tutkimusaineistosta ja siitä tekemistäni tulkinnoista, analysoin aineistoa ensin kokonaisuutena, minkä jälkeen erittelen kolmea kokonaisaineistoon kuuluvaa tekstiä yksityiskohtaisemmin.

Kielellistä aineistoa ei voi koskaan analysoida läpikotaisin (Juhila & Suoninen 1999: 244). Aineistoa voitaisiin siis analysoida loputtomiin, ja silti siihen jäisi edelleen kohtia, joiden analyysia voitaisiin edelleen syventää. Olen kuitenkin pyrkinyt vangitsemaan aineistosta mahdollisimman tarkasti tutkimuskysymysteni kannalta olennaisen. Kyse on kuitenkin omasta tulkinnastani, ja joku toinen tutkija voisi hahmottaa aineiston eri tavalla. Tämä on ikään kuin diskurssianalyysin sisään rakennettu ominaisuus, sillä sama teksti voidaan jo lähtökohdaisesti tulkita monella eri tavalla (Fairclough 1992: 75). Koska diskurssianalyttiset tutkimustulokset perustuvat tutkijan tulkintaan, tutkija on käyttämänsä kielen kautta mukana rakentamassa sosiaalista maailmaa. Siksi tutkijan on tärkeä perustella tulkintansa huolella. Viime kädessä tutkimuksen yleisö päättää, kuinka relevantteja saadut tutkimustulokset ovat. (Juhila & Suoninen 1999: 251) Jotta tutkimukseni yleisön on mahdollista itse arvioida teke-

miäni tulkintoja ja niille esittämiäni perusteluja, tuon tutkimusaineiston analyysin yhteydessä esiin runsaasti katkelmia tutkimusaineistostani. Tällöin lukijalla on mahdollisuus itse arvioida, missä määrin tekemäni tulkinnat ja niille esittämäni perustelut ovat oikeutettuja.

Olen tähän mennessä tuonut esiin tutkimukseni kannalta olennaista kodin ja koulun kasvatus-
tehtävään ja yhteistyöhön liittyvää kirjallisuutta sekä esitellyt median ja diskurssianalyysin
käsitteet siten kuin ne tutkimuksessani ymmärrän. Lisäksi olen esitellyt tutkimusaineistoni ja
-metodini ja arvioinut työni luotettavuutta. Seuraavassa luvussa siirryn analysoimaan tutki-
musaineistoani tutkimuskysymysteni näkökulmasta.

5 Kodin ja peruskoulun kasvatusvastuun jakautuminen ja yhteistyö mediateksteissä

Tarkastelen tässä luvussa tutkimusaineistoani ensin kokonaisvaltaisesti kokonaisainestona, minkä jälkeen erittelen yksityiskohtaisemmin tarkemman analyysin kohteeksi valitsemiani tekstejä. Kokonaisaineston tarkastelussa tuon esiin tutkimusaineistosta hahmottuneet repertuaarit ja niihin liittyvät identiteetit sekä kuhunkin repertuaariin ja identiteettiin liittyvät esiintymäfrekvenssit aineistossa. Esiintymäfrekvenssillä tarkoitan sitä, kuinka monesta tekstistä repertuaari ja siihen liittyvä identiteetti voitiin paikantaa. Yhdessä tekstissä saattoi siis olla useampia samaa repertuaaria ja identiteettiä rakentavia katkelmia, mutta ne on laskettu esiintymäfrekvenssiin mukaan vain kertaalleen. Tekstit 4 ja 68 koostuvat kuitenkin ikään kuin useasta erillisestä tekstistä, joten niiden eri osiot olen frekvenssejä laskiessani katsonut erillisiksi teksteiksi. Kokonaisaineiston tarkastelun avulla pyrin hahmottamaan sekä repertuaarien ja identiteettien kirjjon moninaisuutta että niiden välisiä esiintymäfrekvenssiin perustuvia valtasuhteita. Luvussa 5.2 siirryn yksityiskohtaisen aineistoanalyysin avulla havainnollistamaan, miten eri repertuaarit ja identiteetit elävät rinnan samoissakin teksteissä. Lisäksi tarkastelen luvussa 5.2 sitä, miten eri repertuaareja ja identiteettejä rakennetaan ja ylläpidetään ja miten ne voivat rakentua itsestäänselvyyksiksi.

5.1 Kokonaisaineiston tarkastelua

Tässä luvussa tuon esiin, millaisia tulkintarepertuaareja kokonaisaineistosta hahmottui kodin ja koulun kasvatus- ja opetustehtävien sekä koulun ja kodin välisen yhteistyön suhteen. Lisäksi käsittelen sitä, millaisiin erilaisiin identiteetteihin koti ja koulu eri repertuaareissa asemoituivat. Tarkastelen myös sitä, kuka tästä asemoinnista on vastuussa eli kenen ääni aineistossa kulloinkin nousee kuuluviin. Jotta lukija voi itse arvioida tekemiäni tulkintoja, käytän analyysissäni runsaasti kokonaisaineistosta poimittuja tekstikatkelmia esimerkkeinä eri repertuaareista ja kodin ja koulun niissä saamista identiteeteistä. Tuon myös numeerisesti esiin, kuinka monesta aineiston tekstistä olen pystynyt koulun ja kodin eri identiteetit tunnistamaan. Identiteettien tunnistaminen perustuu omaan tulkintaani, eikä esitettyjä esiintymäfrekvenssejä ole tarkoitus ymmärtää eksakteina vaan pikemminkin suuntaa antavina oman tulkintatyöni tuloksina. Numeerisen esityksen tarkoituksena on tuoda esiin, kuinka hallitsevia eri repertu-

aarit ja identiteetit tulkintani perusteella aineistossa ovat ja siten hahmottaa sitä, näyttäytyvääkö toiset repertuaarit ja niihin liittyvät kodin ja koulun identiteetit aineistossa selvästi toisia hallitsevampina.

Käsittelen ensin koululle ja sitten kodille rakentuneita kasvattajaidentiteettejä, minkä jälkeen siirryn tarkastelemaan koulun ja kodin opettajaidentiteettejä. Luvussa 5.1.5 käsittelen kodin ja koulun välisen yhteistyön rakentumista tutkimusaineistossa. Luvun 5.1 päättää alaluku 5.1.6, jossa kokoan yhteen kokonaisaineistosta tekemiäni havaintoja.

5.1.1 Koulu kasvattajana

Valittujen mediatekstien yksityiskohtaisen läpikäynnin seurauksena kokonaisaineistosta nousi esiin kolme repertuaaria, joiden ympärille koulun kasvattajaidentiteetti vaikuttaa teksteissä rakentuvan. Nimitän näitä repertuaareja *kasvatusrepertuaariksi*, *epäonnistumisrepertuaariksi* ja *syyllistämispertuaariksi*. Nämä repertuaarit ja niihin liittyvät identiteetit ja esiintymäfrekvenssit näkyvät taulukossa 2.

Koulu kasvattajana		
Repertuaari	Identiteetti	Esiintymäfrekvenssi/tekstiä
Kasvatusrepertuaari	Puuttuja	21
	Valistaja	5
Epäonnistumisrepertuaari	Kasvatustehtävän laiminlyöjä	15
	Ongelmien lähde	7
	Uhri	17
Syyllistämispertuaari	Kodin syyllistäjä	3

Taulukko 2. Koulu kasvattajana: repertuaarit ja identiteetit tutkimusaineistossa.

Kasvatusrepertuaareiksi kutsun sellaisia merkityssysteemejä, joissa koululle rakentuu jonkinasteinen vastuunottajan rooli lasten kasvatuksessa. Kasvatusrepertuaari ei kuitenkaan merkitse sitä, että siinä rakentuisi kuva koulusta ensisijaisena kasvattajana. Kasvatusrepertuaareissa koulu asemoitui useimmiten *puuttujaksi*, joissain tapauksissa myös *valistajaksi*. Esimerkkikatkelmissa (1–6) koulu asemoituu puuttujan identiteettiin. Näissä esimerkeissä koulun kasvattajaidentiteetti näyttäytyy ikään kuin tulipalojen sammuttajana, puuttujana oppilaiden epäsuotuisaan käytökseen. Esimerkissä (1) koulun kasvatustehtävää suhteutetaan kodin

kasvatustehtävään. Koti tuodaan katkelmassa esiin oppilaan ensisijaisena kasvatustahona, joka huolehtii perusasioiden opettamisesta. Koulu puolestaan esitetään kodin kasvatustehtävää täydentävänä tahona, ”käyttäytymisen ohjaajana”.

- (1) Vaikka perusasiat opitaan kotona, – – **koululla on tärkeä tehtävä käyttäytymisen ohjaamisessa.** (Toimittaja Opettaja-lehden perusteella) (Teksti 3)²

Alla esitetyissä esimerkeissä (2–6) rakentuu esimerkkiä 1 konkreettisempi kuva siitä, mitä koulun puuttujanidentiteetti käytännössä tarkoittaa. Esimerkissä (2) opettajan puuttujan identiteetti muodostuu poliisin puheessa itsestään selväksi, sillä tupakointiin puuttumisen mainitaan olevan opettajille arkipäivää. Koulualueella tupakointiin puuttuminen kuuluu siis opettajalle, kun taas poliisin apuun turvautuminen on tilanteessa epätyypillistä. Tämä lähtökohta käy ilmi jo siitä, että koulussa saadut sakot tupakoinnista ovat ylipäättään ylittäneet uutiskynnyksen ja päätyneet uutisen otsikkoon, joka kuuluu: ”Lietolaisille pojille sakkoja tupakoinnista koulun alueella”. Uutisoimisen arvoiseksi tilanteen näyttää tekevän se, että koulun alueella tapahtuneesta tupakoinnista ei seuraakaan jälki-istuntoa, yhteydenottoa kotiin tai muuta koulun rangaistuskäytäntöjen mukaista seuraamusta, vaan puuttujana onkin poliisi ja rangaistuksena sakot.

- (2) Heikkilän [komisario] mukaan on suhteellisen harvinaista, että poliisi joutuu **puuttumaan** koululaisten **tupakointiin, mutta opettajille se on arkipäivää.** (Toimittaja poliisin haastattelun perusteella) (Teksti 17)

Katkelmissa (3) ja (4) koulusta rakentuu kuva varsin tiukkana puuttujana ja kurinpitäjänä. Humalassa kouluun tuleva ”laitetaan selkä seinää vasten”, ja teosta on ankarat seuraamukset. Kiusaamispelikin ”vedetään tiukasti poikki”. Katkelmien (3) ja (4) taustalla näyttää vaikuttavan oletus, että koulun puuttuminen lasten kasvatukseen on positiivinen asia: mitä napakampia otteita koulu pystyy puuttumisessa osoittamaan, sen paremmin se onnistuu tehtävässään.

- (3) **Kännissä kouluun tuleva laitetaan selkä seinää vasten: asiasta ilmoitetaan lastensuojeluviranomaisille ja nuorelle annetaan kirjallinen varoitus. Kotiin pääsee vasta, kun vanhemmat hakevat.** (Toimittaja yläkoulun rehtorin haastattelun perusteella) (Teksti 51)
- (4) ”Pelkään lasteni puolesta, etteivät he joutuisi kokemaan samaa kuin minä. **Kun olen kuunnellut omien lasteni opettajia ja rehtoria, niin aika tiukasti siellä vedetään kiusaamispelejä poikki.**” (Toimittaja entisen koulukiusatun, nykyisen äidin haastattelun perusteella) (Teksti 68.6)

² Olen lihavoanut esimerkkikatkelmista ne kohdat, joihin analyysi kulloinkin erityisesti kohdistuu. Liitteessä 1 on luettelo tutkimusaineistona käyttämistäni Helsingin Sanomissa julkaistuista teksteistä. Esimerkkikatkelmien yhteydessä ilmoitetut tekstien numerot viittaavat liitteessä 1 käytettyyn numerointiin.

Esimerkissä (5) koulu näyttäytyy niin ikään puuttujana, joka etsii ratkaisua ongelmiin ajautuneen oppilaan tilanteeseen. Esimerkissä (6) koulun kasvatusvastuu rajataan puuttumiseen, joka merkitsee ongelman havaitsemista ja oppilaan ohjaamista auttavan tahon puoleen. Sen sijaan oppilaan hoitaminen rajautuu koulun tehtävien ulkopuolelle. Puuttujan identiteetti rakentuu kuitenkin vapaaehtoiseksi, ei varsinaiseksi velvoitteeksi, sillä tekstin mukaan nuori ”voidaan” ohjata koulusta hoidon tai tuen piiriin sen sijaan, että tämä näyttäytyisi välttämättömänä tai itsestään selvänä koulun velvollisuutena. Kuten esimerkeistä (1–6) näkyy, koulu asemoituu tutkimusaineistossa puuttujaksi sekä koulun työntekijöiden että oppilaiden ja oppilaiden vanhempien näkökulmasta.

- (5) **Opettaja, kuraattori, terveydenhoitaja ja rehtori ruotivat Lotan [oppilas] tilannetta palavereissa.** (Toimittaja ongelmanuoren äidin haastattelun perusteella) (Teksti 20)
- (6) Koulu ei voi olla hoitava taho oireilevan murrosikäisen nuoren asioissa. **Koulusta voidaan kyllä ohjata nuori hoidon tai tuen piiriin sekä tarvittaessa nuoresta voidaan tehdä lastensuojeluilmoitus tai lähete nuorisopsykiatriaan.** (Koulukuraattori) (Teksti 21)

Viidessä kasvatusrepertuaariin laskemassani kohdassa koulu sai *valistajan* identiteetin. Valistajan identiteetissä koulun tehtäväksi hahmottui epäsuotuisan käytöksen, kuten päihteiden käytön, kiusaamisen tai rasismien ennaltaehkäisy. Esimerkiksi katkelmassa (7) koulu tuodaan esiin kiusaamisen ennaltaehkäisijänä, kampanjoinnin avulla valistajana, kun taas katkelmassa (8) koulun tehtäväksi rakentuu keskustelun avulla kasvattaminen.

- (7) Lisääntyvä kampanjointi kiusaamista vastaan on tuskin ratkaisu nettikiusaamiseen, arvelevat lukiolaiset Anna-Liisa Anttila, Krista Kaappola ja Ida Mäkinen Kampin kauppakeskuksessa Helsingissä. **"Koulussa kampanjoidaan jo niin paljon jo [!] kiusaamista vastaan"**, Mäkinen sanoo. (Toimittaja lukio-
laisten haastattelun perusteella) (Teksti 55)
- (8) **Kouluissa pitäisi pitää keskustelutunteja rasismiin liittyen**, sillä monet eivät näytä ymmärtävän puheidensa seurauksia. **Luokan kesken voitaisiin pohtia rasismien vaikutuksia ja perehtyä eri kulttuureihin, jolloin lapset oppisivat ymmärtämään erilaisia ihmisiä.** (14-vuotias oppilas) (Teksti 64)

Kasvatusrepertuaarissa korostuva koulun positiointi puuttujan identiteettiin kulkee käsi kädessä aiemmissa tutkimuksissa saatujen tulosten kanssa, joissa koulun kasvatuksellinen tehtävä on liitetty lähinnä kurinpitoon (vrt. esim. Metso 2004; Järvinen 2006; Ehrling 2007). Valistajan identiteetti puolestaan on yhtenevä koululle perinteisesti luetun valistustehtävän kanssa. Valistajaksi koulu asemoitui koulun henkilökunnan ja oppilaiden puheessa.

Kasvatusrepertuaariakin voimakkaampana merkityssysteeminä aineistossa nousi esiin koulu kasvattajana rakentava repertuaari, jota päädyin kutsumaan *epäonnistumisrepertuaariksi*. Tähän repertuaariin luin katkelmat, joissa koulun kasvatustehtävän hoito rakentui jollain ta-

valla puutteelliseksi. Epäonnistumisrepertuaarissa koulu sai kolmenlaisia identiteettejä, koska kasvatustehtävän epäonnistumista selitettiin teksteissä kolmella eri tavalla: koulun välinpitämättömyydellä, koulun vääränlaisella toiminnalla ja ulkoisilla tekijöillä. Näin koululle rakentui kolme erilaista identiteettiä, joita nimitän *laiminlyöjän*, *ongelmien lähteen* sekä *uhrin* identiteeteiksi. Laiminlyöjän identiteettiä korostaviksi luin katkelmat, joissa koulu asemoitui välinpitämättömäksi toimijaksi, joka laiminlyö tavalla tai toisella kasvatustehtävänsä. Ongelmien lähteen identiteetin tapauksissa kyse ei ollut koulun välinpitämättömyydestä vaan siitä, että koulu asemoitiin jollain tavalla huonoksi kasvattajaksi, joka tekee aktiivisesti asioita väärin. Uhriksi koulu asemoitui silloin, kun jokin seikka rakentui koulusta riippumattomaksi esteeksi koulun hyvälle kasvatustoiminnalle.

Alla esitetyt esimerkit (9–11) edustavat katkelmia, joissa koulu asemoitui välinpitämättömäksi kasvatustehtävänsä laiminlyöjäksi. Katkelmassa (9) koulun puuttumiskäyttäytyminen rakentuu passiiviseksi: koulu puuttuu oppilaiden ongelmiin vasta kun on liian myöhäistä. Esimerkissä (10) rakennetaan koulun opetus- ja kasvatustehtävän välistä tärkeysjärjestystä. Koulu pitää opettamista ensisijaisena tehtävänä ja oikeuttaa oppimistavoitteiden ensisijaisuudella välinpitämättömyytensä lasten sosiaalista kehitystä kohtaan. Tällainen oikeuttaminen on toisaalta perusteltua, sillä mm. Metson (2004) tutkimuksessa kävi ilmi, että myös vanhemmat katsoivat opettamisen olevan koulun ensisijainen tehtävä. Vanhemmat odottivat, että lapset saavat koulusta tarpeelliset tiedot ja taidot jatko-opintoja varten. Kasvatusta vanhemmat sen sijaan pitivät suurimmaksi osaksi omana tehtävänä (mt. 173–176). Koululla on siis paineita täyttää sille opetuksen suhteen asetetut odotukset. Koulu asemoituukin esimerkissä (9) paitsi laiminlyöjäksi myös *uhriksi*: liian suuret luokat ja kasvatukselliset tavoitteet häiritsevät kasvatustehtävän hoitamista.

Katkelmassa (11) 8-vuotias alakoululainen tuottaa välituntivalvojen taipumuksen laiminlyödä kasvatustehtävänsä toteamalla, että välituntivalvojat voisivat itsekin kiinnittää huomiota lasten pärjäämiseen välitunneilla. Välituntivalvojen puuttumiskäyttäytymisestä rakentuu katkelmassa sellainen kuva, että valvoja puuttuu välitunnin tapahtumiin vasta oppilaiden aloitteesta sen sijaan, että hän itse aktiivisesti seuraisi välitunnin tapahtumia ja puuttuisi asioihin omasta aloitteestaan.

Laiminlyöjäidentiteetti rakentuu esimerkeissä (9–11) sen esioletuksen varaan, että ihanteellisessa tapauksessa koulu omaksuu puuttujan identiteetin kasvatuksellisissa asioissa: koulu puuttuu oppilaiden rajojen etsimiseen, huomioi syrjään vetäytyvän yksinäisen lapsen ja kiin-

nittää oma-aloitteisesti huomiota lasten pärjämiseen välitunnilla. Laiminlyöjäidentiteettiin asemoituminen saattoi johtua myös siitä, että koulun katsottiin hylänneen tehtävänsä oppilaiden valistajana. Koulun laiminlyöjäidentiteetti kasvatuksen suhteen nousi esiin lähinnä oppilaiden ja oppilaiden vanhempien sekä toimittajien kirjoittamissa teksteissä sekä tekstikohdis- sa, joita varten oli haastateltu oppilaiden vanhempia tai oppilaita. Koulu itse ei asemoitunut teksteissä itseään kasvatuksen laiminlyöjäksi.

- (9) **Liian moni lapsi etsii rajojaan liian kauan päiväkodissa ja koulussa, ennen kuin asiaan puututaan niin myöhään, että voidaan enää keskittyä tappioiden minimointiin.** (Filosofi ja lastenpsykiat- riaan erikoistuva lääkäri) (Teksti 12)
- (10) Koulunkin kannustus kohdistuu niihin, jotka ovat jo valmiiksi menestyjiä.

Opettajat eivät toki tahallaan jätä syrjään vetäytyvää yksinäistä lasta huomiotta, mutta **oppimistavoit- teiden vahtimista pidetään tärkeämpänä kuin liian suuren luokan sosiaalisen verkoston selvittä- mistä.** (Toimittaja tutkimuksen perusteella) (Teksti 15)
- (11) **Välituntivalvojat voisivat kiinnittää itsekkin vähän huomiota siihen, miten lapset pärjäävät väli- tunneilla.** (8-vuotias oppilas) (Teksti 31)

Laiminlyöjäidentiteettiä harvemmin koulun identiteetiksi rakentui *ongelmien lähteen* identi- teetti, jossa koulu ei asemoitunut syylliseksi passiivisen välinpitämättömyytensä, vaan aktii- visen väärin tekemisensä takia. Voimakkaimmin koulu asemoitui ongelmien lähteeksi teks- teissä 4 ja 68, jotka käsitelivät koulukiusaamista nyt jo aikuisten entisten koulukiusaajien ja -kiusattujen näkökulmasta. Nämä tekstit rakentavat periaatteessa kuvaa menneen ajan koulu- maailmasta eivätkä nykykoulusta, mutta otin ne silti mukaan kokonaisuuteen, sillä ihmiset saattavat rakentaa käsitystään nykykoulusta hyvin pitkälti omien koulumuistojensa varaan (vrt. Metso 2004: 101; 197). Tekstit myös ikään kuin ylläpitävät sitä kuvaa, joka koulunsa vuosia sitten käyneillä saattaa edelleen koulusta olla. Esimerkkeinä teksteissä 4 ja 68 raken- tuvasta koulun ongelmien lähteen identiteetistä ovat katkelmat (12) ja (13), joissa opettajat asemoidaan paitsi kiusaajiksi, myös syyllisiksi siihen, että oppilaat kiusasivat toisiaan.

- (12) **Kiusaaminen oli huvia, johon opettajatkin osallistuivat.**(Toimittaja kouluaikojaan muistelevan mie- hen haastattelun perusteella) (Teksti 4.8)
- (13) **Kauaskantoisimmat vaikutukset oli opettajan kiusaamisella.** Olisin tarvinnut matematiikassa tukea, mutta opettajamme Irmeli otti taululle ja ivasi niin, että aloin itkeä. **Se ruokki voimakkaasti luokka- tovereiden kiusaamista. Jos joku on syyllinen, niin hän.** (Toimittaja entisen koulukiusatun haastatte- lun perusteella) (Teksti 68.5)

Koulun asemoituminen ongelmien lähteeksi ei kuitenkaan liittynyt yksinomaan entisajan koulua käsitteleviin teksteihin. Esimerkki (14) on siinä mielessä mielenkiintoinen, että siinä

opettaja reflektoi omaa opettajuuttaan ja asemoi aiemman toimintansa opettajuuteen kuuluvan kasvatustehtävän kanssa ristiriitaiseksi. Pyrkimällä miellyttämään oppilaita opettaja onkin itse asiassa toiminut huonona mallina, ongelmien lähteenä.

Esimerkissä (15) luottamus opettajan harkintakykyyn horjuu ja uskontoa painottavalle opettajalle rakentuu ongelmien lähteen identiteetti. Uskontokasvatus rakentuu katkelmassa asiaksi, johon koululla ei ole oikeutta puuttua. Koulun antama kasvatus on uskontoa vierastavien vanhempien näkökulmasta ”vääränlaista” kasvatusta, ja uskontoa opetuksen lomaan yhdistävä opettaja leimautuu asemansa väärinkäyttäjäksi, joka ottaa kaiken irti siitä, että saa tulkita lakia mielensä mukaan. Uskontokasvatukseen puuttuessaan koulu ikään kuin astuu vanhempien varpaille. Metson (2004) mukaan vanhemmat katsoivatkin eettisten taitojen opettamisen kuuluvan koulun sijaan kodeille.

- (14) **"Peilasin omaa makeuttani oppilaiden kautta. Samalla levitin väärää mallia: eihän elämä muutenkaan ole yhtä Linnanmäkeä."**(Opettaja) (Teksti 26)
- (15) **Varsinkin täällä maakuntien kouluissa on sellaisia uskonnollisia käytäntöjä, joita yleisen keskustelun perusteella ei arvella enää olevankaan ja joiden oikeutuksesta koulun arjessa soisi puhuttavan Suvivirttäkin enemmän. Koululaisen päivää voi siivittää joka-aamuinen virsi sekä ruokarukous. Koulun juhlia myös viedään kirkkoihin, joissa ne saavat puoliuskonnollisen sisällön. Nämä ovat vain näkyvimpiä esimerkkejä.**

Olemme sitä mieltä, että opettajille on jätetty liikaa valtaa tulkita lakia ja opetussuunnitelmaa. Tästä mahdollisuudesta voi joku opettaja ottaa kaiken irti. Eikä tilanne päivähoidon osalta ole kokeuksemme mukaan yhtään sen parempi. (Vanhemmat) (Teksti 67)

Katkelmat (16–18) ovat esimerkkejä tekstikohdista, joissa koulu positioituu *uhriksi*. Katkelmassa (16) kurinpito näyttäytyy koulun tehtävänä, jonka hoitamista koulusta riippumattomat syyt, liian suuret luokkakoot, henkilökunnan vähyys sekä opettajien ammattitaidon puute kurinpidollisissa asioissa häiritsevät. Katkelmassa mainitulla ammattitaidon puutteella tuskin viitataan opettajien muodolliseen epäpätevyYTEEN vaan pikemminkin siihen, miten opettajat itse oman pätevyytensä kokevat. Alvin (1992: 1142) mainitsee yläkoulun aineenopettajien identifioituvan ensisijaisesti oman aineensa asiantuntijoiksi. Lisäksi mm. Kiviniemi (2000: 7) on havainnut opettajien kokevan, ettei opettajankoulutus anna riittävästi valmiuksia kouluvas-
taisen alakulttuurin ja kriisitilanteiden kohtaamiseen samalla kun opettajan työ on alkanut saada yhä enemmän sosiaalityön piirteitä. Uhritulkin-
ta on siis perusteltua siksi, että ammattitaidon puutetta kurinpidon suhteen voidaan pitää tavallaan tekijänä, johon opettaja tai koulu itse ei ole syyllinen.

Esimerkissä (17) koulu asemoituu uhriksi oppilaan ja oppilaan vanhempien tekojen seurauksena: koulu ei kykene puuttumaan tilanteeseen, jos sillä ei ole käytettävissään asiaan liittyviä tietoja tai jos oppilas ei ilmesty kouluun. Myös esimerkissä (18) koulu identifioituu kaikkensa tekeväksi uhriksi, jonka hyvien aikeiden estämiseen vanhemmat ovat syypäitä. Tahot, joiden kirjoituksessa tai joiden haastattelujen perusteella laadituissa kirjoituksissa koulu määrittäi uhrin asemaan, olivat useimmiten joko koulun henkilökuntaa tai oppilaita. Varsin kiinnostavaa on, että oppilaiden vanhempien näkökulmasta koulua ei positioitu uhriksi yhdessäkään tekstikatkelmassa.

(16) **Jos koulun luokkakoot ovat liian suuret ja oppilashuollon henkilökuntaa on liian vähän eikä opettajien ammattitaito riitä kurinpitoon**, käytösnumerosta tulee vain yksi uhkailukeino. Pahimpiin riehuihin se tuskin tehoaisi. (Toimittaja Opettaja-lehden perusteella) (Teksti 3)

(17) **Nuori saattaa joskus jopa kieltäytyä yhdessä vanhempiensa kanssa antamasta tiedosta koululle.**

Koulu on silloin täysin kyvytön "hoitamaan" nuoren asioita, varsinkin, jos nuorta ei näy koulussa runsaiden poissaolojen takia. (Koulukuraattori) (Teksti 21)

(18) "Karu kuva" koulun välittämiskyvystä on useissa tapauksissa vanhempien välinpitämättömyyttä, ymmärtämättömyyttä ja yhteistyökyvyttömyyttä, **eikä johdu koulusta. Oman lapsen ongelmia ja oppimisvaikeuksia ei haluta myöntää, joten lapsi ei saa tarvitsemaansa apua ja tukea, vaikka sitä koulun puolesta olisikin tarjolla.** (Tekniikan yo) (Teksti 41)

Syylisyyttärepertuaarissa kyse on siitä, että koulu asemoituu jollain tavalla kodin syylisyyttäjäksi. Koulu voi ensinnäkin asettaa itsensä uhrin asemaan syylisyyttäjäksi koteja siitä, että koulu epäonnistuu kasvatustehtävässään. Toisaalta koulu voi syylisyyttää koteja siitä, että nämä hoitavat oman kasvatustehtävänsä huonosti.

Samalla kun esimerkit (17) ja (18) rakentavat koulusta uhria, ne positioivat kodin syylisyyttäjäksi siihen, että koulu ei voi hoitaa kasvatustehtävänsä. Koska katkelman (17) kirjoittaja on koulun työntekijä, koulu identifioituu esimerkissä uhrin lisäksi myös kodin syylisyyttäjäksi: koulun työntekijä syyttää kotia siitä, että koulu ei voi osallistua lapsen kasvatukseen aiheelliseksi katsomallaan tavalla. Katkelman (19) kirjoittaja tulee syylisyyttäjäksi koteja lasten yksinäisyydestä. Samalla koulu positioituu katkelmassa uhriksi, jonka puuttumisyritys kaatuu vanhempien itsepäisyyteen.

(19) "Lapset viettävät paljon aikaa yksin. **Jos uravanhemmille huomauttaa lapsen yksinäisyydestä, he sanovat luottavansa lapsiin. Kyllä ekaluokkalainen osaa lämmittää ruoan itse mikrossa**", eräs opettaja sanoo. (Toimittaja vanhempiä siteeraavan opettajan haastattelun perusteella) (Teksti 45)

Aiemman tutkimuksen perusteella kasvatustilaiset syyllistävät mediakeskusteluissa varsin voimakkaasti koteja niiden kasvatustehtävän laiminlyömisestä (Alasuutari 2003: 14; Jallinoja 2006: 112). Taulukon 2 perusteella koulu asemoitui kuitenkin vain harvoin kodin syyllistäjäksi. Itse asiassa koulu joutui useammin kodin syytteiden kohteeksi. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, ettei kotia olisi mediakeskusteluissa esitetty pääasiallisena syyllisenä huonoihin kasvatustuloksiin. Syyllistäjinä ei kuitenkaan yleensä ollut koulu, vaan jokin muu taho. Palaan tähän tarkemmin seuraavassa alaluvussa, jossa käsitelen sitä, millaisena kasvattajana koti tutkimusaineistossani esiintyi.

5.1.2 Koti kasvattajana

Kodin kasvattajantehtävään liittyvä mediakeskustelu hahmottui neljäksi erilaiseksi repertuaariksi. Kutsun näitä repertuaareja *perhetaustarepertuaariksi*, *epäonnistumisrepertuaariksi*, *kasvatusrepertuaari* ja *asiakkuusrepertuaariksi*. Kodin kasvattajantehtävään liittyvät repertuaarit, niistä nousevat identiteetit ja identiteettien esiintymäfrekvenssit näkyvät taulukossa 3.

Koti kasvattajana		
Repertuaari	Identiteetti	Esiintymäfrekvenssi/tekstiä
Perhetaustarepertuaari	Merkittävä vaikuttaja hyvässä ja pahassa	47
Epäonnistumisrepertuaari	Syyllinen	24
	Uhri	19
	Ei identiteettiä	7
Kasvatusrepertuaari	Puuttuja	14
	Proaktiivinen toimija	4
Asiakkuusrepertuaari	Koulun asiakas	8
	Yhteiskunnan asiakas	8

Taulukko 3. Koti kasvattajana: repertuaarit ja identiteetit tutkimusaineistossa.

Perhetaustarepertuaarilla tarkoitan katkelmia, joissa painottuu kodin merkitys lapsen kasvattajana. Tähän repertuaariin liittyvää identiteettiä kutsun *merkittävän vaikuttajan identiteetiksi hyvässä ja pahassa*, sillä perhetaustarepertuaariin liittyvissä katkelmissa hyvät kasvatustulokset liitettiin usein hyvään kotikasvatukseen ja päinvastoin. Perhetaustarepertuaari vaikuttaa

olevan linjassa Alasuutarin (2003: 163) tutkimuksen kanssa, jossa monet vanhemmat pitivät lapsen kasvattamista projektina, jossa onnistuminen tai epäonnistuminen näkyy viime kädessä siinä, millainen ihminen lapsesta kasvaa. Perhetaustarepertuaari oli kaikkein yleisin kodin kasvatusvastuuseen liittyvä repertuaari ja sitä esiintyi sekä vanhempien, koulun henkilökunnan, oppilaiden että muiden tahojen kirjoituksessa. Katkelmassa (20) koti näyttäytyy tärkeimpänä käyttäytymisen opettajana ja katkelmassa (21) tärkeimpänä asennekasvattajana. Katkelmassa (22) perhetaustan vaikutus syrjäytymiseen ja huono-osaisuuteen rakentuu väistämättömäksi syy-seuraussuhteeksi.

- (20) **Käyttäytymisen ja hyvien käytöstapojen perusteet opitaan kotona. Lapset osaavat käyttäytyä kauniisti jo ennen kouluun menoa, jos heitä ohjataan ja kannustetaan siihen.** (Toimittaja Opettaja-lehden mukaan) (Teksti 3)
- (21) Paristaa [!] kilometriä idempänä Kampissa hengailevasta tyttökolmikosta kaikki tuntevat jonkun, jota on kiusattu netissä tai puhelimitse.

He pitävät vanhempien asennekasvatusta tärkeämpänä kuin koulun valistusta.

"Tehokkain keino kiusaamisen ehkäisyyn on ystävien keskinäinen kontrolli. Jos kaverit ovat sitä mieltä, että kiusaaminen verkossa tai muualla on väärin, ei sitä kukaan aloitakaan. **Mutta kyllä ne arvot ja asenteet tulevat loppujen lopuksi vanhemmilta**", sanoo Mäkinen. (Toimittaja lukiolaisten haastattelun perusteella) (Teksti 55)

- (22) **Ikävintä tässä syrjäytymisen ja osattomuuden kierteessä on, että se periytyy kuin Oidipuksen suvun kohtalo antiikin tragedioissa.**

Liian monen lapsuus katoaa vanhempiensa masennuksen ammottavaan mustaan aukkoon. Liian moni lapsi jää vaille alkeellisia sosiaalisia taitoja ja käytöstapoja, koska vanhemmillä ei yksinkertaisesti riitä resursseja niiden vaatimaan opettamiseen. (Filosofi ja lastenpsykiatriaerikoistuva lääkäri) (Teksti 12)

Perhetaustarepertuaarin kanssa osittain päällekkäinen kokonaisaineistosta hahmottunut merkityssysteemi on *epäonnistumisrepertuaari*, jossa koti näyttäytyy jollain tavalla epäonnistujana kasvatustehtävänsä suhteen. Toisissa katkelmissa koti asemoitui *sylliseksi* kasvatustehtävän epäonnistumiseen, kun taas toisissa katkelmissa painottui kodin *uhrin* identiteetti. Näissä katkelmissa huonot kasvatustulokset rakentuivat kyllä lapsen kodista johtuviksi, mutta koti asemoitui siinä määrin syyntakeettomaksi tilanteeseen, että sen identiteetti muistutti syllisen identiteetin sijaan *uhrin* identiteettiä. Lisäksi muutamissa epäonnistumisrepertuaarin kohdissa koti jäi vaille identiteettiä. Tällaisissa tapauksissa saatettiin esimerkiksi viitata neutraaliin sävyyn lapsen ongelmalliseen perhetaustaan erittelemättä sen enempää kodin identiteettiä.

Periaatteessa kaikkien kodin kasvattajaidentiteettiä painottavien tekstikohtien voi tulkita sisältävän esioletuksen siitä, että huonot kasvatustulokset johtuvat kodin epäonnistumisesta.

Tätä voisi perustella sillä, että jos kodilla kerran on ratkaiseva merkitys lasten kasvatuksessa, huonot kasvatustulokset johtuvat kodista. Laskin epäonnistumisrepertuaariin kuuluviksi kuitenkin vain sellaiset katkelmat, joissa painottui eksplisiittisesti se, että koti on nimenomaan negatiivisten kasvatustulosten aiheuttaja. Tällä periaatteella tulkitsin esimerkit (20) ja (21) pelkästään perhetaustarepertuaariin kuuluviksi, kun taas esimerkki (22) edustaa jaotteluni mukaan sekä perhetausta- että epäonnistumisrepertuaaria.

Katkelmissa (23) ja (24a) koti saa syyllisen identiteetin, mutta katkelmat kuuluvat silti epäonnistumisrepertuaarin lisäksi myös perhetaustarepertuaariin. Esimerkissä (23) kyse on niin sanotusta Metsälä-ilmiöstä, josta keskustelu kävi Helsingin Sanomissa vilkkaana keväällä 2011. Ilmiöllä tarkoitettiin sanomalehtikeskusteluissa sitä, että jotkut suomalaiset vanhemmat eivät enää laittaneet lapsiaan lähikouluun, jos siellä oli paljon maahanmuuttajataustaisia oppilaita. Esimerkissä (23) tällaiset vanhemmat asemoidaan syyllisiksi, sillä heidän katsotaan kyseisessä esimerkissä toimivan huonoina asennekasvattajina.

Katkelma (24a) uusintaa Frønesin (1994: 153) esittämää näkemystä siitä, että lapsi nähdään usein vanhempien onnistumisten tai epäonnistumisen tuotoksena, heidän luomuksenaan: kun lapsi ajautuu ongelmiin, on vanhemmilla peiliin katsomisen paikka. Syy lapsen ongelmiin on siis vanhemmissa. Myös Sihvonen (2005: 67) havaitsi pro gradu -tutkielmassaan, että vanhemmat asemoidaan sanomalehtiteksteissä muita useammin syyllisiksi lasten pahoinvointiin. Tämä näkyi selvästi myös omassa tutkimusaineistossani: Vaikka myös koulu positioitui 22 tekstissä syylliseksi (joko laiminlyöjäksi tai ongelmien lähteeksi) kasvatustehtävän suhteen, koulun syyllisyys oli erilaista kuin kodin. Koulun syyllisyys merkitsi yleensä joko puuttujan tai valistajan identiteetin laiminlyöntiä. Sen sijaan kodin syyllisyys oli perustavanlaatuisempaa ja kauaskantoisempaa. Esimerkiksi lapsen päihdeongelmista (vrt. esim. 24a), pahoinvoinnista ja syrjäytymisestä syytettiin kotia, ei koulua.

Koulu tai muut kasvatuksen ammattilaiset eivät asemoituneet sen enempää kodin syyllistäjiksi kuin muutkaan tahot. Myös vanhemmat itse positioivat itsensä monesti syyllisiksi. Kodin syyllisyys vaikutti kuitenkin olevan kaikkien tahojen yhteisesti hyväksymä itsestänselvyys. Jos vanhemmat vapautettiin syyllisyydestä lapsen ongelmiin, oli asiaa perusteltava jollain tavalla. Tämä näkyy esimerkistä (24). Kohdassa (24a) isä tuottaa vanhempien syyllisyyden yleisenä itsestänselvyytensä. Syyllisen identiteetistä vapautuminen vaatii kohdan (24b) selvitystä tilanteesta. Katkelmassa (24b) kirjoittaja asemoi itsensä syyllisen sijaan puuttujaksi ja uhriksi: on tehty kymmeniä uusia startteja, annettu lupauksia, keskusteltu ja konsultoitu, mut-

ta mitä ilmeisimmin tuloksetta. Vanhempi ei siis ole syyllinen vaan uhri, joka on yrittänyt kaikkensa jopa siihen pisteeseen asti, että takki tuntuu tyhjältä.

Kun koti asemoitui uhriksi, syy huonoihin kasvatustuloksiin saatettiin langettaa esimerkiksi yhteiskunnalle, kodista riippumattomille olosuhteille, vanhempien resurssien puutteelle tai jopa lapselle. Kodin positioituminen uhriksi olikin varsin yleistä. Kiinnostavaa kuitenkin on, että koti asemoitui uhriksi kodin, lapsen ja muiden tahojen puheessa, mutta ei silloin, kun äänessä oli koulun edustajia.

- (23) Metsäläläisetkö niitä perussuomalaisten kannattajia ovatkin? Miten on mahdollista moinen kolmannen käden tietoon perustuva ennakkoluuloisuus? Kirjoituksessa "Metsälä-ilmiö leviää Helsingissä" (HS Sunnuntai 1.5.) aikuiset tuomitsevat Maunulan koulun oppimisympäristön rumin sanakääntein vailla minkäänlaista omaa kokemusta koulun oloista.

Ja hyvät suurituloiset metsäläläiset vanhemmat, miettikää, minkälaisia ajatusmalleja haluatte antaa lapsillenne evääksi kansainvälistyvään maailmaan. (Vanhempi) (Teksti 46)

- (24) a) **Kun oma tytär jo paljon ennen täysi-ikäisyyttä joutuu huume- ja alkoholikoukkuun, katsovat vanhemmat aina peiliin. Missä olemme tehneet väärin? Miten tähän on tultu?**

b) **Sitten kun on tehty kymmeniä uusia startteja, annettu lupauksia, keskusteltu eri viranomaisten kanssa ja konsultoitu psykologeja, oma takki tuntuu tyhjältä.** (Isä) (Teksti 36)

Kasvatus- ja epäonnistumisrepertuaarit saattoivat siis esiintyä myös rinnan samoissa tekstikohdissa. Katkelman (24) kanssa verrattavissa on katkelma (25), jossa vanhemmat positioituvat ensinnäkin puuttujiksi, jotka pyrkivät puuttumaan lapsensa ongelmiin asettamalla kotiintuloaikoja ja jopa piilottamalla tämän kenkiä. Samassa katkelmassa vanhemmat asettavat itsensä kuitenkin myös uhrin asemaan: ponnisteluista huolimatta mikään ei muuttunut: poika kulki mielensä mukaan. Vaikkei esimerkissä (25) tuoda syylliseksi positioitumisen mahdollisuutta samalla tavalla julki kuin esimerkissä (25), vanhemmat ikään kuin torjuvat syyllisen identiteetin asemoitumalla puuttujaksi ja uhriksi: lapsen ongelmat eivät johdu siitä, etteivätkö he olisi välittäneet tai yrittäneet asettaa lapselleen rajoja.

- (25) Seijasta [Antin äiti] tuntui, ettei Antti piitannut muiden ihmisten oikeuksista ja tunteista. **Vanhemmat asettivat Antille kotiintuloaikoja ja piilottivat jopa hänen kenkensä, mutta tämä kulki, miten halusi.** (Toimittaja oppilaan äidin haastattelun mukaan) (Teksti 20)

Esimerkki (26) edustaa epäonnistumisrepertuaarin katkelmia, joissa koti jää vaille identiteettiä. Esimerkki (26) voidaan tulkita siten, että haasteellisten taustojen, toisin sanoen haasteellisen kodin, katsotaan aiheuttavan sellaisia vaikeuksia, että lisäresurssit ovat koulussa tarpeen. Katkelmissa, joissa koti jäi identiteetittömäksi, saatettiin puhua esimerkiksi *oppilaiden perhe-*

taustasta tai lähtökohdistä, joista aiheutui jotain negatiivista. Kirjoitustapa oli näissä katkelmissa siinä määrin neutraali, että kodista ei rakennettu sen enempää syyllistä kuin uhriakaan. Identiteetittömäksi koti jäi lähinnä teksteissä, joissa uutisoitiin tutkimustuloksista tai joiden tarkoitusperät olivat poliittiset.

- (26) **Oppilaiden lähtökohdat on myös otettava paremmin huomioon koulujen rahoituksessa. Kouluille, joiden oppilasaines on haastavista taustoista, on annettava lisää resursseja.** (Poliitikko) (Teksti 32)

Kasvatusrepertuaarissa koti näyttäytyi joko *proaktiivisena toimijana* tai reaktiivisena *puuttujana*. Katkelmassa (27) painottuu proaktiivisuus: äiti kertoo, kuinka hän pyrkii ennaltaehkäisemään kiusaamistapauksia. Sen sijaan katkelmassa (28) vanhemmat positioituvat reaktiivisiksi puuttujiksi, jotka puuttuvat ongelmatilanteessa sekä toisten että oman lapsen kasvatukseen. Myös edellä esitetyissä katkelmissa (24b) ja (25) vanhemmat asemoituivat reaktiivisiksi puuttujiksi.

- (27) Olen miettinyt kiusaamista paljon omien lasten kannalta. **Keskustelemme tosi paljon. Yritän olla tekemisissä niiden ihmisten kanssa, joiden kanssa lapseni ovat.** (Toimittaja entisen kiusaajan, nykyisen äidin haastattelun mukaan) (Teksti 68.7)

- (28) Opettaja oli lisännyt, että jo **kahden oppilaan vanhemmat olivat tehneet Lotasta lastensuojeluilmoituksen.**

Lopulta Maria otti yhteyttä lastensuojelun sosiaalityöntekijään. Hän tahtoi tukea kasvatukseen, jotta saisi Lotan koulunkäynnin raiteilleen. (Toimittaja ongelmanuoren vanhemman haastattelun mukaan) (Teksti 20)

Asiakkuusrepertuaariin kuuluviksi luen sellaiset tekstikatkelmat, joissa kodista rakentuu kuva koulun tai yhteiskunnan palveluja kasvatustehtävänsä tukena hyödyntävänä tahona. Asiakkuusrepertuaariin saattaa myös liittyä koulun tai yhteiskunnan syyllistämistä ja vaatimusten esittämistä koulua tai yhteiskuntaa kohtaan. Kutsun tällaista kodin identiteettiä *asiakkaan* identiteetiksi. Katkelmassa (29) koti asemoituu koulun ja yhteiskunnan asiakkaaksi, joka kappaa koulun, sosiaalitoimen ja nuorisotyön palveluja tukemaan kasvatustehtävänsä. Katkelmassa koti myös syyttää näitä tahoja niiden keskinäisen yhteistyön puutteesta.

- (29) Seija on samaa mieltä Helsingin avusta: **koulu, sosiaalitoimi ja nuorisotyö toimivat irrallisina, kun niiden pitäisi tehdä nuoren hyväksi yhteistyötä. Apua saa sieltä täältä, mutta ketä sellainen auttaa?** (Toimittaja oppilaan äidin haastattelun perusteella) (Teksti 20)

Yhteenvetona kodin kasvattajaidentiteetistä voidaan todeta, että kodista rakentui aineistossa varsin vankka kuva lapsen ensisijaisena kasvattajana, jonka toiminnalla on lapsen kasvuun

äärimmäisen suuri vaikutus niin hyvässä kuin pahassa. Seuraavaksi lähdän tarkastelemaan sitä, millaisia identiteettejä koti ja koulu saavat tutkimusaineistossa opettajina.

5.1.3 Koulu opettajana

Tässä luvussa tarkastelen sitä, millainen kuva tutkimusaineistossa rakentui koulusta opetustehtävän suorittajana. Opetustehtävällä tarkoitan sellaisten tietojen ja taitojen opettamista, jotka ovat yhteydessä opettajan opetettavaan aineeseen ja siihen liittyviin oppimistavoitteisiin. Koulun opettajuudesta rakentui sanomalehtiteksteissä kolme toisistaan poikkeavaa tulkintarepertuaaria, joita kutsun *opetusrepertuaariksi*, *epäonnistumisrepertuaariksi* ja *syyllistämisrepertuaariksi*. Huomionarvoista on, että repertuaarit ovat varsin yhtenevät koulun kasvatustehtävään liittyvien repertuaarien kanssa (vrt. taulukko 2). Kasvatuskeskusteluun liittyvä kasvatusrepertuaari korvautui opetuskeskustelussa merkityssysteemillä, jota kutsun työssäni opetusrepertuaariksi. Koulu opettajana -keskusteluun liittyvät repertuaarit, identiteetit sekä identiteettien esiintymäfrekvenssit näkyvät taulukossa 4.

Koulu opettajana		
Repertuaari	Identiteetti	Esiintymäfrekvenssi/tekstiä
Opetusrepertuaari	Ensisijainen opettaja	6
	Opettamisen/opetettavan aineen asiantuntija	7
Epäonnistumisrepertuaari	Syylinen	7
	Uhri	6
Syyllistämisrepertuaari	Kodin syyllistäjä	4

Taulukko 4. Koulu opettajana: repertuaarit ja identiteetit tutkimusaineistossa.

Kasvatuskeskustelussa koulua ei positioitu ensisijaiseksi kasvattajaksi, vaikka sille rakentuikin varsin vahva puuttujan identiteetti. Opetuskeskustelun opetusrepertuaariksi kutsumassani merkityssysteemissä koulu sen sijaan asemoitui toisinaan varsin selkeästi *ensisijaiseksi opettajaksi*, siis tahoksi, jonka vastuulla opetus ensisijaisesti on. Esimerkissä (30) mainitaan, että koulu antaa oppilaille yleissivistyksen pohjan. Koulu siis on ensisijainen opetuksesta vastaaja. Katkelmassa (31) koulun kasvatus- ja opetustehtävät asetetaan varsin mielenkiintoisella tavalla vastakkain: opettajan kuuluu käyttää työaikansa opettamiseen, ei kasvatukseen liitty-

viin ”turhanpäiväisyyksiin” saati vanhempien kanssa kommunikointiin. Koulun tärkein tehtävä, opettaminen, ei siis saa kärsiä koulun vähempiarvoisten tehtävien suorittamisesta. Katkelmassa ei suoraan mainita koulun olevan lapsen ensisijainen opettaja, vaan kyse on koulun tehtävien tärkeysjärjestyksestä. Siitä huolimatta katkelmasta välittyvä huoli siitä, ettei koulu muiden tehtävien kuormittamana ehkä enää kykenekään opettamaan lapsille kaikkea tarpeellista, vaikuttaa pitävän sisällään oletuksen, että koulu todella on lapsen ensisijainen opettaja. Muussa tapauksessa koulun tehtävien moninaistuminen tuskin rakentuisi katkelmassa (31) niin suureksi uhkaksi. Esimerkin (31) kanssa samankaltainen käsitys koulun opetustehtävän ehdottomasta ensisijaisuudesta koulun kasvatustehtävään verrattuna painottui myös Metson (2004) tutkimuksessa.

(30) Onko koululla sitten enää merkitystä? Stenberg melkein tyrmistyy.

"Hyvänen aika, totta kai sillä on. Koulusta saadaan yleissivistyksen pohja, ja sivistys on kaunista."
(Toimittaja opettajan haastattelun perusteella) (Teksti 26)

(31) **Suuri osa opetukseen tarkoitettu ajasta kuluu turhanpäiväisyyksiin, oppilaiden välien selvittelyyn, tehtyjen ratkaisujen selittelyyn tyytymättömille vanhemmille ja nenäkkäiden, jopa röyhkeiden kommenttien sietämiseen. Opetettavia asioita tulee koko ajan enemmän, mutta edes perusasioiden opettamiseen ei aina riitä aikaa.** (Tekniikan yo) (Teksti 41)

Katkelmassa (32) opettaja asemoituu kielenoppimisen *asiantuntijaksi*, jonka sanoihin kannattaa vedota oman argumentin uskottavuuden lisäämiseksi. Opettajan hyödyntäminen asiantuntijana kertoo siitä, että opettajan ajatellaan tietävän, mikä maahanmuuttajalapsen oppimisen kannalta on parasta. Myös asiantuntijaksi koulu asemoitui sekä koulun itsensä, vanhempien että muiden tahojen puheessa.

(32) **Kuten eräs itähelsinkiläinen ala-asteen opettaja sanoo**, maahanmuuttajalasten kielenoppimisen kannalta olisi hyvä, että koulussa olisi riittävästi suomea äidinkielenään puhuvia lapsia.
(Toimittaja opettajan haastattelun perusteella) (Teksti 45)

Esimerkit (33–35) kuuluvat *epäonnistumisrepertuaariin*. Lisäksi katkelmassa (33) on myös *syyllyttämisrepertuaarin* piirteitä. Katkelmassa (33) koulusta rakennetaan ensinnäkin *syyllyttä* siihen, että lapsen oppimisvaikeutta ei ole otettu opetuksessa huomioon. Luokanopettaja ei ole alusta alkaen toiminut opetuksessa oikein vaan on herännyt vasta viiveellä todellisuuteen. Katkelmassa opettajasta rakentuu välinpitämätön ja vastuuta kartteleva kuva: opettaja mitä ilmeisimmin laiminlyö tehtäviään tahallaan eikä ole valmis katsomaan peiliin. Syyllyisyys-identiteetin lisäksi koulu saa katkelmassa (33) myös *kodin syyllyttäjän* identiteetin: vastuuta pakoillessaan koulu on vierittänyt syyn oppilaan laskeneesta koulumotivaatiosta kodille.

- (33) **Luokanopettaja heräsi siihen todellisuuteen, että oppimisvaikeus edellyttää opetuksen eriyttämistä ja lapsi tarvitsee päivittäin tukea oman toimintansa suuntaamiseen.**

Työntekijät puolustavat toinen toistaan, selittelevät ja siirtävät vastuuta tekemättömistä tehtävistä.

Lapsen laskenut koulumotivaatio johtuu vanhempien huolesta, toistuvat vatsakivut allergiaa ja niin edelleen. Mutta koulussa, kouluyhteisössä, luokkahengessä tai opetuksessa ei heidän mielestään ole mitään vikaa. (Vanhemmat) (Teksti 27)

Uhriksi koulu asemoituu epäonnistumisrepertuaariin kuuluvissa esimerkeissä (34) ja (35). Katkelmassa (34) kotiolojen ja koulumenestyksen välille rakentuu niin voimakas yhteys, että oppimistulokset ovat väistämättä riippuvaisia kotioloista, tekipä koulu mitä tahansa. Esimerkissä (35) oppilaan vanhempi asettaa koulun olosuhteiden uhriksi: jos luokka on täynnä maahanmuuttajalapsia, ei opettamisesta vain tule mitään.

- (34) Tutkijoiden mukaan Helsingissä on muutamilla alueilla tultu siihen pisteeseen, **ettei hyväkään koulutusjärjestelmä pysty paikkaamaan oppimistuloksissa niitä eroja, jotka syntyvät oppilaiden lähtökohtien erilaisuuksista.** (Toimittaja tutkijoita siteeraten) (Teksti 39)

- (35) Pasillakin [isä] on käsitys Maunulan ala-asteesta. "Siellä normaalista oppimisesta ei tule mitään. On paljon lapsia, jotka eivät kuuluisi ekalle luokalle kouluun. Kun kyse on omasta lapsesta, sitä on aika tarkkana."

Maahanmuuttajalasten määrä arveluttaa häntä. **"On helvetin vaikea opettaa, jos jengi ei osaa lainkaan kieltä. Siellä ne huutavat kulttuurintuskissaan."** (Toimittaja oppilaan isän haastattelun perusteella) (Teksti 45)

Koulu saattoi positioitua ensisijaiseksi opettajaksi sekä kodin, koulun että muiden tahojen ollessa äänessä. Koulu asemoitui syylliseksi useimmiten vanhempien kirjoituksessa. Kodin syyllistäjäksi huonoista oppimistuloksista koulu asemoitui sekä kodin että koulun ollessa äänessä. Koulu rakensi itsestään kodin syyllistäjää esittämällä syytöksiä vanhempia kohtaan. Sen sijaan kodin puheessa koulu leimautui kodin syyllistäjäksi silloin, kun vanhemmat viittasivat koulun tapaan syyllistää oppilaiden koteja. Uhriksi opetustehtävän suorittamisen suhteen koulu asemoitui sekä kodin, koulun että muiden tahojen kirjoituksissa.

5.1.4 Koti opettajana

Vaikka opettamista on perinteisesti pidetty koulun tehtävänä, myös kodin on mahdollista osallistua opetukseen eri tavoin (vrt. Epstein 1992: 1145–1147). Tässä luvussa tarkastelen identiteettejä, joita koti tutkimusaineistossa saa suhteessa opetukseen. Kuten taulukosta 5 käy ilmi, tutkimusaineistosta hahmottui viisi erilaista kodin opettajuuteen liittyvää repertuaaria: *perhetaustarepertuaari*, *opetusrepertuaari*, *aktiivisuusrepertuaari*, *epäonnistumisrepertuaari* sekä *asiakkuusrepertuaari*.

Koti opettajana		
Repertuaari	Identiteetti	Esiintymäfrekvenssi/tekstiä
Perhetaustarepertuaari	Merkittävä vaikuttaja hyvässä ja pahassa	11
Opetusrepertuaari	Ensisijainen opettaja	2
	Toissijainen opettaja	2
Aktiivisuusrepertuaari	Aktiivinen toimija	11
Epäonnistumisrepertuaari	Syylinen	9
	Uhri	8
Asiakkuusrepertuaari	Koulun asiakas	6
	Yhteiskunnan asiakas	4

Taulukko 5. Koti opettajana: repertuaarit ja identiteetit tutkimusaineistossa.

Aivan kuten kasvatuskeskustelusta, myös opetuskeskustelusta oli mahdollista erottaa niin sanottu *perhetaustarepertuaari*, jossa painottui kodin *merkittävä vaikutus niin hyvässä kuin pahassa*. Opetukseen liittyvissä keskusteluissa koti asemoitui perhetaustarepertuaarissa merkittäväksi vaikuttajaksi lapsen oppimistuloksiin. Tässä kohtaa palaan luvun 5.1.3 esimerkkeihin (33) ja (34). Esimerkissä (33) koti asemoitui koulun näkökulmasta niin ratkaisevaksi vaikuttajaksi oppilaan koulunkäyntiin, että vanhempien huoli riitti laskemaan lapsen koulumotiivaatiota. Esimerkissä (34) oppilaan kotitausta näyttäytyi puolestaan siinä määrin ratkaisevana vaikuttajana oppimistuloksiin, ettei koulu pysty häivyttämään kodin vaikutusta.

Opetusrepertuaariksi kutsun merkityssystemejä, joissa koti näyttäytyi joko *ensi-* tai *toissijaisena opettajana*. Esimerkissä (36) ensisijainen opetusvastuu rakentuu vanhemmille kuu-

luvaksi. Esimerkki (36) on siinä suhteessa rinnastettavissa esimerkkiin (34), että molemmissa koulu asemoidaan uhriksi, kun taas vanhemmista muodostuu kuva lapsen koulunkäynnin ratkaisevina vaikuttajina. Esimerkissä (36) vanhempien vaikutus lastensa koulumenestykseen on kuitenkin aktiivisempi kuin esimerkissä (34): Kun esimerkissä (34) koti antaa oppimiseen tietynlaiset lähtökohdat, jotka luovat eroja lasten välille, koti toimii esimerkissä (36) ikään kuin aktiivisena opettajana, joka käy lapsen kanssa kirjastossa ja opettaa lapsen lukemiskulttuuriin, millä on loppujen lopuksi suurempi vaikutus kuin koulun opettamispyrkimyksillä. Kodin toimiminen opettajana näyttäytyy jopa ensisijaisena koulun opettajuuteen verrattuna: vaikka äidinkielenopettajat tekevät parhaansa, pohja luodaan kotona.

- (36) Me äidinkielenopettajat teemme parhaamme lasten ja nuorten hyväksi tavoitteenamme saada heille mahdollisimman hyvät ajattelun eväät elämässä selviämistä varten.

Pohja luodaan kuitenkin kotona. Jos kodin kulttuuri on keskustelevalainen, siellä on kirjoja, joita myös luetaan ja lapsen kanssa käydään esimerkiksi kirjastossa, on erinomaiset mahdollisuudet kasvaa monipuoliseksi kielenkäyttäjäksi, jolla on toimivat laajakaistayhteydet omasta takaa. (Äidinkielenopettaja) (Teksti 14)

Kodin asemoituminen ensisijaisen opettajan identiteettiin ei kuitenkaan ollut tutkimusaineistossa kovin yleistä. Merkittävän vaikuttajan ja aktiivisen toimijan identiteetit olivat kodille tyypillisiä, mutta varsinaiseksi ensisijaiseksi opettajaksi koti positioitui katkelman (36) lisäksi vain katkelmassa (37), jossa lukihäiriöisen oppilaan vanhemmista rakentuu kuva pojan ensisijaisina opettajina sillä perusteella, että pojan oppiminen on lukihäiriön takia ollut riippuvaista siitä, että vanhemmat ovat lukeneet hänelle ääneen oppikirjoja. Toisaalta katkelma on osa tekstiä, jossa kritisoidaan koulun kykyä auttaa lukihäiriöistä. Kritiikin taustalla vaikuttaa selvästi oletus siitä, että opettaminen kuuluu koululle. Tällöin katkelma (37), jossa vanhemmat asemoituvat lapsen koulumenestyksestä vastaavaksi tahoksi, voidaan nähdä osana tätä kritiikkiä. Katkelman (37) voidaan siis tulkita rakentavan koulusta kuvaa lapsen ensisijaisena opettajana: siinä, että lapsen oppiminen jää vanhempien vastuulle, on jotain poikkeuksellista, kritisoimisen arvoista. Niinpä koti asemoituu katkelmassa (37) toisaalta myös toissijaiseksi opettajaksi: vanhemmat opettavat lastaan, koska koulu on hylännyt sille kuuluvan tehtävän. Vanhempien asemoituminen opetusrepertuaarin identiteetteihin oli kuitenkin harvinaista.

- (37) Poika valmistui peruskoulusta seiskan keskiarvolla opettelemalla ulkoa sen, mitä vanhemmat hänelle lukivat oppikirjoista. (Teksti 42) (Äiti)

Katkelmat (36) ja (37) ovat toisaalta myös osa *aktiivisuusrepertuaaria*. Aktiivisuusrepertuaari poikkeaa perhetaustarepertuaarista siten, että perhetaustarepertuaarissa kodin vaikutus lapsen koulunkäyntiin ja oppimiseen ei välttämättä ole samalla tavalla aktiivista ja päämäärätietoista

kuin aktiivisuusrepertuaarissa. Opetusrepertuaariin kuuluvat katkelmat kuuluvat samalla myös aktiivisuusrepertuaariin, sillä opetukseen osallistuminen voidaan katsoa aktiiviseksi toiminnaksi. Opetusrepertuaariin kuuluvien katkelmien lisäksi aktiivisuusrepertuaari sisältää kuitenkin myös sellaisia katkelmia, joissa vanhemmat vaikuttavat jollain tavalla aktiivisesti lastensa koulunkäyntiin, vaikkeivät asemoidukaan lastensa opettajiksi. Katkelma 38 on esimerkki tällaisesta tapauksesta. Siinä vanhemmat esitetään aktiivisina toimijoina, jotka ovat valmiita ryhtymään radikaaleihinkin toimiin voidakseen tarjota lapselleen mahdollisimman hyvät edellytyksen oppimiseen. Varsinainen opetusvastuu on kuitenkin koululla.

- (38) **Helsinkiläisvanhemmat teeskentelevät vaikka asumuseroa, jotta lapsi ei joudu lähikouluun, jossa on paljon maahanmuuttajia.** (Poliitikko) (Teksti 45)

Esimerkki (39) on osa *epäonnistumisrepertuaaria*, ja siinä koti asemoituu *sylliseksi* huonoihin oppimistuloksiin, sillä katkelmassa syytä kielitajun ja -taidon heikkenemiseen etsitään vanhemmista. Esimerkissä (40) on sen sijaan kyse sekä *aktiivisuus-* että *epäonnistumisrepertuaarista*: Koti pyrkii olemaan aktiivinen koulun suuntaan, jotta lapsen lukutaitoon kiinnitettäisiin enemmän huomiota, mutta koulu torjuu kodin puuttumisyriytykset. Näin kodista rakennetaan katkelmassa toisaalta aktiivisuusrepertuaarin mukaista *aktiivista toimijaa*, toisaalta epäonnistumisrepertuaarin mukaista *uhria*.

- (39) Suurimpana syynä kielitajun ja -taidon huononemiseen pidän sitä, että lapset ja nuoret lukevat entistä vähemmän kaunokirjallisuutta, aikakausi- ja sanomalehtiä. **Ehkäpä heidän vanhempansakin lukevat vähemmän kuin menneet sukupolvet.** (Äidinkielenopettaja) (Teksti 14)
- (40) **Vuosittain kerroin huoleni poikani lukutaidosta, mutta** opettajien mielestä suuria ongelmia ei ollut, ja koulu eteni normaalin tahtiin. **Kuudennella luokalla ehdotin jopa luokalle jäämistä, mutta** sitä ei nähty tarpeelliseksi. (Äiti) (Teksti 42)

Esimerkki (41) on osa *asiakkuusrepertuaaria*, ja siinä koti asemoituu opetuksen suhteen *asiakkaaksi*, jolla on oikeus tehdä lapsensa koulunkäyntiä koskevia valintoja ja vaatia tietynlaisia opetustarjontaa. Toisinaan asiakkaan identiteettiin asemoituva vanhempi saattaa myös syyllistää koulua tai yhteiskuntaa opetukseen liittyvistä heikkouksista.

- (41) – – **haluan lasteni opiskelevan ensimmäisenä vieraana kielenä jotain muuta kuin englantia**, meidän tapauksessamme saksaa. (Äiti, filosofian lisensiaatti) (Teksti 1)

Asiakkaaksi koti rakentui useimmiten kodin omassa puheessa, kun koti esitti opetukseen liittyviä vaatimuksia tai syytöksiä koulua tai yhteiskuntaa kohtaan. *Syyliseksi* ja *opetuksen kannalta ratkaisevaksi vaikuttajaksi* koti asemoitui sen sijaan lähinnä koulun tai muiden tahojen ollessa äänessä. Vanhempien omassa puheessa koti ei yleensä näitä identiteettejä saanut.

Uhriksi koti asemoitui useimmiten vanhempien omassa puheessa. Koulu asemoi kodin uhriksi vain Metsälä-ilmiöön liittyneessä keskustelussa, jossa koulu saattoi tuoda esiin, että kaikilla vanhemmilla ei välttämättä ole samanlaisia mahdollisuuksia vaikuttaa siihen, mitä koulua lapsi käy. Myös *aktiiviseksi toimijaksi* koti asemoitui koulun ja myös toimittajien puheessa lähinnä silloin, kun kyse oli Metsälä-ilmiöstä. Tällöin kodin aktiivisuus ei näyttäytynyt positiivisena asiana, vaan kouluvalinnan suhteen liian aktiiviset vanhemmat joutuivat teksteissä syyttelyn kohteeksi. Näin käy esimerkissä (42), jossa *aktiivisiksi toimijoiksi* ja *asiakkaita* identifioituvat ”koulushoppailija”-vanhemmat asemoidaan myös *syyllisiksi* koulujen eriytymiseen. Sen sijaan vanhempien puheessa kodin aktiivisuus sai positiivisemmän sävyn.

- (42) Metsälä-ilmiö leviää pääkaupunkiseudulla. Keskiluokkaiset vanhemmat pelkäävät, etteivät heidän lapsensa saa kunnon opetusta, jos koulussa on paljon maahanmuuttajia.

Ja mitä siitä seuraa? Koulut eriytyvät entisestään. Koulushoppailijat äänestävät autoillaan ja kuskaavat lapsensa vaikka toiselle puolelle kaupunkia, ettei oma kullannappu joutuisi liian kirjajaan ympäristöön. (Toimittaja) (Teksti 45)

Seuraavassa luvussa siirryn tarkastelemaan sitä, millaiseksi kodin ja koulun välinen yhteistyö tutkimusaineistossa rakentui. Lisäksi tarkastelen luvussa 5.1.5 sitä, millaisia identiteettejä koti ja koulu saavat aineistossa yhteistyön osapuolina.

5.1.5 Kodin ja koulun välinen yhteistyö

Kodin ja koulun välinen yhteistyösuhde hahmottui tutkimusaineistossa kahdeksaksi eri reper-tuaariksi, jotka näkyvät esiintymäfrekvensseineen taulukosta 6. Taulukosta 7 käyvät ilmi kodille ja koululle rakentuvat erilaiset identiteetit kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Kuten jo näistä taulukoista voi havaita, kodin ja koulun välinen suhde rakentui tutkimusaineistossa varsin negatiivissävytteiseksi ja ristiriitaiseksi. Havainnollistan tätä seuraavaksi kokonais-aineistosta poimituin katkelmin.

Kodin ja koulun välinen yhteistyösuhde	
Repertuaari	Esiintymäfrekvenssi/tekstiä
Erimielisyysrepertuaari	8
Ongelmatilanteiden selvittämisen repertuaari	6
Vanhempien laiminlyönti -repertuaari	6
Yksisuuntaisen tiedottamisen repertuaari	5
Dynaamisuusrepertuaari	5
Staattisuusrepertuaari	2
Koulu kodin asioihin puuttujana -repertuaari	1
Yhteistyö välttämättömänä pahana -repertuaari	1

Taulukko 6. Kodin ja koulun välinen yhteistyösuhde: repertuaarit tutkimusaineistossa.

Kodin ja koulun identiteetit kodin ja koulun välisessä yhteistyössä			
Koulun identiteetti	Frekvenssi	Kodin identiteetti	Frekvenssi
Vanhempien sivuuttaja	6	Sivuutettu uhri	6
Tilivelvollinen kodille	6	Koulun tilille vaatija	6
Tiedottaja/neuvoja	4	Tiedon/ohjeiden vastaanottaja	4
Vastavuoroisen yhteistyön osapuoli	4	Vastavuoroisen yhteistyön osapuoli	4
Yhteydenottaja ongelmatilanteessa	3	Tiedon vastaanottaja ongelmatilanteessa	3
Kodin yhteydenoton kohde ongelmatilanteessa	3	Yhteydenottaja ongelmatilanteessa	3
Syylinen yhteistyön toimimattomuuteen	3	Koulun syyllistäjä yhteistyön toimimattomuudesta	2
Kodin syyllistäjä yhteistyön toimimattomuudesta	2	Syylinen yhteistyön toimimattomuuteen	2
Kodin asioihin puuttuja	1	Koulun puuttumisen kohde	1
Yhteistyön tasa-arvoinen osapuoli ongelmatilanteessa	1	Yhteistyön tasa-arvoinen osapuoli ongelmatilanteessa	1
		Ulkopuolinen koulun arjesta	2

Taulukko 7. Kodin ja koulun välinen yhteistyösuhde: identiteetit tutkimusaineistossa.

Esimerkissä (43) kodin ja koulun välinen suhde rakentuu erimielisyyksien värittämäksi. Koulu on toiminut tavalla, jota vanhemmat ovat katsoneet aiheelliseksi kritisoida, ja koululle esitetystä kritiikistä on puolestaan seurannut syytöksiä kotia kohtaan. Luokittelen sellaiset tekstikohdat, joissa kodin ja koulun suhde rakentuu tavalla tai toisella erimielisyyksien leimamaksi, mukaan *erimielisyysrepertuaariin*. Esimerkkikatkelmassa (43) koulu asemoituu ensinnäkin *tilivelvolliseksi kodille*, sillä koti katsoo oikeudekseen esittää kritiikkiä koulun toimintaa kohtaan. Samalla koti asemoituu *koulun tilille vaatijaksi*. Toisaalta esimerkki 43 voidaan luokitella myös *vanhempien laiminlyönti* -repertuaariin, jolloin koulu saa *vanhempien sivuuttajan* identiteetin, koska se kieltäytyy hyväksymästä sille suunnattua kritiikkiä. Vastaavasti koti asemoituu vanhempien laiminlyönti -repertuaarissa *sivuutetuksi uhriksi*, sillä koulu ei ole ottanut toiminnassaan sen mielipiteitä huomioon.

- (43) **Varovaisen kritiikin jälkeen opettaja on jopa leimannut meidät vanhemmat suvaitsemattomiksi,** jollaisia emme missään tapauksessa ole. (Vanhemmat) (Teksti 67)

Ongelmatilanteiden selvittämisen repertuaarissa yhteistyöhön ryhdytään ongelmatilanteissa joko kodin tai koulun aloitteesta. Tästä esimerkkinä on katkelma (44), jossa opettaja ottaa yhteyttä oppilaan äitiin, kun nuori on saatu kiinni huumeiden välityksestä ja kun muiden oppilaiden vanhemmat ovat tehneet nuoresta lastensuojeluilmoituksen. Esimerkissä (44) koulu asettuu *yhteydenottajaksi ongelmatilanteessa* ja koti vastaavasti *tiedon vastaanottajaksi ongelmatilanteessa*. Myös esimerkki (45) kuuluu ongelmatilanteiden selvittämisen repertuaariin. Esimerkki (45) poikkeaa kuitenkin esimerkistä (44) siinä, että koti ja koulu asemoituvat esimerkissä (44) *yhteistyön tasa-arvoisiksi osapuoliksi*.

- (44) Sinä iltapäivänä espoolainen sihteeri Maria istahti typeryneenä työpaikkansa sohvalle ja kertasi mielessään **opettajan äskeisiä sanoja: "Tyttärenne Lotta myy huumeita tekstiviesteillä."**

Opettaja oli lisännyt, että jo kahden oppilaan vanhemmat olivat tehneet Lotasta lastensuojeluilmoituksen. (Toimittaja oppilaan äidin haastattelun perusteella) (Teksti 20)

- (45) Keljonkankaan koulun rehtori Kari Fagerholm huomauttaa, että isoon joukkoon mahtuu aina oppilaita, joilla on pulmia käytöksessä.
"Tärkeintä on vain saada yhteistyössä kotien kanssa heille ohjausta ja ohjata hoitoon mahdollisimman nopeasti." (Toimittaja rehtorin haastattelun perusteella) (Teksti 23)

Esimerkissä (46) on kyse yksisuuntaisen tiedottamisen repertuaarista, jossa koulu asemoituu neuvojaksi ja koti ohjeiden vastaanottajaksi. Vaikka esimerkissä (46) opettajia kehoitetaan sopimaan yhteisistä pelisäännöistä *yhdessä vanhempien kanssa*, katkelmasta saa sen vaikutelman, että opettajien tulee sanella pelisäännöt, joita kodin tulee kiltisti noudattaa. Tämä

vaikutelma syntyy siitä, että koti esitetään katkelman (46) ensimmäisessä kappaleessa tahona, joka sallii Facebookin sääntöjen rikkomisen. Tilanteen korjaamiseksi tarvitaan siis opettajien puuttumista. Vaikutelma syntyy osittain myös siitä, miten kirjoittaja asettelee sanansa: hän ei kehoita esimerkiksi ”kotiä ja koulua sopimaan yhdessä, etteivät lapset käyttäisi Facebookia” vaan esittää opettajan sopimisen aloitteellisena osapuolena, joka ”sopii jotain yhdessä kodin kanssa”. Kodin näkökulmaa ei oteta huomioon, vaan sen sijaan koulua kehoitetaan vaatimaan vanhempia sopeutumaan koulun sanelemiin sääntöihin. Yksisuuntaisen tiedottamisen reper-tuaarissa kodin ja koulun yhteistyön tavoitteena näyttääkin olevan kodin käytäntöjen sopeut-taminen koulun käytäntöihin sen sijaan, että koulu sopeuttaisi omat käytäntönsä kodin käy-täntöihin tai että sopeuttaminen olisi molemminpuolista (vrt. Lasky & Moore 1999; luku 3.3).

- (46) Facebookin sääntöjen mukaan yhteisö on tarkoitettu yli 13-vuotiaille. Siellä ohjataan myös tiukasti il-miantamaan kaikki alaikäiset. Mitä tässä tilanteessa tulisi tehdä? Miksi vanhemmat sallivat lapsiansa rikkoa tietoisesti Facebookin sääntöjä? Millaista esimerkkiä tämä lapsille antaa?

Olen huolissani tästä trendistä. **Kannustaisin opettajia sopimaan yhdessä vanhempien kanssa, ettei luokassa ja koulussa sallita sääntöjen rikkomista.** (Mielipidekirjoittaja) (Teksti 33)

Staattisuusrepertuaarilla tarkoitan merkityssystemejä, joissa kodin ja koulun yhteistyöstä rakentuu muuttumaton, staattinen ja tietyllä tavalla perinteinen kuva. Katkelma (47) on esi-merkki staattisuusrepertuaarista. Siinä yhteistyö näyttäytyy vanhempainiltoina, joihin osallis-tuminen on merkki hyvästä ja osallistumatta jättäminen huonosta vanhemmuudesta. Van-hempainiltojen mielekkyyttä yhteistyömuotona ei kyseenalaisteta. Esimerkissä (48) koulu asemoituu *vanhempien syyllistäjäksi yhteistyön toimimattomuudesta* ja koti *vastaavasti syylli-seksi yhteistyön toimimattomuuteen*.

- (47) Useita vuosia opetuslalla toimineena olen pannut nimittäin merkille, että lähes poikkeuksetta vanhempainiltoihin osallistuvat vain hyvien ja koulussa muutenkin pärjäävien oppilaiden van-hemmat. Kertooko tämä siitä, että maassamme on suuri joukko vanhempia, joita ei näytä pa-hemmin liikuttavan lapsensa koulunkäynti? (Opettaja) (Teksti 9)

Katkelman (47) staattisuusrepertuaariin luokittelemani katkelmaa ei kuitenkaan Helsingin Sanomien keskusteluissa ohitettu ilman kritiikkiä. Staattisuusrepertuaarin vastapooliksi aset-tui merkityssystemi, jota kutsun *dynaamisuusrepertuaariksi*. Dynaamisuusrepertuaarilla tarkoitan merkityssystemejä, joissa kodin ja koulun yhteistyön nähtiin joko olevan muutok- sessa tai kaipaavan muutosta, tai joissa kodin ja koulun välinen yhteistyö näyttäytyi jollain perinteisestä yhteistyöstä poikkeavalla tavalla. Esimerkki (48) on poimittu mielipidepalstalla julkaistulle tekstille 9 osoitetusta vastineesta. Siinä korostuu tarve kodin ja koulun yhteistyön

kehittämiseen sekä se, että yhteistyö merkitsee jo tällä hetkellä muutakin kuin vanhempainiltoja.

- (48) Kodin ja koulun yhteistyön **toimintatavat ovat laajentuneet. Vanhempainiltojen lisäksi vanhemmat ja opettajat tapaavat muun muassa varttikeskusteluissa tai sähköisissä viestimissä. Vanhempainilloilla on kodin ja koulun yhteistyössä edelleen paikkansa, mutta niiden sisältöjä ja toimintatapoja on kehitettävä. Vanhempainiltojen on vastattava nykyistä paremmin vanhempien ja opettajien tarpeisiin.** (Suomen vanhempainliiton toiminnanjohtaja) (Teksti 11)

Myös esimerkki (49) on osa dynaamisuusrepertuaaria, sillä siinä painottuu kodin ja koulun välisen yhteistyön kaipaama muutos. Kodin ja koulun välinen hyvä yhteistyö rakentuu esimerkissä (49) perinteisestä yksisuuntaisesta yhteistyöstä poikkeavalla tavalla vastavuoroisuuden ja yhdessä oppimisen ympärille. Sekä koti että koulu asemoituvat esimerkissä *vastavuoroisen yhteistyön osapuoliksi*.

- (49) Nuorten osallisuuden lisäämisestä ja syrjäytymisen ehkäisystä käydään myös keskustelua. Dialoginen kohtaaminen mahdollistaa itsessään osallisuuden, nähdäksi ja kuulluksi tuleminen ja oman toimijuuden lisääntymisen. **Koulu ja vanhemmat ovat kasvattajina saaneet monenlaisia "kilpailijoita" ympärilleen, ja maailma näyttäytyy yhä moniarvoisempaan ja monimutkaisena - totuuksia ja teitä on valittavaksi asti ja tietoa yllin kyllin. Kaiken tämän lähestyminen yhtä totuutta etsien, monologisesti, ei onnistu, vaan tarvitaan vastavuoroisuutta ja "maailman yhdessä ihmettelyä" sekä yhdessä oppimista.** (Opettajankouluttaja, työnohjaaja) (Teksti 50)

Esimerkin (50) luokittelin puolestaan staattisuusrepertuaariin, koska siinä kodin ja koulun välinen yhteistyö näyttäytyy niin pintapuolisena, että vanhemmilla ei ole käsitystä siitä, mitä koulun arki on. Esimerkissä (50) koti positioituu *ulkopuoliseksi koulun arjesta*. Tällainen kodin identiteetti on varsin samansuuntainen Metson (2004: 115) saamien tutkimustulosten kanssa, joiden mukaan vanhemmat eivät ole osa koulun arkea (vrt. luku 3.5). Koulun asemoituminen ulkopuoliseksi vaikuttaa kodin ja koulun yhteistyön sujuvuutta ajatellen hieman vaaralliselta. Kuten esimerkki (50) havainnollistaa, vanhempien ulkopuolisuus voi johtaa paitsi väärinkäsityksiin myös siihen, että koululla on ikään kuin ”hyvä syy” olla ottamatta kodin mielipiteitä huomioon – koti kun ei kerran koulun arjesta mitään tiedä.

- (50) Vanhemmat pelkäävät huonosti suomea osaavien oppilaiden vievän opettajan ajan sillä seurauksella, että oman lapsen oppiminen kärsii.

"Tavallaan ymmärrän, koska **eiväthän he tiedä, millaista koulun arki on**", sanoo Keinutiellä viidettä luokkaa opettava Arja Rasilainen. (Toimittaja opettajan mukaan) (Teksti 52)

Tekstikohta (51) on esimerkki *koulu kodin asioihin puuttujana* -repertuaarista, jossa koulu asemoituu *kodin asioihin puuttujaksi* ja koti *koulun puuttumisen kohteeksi*. Koulun puuttuminen kodin asioihin rakentuu katkelmassa ongelmalliseksi, sillä sen katsotaan johtavan kodin

ja koulun välisiin erimielisyyksiin. Katkelma (51) on siksi myös osa erimielisyysrepertuaaria, jossa molemmat tahot asemoituvat sekä syyllistäjiksi että syyllisiksi yhteistyön toimimattomuuteen.

- (51) Joulukuun alusta lähtien **opettajien**, nuorisotyöntekijöiden sekä sosiaali- ja terveydenhuollon työntekijöiden **on ilmoitettava poliisille, jos he epäilevät alle 18-vuotiaan nuoren joutuneen seksuaalirikoksen uhriksi.**

--

Jos opettaja tekee vanhemmasta rikosilmoituksen, välit vanhempiin katkeavat, Lahtinen uskoo.

"Hän haastavat opettajan oikeuteen kunnianloukkauksesta. Koulun ja kodin yhteistyö voisi neutraalimmin jatkua, jos poliisiin yhteyttä ottava taho olisi esimerkiksi sosiaali- ja terveystoimi." (Toimittaja OAJ:n kehittämisspällikön mukaan) (Teksti 61)

Esimerkissä (52) kodin ja koulun välinen yhteistyö rakentuu koulun kannalta *välttämättömäksi pahaksi*, sillä vanhempien kanssa kommunikointi leimataan turhanpäiväisyydeksi, joka vie aikaa opettajan varsinaiselta työltä eli opettamiselta. Toisaalta kyse on myös erimielisyysrepertuaarista, jossa koti asemoituu koulun tilille vaatijaksi ja koulu tilivelvolliseksi kodille.

- (52) **Suuri osa opetukseen tarkoitettua ajasta kuluu turhanpäiväisyyksiin, oppilaiden välien selvittelyyn, tehtyjen ratkaisujen selittelyyn tyytymättömille vanhemmille ja nenäkkäiden, jopa röyhkeiden kommenttien sietämiseen.** (Tekniikan yo) (Teksti 41)

Kaiken kaikkiaan kodin ja koulun välinen yhteistyö näyttäytyy tutkimusaineistossa siis varsin yksisuuntaisena ja pintapuolisena. Dynaamisuusrepertuaari asettuu kuitenkin vastustamaan tällaista pysähtyneisyyttä ja vaatimaan uudenlaista, avoimempaa ja vastavuoroisempaa kodin ja koulun yhteistyötä.

Seuraavassa luvussa vedän vielä yhteen kokonaisaineiston tarkastelussa tekemäni keskeisimmät havainnot.

5.1.6 Yhteenvetoa kokonaisaineistosta

Kuten luvuissa 5.1.1–5.1.5 kävi ilmi, aineistosta tunnistetut repertuaarit ja identiteetit eivät näyttäytyneet selvärajaisina kategorioina vaan pikemminkin toistensa kanssa osittain päällekkäisinä merkityssystemeinä. Jopa samassa esimerkkikatkelmassa kodille ja koululle saattoi rakentua useita erilaisia identiteettejä.

Koulun identiteetiksi rakentui kasvatustieteiden kasvatustieteiden lähinnä puuttujan, mutta toisinaan myös valistajan identiteetti. Kun koulua syyllistettiin kasvatustehtävänsä

huonosta hoitamisesta, kyse oli lähinnä siitä, että koulun katsottiin laiminlyövä puuttumisvastuutaan.

En havainnut koulun asemoituvan kodin syyllistäjäksi siinä mittakaavassa, kuin aiempien tutkimusten valossa voisi olettaa. Tällä en tarkoita sitä, ettei kotia olisi asemoitu syylliseksi huonoihin kasvatustuloksiin. Kodista rakentui varsin yksiselitteinen kuva merkittävänä kasvatusvaikuttajana niin hyvässä kuin pahassa, joten vanhempia myös syyllistettiin varsin usein lastensa ongelmista. Vaikka koulukin oli osaltaan äänessä vanhempia syyllistävässä keskusteluissa, vanhempia syyllistivät pääasiassa muut tahot kuin koulu, myös vanhemmat itse. Kasvatus tuntui rakentuvan teksteissä käsityksen varaan, että kasvatus on vanhempien projekti, ja lapsen ongelmat viestivät projektin epäonnistumisesta. Samansuuntaiseen tulokseen on päätynt mm. Alasuutari (2003: 163) omassa vanhempien puhetta diskurssianalyysin keinoin tarkastelleessa tutkimuksessaan.

Koti ja koulu asemoituivat melko usein myös uhreiksi, jolloin syy kasvatuksen epäonnistumisesta siirrettiin ulkoisiin tekijöihin, kuten olosuhteisiin, toisiin toimijoihin tai yhteiskuntaan. Yhteiskunta rakentui syylliseksi kasvatuksen lisääntyneisiin haasteisiin myös Jallinojan (2006: 113, 115) tutkimissa, aikavälillä 1999–2003 ilmestyneissä Helsingin Sanomien teksteissä. Koti asemoituikin tutkimissani mediateksteissä toisinaan yhteiskunnan asiakkaaksi, joka syyllisti yhteiskuntaa ja esitti sitä kohtaan vaatimuksia. Toisinaan kodin syytökset kohdistuivat myös kouluun.

Vaikka kodin ja koulun asemoituminen uhriksi on toisaalta merkki siitä, että eri tahoilta riittää ymmärrystä koulua ja kotia kohtaan, liittyy siihen käsittääkseni myös riskejä etenkin silloin, kun toimija itse asemoi itsensä uhriksi. Tällöin uhrin asemaan käpertyminen voi tarkoittaa sitä, että ongelman ratkaisun katsotaan olevan omien vaikutusmahdollisuuksien ulottumattomissa, millä voidaan perustella omaa passiivisuutta. Kodin ja koulun välisen suhteen kannalta on kiinnostavaa, että koti ja koulu eivät juuri asemoineet toisiaan uhrin asemaan kasvatuksen suhteen.

Koti ei asemoitunut merkittäväksi vaikuttajaksi pelkästään kasvatuksen vaan myös opetuksen suhteen. Joissain teksteissä kodille rakentui jopa ensisijaisen opettajan identiteetti, mutta useimmiten tähän identiteettiin asemoitui koulu. Koulu saattoi asemoitua myös opetettavan aineen tai opetuksen asiantuntijaksi toisin kuin koti. Opettaminen rakentui siis selkeästi enemmän koulun kuin kodin tehtäväksi. Koti näyttäytyi kuitenkin myös aktiivisena toimijana opetuksen suhteen ja saattoi asemoitua myös uhriksi tai syylliseksi. Vanhempien aktiivisuus

ei kuitenkaan etenkaan koulun tuottamana identiteettinä näyttäytynyt aina positiivisena asiana, vaan aktiivisen ”vääränlaisen” toiminnan valossa kodista saatettiin rakentaa myös syyllistä. Tällöin koulu asemoitui kodin syyllistäjäksi. Kun koti itse tuotti itsensä aktiivisena toimijana opetuksen suhteen, aktiivisuus sai positiivisemmän sävyn. Tuottamalla itsensä aktiivisena toimijana koti saattoi kuitenkin asemoida itsensä samalla uhriksi, jonka hyviä yrityksiä esimerkiksi puuttua koulun opetusta koskeviin laiminlyönteihin ei otettu vakavasti. Koulu asemoitui syylliseksi useimmiten nimenomaan vanhempien kirjoituksessa. Koulua opetuksen suhteen syyllistäessään koti itse asemoitui koulun asiakkaaksi. Uhriksi opetustehtävän suorittamisen suhteen koulu positioitui sekä kodin, koulun että muiden tahojen kirjoituksissa.

Kodin ja koulun välinen yhteistyö näyttäytyy tutkimusaineistossa hyvin pitkälti perinteisenä yksisuuntaisena tiedonvälityksenä, jossa koulu asemoituu tiedottajaksi tai neuvojaksi ja vanhemmat passiivisiksi vastaanottajiksi (vrt. Cervonen & O’Learyn 1982 jaottelu, luku 3.3). Yhteistyö vaikuttaa myös rakentuvan melko vahvasti lapsen ongelmien ympärille, ja kodin ja koulun suhde näyttäytyy ajoittain erimielisyyksien hallitsemana. Mediassa rakentuva kuva kodin ja koulun välisestä yhteistyösuhteesta näyttää siis rakentuvan varsin staattiseksi. Kodin ja koulun yhteistyö näyttäytyy mediassa lähinnä Epsteinin (1992) erillisen vaikutuksen mallin mukaisena yhteistyönä, jossa koti ja koulu toimivat toisistaan erillään ja ovat yhteydessä toisiinsa lähinnä ongelmatilanteissa (ks. luku 3.2). Tällainen kuva kodin ja koulun suhteesta on linjassa sen kanssa, millainen kuva kodin ja koulun yhteistyöstä on saatu myös monissa tutkimuksissa (vrt. esim. Metso 2004).

Vaikka kodin ja koulun yhteistyö näyttäytyy aineistossa pääasiassa varsin perinteisenä, aineistosta tunnistettu dynaamisuusrepertuaari asettuu vastustamaan paitsi staattisuusrepertuaaria myös aineiston muita repertuaareja. Dynaamisuusrepertuaari osoittaa, että kodin ja koulun yhteistyöltä voidaan ja myös halutaan vaatia enemmän kuin pelkkää yksisuuntaista tiedonvaihtoa tai ongelmien reaktiivista selvittelyä. Dynaamisuusrepertuaari on verrattavissa Epsteinin (1992) päällekkäisen vaikutuksen malliin, jossa kodin ja koulun yhteistyöllä pyritään tukemaan lapsen oppimista ja kehitystä. Kodin ja koulun yhteistyön dynaamisuutta peräänkuulutetaan myös opetussuunnitelmassa (vrt. POPS 2004: 22; POPSMT 2010: 33–34).

5.2 Valittujen tekstien tarkempi analyysi

Tässä luvussa tarkastelen yksityiskohtaisemmin seuraavia kokonaisaineistosta valitsemiani Helsingin Sanomien mielipidepalstalla ilmestyneitä tekstejä: Kieltä voi oppia omatoimisesti (Hannu Uusikartano 9.1.2011), Koulua on muutettava oppilaiden ehdoilla (Miina Rautainen 22.1.2011) ja Äidinkielen tukiovetustunteja on liian vähän (Noora Koski 26.4.2011). Yksityiskohtaisen analyysin avulla pyrin havainnollistamaan, miten eri repertuaarit ja kodin ja koulun identiteetit elävät teksteissä rinnan ja millaisia faktuaalistamisstrategioita kirjoittajat käyttävät. Faktuaalistamisstrategioita analysoimalla pyrin hahmottamaan kodin ja koulun kasvattajaidentiteettien rakentumista mediateksteissä. Samalla kiinnitän huomiota siihen, miten teksteissä tuotetaan tietyistä identiteeteistä tai repertuaareista itsestäänselvyksiä.

5.2.1 ”Kieltä voi oppia omatoimisesti”

Hannu Uusikartanon mielipidekirjoitus Kieltä voi oppia omatoimisesti (9.1.2011) on vastine Johanna Tiitolan omatoimista kielten opiskelua koskevaan 6.1.2011 julkaistuun mielipidekirjoitukseen. Tekstissä rakennetaan koulun ja kodin välistä lapsen opettamiseen liittyvää työnjakoa. Tämä on varsin mielenkiintoista siinä valossa, että opetusvastuu on perinteisesti mielletty koulun tehtäväksi (vrt. luku 2.3). Jos koulun velvollisuutena pidetään kodin kasvatustehtävän tukemista, onko kodinkin vastavuoeroisesti tuettava koulua sen opetustehtävässä, vaikkei laki niin määrääkään? Tässä luvussa analyysin kohteena oleva teksti avaa näkökulmia tähän aiheeseen.

Tekstissä rakentuu erilaisia kodin ja koulun opetusvastuuseen sekä kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön liittyviä repertuaareja ja identiteettejä. Koti positioituu lähinnä *toissijaiseksi opettajaksi* ja *aktiiviseksi toimijaksi* opetuksen suhteen, kun taas koulu asemoituu *ensisijaiseksi opettajaksi* ja *opetettavan aineen asiantuntijaksi*. Kodin ja koulun välinen yhteistyö puolestaan näyttäytyy dynaamisuusrepertuaarin mukaisena vastavuoeroisena yhteistyönä, jossa sekä koti että koulu toimivat *vastavuoeroisen yhteistyön osapuolina*. Vaikka tekstin kirjoittaja on kuvaamassaan tilanteessa mukana isoisänä, hän rinnastaa itsensä nimenomaan lasten vanhempiin, ei isovanhempiin. Tämä käy ilmi siitä, että hän peräänkuuluttaa nimenomaan vanhempien, ei isovanhempien, aktiivisuutta. Siksi tekstissä rakentuvia identiteettejä voidaan tarkastella vanhempien identiteetteinä.

Koska kyse on mielipidetekstistä, tekstissä rakentuvien repertuaarien ja identiteettien perimmäisenä funktiona on toimia argumentoinnin tukena. Tekstissä argumentoidaan, että koululla ei yksinkertaisesti ole resursseja järjestää A1-kielen opetusta muissa kielissä kuin englannissa, minkä vuoksi vanhempien on otettava aktiivisempi rooli myös lastensa opettajina. Argumenttia faktuaalistetaan lähinnä neljällä strategialla, joita Juhila (1993: 158–167; 172–177) kutsuu sosiaalisiin normeihin tukeutuvaksi strategiaksi, vaihtoehdottomuusstrategiaksi, itse todettuun vetoavaksi strategiaksi sekä asiantuntijuusstrategiaksi.

Sosiaalisiin normeihin tukeutuvaa strategiaa käyttäessään kielenkäyttäjä vetoaa yhteisesti jaettuihin sosiaalisiin normeihin, jotka noudattavat enemmistön käsityksiä. Sosiaaliset normit voivat olla keskenään myös ristiriidassa, jolloin sementoituneempi normi häivyttää vähemmän sementoituneen normin taka-alalle. (Mt. 172) *Vaihtoehdottomuusstrategiassa* lukija puolestaan vakuutetaan tietystä näkökannasta esittämällä se ainoana järkevänä ratkaisumallina (mt. 163). Näitä strategioita kirjoittaja hyödyntää tekstinsä ensimmäisessä kappaleessa (katkelma 1):

- (1) Johanna Tiitola kirjoitti (HS Mielipide 6.1.), ettei Helsingissäkään tahdo järjestyä aloituskieleksi muuta kuin englantia. Tämä on vain hyväksyttävä. Pienryhmät esimerkiksi kielissä merkitsevät automaattisesti suuryhmiä joissakin muissa aineissa.

Toteamuksellaan ”Tämä on vain hyväksyttävä” tekstin kirjoittaja tuottaa koululaitoksen kykenemättömyyden tarjota aloituskieleksi muuta kuin englantia vaihtoehdottomuusstrategian mukaisesti asiana, johon ei voi suhtautua kuin yhdellä tavalla – hyväksymällä tilanne. Tätä kirjoittaja perustelee sillä sosiaalisella normilla, että ryhmäkokojen kurissa pitäminen on opetuksessa ensiarvoisen tärkeää. Vaikka enemmistön voidaan olettaa kannattavan myös koulujen monipuolista kielitarjontaa, on normi suurten ryhmäkokojen välttämisestä tähän normiin verrattuna sementoituneempi. Jäljelle ei siis jää muuta ratkaisua kuin koulun tarjoaman kieli-
valikoiman rajallisuuden hyväksyminen.

Toisaalta katkelman (1) strategiassa on viitteitä myös *vaihtoehdottomuusstrategiasta*, jossa lukija vakuutetaan tietystä näkökannasta esittämällä se ainoana järkevänä ratkaisumallina. Selvemmin tämän strategian käyttö näkyy kuitenkin katkelmassa (2).

- (2) Tiitola kaipaili myös ”rohkeita otteita muiden kielten opiskelun tukemiseksi” muun muassa vanhemmilta. Juuri niin! Lapsenlapseni lupaavasti alkanut saksan opiskelu uhkasi loppua muutosta johdettuna koulunvaihdon vuoksi. Sen sijaan, että olisimme valittaneet kohtaloamme ja huutaneet yhteiskuntaa apuun, päätimme itse auttaa itseämme.

Tässä katkelmassa tuodaan esiin kolme ratkaisumallia, identiteettiä, joihin vanhemmat voivat tilanteessa asemoitua: He voivat ensinnäkin asettautua *uhrin* asemaan ryhtymällä ”valittamaan kohtaloon”. Tällöin vanhemmat identifioituvat passiivisiksi kärsijöiksi, joiden on otettava tilanne annettuna kohtalona, johon ei ole mahdollista itse vaikuttaa: siitä, että saksaa ei voi opiskella koulussa, seuraa se, että lapsi ei opi saksaa. Tällaisen identiteetin omaksuva vanhempi ei voi kuin voivotella sitä, että oman lapsen kielitaito jää yksipuoliseksi. Toiseksi vanhempien mahdolliseksi identiteetiksi tekstissä rakentuu *asiakkaan* identiteetti. Asiakkaan identiteettiin asettuva vanhempi huutaa hädän hetkellä yhteiskuntaa apuun sen sijaan, että ryhtyisi itse toimiin. Sekä uhrin että asiakkaan identiteetin taustalla elää vahvasti ajatus siitä, että opettaminen kuuluu koululle ja yhteiskunnan kuuluu huolehtia siitä, että koulu hoitaa tehtävänsä. Jos koulu ei hoida osuuttaan, vanhempien on joko nostettava kädet pystyyn tai vaadittava asiaan muutosta yhteiskunnalta.

Kolmatta katkelmassa (2) esiin nousevaa identiteettiä nimitän *aktiivisen toimijan* identiteetiksi. Mielipidekirjoituksen laatija asettaa itse itsensä tähän asemaan kirjoittamalla, että ”päätimme itse auttaa itseämme”. Lausuman monikkomuotoisuus viittaa siihen, että kirjoittaja asettaa itsensä lisäksi myös lapsen vanhemmat aktiivisen toimijan asemaan. Vaikka isoisä on tarinan aktiivinen toimija siinä mielessä, että hän hoitaa opettamisen, on päätös omatoimisuudesta tehty yhdessä – mitä todennäköisimmin lapsen vanhempien kanssa. Kirjoittaja tekee selvän eron itsensä – aktiivisen toimijan – sekä uhrin ja vaatijan välillä. Tämän eronteon kirjoittaja rakentaa ”sen sijaan, että” -rakenteen avulla: sen sijaan että hän olisi heittäytynyt uhriksi tai vaatijaksi, hän päätti itse ryhtyä toimeen.

Kaksi ensimmäistä vaihtoehtoa esitetään kuitenkin jo lähtökohtaisesti ei-preferoituina, huonoina vaihtoehtoina. Vaikutelmaa korostavat kirjoittajan sanavalinnat ”valittaa” ja ”huutaa”, jotka saavat tässä yhteydessä pejoratiivisen sävyn. Näiden huonoiksi rakentuvien vaihtoehtojen vastakohtaksi asetetaan ”sen sijaan” -ilmaisun avulla itse itsensä auttaminen, tässä kohtaa ainoaksi järkeväksi ratkaisuksi tulkittavissa oleva vaihtoehto. Katkelmassa tukeudutaan vaihtoehdottomuusstrategian ohella myös sosiaalisiin normeihin, sillä aktiivisuutta ja omaaloitteisuutta pidetään yhteiskunnassamme hyvinä ominaisuuksina verrattuna valittamiseen tai avuttomaksi heittäytymiseen.

Katkelmissa (2) ja (3) kirjoittaja hyödyntää *itse todettuun vetoavaa strategiaa* tuomalla esiin konkreettisen omakohtaisen kokemuksensa. Samalla hän asemoituu *aktiiviseksi toimijaksi*, sillä hän kuvaa omaa toimintaansa lapsenlapsensa opettajana: hän ostaa oppimateriaalin, tut-

kii kirjoja ja pitää tunteja. Samalla hän asemoituu *toissijaiseksi opettajaksi*. Teksti on kirjoitettu osittain yksikön ja monikon ensimmäisessä persoonassa, mikä lisää faktuaalistamisen tehokkuutta (vrt. Juhila 1993: 169). Katkelma vaikuttaa jonkinlaiselta sankaritarinalta: Hyvin alkaneen saksan opiskelun mahdollinen päätyminen tuotetaan ongelmana, jonka ratkaiseminen vaati perheen panostusta lapsen oppimiseen. Tarinalla on myös onnellinen loppu, sillä ”kokeet ovat menneet erittäin hyvin”. Van Leeuwenin (2007: 93) mukaan onnellisen lopun saavilla narratiiveilla on toimintaa legitimoiva vaikutus (vrt. luku 4.2.2.3).

- (3) En ole opettaja, mutta osaan saksaa kohtuullisesti. Ostin opetusmateriaalin, ja tyttö sai koulusta omansa. Tutkimme molemmat kirjoja omin päin ja pidämme satunnaisesti tunteja kasvotusten ja Skypessä. Opettajan järjestämät kokeet ovat menneet erittäin hyvin, ja tyttö on valmis liittymään ryhmään, kun se taas tulee mahdolliseksi.

Kirjoittaja hyödyntää *itse todettuun vetoavaa strategiaa* ja luo kuvaa kotiopetuksen vaivattomuudesta. Hän saa vanhempien osallistumisen lastensa opetukseen kuulostamaan helpolta: Kirjoittaja mainitsee tunteja pidettävän vain satunnaisesti Skypen välityksellä. Opetukseen ei siis kulu paljoa aikaa, ja myös etäopetus on mahdollista. Kirjoittaja rakentaa kuvaa kotiopetuksen yksinkertaisuudesta myös siten, että hän kiistää itseltään saksan kielen asiantuntijan identiteetin mainitsemalla osaavansa saksaa ”kohtuullisesti”. Koska lapsenlapsen oppimistulokset ovat kuitenkin olleet hyviä, voidaan katkelmasta vetää sellainen johtopäätös, että vanhempikin aineenhallinta riittää siihen, että vanhempi voi toimia menestyksellisesti lapsensa opettajana.

Vaikkei kirjoittaja rakenna itsestään kuvaa kielen asiantuntijana, hän hyödyntää *asiantuntijuusstrategiaa* faktuaalistamiskeinona vetoamalla saksan opettajan erityistietämykseen (vrt. Juhila 1993: 178). Saksan opettajasta rakentuu kuva *asiantuntijana*, jonka kokeessa saavutettu hyvä tulos riittää todisteeksi siitä, että oppimista on todella tapahtunut. Samalla kirjoittaja itse positioituu vain *toissijaiseksi opettajaksi*, mikä näkyy siitä, ettei hän esitä aikeita syrjäyttää opettajaa pysyvästi. Sen sijaan hän rakentaa itsestään kuvan vain väliaikaisena opettajan korvikkeena mainitsemalla, että tytön on tarkoitus tulevaisuudessa liittyä uudelleen koulun järjestämään opetusryhmään. Näin koulu ja opettaja rakentuvat tekstissä *ensisijaisiksi opettajiksi*. Tätä tulkintaa tukee myös kirjoituksen otsikko ”Kieltä voi oppia omatoimisestikin”, jossa liitepartikkeli ”-kin” tuottaa otsikkoon merkityksen, että kielen oppiminen tapahtuu ensisijaisesti jotenkin muuten kuin omatoimisesti. Myöhemmässä tekstissä käy ilmi, että omatoimisen kielenoppimisen vastapooliksi ja oletusarvoiseksi kielen oppimisen areenaksi rakentuvat koulun kieltenryhmät ja niissä tapahtuva opetus.

Entä millaiseksi kodin ja koulun välinen yhteistyö tekstissä rakentuu? Varsinaisesta kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä ei tekstissä suoraan puhuta. Siitä huolimatta tekstissä rakentuu hahmotelma kodista ja koulusta toisiaan täydentävinä instituutioina. Kun toisen instituution voimavarat ehtyvät, toisen kuuluu rientää apuun, vaikkei olisikaan alan varsinainen asiantuntija tai vaikkei vastuu kyseisestä osa-alueesta lähtökohtaisesti tälle taholle kuuluisikaan. Siksi vanhempien tehtävänä on tukea koulua sen opetustehtävän suorittamisessa siitakin huolimatta, ettei vanhempia tähän mikään varsinaisesti velvoita. Kyse on kuitenkin viime kädessä lapsen edusta, jota vanhemmat voivat omalla aktiivisuudellaan ajaa.

Koulu ei kuitenkaan lyö täydellisesti hankskoja tiskiön siinä vaiheessa, kun se ei pysty yksin opetustehtäväänsä suorittamaan. Sen sijaan koulu hyväksyy kotoa tulevan avun ja on valmis tukemaan sitä: vaikkei koulu enää pysty tarjoamaan saksanopetusta, se on edelleen mukana lapsen opiskelussa siten, että opettaja järjestää tarvittavat kokeet oppilaan edistymisen seuraamiseksi. Kyse on yhteistyön *dynaamisesta repertuaarista*, jossa koti ja koulu asemoituvat *vastavuoroisen yhteistyön osapuoliksi*.

Kaiken kaikkiaan kirjoittaja rakentaa hyödyntämiensä faktuaalistamiskeinojen avulla kiistatonta totuutta siitä, että vanhemmat pystyvät osallistumaan lastensa oppimiseen melko vaivattomasti ja hyvin tuloksien ja että heidän tulisi näin myös tehdä. Faktuaalistamisstrategioiden monipuolinen käyttö häivyttää taka-alalle sen tosiasian, että argumentointi perustuu hyvin pitkälti vain yksittäistapaukseen. Vielä kodin *toissijaisen opettajan* ja *aktiivisen toimijan* identiteettejäkin itsestään selvempinä tekstissä näyttäytyvät koululle rakentuvat opetusrepertuaariin liittyvät identiteetit. Koulu asemoituu niin itsestään selväksi *ensisijaiseksi opettajaksi* ja *asiantuntijaksi*, ettei näiden identiteettien olemassaoloa tarvitse edes perustella. Kodin ja koulun yhteistyö näyttäytyy puolestaan dynaamisuusrepertuaarina, jossa koti ja koulu asemoituvat vastavuoroisen yhteistyön osapuoliksi.

5.2.2 ”Koulua on muutettava oppilaiden ehdoilla”

Mielipidetekstissään *Koulua on muutettava oppilaiden ehdoilla* tekniikan ylioppilas Miina Rautiainen vastustaa koulun tasapäistäväää vaikutusta ja ehdottaa ratkaisuksi ongelmaan opetuksen tasoryhmien perustamista. Kantaansa perustellessaan kirjoittaja tulee osallistuneeksi kasvatusteskusteluun ja tuottaneeksi kiinnostavalla tavalla etenkin yhteiskunnasta, mutta myös kodista, syyllistä koululaisten huonoon käyttäytymiseen, joka rakentuu Rautiaisen kirjoituksessa oppimisen esteeksi. Koulu puolestaan positioituu kirjoituksessa lähinnä uhriksi.

Kodin ja koulun välinen suhde näyttäytyy erimielisyysrepertuaarina, jossa koti vaatii koulua tilille sen tekemisistä.

Koska tekstissä on kyse mielipidekirjoituksesta, on sen kokonaisfunktiona perustella kirjoittajan kantaa eli tasoryhmien perustamisen oikeutettavuutta. Juhilan (1993: 157) esittämistä faktuaalistamisstrategioista tekstissä esiintyvät lähinnä kvantifioiva strategia sekä sosiaalisiin normeihin tukeutuva strategia.

Alla esitetyt tekstikatkelmat (1–5) muodostavat kodin ja koulun kasvattaja- ja opettajaidentiteettien sekä kodin ja koulun välisen yhteistyön rakentumisen kannalta tekstin kiinnostavimman osion. Olen lihavoanut katkelmista ne kohdat, joissa kirjoittaja hyödyntää kvantifioivaa strategiaa (vrt. Juhila 1993: 157) tai ääri-ilmaisuja, jotka joko maksivoivat tai minimoivat kuvattavan kohteen tiettyjä piirteitä (vrt. Jokinen 1999: 151) ja joiden avulla kirjoittaja voi faktuaalistaa sanomaansa (Juhila 1993: 157; Jokinen 1999: 151). Katkelmassa (1) kirjoittaja tuottaa sekä koulumaailmaan että julkiseen keskusteluun liittyvän ongelman: oppilaiden käyttäytyminen on yksi *suurimmista* hyvän koulumenestyksen esteistä, mutta siitä huolimatta keskustelu pyörii *pääosin* koulumenestyksen ympärillä. Viittaamalla katkelman (1) alussa kahteen aiempaan koulumenestystä käsitelleeseen kirjoitukseen kirjoittaja luo pohjaa väitteelleen siitä, että keskustelua käydään nimenomaan koulumenestyksestä. Huomiotta jää kuitenkin se, että kahden kirjoituksen perusteella tehty johtopäätös keskustelun pyörimisestä *pääosin* koulumenestyksen ympärillä on melko hatara.

- (1) Koulut ovat olleet viime aikoina kovassa myllerryksessä. Kai Rantalaisen mukaan kotioloilla on ratkaiseva merkitys lapsen koulumenestykseen (HS Mielipide 16.1.). Tarja Okkonen puolestaan haluaisi, että koulujärjestelmää muutetaan sopimaan paremmin nykyperheiden tarpeisiin (HS Mielipide 18.1.).

Keskustelu tuntuu pyörivän **pääosin** koulumenestyksen ympärillä, mikä onkin hyvä keino lakaistamaton alle yksi hyvän koulumenestyksen **suurimmista** esteistä eli oppilaiden käyttäytyminen.

Katkelmassa (2) ääri-ilmaisulla *elintärkeä* painotetaan kannustavan kasvu ympäristön merkitystä lapsen kasvulle samalla kun kasvatuksen tavoitteeksi rakentuu kasvattaminen kunnan kansalaisuuteen. Katkelmasta (2) ei vielä eksplisiittisesti selviä, mihin kasvu ympäristöllä viitataan, kotiin, kouluun vai kenties johonkin muuhun ympäristöön. Katkelman (3) perusteella *ratkaisevan vaikuttajan* identiteetti näyttää kuitenkin rakentuvan lähinnä kodille: kun kodissa ei aseteta rajoja lapselle, seuraukset saa kantaa koulu. Jallinoja (2006: 112) havaitsi tutkimuksessaan, että vanhempia syyllistävä mediakeskustelu näyttäytyi usein yleistävänä siten, että siitä saattoi saada sellaisen kuvan, että kaikki vanhemmat esimerkiksi laiminlöivät

lapsiaan. Samanlaista yleistämistä on havaittavissa katkelmassa (3): kvantifioivan strategian avulla ”monet” kodit tuotetaan kyvyttöminä asettamaan lapsilleen rajoja ja myös koulun mainitaan olevan ”monesti” aseeton toimija tilanteessa. Katkelmassa (3) on kyse epäonnistumisrepertuaarista, jossa sekä koti että koulu asemoituvat uhreiksi. Kasvatuksen ongelmat rakentuvat periaatteessa kodista johtuviksi, mutta koti asemoituu uhriksi, kun taas varsinaiseksi syylliseksi kasvatuksen ongelmiin leimautuu individualismia korostava nyky-yhteiskunta. Individualismia pidetäänkin monesti nyky-yhteiskunnassa uhkana huolenpidolle (esim. Korhonen 1999: 30; Metso 2004: 18, vrt. luku 2.1.2). Yhteiskuntaa kritisoidaan katkelmassa (3) myös siitä, että koululle ei jää keinoja huonoon kotikasvatukseen puuttumiseen.

- (2) Kannustava kasvuympäristö on **elintärkeä**, jotta lapsesta kasvaa ”kunnan kansalainen”.
- (3) Nyky-yhteiskunta kuitenkin korostaa yksilöllisyyttä ja itsensä toteuttamista, ja tämä heijastuu myös koteihin ja kouluun. **Monissa** kodeissa ei osata tai uskalleta laittaa riittäviä rajoja lapselle. Koulussa seuraukset kaatuvat opettajien niskaan, mutta hekin ovat **monesti** aseettomia, kun **mitään** ei enää saa tehdä yksilönsuojan, oikeusturvan, ihmisoikeuksien tai minkä milloinkin perusteella.

Kvantifioivan strategian käyttö jatkuu katkelmassa (4): ”kaikki” kasvatukseen liittyvät nurkat on pyöristetty, eikä ”kenellekään” saa tulla paha mieli. Tämäkin syytös näyttää kohdistuvan yhteiskuntaan, tarkemmin sanottuna yhteiskunnan muuttuneeseen kasvatuskäsitykseen. Myös Jallinoja (2006: 244–245) havaitsi tutkimuksessaan, että vanhempia kehoitettiin mediassa usein asettamaan lapsilleen rajoja. Esitettyjä kontrollivaatimuksia perusteltiin häiriköinnin ja kurittomuuden lisääntymisellä. Ajan henkenä pidettiin liiallista sallivuutta ja sitä, että vanhemmat eivät halunneet tuottaa lapsilleen mielipahaa. (Mt.) Samankaltaisia piirteitä on katkelmassa (4), jossa kritiikkiä saa ”kasvatuksen nurkkien pyöristäminen”, jolla mitä ilmeisimmin tarkoitetaan höltynyttä kuria, sekä pyrkimys välttää mielipahan tuottamista. Opettaja asemoidaan kurinpitäjäksi, toisin sanoen *puuttujaksi*, joka yrittää ”laittaa oppilaita ruotuun”. Kurin pitäminen näyttäytyy tavoiteltavana asiana, johon opettaja ei kuitenkaan ”pikkuisiaan puolustavien” ja ”muiden päitä vadeille vaativien” vanhempien takia pysty. Koulu siis asemoituu *uhriksi* kasvatuksen suhteen. Koti puolestaan näyttäytyy paitsi *syyllisenä* kasvatuksen ongelmiin ja koulun puuttumisyrityksen epäonnistumiseen, myös koulun *asiakkaana*, jolla on oikeus esittää vaatimuksia koulua kohtaan. Katkelmassa rakentuva kuva kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä on *erimielisyysrepertuaarin* mukainen. Koti asemoituu *koulun tilille vaattajaksi* ja koulu *tilivelvolliseksi kodille*.

- (4) **Kaikki** kunnan ihmisten kasvatukseen liittyvät nurkat on pyöristetty, sillä eihän **kenellekään** saa tulla paha mieli. Jos opettaja yrittää laittaa kurittomia oppilaita ruotuun, ovat vanhemmat jo suuna päänä puolustamassa pikkuisiaan ja vaatimassa myös muiden päitä vadeille.

Kvantifioinnin avulla faktuaalistaminen saa jatkoa katkelmassa (5). Toisaalta kirjoittaja oikeuttaa kantansa kategorisoimalla oppilaat kahteen ryhmään: vaikeisiin tapauksiin sekä harmittomiin ja kiltteihin. Kategorisointia voidaan käyttää erilaisissa funktioissa; sillä voidaan sekä oikeuttaa että kritisoida (Billig 1987: 135). Kategorisoinnin avulla kirjoittaja tavaltaan vetoaa sosiaaliseen normiin liittyvään enemmistöperiaatteeseen: ei ole oikein, että suurin osa ajasta ja rahasta käytetään, saati ”uhrataan” vain osaan oppilaista, etenkin kun kärsijöinä ovat kiltit oppilaat. Näin kirjoittaja luo jo etukäteen oikeutusta tasoryhmien perustamille, jonka hän myöhemmin kirjoituksessaan esittää ratkaisuna ongelmaan.

Koulu asemoituu katkelmassa (5) *ensisijaiseksi opettajaksi*. Sanavalinnalla ”itse opetukselle” kirjoittaja rakentaa opetuksesta koulun ensisijaisen tehtävän, jolta ongelmien setviminen vie aikaa.

- (5) Kaikessa tässä myllytyksessä unohdetaan **usein** kuitenkin itse oppilas, ja se, mikä hänelle olisi parasta. Vaikeat tapaukset vievät **kaiken** huomion ja heihin uhrataan **eniten aikaa ja rahaa**, kun taas harmittomat tai "kiltit" jäävät varjoon. Kun opettaja joutuu setvimään ongelmia, jää **paljon vähemmän** aikaa itse opetukselle.

Mielipidekirjoituksensa loppuosassa kirjoittaja keskittyy tasoryhmien perustamisen puoltamiseen. Tässä osiossa ei enää rakenneta kodin ja koulun kasvattaja- tai opettajaidentiteettejä tai kodin ja koulun välistä suhdetta, joten jätän kirjoituksen loppuosan tässä yhteydessä tarkemman analyysin ulkopuolelle.

Rautiaisen mielipideteksti on hyvä esimerkki siitä, kuinka erilaiset identiteetit voivat elää rinnan samoissakin teksteissä. Koti asemoituu tekstissä toisaalta uhriksi, mutta toisaalta myös syylliseksi, koulun asiakkaaksi sekä kasvatuksen suhteen merkittäväksi vaikuttajaksi hyvässä ja pahassa. Koulu sen sijaan asemoituu kasvatuksen suhteen uhriksi ja puuttujaksi ja opetuksen suhteen ensisijaiseksi opettajaksi. Yhteiskunta positioituu tekstissä syylliseksi kasvatuksen ongelmiin. Näiden identiteettien olemassaoloa rakennetaan etenkin kvantifioivan faktuaalistamisstrategian ja ääri-ilmaisujen avulla.

5.2.3 ”Äidinkielen tukiopetustunteja on liian vähän”

Mielipidekirjoituksessaan *Äidinkielen tukiopetustunteja on liian vähän* äidinkielen ja kirjallisuuden lehtori Noora Koski vastaa Helsingin Sanomissa 18.4. ilmestyneeseen pääkirjoitukseen *Poikien annetaan syrjäytyä äidinkielen opetuksesta*, jossa tuodaan esiin Opetushallituksen äidinkielen ja kirjallisuuden osaamista kartoittaneen tutkimuksen tuloksia. Pääkirjoituk-

sessä koulu asemoidaan opetustehtävänsä laiminlyöjäksi, mikä näkyy jo kirjoituksen otsikosta: pojat eivät vain syrjäydy opetuksesta, vaan heidän annetaan syrjäytyä siitä. Opettajat siis antavat syrjäytymisen tapahtua sen sijaan että puuttuisivat siihen. Vastineessaan Koski tuo esiin koulun näkökulman asiaan.

Katkelmassa (1) kritiikkiä saavat yhteiskunnalliset päättäjät, joiden olisi syytä kiinnittää huomiota luokkayhteiskuntakehitykseen. Katkelman (2) kahdessa viimeisessä virkkeessä kirjoittaja kumoaa pääkirjoituksessa opettajille langetetun *syllisen* identiteetin ja vaihtaa sen *uhrin* identiteetiksi: opettajat kyllä välittävät, mutta eivät pysty tekemään mitään.

- (1) Opetushallituksen uuden äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistutkimuksen tulos oli paitsi odotettava myös ilahduttava. Kenties olen vielä liian nuori ja optimistinen, kun ajattelen, että päättäjät voivat jopa huomata, millainen luokkayhteiskunta Suomesta on tullut tai ainakin tulossa.
- (2) Opetushallitus arvioi, että noin 2000 koulunsa vuosittain päättävää poikaa ei pysty kirjoittamaan juuri mitään. Heidän kirjoitustaitonsa ovat olleet heikot jo 7. luokalla tehdyssä tutkimuksessa, mutta suurin osa heistä ei ole saanut yläkoulussa lainkaan tukiopetusta.

Helsingin Sanomien pääkirjoituksessa "Poikien annetaan syrjäytyä äidinkielen opetuksesta" (18.4.) todetaankin, ettei kukaan välitä näistä pojista. Mutta kyllä me opettajat välitämme. Me emme vain pysty tekemään enää mitään.

Katkelmassa (3) kirjoittaja asemoi itsensä opetuksen *asiantuntijaksi* sillä perusteella, että on työskennellyt 11 vuotta äidinkielen ja kirjallisuuden opettajana. Näin hän tulee samalla hyödyntäneeksi faktuaalistamisstrategioihin kuuluvaa asiantuntijuusstrategiaa, jossa hän vetoaa itseensä asiantuntijana. Toisaalta käytössä on samaan aikaan myös itse todettuun vetoava strategia. Näiden strategioiden avulla kirjoittaja lisää omaa luotettavuuttaan aiheen argumentoijana. Myös kvantifioivan strategian käyttö näkyy tekstissä: tuntikehys on kutistettu lähes "olemattomiin", äidinkielen ryhmät ovat "suuria", tukiopetustunteja on "vähän", samanaikaisopetusta on tarjolla koko koululle "yhteensä kaksi tuntia viikossa", vaikka sitä tarvitsevia olisi "ainakin kolmekymmentä", ja heillä "kaikilla" "kolme tuntia viikossa". Oppilailla on myös "monenlaisia" ongelmia.

Koulun *uhrin* ja yhteiskunnan *syllisen* identiteetit vankistuvat katkelmassa (3). Koulu rakentuu uhriksi, koska koulun tuntikehys on olematon, äidinkielen ryhmät suuria, tukiopetustunteja vähän, heikoilta pojilta puuttuu oma-aloitteisuus, samanaikaisopetuksen määrä on pieni verrattuna sitä tarvitseviin oppilaisiin ja erityisopetustakin ollaan lakkauttamassa, vaikei opettaja pysty korvaamaan erityisopettajaa. Kaupunki puolestaan rakentuu *sylliseksi*, koska

se ei varakkuudestaan huolimatta anna riittäviä resursseja opetukseen vaan ”säästää koulun hengiltä” ja valmistelee ”järjetöntä uudistusta”, joka lakkauttaisi erityisopetuksen.

- (3) Olen työskennellyt äidinkielen ja kirjallisuuden opettajana 11 vuotta, joista viimeiset kahdeksan 50000 asukkaan kaupungissa. Kaupunki on melko varakas, mutta kouluni tuntikehys on kutistettu olemattomiin. Tilanne lienee sama lähes koko Suomessa.

Äidinkielen ryhmät ovat suuria. Tukiopetustunteja on vähän, mistä ottaa, ja lisäksi tukiopetukseen tuleminen vaatii oma-aloitteisuutta, jota näillä heikoilla pojilla ei ole; tukiopetusta kun ei voi antaa muiden oppituntien aikana.

Samanaikaisopetusta eli toisen aineenopettajan antamaa pienryhmäopetusta on oppiaineessamme tarjolla koko koululle yhteensä kaksi tuntia viikossa. Sitä tarvitsevia oppilaita olisi ainakin kolmekymmentä, ja heillä kaikilla on kolme oppituntia viikossa. Osalla oppilaistani on monenlaisia oppimishäiriöitä, mutta 23-24 oppilaan ryhmissä minun on mahdotonta auttaa heitä systemaattisesti. En myöskään ole erityisopettaja, vaan aineenopettaja, ja molempia tarvitaan peruskouluissa.

Kyse ei ole siitä, ettenkö välittäisi. Kyse on suomalaisista virkamiehistä ja päättäjistä, jotka säästävät koulun hengiltä. Viimeinen järjetön uudistus on laki, jonka tarkoitus on ilmeisesti lakkauttaa koko erityisopetus, vaikka juuri pätevä erityisopettaja on kaikkien oppimishäiriöistä kärsivien paras auttaja.

Katkelmassa (4) koulun tarvetta lisäresursseihin faktuaalistetaan vetoamalla sosiaaliseen normiin koulun tasa-arvoa edistämään pyrkivistä tavoitteista. Yhteiskunnallisten päättäjien säästötavoitteisiin perustuvat tasa-arvopyrkimykset kategorisoidaan ”sanahelinäksi”. Sen sijaan nykykoulun epätasa-arvoisuus esitetään faktana rinnastamalla nykykoulun ja tasa-arvon välinen ero arvoiltaan täysin vastakkaisten poliittisten puolueiden välisiin eroihin. Rinnastuksilla voidaan jokin näkökanta saada näyttämään naurettavalta (vrt. Jokinen 1999: 154). Väite nykykoulun tasa-arvoisuudesta rakentuu yhtä naurettavaksi kuin ajatus Perussuomalaisen ja Vihreiden näkemysten yhteneväisyydestä. Tällä tavalla faktuaalistetaan päättäjien tietämättömyyttä peruskoulun todellisuudesta. Koulu esiintyy edelleen *uhrina*, jolle koulun arjesta ulkopuoliset päättäjät esittävät epärealistisia vaatimuksia.

- (4) Kaikki säästötavoitteet puetaan sanahelinäksi, jossa yleensä on jollakin tavalla mukana sana tasa-arvo. Niin kuin Opetushallituksen tutkimus äidinkielen osaamisesta kertoi, tasa-arvo on nykykoulusta yhtä kaukana kuin perussuomalainen vihreästä. Koulua kehittävien tahojen mukaan minun pitäisi ”eriyttää” oppilaat tunnilla eikä järjestää tukiopetusta tai erityisopetusta. Väite osoittaa, kuinka huonosti päättäjät tuntevat peruskoulun. Kun oppilaita on paljon, on luokkien kanssa monenlaisia haasteita.

Yhteiskunnan syyllistäminen opetuksen ongelmista jatkuu katkelmassa (5). Nyt syytöksiä ei kuitenkaan kohdisteta yhteiskunnallisiin päättäjiin, vaan yhteiskunnan muuttuneeseen kasvatuskäsitteeseen (vrt. luku 5.2.2) ja Internetin kasvaneeseen rooliin nuorten elämässä. Myös luvussa 5.2.2 esiin noussut aihe mielipahan tuottamisen välttämisestä ja rajojen asettamisen

puutteesta näkyy katkelmassa (5): jotkut nuoret eivät ole tottuneet velvoitteisiin. Vanhempia siteeraavien katkelmien avulla koti esitetään tahona, joka asettaa itse itsensä *uhrin* asemaan kasvatuksen suhteen.

- (5) Myös muuttunut kasvatusta ja nuorten elämän siirtyminen nettiin vaikeuttavat opettamista. Jotkut nuoret eivät ole lainkaan tottuneet siihen, että heitä velvoitetaan johonkin. Joskus vanhemmat saattavat todeta: "En mä ole koskaan saanut sitä (lasta) tekemään läksyjä", tai "Sellainen se on kotonakin."

Katkelmassa (6) vuorostaan koulu asemoituu omasta näkökulmastaan *uhriksi*. Se on yrittänyt auttaa oppilaita tarjoamalla valinnaisaineena lukikurssia, mutta osallistujia ei ole ollut, eikä koulu voi oppilaita kurssille pakottaa. Kurssille pakottaminen rakentuu sen sijaan vanhempien tehtäväksi, joten kodit asemoituvat opetuksen suhteen *merkittäviksi vaikuttajiksi hyvässä ja pahassa*. Toisin kuin kodin näkökulmasta, oppilaiden koteja ei koulun näkökulmasta positioida uhreiksi, vaan ne näyttäytyvät *syyllisinä*. Kodeilla, toisin kuin koululla, olisi valta patistaa lapsensa lukikurssille, mutta vanhemmat eivät "halua" sitä tehdä. Koulu siis kaipaa oppilaiden kotien apua voidakseen hoitaa opetustehtävänsä, mutta kokee jäävänsä sitä ilman. Koska kirjoittaja on koulun edustaja, koulu asemoituu katkelmassa *kodin syyllistäjäksi* sen suhteen, että koulu ei pysty suorittamaan omaa opetustehtäväänsä.

- (6) Koulumme on tarjonnut valinnaisaineena lukikurssia. Se on tarkoitettu oppilaille, joilla on vaikeuksia lukemisessa ja kirjoittamisessa.

Osallistujia ei ole ollut, vaikka kurssia olisi pitänyt pätevä erityisopettaja. Vanhemmat eivät ole ilmeisesti halunneet patistaa oppilaita kurssille, emmekä me opettajatkaan voi siihen pakottaa.

Katkelmassa (7) kaivataan rajojen asettajaa ja kurinpitäjää yökauden tietokonepelejä pelaaville nuorille. Katkelmasta ei eksplisiittisesti käy ilmi, kenen pitäisi olla se *puuttuja*, jonka tulisi "lyödä nyrkki pöytään". Mitä ilmeisimmin pronomini "joku" viittaa kuitenkin oppilaiden koteihin.

- (7) Oma lukunsa ovat yökaudet tietokonepelejä pelaavat nuoret. Heille on iso askel päästä edes aamulla kouluun. Soisi, että joku löisi heille nyrkin pöytään.

Vielä kirjoituksensa lopuksi kirjoittaja vetoaa yhteiskunnalliseen päätöksentekoon (katkelma 8). Katkelmassa nykyinen kehityssuunta leimataan naurettavaksi sillä perusteella, että Suomi on ottanut mallia Ruotsista, jonka koulujärjestelmä on ajautunut kriisiin. Katkelmassa myöskin ikään kuin vedotaan Ruotsiin asiantuntijana siitä, miten koululaitos saadaan rapautumaan: Ruotsikin ihmettelee, miksi Suomi on lähtenyt sen kanssa samalle tielle.

- (8) Suomen peruskoulu ei tarvitse enää yhtään säästöjä. Se ei tarvitse myöskään yhtään turhaa kehittämisuunnitelmaa tyyliin "erityisopetus on lakkautettava". Naapurimaamme rapautti oman koulujärjestelmänsä ja kadotti pätevät opettajansa opetussuunnitelmauudistuksilla, ja siellä ihmetelläänkin, miksi Suomi on lähtenyt iloisesti samalle tielle.

Kokonaisuutena tekstissä rakentuu koulusta kuva uhrina, joka ei pysty auttamaan oppilaita, joilla on oppimisvaikeuksia. Syylliseksi asemoituvat sekä yhteiskunta että oppilaiden kodit. Koti näyttäytyy omasta näkökulmastaan uhrina ja koulun näkökulmasta syyllisenä sekä kasvatuksen että opetuksen ongelmiin. Kodin merkitys siis korostuu, ja se näyttäytyy koulun näkökulmasta merkittävänä vaikuttajana oppilaiden oppimiseen.

5.2.4 Yhteenvetoa yksittäisten tekstien analyysistä

Yksityiskohtaisen analyysin avulla pyrin havainnollistamaan sitä, kuinka kodin ja koulun eri kasvattaja- ja opettajaidentiteetit elävät rinnan samoissakin teksteissä. Lisäksi analyysissä kävi esimerkinomaisesti ilmi, kuinka itsestään selvinä eri identiteetit saattavat teksteissä näyttäytyä.

Luvussa 5.2.1 tarkastelun kohteena olleessa tekstissä ”Kieltä voi oppia omatoimisestikin” koti asemoituu pääasiassa *toissijaiseksi opettajaksi* ja *aktiiviseksi toimijaksi* opetuksen suhteen, kun taas koulu asemoituu *ensisijaiseksi opettajaksi* ja *opetettavan aineen asiantuntijaksi*. Vaikka kirjoituksessa luodaan faktuaalistamisstrategioiden avulla kuvaa kodin opetukseen osallistumisen vaivattomuudesta ja kodin aktiivisuuden tarpeellisuudesta, koulu näyttäytyy tekstissä niin itsestään selvänä *ensisijaisena opettajana* ja opetettavan aineen *asiantuntijana*, ettei näitä identiteettejä tarvitse edes erikseen perustella.

Vaikka tekstissä painottuvat kodin *toissijaisen opettajan* ja *aktiivisen toimijan* identiteetit, tulevat tekstissä esiin myös *yhteiskunnan asiakkaan* ja *uhrin* identiteetit kodin muina asemoitumisvaihtoehtoina. Opettajuus- ja aktiivisuusrepertuaarien mukaisten identiteettien paremmuutta rakennetaan siis suhteessa kodin muihin mahdollisiin identiteetteihin. Kodin ja koulun yhteistyö näyttäytyy dynaamisuusrepertuaarina, jossa koti ja koulu asemoituvat *vastavuoroisen yhteistyön osapuoliksi*.

Luvussa 5.2.2 tarkastellussa mielipidekirjoituksessa ”Koulua on muutettava oppilaiden ehdoilla” koti asemoituu monenlaisiin identiteetteihin. Koti näyttäytyy ensinnäkin *uhrina*, mutta toisaalta myös varsin selkeästi *syyllisenä*. Lisäksi koti asemoituu tekstissä koulun *asiakkaaksi* sekä kasvatuksen suhteen *merkittäväksi vaikuttajaksi hyvässä ja pahassa*. Koulu puolestaan

näyttäytyy tekstissä kasvatuksen suhteen lähinnä *uhrina*, mutta myös *puuttujana*. Opetuksen suhteen koulu asemoituu *ensisijaiseksi opettajaksi*. Yhteiskunta positioituu tekstissä varsin vankasti syylliseksi kasvatuksen ongelmiin. Kodin ja koulun yhteistyö näyttäytyy varsin erilaisena kuin luvussa 5.2.1 analysoidussa tekstissä. Dynaamisuusrepertuaarin sijaan kyse on erimielisyysrepertuaarista, jossa koti asemoituu *koulun tilille vaatijaksi* ja koulu *tilivelvolliseksi kodille*. Kodin ja koulun erilaisten identiteettien olemassaoloa rakennetaan etenkin kvantifioivan faktuaalistamisstrategian ja ääri-ilmaisujen avulla.

Luvussa 5.2.3 analysoidussa mielipidekirjoituksessa ”Äidinkielen opetustunteja on liian vähän” tulee hyvin esiin se, että identiteetit voivat rakentua kodin ja koulun näkökulmista hyvin erilaisiksi. Koti näyttäytyy omasta näkökulmastaan *uhrina* ja koulun näkökulmasta *syyllisenä* sekä kasvatuksen että opetuksen suhteen. Lisäksi koti näyttäytyy koulun näkökulmasta oppimisen suhteen *merkittävänä vaikuttajana hyvässä ja pahassa*.

Kaiken kaikkiaan luvuissa 5.2.1–5.2.3 yksityiskohtaisesti analysoiduista teksteistä käy ilmi, että koti ja koulu voivat saada samassakin tekstissä useita identiteettejä. Yhtäältä identiteetit voivat näyttäytyä rinnakkaisina, toisaalta jotkin identiteetit voivat nousta teksteissä hallitsevaan asemaan. Vain kolmen tekstin perusteella ei luonnollisestikaan voida vetää johtopäätöksiä siitä, näyttäytyvätkö jotkin identiteetit teksteissä toisia hegemonisempina. Yksityiskohtainen analyysi havainnollisti kuitenkin sitä, miten toiset identiteetit voivat rakentua yksittäisissä teksteissä toisia vallitsevammiksi.

6 Johtopäätökset

Tutkin pro gradu -työssäni kodin ja peruskoulun kasvattaja- ja opettajaidentiteettien rakentumista mediateksteissä. Tarkastelin sitä, millaisia identiteettejä koti ja koulu saavat mediateksteissä opettajina ja kasvattajina sekä kodin ja koulun yhteistyön osapuolina. Lisäksi havainnollistin esimerkkikatkelmien analyysin avulla, miten näitä identiteettejä rakennetaan mediateksteissä. Tutkin myös sitä, millaiseksi kodin ja koulun välinen yhteistyösuhde teksteissä rakentuu. Merkityssysteemien ja niihin liittyvien identiteettien moninaisuuden tarkastelun lisäksi pyrin hahmottamaan teksteissä kodille ja koululle rakentuvien identiteettien välisiä valtasuhteita.

Tutkimukseni teoreettinen viitekehys perustuu aiempaan kodin ja koulun kasvatustuuta sekä kodin ja koulun yhteistyötä käsittelevään kirjallisuuteen sekä opetusta ohjaaviin asiakirjoihin. Keskeisinä lähteinä hyödynsin muun muassa Alasuutarin (2003), Siniharjun (2003) ja Metson (2004) kodin ja koulun välistä suhdetta tarkastelleita tutkimuksia sekä Jallinojan (2006) tutkimusta, jossa analysoidaan familismin rakentumista Helsingin Sanomissa. Opetusta ohjaavista asiakirjoista hyödynsin etenkin asiakirjaa *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004* sekä siihen joitain muutoksia ja lisäyksiä tuonutta asiakirjaa *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010*.

Teoriaosuudessa totesin kasvatustehtävän jakautuvan opetusta ohjaavien asiakirjojen ja kasvatustuun jakautumista tarkastelleen tutkimuksen perusteella kodin ja koulun välille siten, että koti on lapsen pääasiallinen kasvattaja, kun taas koulu tukee kodin kasvatustehtävää ja saattaa ottaa ratkaisevan roolin joillain kasvatuksen osa-alueilla, kuten sosiaalisten taitojen opettamisessa tai kurinpidossa. Kasvatustuun todettiin useissa lähteissä siirtyneen viime aikoina enemmän kodeilta yhteiskunnallisille kasvattajille, ja kotia on kritisoitu kasvatustuun siirtämisestä yhteiskunnalle. Koulun havaitsin puolestaan olevan opetusta ohjaavien asiakirjojen perusteella lapsen ensisijainen opettaja, kun taas kodin opetustehtävä rajautui siitä huolehtimiseen, että lapsi suorittaa oppivelvollisuutensa.

Aiemman tutkimuskirjallisuuden ja opetusta ohjaavien asiakirjojen mukaan kodin ja koulun yhteistyö on tärkeää, jotta kodin ja koulun välille syntyy hyvä luottamussuhde ja jotta koti ja koulu voivat tukea toisiaan yhteisessä kasvatustehtävässään. Kodin ja koulun yhteistyöhön

liittyy kuitenkin myös haasteita. Esimerkiksi vastavuoroisen vuorovaikutussuhteen rakentaminen ei ole aina ongelmatonta.

Tutkimukseni metodinen viitekehys perustuu diskurssianalyysiin, tarkemmin sanottuna kielenkäytön moninaisuutta kuvaavan ja kriittisen diskurssianalyysin välimaastoon. Tutkimusaineistonani oli 78 Helsingin Sanomissa aikavälillä 1.1.–30.6.2011 julkaistua kirjoitusta. Tutkimusaineiston analyysi oli kaksivaiheinen: ensin tarkastelin aineistoa kokonaisuutena, minkä jälkeen analysoin yksityiskohtaisemmin kolmea kokonaisaineistosta poimittua tekstiä. Tarkempaan analyysiin pyrin valitsemaan sellaiset tekstit, jotka antavat mahdollisimman monipuolisen kuvan kokonaisaineistossa rakentuvista kodin ja koulun identiteeteistä.

Kodille ja koululle saattoi rakentua samassakin tekstissä useita eri identiteettejä. Tätä havainnollistin kolmen tekstin yksityiskohtaisen analyysin avulla. Lisäksi yksityiskohtaisesta analyysistä kävi ilmi, miten eri identiteetit saattoivat teksteissä näyttäytyä joko itsestäänselvyyksinä, jotka eivät edes kaivanneet perusteluja, tai miten niistä saatettiin luoda kuvaa itsestäänselvyyksinä erilaisten faktuaalistamisstrategioiden avulla.

Kokonaisaineistoa tutkimalla tunnistin aineistosta erilaisia merkityssysteemejä, joita kutsuin *repertuaareiksi*. Repertuaarin käsitteen lisäksi käytin tutkimuksessani käsitettä *identiteetti*, jonka ymmärsin diskurssianalyyttisenä käsitteenä siten kuin Jokinen ym. (1993: 38–39) sen Peräkylää (1990) ja Suonista (1992) mukailleen määrittelevät, eli sellaisina muuttuvina ”oikeuksina, velvollisuuksina ja ominaisuuksina, joita toimija olettaa itselleen, toisille toimijoille tai muut toimijat olettavat hänelle”.

Kokonaisaineiston analyysissä koti asemoitui kahdeksaan erilaiseen kasvattajaidentiteettiin, jotka liittyivät neljään eri kasvattajarepertuaariin. Perhetaustarepertuaarissa korostui kodin suuri vaikutus lapsen kasvuun ja kehitykseen ja koti asemoitui siinä ratkaisevaksi vaikuttajaksi niin hyvässä kuin pahassa. Tämä oli kodin ylivoimaisesti yleisin identiteetti, ja se nousi esiin jopa 47:ssä kokonaisaineiston tekstissä. Epäonnistumisrepertuaarissa koti saattoi asemoitua syylliseksi tai uhriksi, ja joissain tapauksissa se jäi myös ilman identiteettiä. Kasvatusrepertuaarissa koti asemoitui joko puuttujaksi tai proaktiiviseksi toimijaksi. Asiakkuusrepertuaarissa koti positioitui joko koulun tai muun yhteiskunnan asiakkaaksi.

Koululle hahmottui aineiston analyysin perusteella kuusi erilaista kasvattajaidentiteettiä, jotka liittyivät kolmeen erilaiseen repertuaariin. Kasvatusrepertuaarissa koulu asemoitui useimmiten puuttujaksi, mutta toisinaan myös valistajaksi. Epäonnistumisrepertuaarissa koulu posi-

tioitui varsin usein uhriksi tai kasvatustehtävänsä laiminlyöjäksi. Silloin tällöin koulu asemoitui epäonnistumisrepertuaarissa myös ongelmien lähteeksi. Syyllistämisrepertuaarissa koulun identiteetiksi rakentui kodin syyllistäjän identiteetti.

Kasvatusvastuun siirtymisestä koululle ei ole merkkejä tutkimusaineistossa. Analyysin perusteella ensisijainen kasvatusvastuu rakentui varsin yksiselitteisesti kodille kuuluvaksi, kun taas koulun kasvatusvastuu näyttäytyi lähinnä vastuuna puuttua havaittuun ongelmakäytökseen. Tämä näkyi siitä, että koti asemoitui varsin usein kasvatuksen suhteen merkittäväksi vaikuttajaksi hyvässä ja pahassa. Lisäksi kouluun kohdistuvat syytökset koulun kasvatustehtävän huonosta hoitamisesta liittyivät yleensä siihen, että koulun katsottiin laiminlyövänsä tai olevan kykenemätön hoitamaan puuttumisvastuutaan esimerkiksi kiusaamistilanteissa tai erilaisissa oppilaan kasvatukseen liittyvissä ongelmissa. Kodin syyllisyys oli koulun syyllisyyteen verrattuna perustavanlaatuisempaa, sillä kotia syyllistettiin esimerkiksi lapsen pahoinvoinnista, syrjäytymisestä ja päihdeongelmista. Koulun kasvatusvastuu siis rajautui lähinnä puuttumiseen, kun taas pääasiallinen kasvatusvastuu kuului kodille.

Koulu asemoitui kuitenkin kodin syyllistäjäksi vain harvoin. Vaikka julkisuudessa käytävä kasvatust keskustelu on aiemman tutkimuskirjallisuuden (esim. Alasuutari 2003: 14) perusteella ollut usein kasvatuksen ammattilaisten hallitsemaa ja vanhempia kritisovaa, koulu asemoitui kodin syyllistäjäksi vain harvoin, ainoastaan kolmessa tutkimusaineiston tekstissä. Siitä huolimatta vanhempien syyllistäminen oli tutkimusaineistossa melko yleistä. Vanhempia syyllistivät kuitenkin pääasiassa muut tahot kuin koulu. Kasvatus näyttäytyi tutkimusaineistossa vanhempien projektina, jossa lapsen ongelmat viestivät projektin epäonnistumisesta. Samankaltaiseen tulokseen on päätyneet mm. Alasuutari (2003: 163) vanhempien puhetta diskurssianalyysin keinoin tarkastelleessa tutkimuksessaan.

Koti ja koulu asemoituivat varsin usein myös uhreiksi, jolloin kasvatuksen epäonnistumisen syiksi rakentuivat ulkoiset tekijät kuten olosuhteet, toiset toimijat tai yhteiskunta. Yhteiskunnan positioituminen syylliseksi kasvatuksen lisääntyneisiin haasteisiin kävi ilmi myös Jalilinojan (2006: 113, 115) tutkimuksessa, jonka aineisto koostui aikavälillä 1999–2003 ilmestyneistä Helsingin Sanomien kirjoituksista. Tutkimissani mediateksteissä koti saattoikin asemoitua yhteiskunnan asiakkaaksi, joka syyllisti yhteiskuntaa ja esitti sitä kohtaan vaatimuksia. Joissain teksteissä kodin syytökset kohdistuivat myös kouluun.

Kodin ja koulun saama uhrin identiteetti osoittaa, että eri toimijoilta riittää ymmärrystä kotia ja koulua kohtaan. Uhriksi asemoituminen ei kuitenkaan ole pelkästään positiivinen asia

etenkään silloin, kun toimija asettaa itse itsensä uhriksi, sillä uhriksi asemoitumalla toimija voi oikeuttaa omaa passiivisuuttaan. Koti ja koulu eivät muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta positioineet toisiaan uhreiksi kasvatuksen suhteen. Tämä voidaan tulkita merkiksi siitä, että molemmat osapuolet katsovat asioita lähinnä omalta kannaltaan, mikä saattaa olla esteenä kodin ja koulun luottamuksellisen ja vastavuoroisen yhteistyösuhteen kehittymiselle.

Koti asemoitui myös opetuksen suhteen usein eri tahojen puheessa merkittäväksi vaikuttajaksi hyvässä ja pahassa. Toisinaan koti positioitui jopa ensisijaiseksi opettajaksi, mutta useimmiten tähän identiteettiin asemoitui koulu. Ensisijaisen opettajan identiteetin lisäksi koulu saattoi saada myös opetettavan aineen tai opetuksen asiantuntijan identiteetin toisin kuin koti. Opettamisesta rakentui siis selvästi enemmän koulun kuin kodin tehtävä. Koti sai toisinaan myös aktiivisen toimijan identiteetin suhteessa opetukseen. Lisäksi koti saattoi asemoitua opetuksen suhteen uhriksi tai syylliseksi.

Vanhempien aktiivisuus rakentui toisinaan koulun näkökulmasta negatiivissävyiseksi, vääränlaiseksi aktiivisuudeksi. Näissä tilanteissa koulu asemoitui kodin syyllistäjäksi ja kodista rakentui samalla kuva sekä aktiivisena toimijana että syyllisenä. Kun koti itse asemoi itsensä aktiiviseksi toimijaksi opetuksen suhteen, sen aktiivisuus näyttäytyi positiivisempänä. Aktiivisen toimijan identiteetin lisäksi koti saattoi kuitenkin positioida itsensä samalla uhriksi, jonka aktiivisuudella ei ole mitään vaikutusta. Samoissa tekstikohdissa koulu saattoi asemoitua kodin kirjoituksissa syylliseksi, joka ei ottanut kodin näkökulmaa huomioon. Kun koti syyllisti koulua, se positioitui itse koulun asiakkaaksi. Uhrina opetustehtävän suorittamisen suhteen koulu näyttäytyi sekä kodin, koulun että muiden tahojen kirjoituksissa.

Kaiken kaikkiaan kodin ja koulun kasvattaja- ja opettajaidentiteettejä rakentava vallitsevassa asemassa oleva mediakeskustelu näyttää uusintavan perinteistä kodin ja koulun välistä työnjakoa, jossa kasvatuksesta rakentuu kodin ja opetuksesta koulun pääasiallinen tehtävä. Silti koululle rakentui merkittävä kasvatuksellinen rooli oppilaiden epäsuotuisaan käytökseen puuttujana, kun taas koti asemoitui opetuksen suhteen merkittäväksi vaikuttajaksi niin hyvässä kuin pahassa.

Lapsen kokonaisvaltaisen kasvun ja kehityksen tukeminen ei näyttäytynyt tutkimusaineistossa kodin ja koulun yhtenä yhteisenä projektina. Sen sijaan aineistosta hahmottui kaksi erillistä projektia: kodin kasvatusprojekti, johon koulu osallistuu lähinnä puuttujana, sekä koulun opetusprojekti, jonka taustavaikuttajana koti toimii. Tällainen kodin ja koulun suhteellisen perinteisenä näyttäytyvä työnjako saattaa ylläpitää kodin ja koulun yhteistyön staattisuutta. Kodin

ja koulun vastualueiden ymmärtäminen melko selkeästi toisistaan erillisinä voi olla ongelmallista siinä mielessä, ettei kodin ja koulun yhteistyön syventämistä ja kehittämistä nähdä tällöin välttämättä tarpeellisena. Kahta erillistä projektiahan voidaan hyvin hoitaa ilman projektien välistä syvällistä yhteistyötä, kun taas lapsen kasvatuksen ja opetuksen käsittäminen yhtenä kokonaisvaltaisena kodin ja koulun yhteisenä projektina vaatisi tiiviimpää osapuolten välistä yhteistyötä.

Jos kodin ja koulun välinen työnjako ymmärretään selkeästi toisistaan erillisinä vastualueina, voidaan Epsteinin (1992) termein puhua kodin ja koulun erillisestä vaikutuksesta. Tällöin koti ja koulu toimivat toisistaan erillisinä, omiin päämääriinsä pyrkivinä tahoina, ja yhteistyö voi rajoittua lähinnä ongelmien ratkomiseen (mt.). Kodin ja koulun vastualueet eivät tutkimusaineistossa toki näyttäneet täysin toisistaan erillisinä, sillä koulu osallistui puuttujana ja valistajana kasvatukseen ja kodille rakentui merkittävän vaikuttajan identiteetti opetustulosten suhteen. Silti tutkimusaineistossa kodin ja koulun työnjaosta ja yhteistyöstä rakentuvalla kuvalla on yhtäläisyyksiä Epsteinin (1992) esiin tuoman kodin ja koulun erillisen vaikutuksen kanssa: Kodin ja koulun vastualueet näyttäytyivät tutkimusaineistossa melko selkeinä ja yhteistyö rakentui hyvin pitkälti perinteiseksi yksisuuntaiseksi tiedonvaihdoksi, jossa koulu asemoitui tiedottajaksi tai neuvojaksi ja vanhemmat passiivisiksi vastaanottajiksi. Yhteistyö rakentui myös melko vahvasti lapsen ongelmien ympärille, ja kodin ja koulun suhde näyttäytyi ajoittain erimielisyyksien hallitsemana. Tällainen kuva kodin ja koulun suhteesta on yhtäpitävä sen kanssa, mitä kodin ja koulun yhteistyöstä on selvinnyt aiemmassa tutkimuksessa (vrt. esim. Metso 2004; Siniharju 2003).

Lisäksi kodin ja koulun tehtävien ymmärtäminen selvästi toisistaan erillisinä on ongelmallista siksi, että se voi lietsoa kodin ja koulun identifioitumista syyllisiksi ja uhreiksi. Tällöin huomio kiinnittyy syyllisen etsintään ja puolustautumiseen sen sijaan, että keskityttäisiin siihen, miten koti ja koulu voivat sekä tahoillaan että yhteistyössä toistensa kanssa kehittää toimintaa, jonka tavoitteena on tarjota lapselle mahdollisimman hyvät kokonaisvaltaisen kasvun edellytykset. Toisen osapuolen syyllistäminen ja itsensä identifioiminen uhriksi luo kodin ja koulun välille myös turhaa vastakkainasettelua, joka saattaa olla haitallista kodin ja koulun välisen yhteistyösuhteen kannalta. Sekä koti että koulu asemoituvat tutkimusaineistossa silloin tällöin syyllisiksi ja huomattavan usein uhreiksi sekä opetuksen että kasvatuksen suhteen. Kasvatus- ja opetustavoitteiden saavuttaminen ja kodin ja koulun vastavuoroinen yhteistyö edellyttäisivät kuitenkin syyttely- ja puolustautumisasettelusta luopumista.

Aiempaan tutkimukseen verrattuna positiivisena kehityksenä voidaan kuitenkin pitää sitä, että kasvatuskeskustelu ei näyttäytynyt tämän tutkimuksen tutkimusaineistossa samalla tavalla kasvatusammattilaisten hallitsemana kuin aiemmassa tutkimuksessa on esimerkiksi Alasuutarin (2003) mukaan havaittu. Jallinoja (2006) havaitsi, että vanhemmat olivat aktivoituneet kasvatuskeskusteluissa. Vanhempien aktivoituminen näkyi myös omassa tutkimusaineistossani. Äänessä eivät olleet pelkästään tai edes pääasiassa kasvatuksen ammattilaiset, vaan myös koti, oppilaat ja muut osapuolet olivat keskusteluissa aktiivisesti mukana. Vaikka kotia syyllistettiin keskusteluissa, syyllistäjinä olivat varsin harvoin kasvatuksen ammattilaiset. Tämän voidaan katsoa osaltaan parantavan kodin ja koulun yhteistyön kehittämisen edellytyksiä: Kun koulu ei enää asetu samalla tavalla kodin syyllistäjäksi kuin aiemmin, on yhteistyötä helpompi kehittää tasa-arvoiseksi. Koulun asettuminen kodin kritisoijaksi saattaisi puolestaan rakentaa kodin ja koulun vuorovaikutussuhteesta jo lähtökohtaisesti yksisuuntaisen ja epätasa-arvoisen.

Vaikka kodin ja koulun yhteistyö näyttäytyi aineistossa pääasiassa varsin perinteisenä, tunnistin aineistosta myös tälle perinteisyydelle vastakkaisen repertuaarin, jota kutsuin dynaamisuusrepertuaariksi. Dynaamisuusrepertuaarissa kodin ja koulun välinen yhteistyö rakentui joko muutoksessa olevaksi tai muutosta kaipaavaksi tai se näyttäytyi jollain perinteisestä yhteistyöstä poikkeavalla tavalla.

Dynaamisuusrepertuaari osoittaa, että kodin ja koulun yhteistyöltä voidaan ja myös halutaan vaatia enemmän kuin pelkkää yksisuuntaista tiedonvaihtoa tai ongelmien reaktiivista selvittelyä. Dynaamisuusrepertuaarin välittämä kuva kodin ja koulun yhteistyöstä on yhtäpitävä opetussuunnitelman kanssa, jossa painotetaan yhteistyön jatkuvaa kehittämistä ja yhteistyön osapuolten tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta (vrt. POPS 2004: 22; POPSMT 2010: 33–34). Dynaamisuusrepertuaarissa on piirteitä Epsteinin (1992) päällekkäisen vaikutuksen mallista, jossa kodin ja koulun yhteistyöllä pyritään tukemaan lapsen oppimista ja kehitystä. Dynaamisuusrepertuaarissa luovutaan kodin ja koulun vastakkainasettelusta. Lapsen kasvattamisesta ja opettamisesta rakentuu kodin ja koulun yhteinen projekti, jonka onnistuminen vaatii kodilta ja koululta avointa ja tasa-arvoista yhteistyösuhdetta.

Dynaamisuusrepertuaarissa kodin ja koulun yhteistyösuhdesta rakentuu syvällisempi ja modernimpi kuva kuin aineiston vallitsevissa repertuaareissa, joita leimaa yhteistyön staattisuus ja perinteisyys. Dynaamisuusrepertuaarin mukainen kuva kodin ja koulun yhteistyöstä on siinä mielessä edullinen kodin ja koulun välisen suhteen ja yhteistyön kehityksen kannalta,

että siinä yhteistyö ei näyttäyty välttämättömänä pahana erillisiä tehtäviään hoitavien kasvatustajatahojen välillä, vaan se on vastavuoroista ja tavoitteellista. Dynaamisuusrepertuaarissa yhteistyön lähtökohtana on lapsen kasvu, kehitys ja oppiminen sekä se, miten niitä voidaan edistää. Toisen osapuolen syyllistämisen ja itsen puolustamisen sijaan ongelmatilanteita lähestytään dynaamisuusrepertuaarissa ratkaisukeskeisesti ja rakentavasti. Dynaamisuusrepertuaari rakentaa kodin ja koulun välistä suhdetta positiivisemmista lähtökohdista käsin kuin muut aineistosta havaitsemani kodin ja koulun yhteistyötä rakentavat repertuaarit.

Dynaamisuusrepertuaari antaa viitteitä siitä, että kodin ja koulun yhteistyön rakentuminen vastavuoroiseksi tavoitteelliseksi toiminnaksi on kehittynyt perinteisen yhteistyön kanssa rinnakkaiseksi, joskin ainakin vielä toistaiseksi perinteisen yhteistyön varjoon jääväksi repertuaariksi. Dynaamisuusrepertuaarin mukainen kodin ja koulun välinen suhde näyttäytyi tutkimusaineistossa useimmiten toistaiseksi toteutumattomana tavoitetilana, johon halutaan jatkossa pyrkiä. Dynaamisuusrepertuaari voidaankin nähdä jonkinlaisena välivaiheena perinteisen ja tällä hetkellä ihanteena olevan kodin ja koulun yhteistyösuhteen välillä – tahtotilana kohti kodin ja koulun jaettua kasvatusta- ja opetusprojektia, joka vaatii projektin osapuolilta aiempaa voimakkaampaa yhteen hiileen puhaltamista.

Tässä tutkimuksessa kodin ja koulun kasvattaja- ja opettajaroolien sekä kodin ja koulun välisen yhteistyön tutkiminen rajautui Helsingin Sanomissa käytyihin keskusteluihin. Mahdollisissa jatkotutkimuksissa ilmiötä olisi mielekäästä tutkia myös muiden medioiden pohjalta. Tarkastelua voisi laajentaa paitsi muihin sanomalehtiin myös muihin viestimiin. Esimerkiksi televisiossa ja Internetissä käytävät keskustelut tarjoavat runsaasti mielenkiintoista lisätutkimusmateriaalia. Lisäksi jatkossa voisi olla mielenkiintoista selvittää, millainen kuva kodin ja koulun kasvattajarooleista sekä kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä rakentuu kasvatuksen ammattikirjallisuudessa, jossa painottuu lähtökohtaisesti koulun näkökulma.

Lähteet

- Alanen, Leena & Bardy, Marjatta (1990): *Lapsuuden aika ja lasten paikka. Tutkimus lapsuudesta yhteiskuntatieteellisenä ilmiönä*. Helsinki: Sosiaalhallitus.
- Alasuutari, Maarit (2003): *Kuka lasta kasvattaa?* Helsinki: Gaudeamus.
- Alkin, Marvin. C: *Encyclopedia of Educational Research*. 6. Painos. New York: Macmillan.
- Billig, Michael (1987): *Arguing and Thinking. A Rhetorical Approach to Social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Björnberg Ulla (toim.) (1992a): *European Parents in the 1990s. Contradictions and Comparisons*. New Brunswick: Transaction Publishers.
- Björnberg, Ulla (1992b): Parenting in Transition: An introduction and Summary. Teoksessa: U. Björnberg (1992a), 1–39.
- Björnberg, Ulla (1992c): Parents' Ideals and Their Strategies in Daily Swedish Life. Teoksessa: U. Björnberg (1992a), 83–101.
- Cervone, Barbara Tucker & O'Leiry, Kathleen (1982): A Conceptual Framework for Parent Involvement. *Educational Leadership* 40 (2), 48–49.
- Dearing, Eric; Kreider, Holly & Heather B. Weiss (2010): Increased Family Involvement in School Predicts Improved Child-Teacher Relationships and Feelings about School for Low-income Children. Teoksessa: W. Jeynes: *Family factors and the educational success of children*. Lontoo/New York: Routledge, 226–254.
- 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.
- Frønes, Ivar (1994): Dimensions of Childhood. Teoksessa: J. Qvortrup, M. Bardy, G. Sgritta & H. Wintersberger (toim.): *Childhood Matters. Social Theory, Practice and Politics*. European Centre Vienna. Aldershot: Avebury, 145–164.
- Ehrling, Sami (2007): *Vanhempien käsityksiä kasvattamisesta ja vanhemmuudesta*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.
- Epstein, Joyce L. (1992): School and family partnership. Teoksessa: M. C. Alkin.
- Epstein, J. L.; Sanders, M. G.; Simon, B. S.; Salinas, K. C.; Jansorn, N. R., & Van Voorhis, F. L. (2002): *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (2. painos). Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Eskola, Jari & Suoranta, Juha (1998): *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Fairclough, Norman (1992): *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, Norman (1997): *Miten media puhuu*. Tampere: Vastapaino.

- Hakola, Sari (2002): Kodin ja koulun yhteistyö – kokemuksia ja kehitteillä olevia työmuotoja. Teoksessa: S. Sulku (toim.).
- Halila, Aimo (1949): *Suomen kansakoululaitoksen historia. 3, piirijakoasetuksesta oppivelvollisuuteen*. Porvoo: WSOY.
- Helovuori, Laura (2005): *Vanhempien ja opettajan välisen suhteen muutos 1970-luvulta 2000-luvulle pääkaupunkiseutulaisten luokanopettajien kokemana*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.
- Hermanson, Elina & Martsola, Riitta (2006): *Aikuinen vanhemmuus: katoavan kasvatuksen jäljillä*. Helsinki: Kirjapaja.
- Hilasvuori, Touko (2002): Aikuisten yhteistyöllä lapsen oppimisen hyväksi. Teoksessa: S. Sulku (toim.), 18–20.
- Jallinoja, Riitta (2006): *Perheen vastaisu. Familistista käännettä jäljittämässä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Jokinen, Arja & Juhila, Kirsi (1993): Valtasuhteiden analysoiminen. Teoksessa: A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen, 75–108.
- Jokinen, Arja & Juhila, Kirsi (1999): Diskurssianalyttisen tutkimuksen kartta. Teoksessa: A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen, 54–97.
- Jokinen, Arja; Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero (1993): *Diskurssianalyysin aakkoset*. Tampere: Vastapaino.
- Jokinen, Arja; Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero (1999): *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino.
- Jokinen, Arja (1999): Vakuuttelevan ja suostuttelevan retoriikan analysoiminen. Teoksessa: A. Jokinen; K. Juhila & E. Suoninen, 126–159.
- Jokinen, Kimmo (2002): Koti ja koulu kasvattajina: mistä syntyy luottamus? Teoksessa: S. Sulku (toim.), 26–30.
- Juhila, Kirsi (1993): Miten tarinasta tulee tosi? Faktuaalistamisstrategiat viranomaispuheissa. Teoksessa: A. Jokinen; K. Juhila & E. Suoninen, 151–188.
- Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero (1999): Kymmenen kysymystä diskurssianalyysistä. Teoksessa: A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen, 233–252.
- Järvinen, Hanna (2006): *Vanhempien kokemuksia kodin ja koulun yhteistyöstä ja kasvatusvastuun jakamisesta*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.
- Kalliokoski, Jyrki (2005): Referointi ja moniäänisyys kielenkäytön ilmiönä. Teoksessa: M. Haakana (toim.) & J. Kalliokoski (toim.). *Referointi ja moniäänisyys*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Kantola, Anu; Moring, Inka & Väliverronen, Esa (1998): *Media-analyysi: tekstistä tulkitaan*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere: Tammer-paino.
- Katvala, Satu (2001): Missä äiti on? Äitejä ja äitiyden uskomuksia sukupolvien saatossa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Kauranne, Jouko (2003): Neljännesvuosisata opetustoimen kehittämistä Helsingissä. Teoksessa: Opetushallitus & Suomen Kouluhistoriallinen Seura: *Koti ja koulu, kasvatuksen perusta*, 154–174.

Kiviniemi, Kari (2000): *Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle*. Opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista. Helsinki: Opetushallitus.

Korhonen, Merja (1999): *Isyyden muutos. Keski-ikäisten miesten lapsuuskokemukset ja oma vanhemmuus*. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Koskenniemi, Matti (1946): *Kansakoulun opetusoppi*. Helsinki: Otava.

Koskenniemi, Matti & Valtasaari, Antero (1969): *Taitava opettaja. Johdatusta kansakoulun opettajan työhön*. Helsinki: Otava.

Kyrönlampi-Kylmänen, Taina (2010): *Lapsen hyvä arki*. Helsinki: Kirjapaja.

Laki lapsen huollosta ja tapaamisoikeudesta 8.4.1983/361. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1983/19830361> (luettu 15.6.2011).

Laki perusopetuslain muuttamisesta 13.6.2003/477. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2003/20030477> (luettu 15.6.2011).

Laki perusopetuslain muuttamisesta 24.6.2010/642. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642> (luettu 15.6.2011).

Lastensuojelulaki 13.4.2007/417. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2007/20070417> (luettu 15.6.2011).

Launonen, Leevi & Pulkkinen, Lea (2004): *Koulu kasvuyhteisönä: kohti uutta toimintakulttuuria*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Leeuwen, Theo van (2007): Legitimation in discourse and communication. *Discourse & Communication* 1 (1): 91–112.

Lehtolainen, Raili (2008): *Keltaista ja kimaltavaa. Kodin ja koulun yhteistyöstä koulun ja kodin yhteyteen*. Helsinki. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/20031/keltaist.pdf?sequence=2> (luettu 14.7.2011).

Metso, Tuija (2004): *Koti, koulu ja kasvatus. Kohtaamisia ja rajankäyntejä*. Turku: PAINOSALAMA.

Nurminen, Eija & Roos, J.P. (1992): Models of Parenting: Between Generations and Classes. Teoksessa: U. Björnberg (1992a), 1–39.

Opetushallitus (2000): *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994*. Helsinki.

Opetus- ja kulttuuriministeriö: PISA-tutkimus ja Suomi. <http://www.minedu.fi/pisa/index.html> (luettu 26.9.2011).

Paajanen, Pirjo (2007): *Perhebarometri 2007: Mikä on minun perheeni? Suomalaisten käsityksiä perheestä vuosilta 2007 ja 1997*. Helsinki: Väestöliitto.

Perusopetuslaki 21.8.1998/628. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> (luettu 5.7.2011).

- Peräkylä, Anssi (1990): *Kuoleman monet kasvot. Identiteettien tuottaminen kuolevan potilaan hoidossa*. Tampere: Vastapaino.
- PISA/OECD = <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/18/63/47944912.pdf> (luettu 26.9.2011).
- POPS 2004 = Opetushallitus (2004): *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. http://www02.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf (luettu 10.9.2011).
- POPSMT 2010 = Opetushallitus (2010): *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010*. http://www.oph.fi/download/132882_Perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiden_muutokset_ja_taydennykset2010.pdf (luettu 18.10.2011).
- Potter, Jonathan & Wetherell, Margaret (1987): *Discourse and social psychology*. Lontoo: SAGE Publications.
- Pulkkinen, Lea (2002): *Mukavaa yhdessä. sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys*. Keuruu: PS-kustannus.
- Reunanen, Esa (2003): *Budjettijournalismi julkisena keskusteluna. Tekstianalyttisiä näkökulmia suomalaiseen ja ruotsalaiseen budjettikirjoitteluun*. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Roos, J.P. & Hoikkala, Tommi (1998): *Elämänpolitiikka*. Tampere: Gaudeamus.
- Räisänen, Arja-Liisa (1995): *Onnellisen avioliiton ehdot. Sukupuolijärjestelmän muodostumisprosessi suomalaisissa avioliitto- ja seksuaalivalistusoppaissa 1865–1920*. Helsinki: Suomen historiallinen seura.
- Seppälä, Nina (2000): *Perhebarometri 2000: Yhteisellä lapsen parhaaksi – Vanhempien ja ammattikasvattajien näkemyksiä lasten kasvatuksesta*. Helsinki: Väestöliitto.
- Sihvonen, Ella (2005): *Lasten ja nuorten pahoinvointi: vastuullinen vanhemmuus julkisuuden valokeilassa*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.
- Siniharju, Marjatta (2003): *Kodin ja koulun yhteistyö peruskoulun alkuopetusluokilla. Yhteistyön arvostus ja toteutuminen Helsingin kaupungin peruskoulujen alkuopetusluokilla lukuvuosina 1983–1984 ja 1998–1999*. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 242.
- Sulku, Sirpa (toim.) (2002): *Koti ja koulu – kavereita vai kiistakumppaneita? Lapsen oikeuksien päivän seminaari 2001*. Helsinki: Mannerheimin lastensuojeluliitto, 26–30.
- Suoninen, Eero (1992): *Perheen kuvakulmat. Diskurssianalyysi perheenäidin puheesta*. Tampereen yliopisto. sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos, Tutkimuksia, Sarja A, nro 24.
- Suoninen, Eero (1993a): Kielenkäytön vaihtelevuuden analysoiminen. Teoksessa: A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen, 48–74.
- Suoninen, Eero (1993b): Mistä on perheenäidit tehty? Haastattelupuheen analyysi. Teoksessa: A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen, 111–150.
- Suoninen, Eero (1999): Näkökulma sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen. Teoksessa: A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen, 17–36.

Syrjälä, Leena; Annala, Helka & Willman, Arto (1997): *Arviointi ja yhteistyö koulun kehittämisessä. Oulun opettajakoulutuslaitoksen ja Oulun kaupungin koulujen evaluaatioprojektin lähtökohtien ja alkuvaiheen kuvausta*. Oulun yliopisto: Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 73/1997.

Syrjäläinen, Eija (1997): *Arvioinnin avulla laatua kouluihin – markkinahumua vai koulu-realismia*. Tampere: Tampereen yliopisto.

Tilastokeskus: <http://www.stat.fi/meta/kas/perhe.html> (luettu 25.7.2011).

Torkkeli, Markus (2002): Kuuluuko koulussa vanhempien ääni? Teoksessa: S. Sulku (toim.), 38–41.

Turunen, Jenny (2008): *Äitien näkemyksiä vanhemmuudesta ja jaetusta kasvatusvastuusta*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.

Törrönen, Jukka (2001): Lehdistön alkoholipoliittinen asemoituminen vuosina 1993–2000. *Yhteiskuntapolitiikka* 5, 415–431.

Valtioneuvoston asetus neuvolatoiminnasta, koulu- ja opiskeluterveydenhuollosta sekä lasten ja nuorten ehkäisevästä suun terveydenhuollosta 28.5.2009/380. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2009/20090380> (luettu 18.10.2011).

Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 20.12.2001/1435. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2001/20011435> (luettu 8.10.2011).

Väliverronen, Esa (toim.) (2009): *Journalismi murroksessa*. Helsinki: Gaudeamus.

Väliverronen, Esa (1998): Mediatekstistä tulkintaan. Teoksessa: A. Kantola, I. Moring & E. Väliverronen, 13–39.

Liitteet

Liite 1: Luettelo tutkimusaineiston teksteistä

	Kirjoituksen otsikko	Palsta	Ilm. pvm.	Kirjoittaja
1	Pakkoenglannin opiskelulle tarvitaan vaihtoehtoja	Mielipide	6.1.2011	äiti, FL
2	Kieltä voi oppia oma-toimisestikin	Mielipide	9.1.2011	isoisä
3	Hyvä käytös oppiaineeksi	Pääkirjoitus	10.1.2011	toimittaja
4	Anteeksi, että kiusasin	Elämä & Terveys	10.1.2011	entiset koulukiusaajat
5	Kolmannes rajoittaisi kouluissa maahanmuuttajien osuutta	Kaupunki	10.1.2011	toimittaja
6	Kiusaamisen takana voivat olla kiusaajan kasvuolot	Mielipide	12.1.2011	entinen koulukiusattu
7	Etninen tausta ei määrää kouluvaihtoa	Pääkirjoitus	13.1.2011	toimittaja
8	Koululaiset voivat hakeutua haluamaansa kouluun	Mielipide	15.1.2011	rehtori
9	Kodilla on ratkaiseva merkitys koulumenestykseen	Mielipide	16.1.2011	kieltenopettaja, opinto-ohjaaja
10	Kouluja pitäisi muuttaa	Mielipide	18.1.2011	nainen
11	Myös koulun toiminta vaikuttaa vanhempien osallistumiseen	Mielipide	19.1.2011	Suomen vanhempainliiton toiminnanjohtaja
12	Hoitotakuun pitäisi koskea myös lastensuojelua ja perheneuvontaa	Mielipide	21.1.2011	filosofi ja lastenpsykiatriaan erikoistuva lääkäri
13	Koulua on muutettava oppilaiden ehdoilla	Mielipide	22.1.2011	tekniikan yo

14	Huolimaton kielenkäyttö on yhä yleisempää	Mielipide	23.1.2011	äidinkielen opettaja
15	Köyhyys periytyy yhä näkyvämmiin	Pääkirjoitus	24.1.2011	toimittaja
16	Koulun penkillä	Pääkirjoitus	25.1.2011	päätoimittaja
17	Lietolaisille pojille sakkoja tupakoinnista koulun alueella	Kotimaa	26.1.2011	toimittaja
18	Joka kolmas tokaluokkalainen jää Helsingissä ilman iltapäivähoitoa	Kaupunki	27.1.2011	toimittaja
19	Pasilalaiset valvovat meitä	Nimiä tänään	29.1.2011	toimittaja
20	Painajainen perheessä	Sunnuntai	6.2.2011	toimittaja
21	Koulu ei voi olla hoitava taho nuoren oireillessa	Mielipide	10.2.2011	koulukuraattori
22	Nuorille tietoa politiikasta	Mielipide	11.2.2011	lukiolainen
23	Kilpisen koulussa ei siedetä yhtään väkivaltaa	Kotimaa	13.2.2011	toimittaja
24	Terveydenhuolto on vain osa koulujen oppilashuoltoa	Mielipide	13.2.2011	koululääkäri
25	Jokaisella oppilaalla on nyt oikeus varhaiseen tukeen	Kotimaa	15.2.2011	toimittaja
26	Opettajan ei tarvitse olla pelle	Nimiä tänään	17.2.2011	toimittaja
27	Lapsi ei saa laissa turvattuja tukipalveluita oppimisensa tueksi	Mielipide	22.2.2011	vanhemmat
28	Auttajat eivät osaa puuttua	Kotimaa	28.2.2011	toimittaja
29	Moniongelmaisen nuoren perhe jää yksin	Mielipide	1.3.2011	äiti
30	Koulutustakuu voimaan	Mielipide	19.3.2011	poliitikko
31	Jokaiselle leikkikaveri	Mielipide	26.3.2011	koululainen 8 v.
32	Loppu koulujen eriytymiselle	Mielipide	29.3.011	poliitikko

33	Kannustetaanko lapsia rikkomaan sääntöjä?	Mielipide	2.4.2011	nainen
34	Kiusaamisvideot leviävät kouluissa	Kotimaa	15.4.2011	toimittaja
35	Nuoria ei saa jättää yksin	Pääkirjoitus	15.4.2011	toimittaja
36	Yhteiskunta paapoo väärin joutilaita nuoria	Mielipide	16.4.2011	isä
37	Maahanmuuttajaoppilaiden määrää rajoitettava	Mielipide	16.4.2011	poliitikko
38	Poikien annetaan syrjäytyä äidinkielen opetuksesta	Pääkirjoitus	17.4.2011	toimittaja
39	Köyhyys heijastuu kouluunkin	Pääkirjoitus	23.4.2011	toimittaja
40	Äidinkielen tukiovetustunteja on liian vähän	Mielipide	26.4.2011	äidinkielen opettaja
41	Surkuttelu ei auta kirjoitus- taidottomia poiki	Mielipide	26.2.2011	tekniikan yo
42	Lukihäiriö jää usein huomaamatta	Mielipide	26.4.2011	äiti
43	Klara vappen, vanhemmat	Kulttuuri	29.4.2011	nainen
44	”Kukaan ei halua tulla spugeksi”	Kaupunki	29.4.2011	toimittaja
45	Metsälä-ilmio leviää Helsingissä	Sunnuntai	1.5.2011	toimittaja
46	Tulotaso ei takaa sivistystä	Mielipide	3.5.2011	päiväkotilaisen vanhempi
47	Kouluissa tulisi lisätä suomen kielen opetusta	Mielipide	3.5.2011	apulaisrehtori
48	On hölmöä suhtautua toisiin ennakkoluuloisesti	Mielipide	3.5.2011	LT, kuvataiteilija, äiti

49	Lasten, nuorten ja perheiden hyvinvointi on saatava hallitusohjelmaan	Mielipide	5.5.2011	lapsiasiavaltuutettu ja Suomen vanhempainliiton toiminnanjohtaja
50	Dialogisuusoppi hyödyttäisi myös opettajia	Mielipide	5.5.2011	Opettajankouluttaja, työnohjaaja, perheterapeutti
51	Kunnon kännit kerran kuussa	Kaupunki	5.5.2011	toimittaja
52	Koulu vailla yhtään Virtasta	Kaupunki	8.5.2011	toimittaja
53	Uskon äitien joukkovoimaan	Mielipide	8.5.2011	äiti
54	Koulujen ongelmiin pitää puuttua riittävän aikaisin	Mielipide	8.5.2011	isoisoäiti
55	Ennaltaehkäisy paras lääke netti-kiusaamiseen	Kaupunki	14.5.2011	toimittajat
56	Oppilashuoltopalvelut saatettava ajan tasalle	Mielipide	17.5.2011	Suomen psykologiliiton koulupsykologien toimikunnan puheenjohtaja
57	Psykiatristen sairaanhoitajien vähentäminen lyhytnäköistä	Mielipide	17.5.2011	erikoissairaanhoitaja
58	Nuoret toivovat aikuisilta kohtuullista juomista	Kotimaa	20.5.2011	toimittaja
59	Medialukutaidon opetus on täysin retuperällä	Mielipide	20.5.2011	opettaja
60	Tutkimus: Suomalaisteinit rauhattomia luokassa	Kotimaa	25.5.2011	toimittaja
61	Lainmuutos murtaa lääkäreiden salassapitovelvollisuutta	Kotimaa	2.6.2011	toimittaja
62	Verkkoryhmä vahtii hiippareita	Kaupunki	2.6.2011	toimittaja
63	Mörkö voisi olla totta	Kaupunki	2.6.2011	toimittaja
64	Rasismista pitää puhua	Mielipide	4.6.2011	koululainen 14 v.

65	Ateistit kantelivat Espoon koulujen aamuhartauksista	Kaupunki	4.6.2011	toimittaja
66	Välitkö nuorista ihan oikeasti	Mielipide	4.6.2011	Nuorten palvelun toiminnanjohtaja, isä
67	Yhteiset säännöt opetuksen uskonnollisuuteen	Mielipide	4.6.2011	vanhemmat
68	Luokkakuvassa kiusaajat ja kiusatut	Sunnuntai	5.6.2011	toimittaja
69	Mitähän Emma aikoo - entäs Ville ja Eetu?	Sunnuntai	5.6.2011	toimittaja
70	Nuoret ajautuvat ulkopuolisiksi	Pääkirjoitus	5.6.2011	toimittaja
71	Hullu!	Elämä & Terveys	6.6.2011	toimittaja
72	Tehokkaampaa tukea koulunsa keskeyttäville nuorille	Mielipide	10.6.2011	psykologian tohtori, erikoispsykologi
73	Pienet kolhut kuuluvat kasvamiseen	Mielipide	10.6.2011	KM, tietokirjailija
74	Tokaluokkalaisista 700 jää ilman kerhopaikkaa	Kaupunki	15.6.2011	toimittaja
75	Kesä pahentaa yksinäisen oloa	Kotimaa	17.6.2011	toimittaja
76	”Olin kuusi, kun mutsi alkoi juoda”	Kotimaa	18.6.2011	toimittaja
77	Kouluissa tapahtuu edelleen joka vuosi kärjistyneitä oikeusturvan loukkauksia	Kotimaa	19.6.2011	toimittaja
78	Ovi auki vieraille	Sunnuntai	24.6.2011	toimittaja