



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

JUNTUNEN MARIKA & NEVALA MINNA

“Kaikki perhemuodot toimii, jos siellon vaan rakkautta tarpeeksi” Luokanopettajien
kokemuksia erolapsista koulussa.

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Luokanopettajan koulutus
2015



Kasvatustieteiden tiedekunta
Faculty of Education

Tiivistelmä opinnäytetyöstä
Thesis abstract

Luokanopettajankoulutus		Tekijä/Author Juntunen Marika & Nevala Minna	
Työn nimi/Title of thesis "Kaikki perhemuodot toimii, jos siellon vaan rakkautta tarpeeksi" Luokanopettajien kokemuksia erolapsista koulussa.			
Pääaine/Major subject Kasvatustiede	Työn laji/Type of thesis Pro gradu -tutkielma	Aika/Year Toukokuu 2015	Sivumäärä/No. of pages 87+4 liitettä
Tiivistelmä/Abstract <p>Tässä pro gradu -tutkielmassa käsitellään luokanopettajien kokemuksia erolapsista koulussa ja heidän erilaisista perhemuodoista. Tutkielman viitekehyksessä kuvataan perhemuotojen moninaistumista, erilaisia perhemuotoja, joita erosta seuraa sekä eron vaikutuksia lapseen. Lisäksi teoriaosuudessa avataan eron mahdollisia vaikutuksia koulun suhteen. Tutkielman empiirisessä osiossa selvitetään opettajien kokemuksia erolapsista koulussa. Tässä osiossa avaamme myös kokemuksen käsitettä, koska se on olennainen osa tutkimuskysymyksiä.</p> <p>Tutkielman empiirinen osuus on toteutettu kvalitatiivisella otteella ja aineistonkeruumenetelmänä on käytetty puolistrukturoitua teemahaastattelua. Haastattelulla haimme vastauksia siihen, millaisia kokemuksia luokanopettajilla on erilaisista perhemuodoista ja miten he ovat kokeneet erolapset omassa luokassaan. Lisäksi selvitimme sitä, miten opettajat suhtautuvat erolapsiin ja -perheisiin sekä heidän omiin mahdollisiin keinoihin tukea erolasta. Aineisto koostuu kuuden (6) luokanopettajan haastattelusta, jotka toteutettiin helmikuussa 2015. Aineiston analyysimenetelmänä on käytetty sisällönanalyysiä. Analyysivaiheessa aineistosta etsimme oleellimmat ilmaukset ja nämä jaoinme moniin ala-, ylä- ja pääluokkiin, joiden pohjalta analyysi oli helpompi tehdä.</p> <p>Tutkielman keskeinen tulos on, että ero näkyy koulussa usein jollakin tavalla, joko positiivisesti tai negatiivisesti. Tilanteeseen vaikuttaa paljon lapsen persoonallisuus, temperamentti ja se, millä tavalla ero on hoidettu vanhempien toimesta. Vastauksista ilmenee myös se, ettei erityiselle erolasten tuelle ole yleisesti tarvetta, mutta koulussa opettajan on hyvä aistia keskustelun tarve ja olla lapselle turvallinen aikuinen. Yhteistyö ja toiminta vanhempien kanssa pysyy usein eron jälkeen samanlaisena, mutta senkin suhteen voi tapahtua muutoksia huonompaan tai parempaan suuntaan. Opettajien näkemys yleisesti aiheeseen suhtautumisesta oli se, ettei asia herätä kiinnostusta suuntaan tai toiseen, mutta kuitenkin haastateltavien oma perhetausta vaikutti heidän oman suhtautumisensa taustalla.</p> <p>Tutkielman kohdejoukko on pieni, joten tuloksia ei voi sellaisenaan yleistää. Pieni kohdejoukko vaikuttaa myös työn luotettavuuteen, mutta tästä huolimatta saimme kuitenkin monipuolisia ja osittain yhteneväisiä vastauksia. Tulokset antavat aihetta pohtia vanhempien eron merkitystä sekä lapsen että opettajan kannalta, erityisesti myös siksi, että asia on nykyisin hyvin yleinen. Tämän perusteella olemme pohtineet jatkotutkimusaiheita, jotka liittyvät edelleen eron vaikutuksiin, mutta tutkimuskohteena toimisi erolapset ja -vanhemmat.</p>			
Asiasanat/Keywords ero, kokemus, koulu, luokanopettaja, lapsi, perheet, suhtautuminen			

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

1	JOHDANTO	1
2	PERHEMUOTOJEN MONINAISTUMINEN JA ERON VAIKUTUKSET	4
2.1	Eron vaikutus perheeseen.....	9
2.2	Ero ja lapsi.....	11
2.3	Lapsen reagointi eroon.....	18
3	LAPSEN ASUMISRATKAISUT JA OIKEUS MOLEMPIIN VANHEMPIIN.....	21
3.1	Uusperheet.....	22
3.2	Yksinhuoltajat	24
3.3	Yhteishuoltajuus.....	26
4	VANHEMPIEN ERO JA KOULU	28
4.1	Kasvatusyhteistyö	31
4.2	Kasvatuskumppanuus.....	33
4.3	Piilo-opetussuunnitelma.....	35
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	37
5.1	Tutkimuskysymykset ja tutkimushenkilöt	37
5.2	Tutkimusmenetelmä.....	40
5.3	Kokemus käsitteenä ja kokemuksen tutkimus	43
5.4	Aineiston kerääminen.....	47
5.5	Aineiston analyysi.....	49
5.6	Tutkimuksen luotettavuus	52

6	TUTKIMUKSEN TULOKSET	56
6.1	Luokanopettajien kokemukset erilaisista perhe- ja asumismuodoista.....	56
6.2	Luokanopettajien havainnot erolapsista omassa koululuokassa.....	60
6.3	Luokanopettajien suhtautuminen erolapsiin omassa työssä	64
6.4	Luokanopettajien kokemukset kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä	66
6.5	Luokanopettajien mahdollisuudet tukea erolasta koulussa.....	69
6.6	Tulosten yhteenveto.....	70
6.7	Tulosten ja teorian vuoropuhelua	72
7	POHDINTA.....	77
	LÄHTEET	80
	LIITTEET (4kpl)	

1 JOHDANTO

Monissa kodin ja koulun yhteistyötä koskevissa tutkimuksissa todetaan lasten tulevan erilaisista perheistä, mutta tutkimuksia tai kirjoja, jotka pureutuisivat juuri erilaisten perheiden kanssa tehtävään yhteistyöhön ja siinä ilmeneviin erityispiirteisiin, on hyvin vähän. (Lämsä 2013, 57; Hirto 2001, 48–50.)

Tämän tutkimuksen tavoitteena on saada vastauksia siihen, miten luokanopettajien kokemuksen mukaan vanhempien ero mahdollisesti vaikuttaa lapseen ja miten erilaiset vaikutukset ilmenevät koulussa. Valitsimme aiheemme oman henkilökohtaisen kiinnostuksen pohjalta. Kiinnostus lähti liikkeelle siitä, kun olemme nähneet sekä henkilökohtaisessa elämässä että koulumaailmassa töissä ollessamme eron kokeneita lapsia. Olemme saaneet myös nähdä toisinaan sen, miten perheen hajoaminen lapsiin tai heidän elämäänsä vaikuttaa. Olemme itse molemmat lähtöisin ehjistä ydinperheistä emmekä näin ole kokeneet vanhempien eroa emmekä osaa sanoa, miltä se tuntuu tai miten se voi elämään vaikuttaa. Tämän vuoksi halusimme saada lisää käsitystä siitä, miten eroaminen, nykyisin niin yleinen ilmiö, vaikuttaa ja millaisia opettajien kokemukset asiasta ovat. Toivomme tämän tutkimuksen tuovan meille ja muille tuleville opettajille lisää informaatiota siitä, mitä opettajan työ tuo mahdollisesti tullessaan tutkimuksemme aiheen saralla.

Olemme vuonna 2013 tekemässämme kandidaatintyössä tutustuneet erilaisiin erolasten perhemuotoihin sekä erolasten ja koulun väliseen suhteeseen tekemällä aiheesta kirjallisuuskatsauksen. Olemmekin suoraan hyödyntäneet tuolloin saamaamme tietoa ja tuottaamme tekstiä myös tämän työn teoriaosuudessa. Teoriaosuudessamme esiintyvän taulukon päivitetyn version olemme tarkistaneet Tilastokeskuksen Internet-sivuilta. Vuosien 2012–2013 aikana erojen tilanne on pysynyt suhteellisen samalla tasolla, joten taulukon päivittäminen ei mielestämme ollut oleellista, varsinkin, kun tässä työssä keskitymme enemmän erojen seurauksiin.

Teoriaosuutta olemme laajentaneet kodin ja koulun yhteistyötä koskevalla tekstillä, jossa avaamme virallisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden käsitystä yhteistyöstä ja sen merkityksestä. Opetussuunnitelman lisäksi laajennamme aihetta kirjallisuuden avulla käytännön suuntaan eli siihen, mitä kasvatusyhteistyön tulisi olla ja mitä sen tulisi pitää sisällään. Yhteistyön tekemiseen, varsinkin alakoulussa, liittyy tänä päivänä tiiviisti kasvatuskumppanuuden käsite, johon olemme myös perehtyneet. Edellä mainittujen käsitteiden

lisäksi avaamme hieman myös piilo-opetussuunnitelman käsitettä, mikä kuvaa sitä todellisuutta, joka koulussa on läsnä virallisen opetussuunnitelman lisäksi. Piilo-opetussuunnitelma-käsitteen ja siitä lukemamme teorian kautta pystymme avaamaan mahdollisia eroja opettajien suhtautumisessa koskien erolapsia.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet velvoittavat opettajat tekemään yhteistyötä lasten huoltajien kanssa. Huoltajia ovat yleensä lasten vanhemmat tai enenemässä määrin vanhempi. Uudet, vuonna 2016 voimaan tulevat, opetussuunnitelman perusteet painottavat yhteistyön merkitystä edeltäjänsä enemmän ja sen lisäksi oman mainintansa on saanut perheiden erilaisuus (Opetushallitus 2015). Erilaisuus ymmärretään kuitenkin ehkä enemmän monikulttuurisuuden kautta syntyneenä kuin erojen myötä tapahtuvana erilaisuutena. Alkuopetuksen piiriin rantautunut kasvatuskumppanuuden käsite on peräisin varhaiskasvatuksen puolelta, ja se pitää sisällään kasvatusalan ammattilaisten ja vanhempien tietoisien sitoutumisen toimia yhdessä lapsen hyvän kehityksen turvaamiseksi.

Päätutkimuskysymyksenämme ovat luokanopettajien kokemukset erolapsista, ja tämän vuoksi olemme avanneet tekstissä myös kokemuksen käsitettä ja sen tutkimukseen liittyviä erityispiirteitä. Kokemus määritellään usein ihmisen henkilökohtaiseksi tuntemukseksi jostakin asiasta. Asia voi liittyä tietoon, tunteisiin, uskomuksiin tai konkreettisemmin esimerkiksi ihmisryhmiin. Kokemuksen kulloiseenkin syntymiseen vaikuttaa ihmisen sen hetkinen elämäntilanne ja vuorovaikutussuhteet (Koivisto 2012,119). Kokemuksen ja käsityksen käsitteet saatetaan joskus sekoittaa, eikä niiden välinen suhde olekaan ihan ongelmaton (Laine 2001,26).

Kokemuksen tutkiminen perustuu usein empiriaan: tutkijan tavoitteena on ymmärtää ja jäsentää toisten ihmisten tietoa tutkimuksen kohteesta. Tutkimuskentässä kokemusten tutkiminen sijoittuu usein fenomenologian kenttään, jonka tavoitteena on tutkia yksilön omaa tajuntaa. Fenomenologiseen tutkimukseen kuuluva ymmärtäminen ja tulkinta yhdistävät myös tutkijan oman analyysin ja persoonan tutkittavaan kohteeseen. Tutkimuksemme ei täysin pohjautu fenomenologiaan, mutta siitä on vaikutteita työssämme.

Toteutimme tutkimuksen empiirisen osan haastattelemalla luokanopettajia Oulun kaupungin alueelta. Haastattelun pohjana toimi puolistrukturoitu teemahaastattelu, jossa opettajat saivat esittämienne kysymysten avulla kertoa vapaasti omista kokemuksistaan. Haastattelumme sisälsi viisi suurempaa osa-alueita, joiden alla oli pienempiä asiaa tarkentavia kysymyksiä. Nämä viisi osa-alueita ovat: 1. Opettajan omat taustat ja kokemukset omassa

lapsuudessa/kouluaikana? 2. Millaisia kokemuksia luokanopettajilla on erilaisista perhe- ja asumismuodoista? 3. Millaisia havaintoja luokanopettajat ovat tehneet erolapsista omassa luokassaan? 4. Opettajien kokemukset kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä? 5. Millaisia mahdollisuuksia luokanopettajilla on tukea vanhempien eron kokeneita lapsia?

Teoriaosuuden jälkeen käsittelemme tutkimuksen empiiristä osaa. Ensin käsittelemme tutkimuksen toteutusta ja aineiston keräämistä, jonka yhteydessä kerromme käyttämästämme analyysitavasta ja pohdimme tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä. Toteutuksen jälkeen käsittelemme tutkimuksen tuloksia tutkimuskysymysten kautta ja samalla liitämme saamamme tutkimustulokset aiemmin käsiteltyyn teoriaan. Lopuksi seuraa pohdinta, jossa tarkastelemme työtämme kokonaisvaltaisesti, työskentelyn aikana tehtyjä päätöksiä sekä mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

2 PERHEMUOTOJEN MONINAISTUMINEN JA ERON VAIKUTUKSET

Perheen on perinteisesti katsottu koostuvan sosiaalisesti sekä kulttuurisesti vaihtelevasta kytköksestä, jonka jäseniä sitovat perheenjäsenille yhteiset normit. Lisäksi ihmisten käsitteitä oman perheensä koostumuksesta on pidetty melko muuttumattomina. Rajanveto perheeseen kuuluviin ja sen ulkopuolelle jäävien välillä selvittää perheen muodostumista. Olennaisina perhettä määrittävinä seikkoina ovat lapset ja perheenjäsenten väliset rakkautunteet. Lisäksi perheeseen liitetään yleensä vahvat tunnesiteet, jotka säilyvät, vaikka perheenjäseniä ei säännöllisesti tavattaisikaan. Tunnesiteestä kertoo myös perheeseen kohdistuvat tuenantamisen odotukset haastavissa elämäntilanteissa. Lapsia ajatellen perhe on tärkeä kasvuympäristö, johon voidaan parhaimmassa tapauksessa yhdistää rohkaisevia, helliä ja rakastavia ihmissuhteita. (Törrönen 2012, 16–17.)

Perhekeskusteluiden tavoitteena on löytää oikean perheen malli (Nätkin 2003, 16). Jokinen (2005, 140) puhuu heteronormatiivisuuden, eli niiden käytäntöjen, joiden ansiosta heteroseksuaalisuus näyttäytyy melko koherenttina, roolista perheinstituutiossa. Heteronormatiivisuuden merkitys näkyy Jokisen mukaan siinä, että miesten ja naisten kahdenväliset parisuhteet, johon kuuluu lapsia, ovat yleisesti hyväksytyjä, ymmärrettyjä, luontevia ja jopa itsestään selviä. Kahden vanhemman, heteroseksuaalisen parisuhteen muodostamaa ”ehjää ydinperhettä” pidetään yleisesti myös parhaana perhekokonaisuutena lapsille johtuen juuri sen luonnollisuudesta biologisesti katsottuna (Nätkin 2003, 16).

Jallinoja (1985, 6–8) puhuu teoksessaan myös ydinperheestä, joka muodostuu äidistä, isästä ja lapsista. Perheen rakenteellisen määritelmän mukaan olennaista on tietty ihmisten välinen suhde toisiinsa, ja tämä toimii perheen luontoperäisenä perusasemana. Käytännössä tämä tarkoittaa naisen ja miehen välistä seksuaalisuhdetta ja siinä suhteessa syntyviä lapsia. Tämä ei ole ainoa määritelmä, jota Jallinoja kirjassaan käyttää, mutta tällä perustellaan ydinperheen luonnollisuutta. Olennaista hänen ajattelunsa mukaan ydinperheajattelulle on myös se, että perheeseen kuuluu vain kaksi perättäistä sukupolvea eli vanhempi ja/tai vanhemmat ja heidän lapsensa. Silloin, kun puhutaan suurperheestä, Jallinoja ei näe sitä ydinperheenä, vaan hän puhuu ennemmin ruokakunnasta, jonka yksi tyyppi ydinperhe voi olla.

Tieto normaalista perheestä saadaan määrittämällä perhe-elämä epänormaalin eli sen kautta, mikä ei kuulu tavalliseen ja normaaliin perhearkeen (Vuori 2003, 50, 58). Ydinperheestä poikkeavien perhemallien riskeistä lasten hyvinvoinnille käydään julkista keskustelua (Nätkin, 2003, 17). Perhemallin luonnollisuutta tutkittaessa voidaankin erottaa toisistaan kaksi ajattelutapaa, moderni ja postmoderni. Modernit ajattelijat hakevat mielipiteilleen perusteluita juuri ydinperheen luonnollisuudesta, ja vastaavasti postmodernistien asenne kuvaa kriittistä asennoitumista luonnollisuuteen. Ajatussuunnat eivät ole toisistaan irrallisia, vaan ne pyrkivät keskustelemaan keskenään. (Nätkin, 2003, 16.) Tässä yhteydessä ajatus luonnollisesta perheestä korostaa muun muassa seuraavia asioita: biologinen vanhemmuus, vanhempien heteroseksuaalinen parisuhde ja avioliitto, naisen ja kodin kytkös sekä lasten ja vanhempien hierarkkinen suhde, jotka edelleenkin ohjaavat kulttuurisesti ihmisten toimintaa (Nätkin, 2003, 17). Kuitenkin tutkittaessa uusperheessä elävien lasten omia käsityksiä perheestä on tultu siihen lopputulokseen, että perhe määrittyy aina yksilön sen hetkisen elämäntilanteen mukaan. (Ritala-Koskinen 2003, 133–134.)

Vuori (2003, 45–46) kutsuu kulttuurisesti uudehkoa tapaa hahmottaa perhe psykososiaaliseksi näkemykseksi. Sen mielletään alkaneen sotien jälkeen, ja se luo nykyiselle keskustelulle ja käsitykselle perheestä vahvan pohjan. Näkemyksen juuret ulottuvat äidin ja lapsen psyykkisen suhteen kyseenalaistamiseen laajentuen isän rooliin lapsen kehityksessä ja ulottuen lopulta lapseen omana yksilönään. Psykososiaaliselle tiedolle on ominaista ydinperhekytkeytyneisyys. Kaikkia tästä poikkeavia perhejärjestelyitä on vuorotellen pidetty uhkana lapsen kehitykselle. Avioerojen myötä moninaistuneet perhemallit ovat saaneet aikaan kytkösten heikkenemisen. Kaikesta huolimatta mielikuva eri sukupuolten ydinperheestä ohjaa ihmisten valintoja ja käsityksiä niin perheessä kuin sen ulkopuolellakin, esimerkiksi sosiaalipolitiikassa.

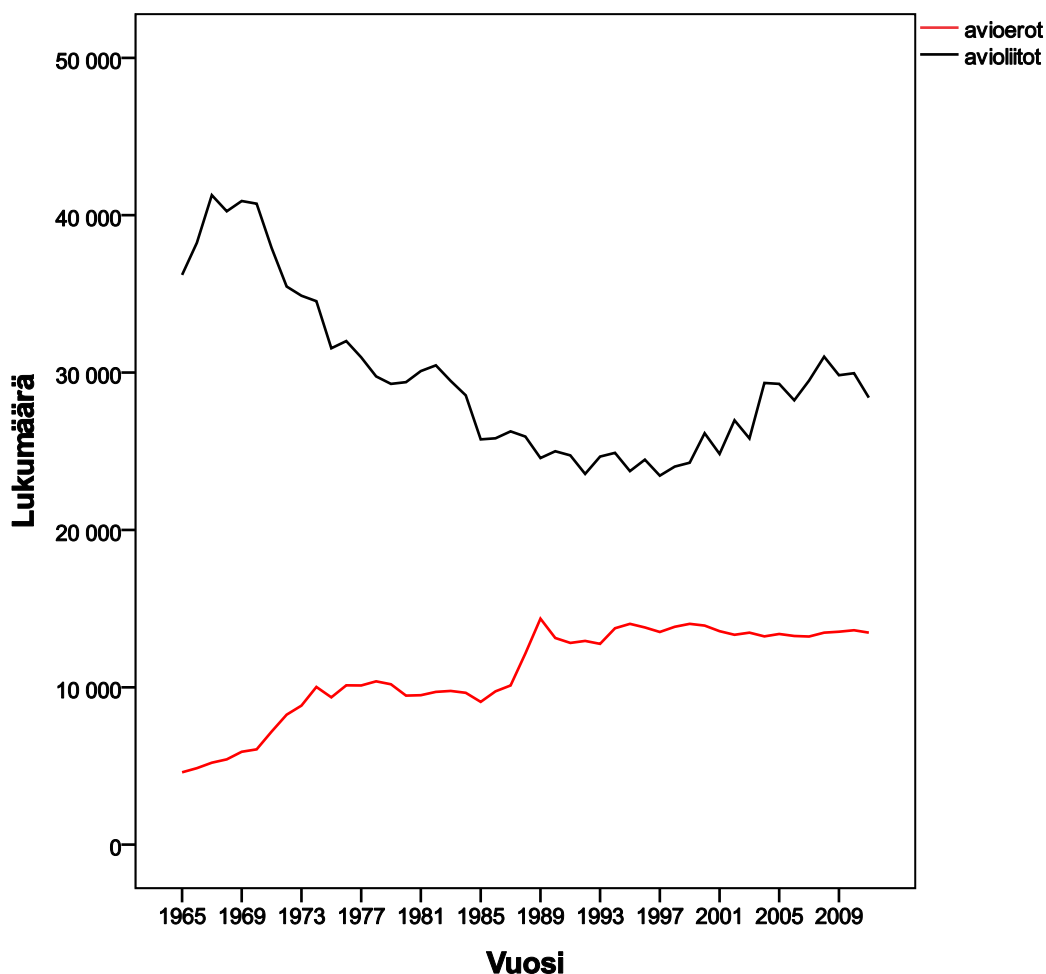
Perhekeskustelussa sosiologian näkökulmasta on ollut tapana tutkia perhettä yhteiskunnan rakenteen osana, jossa yhteiskunnalliset muutokset näkyvät. Suomessa hyvänä esimerkkinä näistä mullistuksista toimii 1990-luvun lama. Nykyisin tutkijat korostavat tunteiden roolia nykyisten perhesuhteiden tukipilareina tai hajottajina. Suhteen normisto määritellään individualistisesti kahden ihmisen kesken ja avioliitto perustuu henkilökohtaisiin tunteisiin. Kaiken keskiössä on parisuhde, jonka voi päättää, kun siltä tuntuu. (Forsberg 2003, 86, 88, 90.) Parisuhteen vaihtamista voidaan verrata työpaikan vaihtamiseen. Samanlaisia taloustieteiden vaihtotalousdiskurssin kaltaisia arvoja liittyy myös lapsiin, joita saamisen sijaan hankitaan. (Pulkinen 2002, 260–261.) Erotutkimukset ovat kuitenkin osoittaneet, että pa-

risuhteesta luopumista vaikeuttaa mahdollisen perheen hajoaminen samalla. Tästä voidaan päätellä, että avioerojen lisääntyminen ei ole saanut aikaan perhemoraalin arvonlaskua. (Kuronen 2003, 105–106.)

Osasyitä näihin suhteiden kariutumisiin ovat taloudellisten ja moraalisten osatekijöiden hämärtyminen. Näiden syiden sijaan perheiden rakentuminen tapahtuu rakkauden, kiintymyksen ja tunteiden sitoutumisen kautta. Emotionaalisesta sitoutumisesta tekee haasteellista nykyajan työelämän luonne ja henkilön tietoinen mahdollisuus valita itse oma kumppaninsa. (Forsberg 2003, 88–89.)

Avioeron suurin muutos aiheutuu perhekudoksen purkaantumisesta, kun vanhemmat muuttavat erilleen. Sama tapahtuu nykyisin suosittun perhemallin, avoliiton hajotessa. Lapsen näkökulmasta vanhempien erotessa ei ole merkitystä, hajottaako ero avo- vai avoliiton. (Kylmäniemi 2011,21.) Mitä yleisimpiä avioerot ovat, sitä hyväksyttävämpiä ne ovat ja sitä vähemmän aviopareihin kohdistuu sosiaalista painetta pysyä yhdessä (Edvall 2001, 58).

Tilastokeskuksen (2012) laatiman taulukon mukaan Suomessa avioerojen määrä on lähtenyt kasvuun 1960- ja 1970-luvuilla. 1980-luvulla erojen määrä näyttää olleen noin 10 000, mutta vuosikymmenen lopulla kasvu on jatkunut. Kuviosta 1. käy ilmi, että avioerojen määrä on 2000-luvulla vakiintunut noin 13000 eroon vuodessa.



KUVIO 1. Avioliittojen ja avioerojen määrä vuosina 1965–2011 (Tilastokeskus 2012a).

Tilastollisesti tarkasteltuna tietyt avioliitot ovat herkempiä rikkoutumaan kuin toiset. Uusperheiden ponnistelut perheen eteen ovat suurimmat. Avioeroperheiden lapset eroavat aikuisina hieman herkemmin kuin ydinperheiden lapset, koska äidin ja isän välinen parisuhde muovaa heidän rakkauskäsitystään. Riskiryhmään kuuluvat myös pienipalkkaiset miehet ja vähän koulutetut naiset. Työtä vailla olevilla ihmisillä eroriski on suurempi sukupuolta katsomatta. Avioliitossa seitsemäs vuosi on eroaltein, mutta eroja astuu voimaan huomattavasti myös kolmannen ja neljännen vuoden jälkeen. Kolmessa viidestä avioerosta prosessin on laittanut alulle nainen, yhdessä viidestä mies ja yhdessä viidestä päätös on ollut yhteinen. (Edvall 2001, 20–22, 37). Naisten aloitteesta syntyneet avioerot ovat yleistyneet naisten koulutuksen, työssäkäynnin ja tätä kautta tulleen oman rahan kautta (Arajärvi & Koski 1989, 33). Tällöin naisten ei tarvitse jäädä parisuhteeseen, joka ei tunnu heille oikealta, toisin sanoen odotukset avioliittoa kohtaan ovat nousseet (Arajärvi & Koski 1989, 33; Cox & Desforges 1987, 61). Kaikkein helpoiten ha-

joavia liittoja ovat avoliitot, joihin kuuluu lapsia aikaisemmista suhteista (Edvall 2001, 22). Kestävimpiä liittoja muodostuu pitkään yhdessä olleille aviopareille, joilla on yhteisiä lapsia. Myös adoptiolapsiperheet eroavat harvoin. (Edvall 2001, 23.)

Miten ihmiset sitten pyrkivät pitämään liittonsa kasassa? Avioliittoa solmittaessa ihmiset tiedostavat sen olevan tietynlainen riski. Riski siinä mielessä, että avioliitto voi epäonnistua. Ilmeisiä merkkejä tästä ovat ihmisten haluttomuus elää huonossa parisuhteessa ja sen kautta kasvavat erotilastot. Välttääkseen epäonnistumisen leiman ihmiset kehittävät turvajärjestelmiä uskaltaakseen ottaa tuon riskin. Ihmisten erotietoisuutta lisätään puhumalla paisuvista erotilastoista julkisesti. Näin ollen ihmiset liittävät avioliittoon suuren epäonnistumisen riskin tietämättä juuri mitään eronneiden ihmisten avioelämästä. (Jallinoja 2000, 74–77.)

Ihmiset valitsevat puolison kaikessa hiljaisuudessaan samasta yhteiskuntaluokasta, jolloin heidän välillään vallitsee heidän mielestään enemmän yhtäläisyyksiä. Luokan sijaan nämä samankaltaisuudet toimivat perusteluna rakastumiselle. Samaan lopputulokseen pyritään kiinnittämällä huomiota puolison koulutustaustaan. Näiden varotoimenpiteiden lisäksi ihmiset ovat pidentäneet seurustelu-aikaa tutustuakseen toiseen ihmiseen paremmin. Tällä toisen perinpohjaisella tuntemisella perusteltiin 1970-luvulla avoliittojen yleistymistä. Asuminen toisen kanssa oli tällöin ja on edelleen paras keino selvittää mahdollisuudet yhteiseen elämään. Nämä varotoimenpiteet ovat osaltaan vaikuttaneet siihen, että perheiden perustamisikä on noussut. Riskitietoisuuden parantuessa kiristyvät myös yhteensopivuuden kriteerit, eikä kaikki parisuhteen eteen nähty vaiva näytä parantavan suhteen kestävyyttä. (Jallinoja 2000, 78–80, 82.)

Tilastoja tutkimalla saa hyvän yleiskuvan siitä, miten yleisiä avioerot ovat. Avoliittojen purkautumisista ei löytynyt tilastoja, mutta niiden arvellaan olevan lähes yhtä yleisiä kuin avioerojenkin. (Edvall 2001, 21.) Tästä on pääteltävissä, että jotkin yhteiskunnassamme vallitsevat tekijät aiheuttavat parisuhteelle erityisen paljon kuormitusta, eikä tähän ole saatavilla riittävästi tukea (Kiiänmaa 2008, 19–20).

Avioerotilastoihin perehdyttäessä on oltava tarkkana niistä tehtävien lapsia koskevien johdopäätösten kanssa. Tilastot kattavat kaikki eronneet perheet, kuten lapsettomat pariskunnat sekä perheet, joissa lapset ovat kenties perustaneet jo oman perheen. Lapsettomilla aviopareilla eron todennäköisyys on kaksinkertainen lapsiperheisiin nähden. Lasten kannalta

avioerojen kasvu tulisikin ajatella ajattelutavan muutoksena, joka vaikuttaa lasten mielikuvaan perheen pysyvyydestä ja muuttuvuudesta. (Lahikainen, Kraav, Kirmanen & Maijala 1995, 82–83.)

2.1 Eron vaikutus perheeseen

Perhetutkijoiden selvityksien mukaan hyvin toimivilla perheillä on nähtävissä muutamia yhteisiä piirteitä. Perheenjäsenet ovat empaattisia, huumoria käyttäviä ja sitä ymmärtäviä ja heidän itsetuntonsa on kohdillaan, vaikka omat heikkoudet tunnetaan ja tunnustetaan. Näissä perheissä suvaitaan erilaisuutta eikä mahdollisia ongelmia pidetä ylitsepääsemättöminä. Lisäksi perheissä vallanjako on jakautunut tasa-arvoisesti ja hyväksytysti kaikkien kannalta. (Edvall 2001, 16.) Vanhempien välinen tasapainoinen suhde toimii lapsen esimerkkinä lapsen kehitykselle (Arajärvi & Koski 1989, 31). Tästä kaikesta voisi päätellä, että avioeron syitä voi hakea näiden osa-alueiden liian pitkästä epätasapainosta.

Eron tullessa perheen hajoaminen tapahtuu eri alueilla eri aikaan. Perheenjäsenille on perhe-elämän saatossa muodostunut omat roolinsa, kuten lapsi, vanhempi tai sisarus, ja ero voikin tuoda epäonnistumisen tunnetta näiden suhteiden muuttuessa. (Kylmäniemi 2011, 21.) Emotionaalinen ero voi muodostua vuosia ennen juridista eroa. Myös taloudellisten päätösten tekeminen voi viedä vuosia, mikäli niitä ratkotaan oikeudessa. (Arajärvi & Koski 1989, 37, 39; Kinnunen 2010, 14.) Ero päättää kuitenkin vain parisuhteen vanhemmuuden jäädessä voimaan (Kinnunen 2010, 73). Kodista pois muuttava vanhempi ajautuu eroon vanhasta jokapäiväisestä elämästä lasten parissa ja kotiin jäävä vanhempi ottaa suuremman vastuun perheen arjesta. Useimmin ero tuo koettelemuksia lasten ja isän suhteeseen, sillä lähes kaikissa eroissa isä on pois muuttava osapuoli. Näin ollen äitien toivottava rooli on toimia isäsuhteen vahvistajana. (Kinnunen 2010, 75.) Suurimmassa osassa eroja vanhemman poismuutto tapahtuu kolmen neljän kuukauden sisällä siitä hetkestä, kun ero on otettu puheeksi (Edvall 2001, 82–83).

Suomessa tapahtui vuonna 2011 noin 13500 avioeroa ja näistä eroperheistä 70 prosenttia on lapsiperheitä (Tilastokeskus 2011; Kylmäniemi 2011, 21). Huoli avioerojen määrän kasvusta koskee kahta asiaa: ensiksikin niitä vaikutuksia, joita voidaan eron olettaa aiheuttavan perheen lasten kehitykselle, ja toiseksi, miten erot vaikuttavat avioliittoon instituutiona. Avioliitto on kokenut inflaation siinä mielessä, että avoliitot ovat suosittuja

ja suvaittuja yhteiselämän muotoja ja eroaminen on juridisesti helpompaa kuin aiemmin. (Kuronen 2003, 104.) Tähän mullistukseen voidaan liittää yleistynyt yksilöllisyyden korostaminen. Nyky-yhteiskunnan ihminen elää omana yksilönä perheessä. Tämä aiheuttaa haasteita, koska individualistisen ihmisen kaipaama oma aika ei ole yhtä kuin perheen parissa vietetty aika. (Antikainen 1998, 149.) Tästä taas on katsottu aiheutuneen perhekulttuurin muuttuminen. Avioliittoon on perinteisesti yhdistetty pysyvyys, jonka yleistyneet erot ovat murentamassa. Juuri tämän pysyvyyden heikentymisen on mielletty olevan lapsen kehitykselle vahingollista. (Ritala-Koskinen 2003, 135.)

Perheessä tapahtuvat rakenteelliset muutokset vaikuttavat lasten suhteisiin kodin sisällä, lapsen tulevaisuudessa sekä näiden kahden välillä. Eron jälkeinen elämä paljastaa vanhemmuuteen kuuluvat eri osa-alueet kuten tunnesiteet, huoltajuuden, kasvatustyön ja elatuksen. Ydinperheessä nämä vanhemmuuden erilaiset puolet voivat olla huomaamattomassa sopusoinnussa, mutta ero saattaa saada nämä osat ristiriitaan. Lakisääteinen vanhemmuus korostuu ja hyvät neuvottelutaidot ovat suotavia. (Kuronen 2003, 113–118.) Jako voidaan tehdä myös biologiseen, psykologiseen ja sosiaaliseen vanhemmuuteen. Biologinen vanhemmuus koskettaa lapsen biologisia vanhempia, joita kulttuurimme pitää lapsen oikeina vanhempina. Uusperheissä biologisen siteen uupuminen lapseen voi muodostua haasteeksi, sillä lainsäädännössä ei määritellä lapsen suhdetta samassa asunnossa asuvaan uuteen vanhempaan. Psykologinen vanhemmuus lähtee lapsen mielihiteestä eli siitä, ketkä lapsi mieltää vanhemmikseen. Sosiaalisella vanhemmuudella tarkoitetaan psykologisen vanhemmuuden käytännöllistä sovellusta, mistä johtuen nämä kaksi osa-aluetta ovat yhteydessä toisiinsa. Yleensä sosiaalisella vanhemmalla tarkoitetaan uusperheen ei-biologista aikuista. Ydinperheessä näiden kolmen roolin on usein katsottu muodostuvan yhdeksi rooliksi. Lasten keskuudessa näyttää olevan toisarvoista se, miten heidän suhteensa eri perheenjäseniin muotoutuu. Erilaiset perhemuodot antavat lapsille erilaisia keinoja ja tapoja kuulua perheeseen. Ensiarvoista on se, että lapsi tuntee itsensä rakastetuksi ja kunnioitetuksi. (Ritala-Koskinen 2003, 124–126, 133, 137.)

Avioeron kohdatessa lapsiperhettä ovat lapset yleensä vasta pieniä alakouluikäisiä. Vanhempien on pohdittava eroa tarkkaan, sillä toistuvat erot ja sitä seuraavat yhteen palautumiset tuntuvat lapsesta erityisen raskaalta. (Poiijula 2007, 236.) Yleisesti ottaen lapset eivät halua vanhempiensa eroavan, mutta jos ero on tekijä, joka edesauttaa vanhempia olemaan hyviä vanhempia, ei jatkuvaan riitelyyn juuttunutta parisuhdetta kannata ylläpi-

tää lasten vuoksi (Poijula 2007, 235; Sinkkonen 2005, 131). Vanhempien välisen liiton heikko laatu vaikuttaa heidän tunteisiinsa lapsia kohtaan, sillä vanhempien epäsopeus vaikuttaa helposti lasten ja vanhempien suhteeseen. Näin ollen huolimatta avioeron ras- kaasta prosessista vanhempien keskinäisen suhteen laatu ennen eroa, prosessin aikana ja sen jälkeen vaikuttaa eniten lapsessa esiintyviin muutoksiin. (Hokkanen 2002, 135.) Parhaiten lapsi sopeutuu uuteen tilanteeseen, jos vanhemmat eron jälkeen kunnioittavat toisiaan ja antavat toistensa toimia lapsen suhteen parhaaksi katsomallaan tavalla. Näin ollen lapsi saa muodostaa omanlaisensa suhteen molempiin vanhempiinsa. (Cox & Des- forges 1987, 26.)

2.2 Ero ja lapsi

Avioeron todennäköisyyttä kasvattavista tekijöistä on tehty tutkimusta. Näihin tekijöihin lukeutuivat nuorena naimisiin meneminen, köyhyys, työttömyys, matala koulutustaso, vart- tuminen eroperheessä, avioliiton ulkopuolella syntyneet lapset ja puolison erilainen kult- tuuritausta. Se, että uuteen parisuhteeseen tulee mukaan lapsia aikaisemmista suhteista, lisää eroriskiä. Eroriski kasvaa sitä suuremmaksi, mitä useampi avioitumiskerta on kysees- sä. Ihmissuhteisiin liittyviä, eroriskiä kasvattavia tekijöitä, ovat uskottomuus, perheväki- valta, sitoutumisen heikko laatu, luottamuksen ja rakkauden puute sekä riittävyys. (Amato 2010, 651–652.)

Viime vuosikymmenien aikana tutkimusten avulla on pyritty osoittamaan vanhempien eron kokeneiden lasten ja ehjissä perheissä asuvien lasten eroja. Lasten emotionaalista ja sosiaa- lista kehitystä, koulutusuraa ja terveydentilaa vertailtaessa käy ilmi, että eroperheiden las- ten tulokset ovat keskivertoa heikompia. Yhtä lailla aikuisilla, joiden vanhemmat erosivat heidän ollessaan pieniä, on havaittu olevan matalampi koulutustaso, enemmän psyykkisiä ongelmia sekä vaikeuksia heidän omassa avioliitossaan. Avioliittovaikeudet saavat aikaan suuremman eroamismahdollisuuden. Lisäksi vartuttuaan aikuisiksi erolapset olivat sitä mieltä, että heidän lapsivanhempisuhteensa, yleensä isälapsi-suhde, oli kärsinyt eron jäl- keen. (Amato 2010, 653.)

Lasten hyvinvoinnista ja perhesuhteiden pysyvyyden välisestä suhteesta tehty tutkimus kertoo, että varhaislapsuudessa koetut muutokset perheen sisällä olivat yhteydessä lasten hyvinvointiin. Äidin kanssa asuvalta lapsilta 75 prosentilla eron vaikutukset näkyivät neljän vuoden aikana käyttäytymistä ja kognitiivisia taitoja mittaavissa testeissä. Äitien ominais-

piirteet lievensivät jyrkästi perhesuhteiden ja kognitiivisten saavutusten välistä yhteyttä. Kognitiivisilla taidoilla viitattiin matemaattisiin, lukemisen ymmärtämisen ja lukutaitoa mittaaviin testituloksiin (Fomby & Cherlin 2007, 194, 199.)

Yksi nimenomaan avioerolapsia koskeva tutkimus on Kellyn ja Wallersteinin tutkimus, jossa he selvittivät eron vaikutuksia lapsen kehitykseen aina leikki-ikäisistä murrosikään saakka, tarkemmin sanottuna kolmivuotiaista 18 ikävuoteen saakka. Lapsia tutkittiin ero-vaiheessa, puolitoista, viisi ja kymmenen vuotta eron jälkeen. Kymmenvuotistutkimukseen osallistui vain osa kaikista tutkittavista. (Arajärvi & Koski 1989, 125, 130; Koski 1987, 85–87.) Tuloksista käy ilmi, että nuorimmilla lapsilla havaittiin eron jälkeen muun muassa kiukkuisuutta, uniongelmia, kehityksen taantumista ja itkuherkkyyttä. Selvimmin ja useimmin nämä ongelmat ilmenivät niillä lapsilla, joille toisen vanhemman lähtöä ei ollut selitetty. Nämä oireet kuitenkin hälvenivät vuoden sisällä lukuun ottamatta niitä lapsia, joiden perheessä eroprosessi oli jatkunut vihamielisenä pitkään. (Koski 1987, 86.)

4–5-vuotiaiden tutkittujen lasten ryhmässä esiintyi eron jälkeen aggressiivisuutta, eroahdistusta ja pelkoja. Heidän läheisydentarpeensa ja surullisuutensa oli kasvanut ja usko ihmis-suhteiden kestävyteen heikentynyt. Itsesyytöksiä tapahtuneen johdosta alkoi esiintyä. 5–6-vuotiaiden kohdalla eron jälkeinen arki näyttäytyi levottomana ja kiukkuisena. Heille oli perheen ulkopuolisen toiminnan lisääntyessä muodostunut jo hieman etäisyyttä vanhempiin. Tosin heillä oli mielikuvituksen kehityksen myötä mahdollisuus kuvitella perhe jälleen yhtenäiseksi. Eron vaikutukset erityisesti isän puuttuessa ilmenivät erityisesti pojilla, joiden havaittiin näkyvän vielä vuoden kuluttua erosta. (Koski 1987, 86.)

7–8-vuotiaiden keskuudessa toisen vanhemman menettäminen otettiin vastaan raskaasti, pojat jälleen voimakkaammin kuin tytöt. Mielikuvituksen kehityksen rinnalla myös todellisuudentaju parani, jolloin pako fantasiamaailmaan ei enää poistanut eron tuomaa tuskaa. 9–10-vuotiaat toivat eron vaikutuksen ilmi fyysisessä toiminnassa, mikä aiheutti ristiriitaitilanteita vanhempien ja lasten välille. Toiminnassaan he pyrkivät aktiivisesti kiistämään hylätyksi tulemisen tunteita ja menetystä. (Koski 1987, 86–87.)

Murrosikäisten suhtautuminen vanhempien eroon oli ajattelun kehityksen vuoksi realistisempaa. He pystyivät käsittelemään eron syitä ja puhumaan vanhempien kanssa omista kokemuksistaan. Uhkana tässä ikäluokassa oli vanhemman liika tukeutuminen nuoren apuun ja vastuunottamiseen. (Koski 1987, 87.)

Viisivuotistutkimuksessa 34 prosenttia lapsista oli selviytynyt erosta hyvin. Heidän itsetuottamuksensa oli kohdillaan ja he selviytyivät niin koulussa kuin yksityiselämässäänkin. 24 prosenttia lapsista oli niin ikään kehittynyt normaalisti, mutta pidempi seuraaminen osoitti heillä olevan puutteita muun muassa itsetuottamuksessa sekä tunne-elämässä. Loput lapsista, yli kolmannes, kuului onnettomien lasten kategoriaan. He tunsivat pettymystä vanhempiensa kohtaan. Koko aineistosta selvitettiin myös yksinäisyyttä ja masentuneisuutta. Vaikeasti tai kohtalaisesti masentuneita löytyi 37 prosenttia. Kohtalaisesti masentuneista osa selviytyi kuitenkin joillakin elämän osa-alueilla, kuten koulussa. Viiden vuoden jälkeen yksinäisyyttä osallistujista koki 27 prosenttia. (Arajärvi & Koski 1989, 127–129.) Pitkäaikaisista vaikutuksista kertoi myös se, että tutkimukseen osallistuneista lapsista kaksi kolmasosaa oli aikuisina lapsettomia. Kun heiltä tiedusteltiin syytä tähän tilanteeseen, nousivat heidän kokemuksensa vanhempien erosta päälimmäiseksi tekijäksi. He eivät halunneet jakaa mahdollisille lapsille samaa kohtaloa kuin heillä oli lapsena ollut. (Blakeslee, Lewis, & Wallerstein 2007, 101.) Kestävää parisuhdetta kohtaan tutkitut henkilöt tunsivat arvostusta, mutta heillä ei ollut riittävästi rohkeutta sitoutua sellaiseen (Jallinoja 2000, 183).

Kelly ja Wallerstein ovat tutkimuksensa tuloksien perusteella sitä mieltä, että avioero on prosessina sekä hajottava että rakentava. Turvalliseen ja tasapainoiseen elämänvaiheeseen pääseminen edellyttää aikaa epä tietoisuudessa. Eron jäljet voivat näkyä ihmisen aikuisuudessa tiettyinä mielihiteinä ja reaktioina. Aikuisten tulisi muistaa, että lapselle tämä epä tasapainon kausi voi olla ajallisesti suurin osa hänen senhetkisestä elämästään ja lisäksi kokonaisvaltaisen kehityksen kannalta erityisen merkittävää aikaa. Vanhempien hyvä selviytyminen erostaan ja mahdollisesti vaikean perhetilanteen päätyminen ennustavat myös lapsen selviytymistä erosta positiivisesti, vaikka ero on aina lapselle toki menetys. Lasten terapiatarve eron jälkeen on harvinaisempaa, mikäli eroa edeltävänä aikana ei ole ilmennyt esimerkiksi lapsen kohdistuvaa väkivaltaa. (Kylmäniemi 2011, 22, 72.)

Harris (2000, 387, 391, 394) on kohdistanut kritiikkiä Wallersteinin ja Kellyn tutkimukseen. Hänen mukaansa tutkijan ennakoasenteet näkyvät tutkimuksessa, ja lisäksi tutkimus kohdistui ainoastaan sellaisiin perheisiin, jotka olivat hakeneet ulkopuolista apua ongelmiinsa ja olivat eroamassa. Näiden perheiden rinnalle olisi tarvittu vertailua varten toinen ryhmä ehjien perheiden tai omin avuin selviytyneiden perheiden lapsista. Harris toteaa lisäksi, että mikäli halutaan saada selville vanhempien eron vaikutuksia lapsen elämään kodin ulkopuolella, tutkijoiden tulee kerätä tietoa ulkopuolisilta henkilöiltä, joilla ei ole tietoa lapsen perheolosuhteista. Harrisin mukaan tutkijat saisivat näin selville, ettei erolla

ole pysyviä vaikutuksia lapsen persoonallisuuteen tai käyttäytymiseen. Syy siihen, että avioerolapset ehjien perheiden lapsia useammin epäonnistuvat omissa ihmissuhteissaan, johtuu Harrisin mukaan ihmisen persoonallisuuden piirteistä. Tietyt piirteet yhdessä ympäristön kanssa esiintyessään saavat aikaan epäonnistumisen riskin avioliiton lisäksi muillakin elämän osa-alueilla.

Wellenstein ja Blankeslee ovat amerikkalaisia perheterapeutteja, joiden 15 vuoden mittainen tutkimus koski vanhempien eron kokeneita lapsia. Tutkimuksen lopussa todettiin joka neljännen tutkituista selvinneen erosta hyvin eikä eron vaikutuksia ollut havaittu vuosiin. Olennaiseksi selviytymistekijäksi nousi mahdollisuus säilyttää henkilökohtainen suhde molempiin vanhempiin. Toinen selviytymistä tukeva tekijä oli erosta huolimatta mahdollisimman monen muun tekijän pysyvyys. Lapsi huomaa, että vanhemmat asettavat hänen tarpeensa omiensa edelle, ja näin ollen hän kokee olevansa tärkeä. Yhteydenpidossa vanhemman ja kouluikäisen lapsen välillä suurempi rooli oli ajan sijaan laadulla. Lapsen asuessa äidin kanssa merkittävä vaikutus erosta selviytymiselle oli välttämättömien riippuvuuden ja etäisyyden tasapainon löytäminen. Vanhempien tuen lisäksi tutkimus nosti esiin isovanhempien suuren merkityksen tuen antajina. (Kinnunen 2010, 95–97.) Lapsista eron helpottavana asiana koki kymmenesosa. Näiden lasten perheissä oli esiintynyt perheväkivaltaa. Suurinta mielipahaa lapsille eroprosessissa aiheutti se, etteivät he olleet kyenneet omasta mielestään vaikuttamaan tilanteiden kulkuun. (Jallinoja 2000, 183.)

Lapsen ja vanhemman sukupuolella havaittiin Wellensteinin ja Blankesleen tutkimuksessa olevan oma roolinsa. Isän suoma ihailu ja kannustus olivat hyödyksi tyttöjen itsetunnolle. Jos äiti selvisi erosta ilman suurempia ongelmia, tyttöjen oli helpompi palautua oman elämän pariin. Pojille aika isän kanssa vahvisti identiteettiä ja itsetuntoa. Vastaavasti suhteen heikkous vaikutti itsetuntoon päinvastaisesti. Heikko itsetunto vaikutti koulumenestykseen tekemällä pojista alisuoriutujia. (Kinnunen 2010, 96–97.)

Erotutkimuksissa ei juuri ole huomioitu perheiden välisiä eroavaisuuksia. Eron hoitamiseen kun liittyy aina laadullinen puoli. (Kiiänmaa 2008, 93.) Yleensä eroperheitä ja ehjiä perheitä vertaamalla ajatellaan vanhempien eron olevan lapsilla ilmenevien ongelmien syy. Uusimmat tutkimukset kuitenkin ovat osoittaneet tilanteen monimutkaisemmaksi, sillä ero voi olla pitkän ja mutkikkaan tapahtumaketjun päätös. Tätä mieltä on lastenpsykiatri Jari Sinkkonen (2005, 125–127), joka toteaa, että eron vaikutusta lapsen kehitykseen ei voi osoittaa selkeästi ja yksiselitteisesti. Hänen mielestään voidaan kuitenkin tiivistää muuta-

mia seikkoja, jotka nykytutkimus on saanut selville. Suurin osa lapsista kokee eron yhteydessä lyhyen kriisin, mutta siitä selviydytään hyvin. Mahdollisten ongelmien jatkuessa pidempään käy usein ilmi niiden alkaneen jo ennen eroa, ja syy on yleensä jokin muu kuin itse ero kuten riitojen runsaus. Ongelmat eivät välttämättä ole yhtenäisiä, sillä niitä voivat olla unettomuus, alakuloisuus, erilaiset oppimisvaikeudet, vihamielisyys tai epäsosiaalinen käytös. Näistä tytöillä esiintyy enemmän henkistä oireilua ja pojilla taas käytökseen liittyviä muutoksia. Liiton ylläpitäminen lasten vuoksi riidoista huolimatta ei ole lapsille hyväksyä, sillä jatkuva riitely nostaa lasten stressitasoa. Hyvin sujuvat ja sovitut huoltajuusjärjestelyt taas edistävät lapsen toipumista.

Vanhempien eron vaikutuksia lapseen ei ole Suomessa tutkittu kovin paljon. Yhtenä syistä voidaan pitää sitä, että eroa on ajallisesti vaikea rajata muusta kuin juridisesta näkökulmasta. Eron monitasoisuuden lisäksi tutkijan haasteena voivat muun muassa olla hänen omat ennakkokäsityksensä ja -luulonsa. (Koski 1987, 84–85.) Aikuisten, jotka kokivat lapsena perheen hajoamisen, parissa tutkimusta on tehnyt Arja Makkonen. Tuloksista käy ilmi kolme selviytymiskeinoa. Tavallisena tapana toimi yksin pärjääminen. Näin lapsi oppii selviytymään ja pärjäämään arjessa, mutta heillä ilmeni yksinäisyyttä ja surullisuutta. Aikuisina näiden lasten on edelleen vaikea pyytää apua. Toisena selviytymismetodina oli tuen hakeminen perheestä. Tässä korostui sisarusten antama tuki. Kolmantena keinona oli avun ja tuen hakeminen kodin ulkopuolelta, kuten opettajalta, isovanhemmilta ja muilta sukulaisilta. (Kinnunen 2010, 94–95.)

Vanhempien käydessä läpi omaa kriisiään kaikkien niiden muuttuvien tunteiden seassa ovat lapset, joilla on oma epätoivo tilanteesta johtuen. Vanhempien ero on lapselle aina vaikeaa. Vanhemmat saattavat luulla, että heidän suhteessaan esiintyviä ongelmia voidaan peittää lapsilta. Yleensä lapset kuitenkin aistivat jonkin olevan pielessä ja heidän mielikuvituksensa tuottavat asioille erilaisia selityksiä. (Husmark 2006, 224.) Tutkimukset ovat osoittaneet, että lasten selviytyminen eron jälkeen on verrattavissa tapaan, jolla ero toteutetaan. Eron tullessa lapselle yllätyksenä, hän ei saa aikaa valmistautua psyykkisesti tuleviin muutoksiin. Luottamus aikuisiin kokee kolauksen, joka pahimmillaan heijastuu lapsen ihmissuhteisiin aikuisiässä. (Kinnunen 2010, 78–79.) Riitojen ja lopulta eron syyn kertominen lapselle niin rehellisesti kuin se on mielekästä ja lapsen kehitystaso huomioon ottaen ehkäisee lapsen omia syyllisyydentunteita ja lisää turvallisuuden ilmapii-riä. Valehtelu tässä tilanteessa lisää lapsen petetyksi tulemisen tunnetta. (Kääriäinen 2008, 39–40; Lipponen & Wesaniemi 2005, 15–16.)

Se, miten vahvasti ja millä tavalla vanhempien ero vaikuttaa lapseen, riippuu osaltaan lapsen psyykkisen kehityksen kulusta. Vahvimmin ero altistaa alle yksivuotiaita, 5–7-vuotiaita sekä 11–14-vuotiaita lapsia. Alle vuoden ikäiset lapset edellyttävät vahvaa kontaktia vanhempiinsa, mihin itseluottamuksen rakentuminen perustuu. 5–7-vuotiailla samaistumisen tarve samaa sukupuolta olevaan vanhempaan on ajankohtaista. 11–14-vuotiaat taas ovat murrosiän kynnyksellä muodostamassa omaa identiteettiään kaivaten siinä aikuisen tukea. (Arajärvi & Koski 1989, 52.)

Lapselle vanhempien pysyminen hänen arjessaan eron jälkeen on tärkeää. Vanhempien on annettava lapselle lupa tuntea vihan tunteita heitä kohtaan siksi, että elämä on hetkelisesti sekaisin. Lasten on saatava kysyä heitä askarruttavia kysymyksiä ja puhua erosta vapaasti. Rutiinien pysyminen palauttaa hiljalleen lapselle hänen perusturvallisuuden tunteen vanhempiinsa ja heidän huolenpitoonsa. Mahdollinen kahdessa kodissa asuminen voi olla lapselle rankkaa ja aiheuttaa mahdollisesti ahdistusta. Sitä voi yrittää poistaa keskustelemalla lapsen kanssa. Tässä vaiheessa niin lapsi kuin aikuisetkin hyötyvät laajasta lähiverkostosta, jossa on valinnanvaraa keskustelukumppaneiksi sekä tukijoukoiksi. (Cox & Desforges 1987, 18, 20; Kääriäinen 2008, 40–42, 44–45.) Ikävä poissaolevaa vanhempaa kohtaan on tavallista. Lohduttaminen onkin sitä vaikeampaa, mitä nuorempi lapsi on, koska hänen ajantajunsa on rajallinen. (Arajärvi & Koski 1989, 17.) Ikävä sekä surun ja vihan tunteet kertovat jonkin olemassa olevan hyvän horjahtamisesta ja siitä, että lapsi uskaltaa reagoida eroon. Tunteiden patoaminen ja aikuisten asioista huolen kantaminen ovat merkkejä siitä, että ilmapiiri ei ole turvallinen. (Kiiänmaa 2008, 96.) Pääsääntöisesti ero kuitenkin pakottaa lapsen hyväksymään uusia velvollisuuksia, mutta niiden tulisi olla suhteessa lapsen ikään eikä pakottaa lasta aikuismaiseen käyttäytymiseen (Cox & Desforges 1987, 22).

Lapsia koskevat riidat ovat lähes aina lähtöisin vanhempien keskinäisistä selvittämättömistä riidoista. Siksi lapsen ei tulisi joutua kohtaamaan ja pahimmassa tapauksessa kärsimään näistä kiistoista. Jos lapsi toistuvasti kuulee, miten hänen toinen vanhempansa on kelvoton, lapsi voi muuttaa käytöstään, ettei vanhempi huomaisi lapsen muualla asuvalta vanhemmalta perittyjä piirteitä. Lapsi pelkää, että huomattaessaan nämä piirteet, vanhempi alkaisi pitää myös lasta yhtä arvottomana. On myös mahdollista, että lapsi persoonallisuuden muuttamisen sijaan puolustaa poissaolevaa vanhempansa säilyttääkseen yh-

teyden tähän. Näiden välimuotona lapsi tunnustelee kahdessa kodissa vallitsevaa maaperää ja muokkaa minäänsä aina sen mukaan, missä on. (Edvall 2001, 147–148.)

Lapset pitävät eron jälkeen yllä toiveita vanhempien yhteen palaamisesta. Tätä kautta lapsi pyrkii tekemään itsestään psyykkisesti jälleen ehjän. Kapinointi vanhempien uusia kumppaneita kohtaan johtuu juuri tästä. Lapsen todellisuus on hyvin konkreettista, eikä lapsi ymmärrä erosta seuranneita mahdollisia positiivisia asioita ennen kuin hän on elänyt tavallista arkea eron jälkeen. Tällöin lapsi voi kehitystasosta riippuen oivaltaa eron opettamia asioita elämästä. (Kiianmaa 2008, 97; Kääriäinen 2008, 46, 48–49.)

Lasta on hyvä myös rohkaista kertomaan ystäväpiirilleen perheen tilanteesta. Näin ollen lapsi voi saada tukea myös heiltä. Vanhempien tehtävä vastaavasti on viedä tietoa lapsen kouluun tai päiväkotiin, jotta lapsi saa tarvittaessa kaipaamaansa tukea. Usein lapsilla kertomisen esteenä on häpeän tunne ja pelko siitä, että suhtautuminen lasta kohtaan muuttuu. (Kinnunen 2010, 90.) Tämä yhteiskunnan luoma sosiaalinen häpeän tunne ja epänormaaliuden leima voivat siis tuottaa lapselle enemmän pahoinvointia kuin erilaiset perhejärjestelyt (Nätkin 2003, 38).

Hyvin hoidetusta erosta lapsen on mahdollista oppia jotain tulevaisuutta ajatellen. Hänen odotuksensa tulevalle parisuhteelle ovat realistisempia, ja hän harkitsee suhdetta enemmän. Hän tietää, että avoimuus ja hyväksyminen omia tunteita ja tarpeita kohtaan ovat ihmissuhteiden kulmakivi ja että ongelmat kuuluvat jokaiseen parisuhteeseen. Lapsen huomioivan eron myötä lapsi voi oppia kohtaamaan ja sietämään omia pelkojaan sekä käsittelemään vihaan liittyviä luonnollisia tunteita hyväksyttävällä tavalla. (Kiianmaa 2008, 97, 143, 145.)

Vanhempien on hyvä tietää, että lapset ajattelevat vanhempien eroa enemmän kuin aikuiset tiedostavat. Lahikainen ja muut (1995) ovat tehneet vertailevaa tutkimusta 5–12-vuotiaiden lasten turvattomuudesta Suomessa ja Virossa. Suomalaisten lasten osalta tulokset kertoivat, että vanhemmista eroon joutumista pelkää jonkin verran tai paljon 60 prosenttia esikouluikäisistä lapsista. Kouluikäisistä 19 prosenttia pelkäsi vanhempien riitelyä. Tässä ryhmässä omien vanhempien avioero pelotti 61 prosenttia lapsista, ja se onkin toiseksi yleisin ihmissuhteisiin liittyvä huolenaihe heti oman vanhemman kuoleman jälkeen. Kun lapsen pelkoja kysyttiin lasten vanhemmilta, heidän arvionsa oli, että esikouluikäisistä lapsista vanhempien eroa jonkin verran pelkää 46 ja paljon 7 prosent-

tia. Kouluikäisten kohdalla arvion mukaan vanhempien eroa jonkin verran pelkää 13 ja paljon 16 prosenttia. (Lahikainen ja muut 1995, 146, 168, 187, 202, 221–222.)

2.3 Lapsen reagointi eroon

Avioero prosessina on vanhemmille hyvin stressaavaa aikaa. Psykologi ja psykoterapeutti Soili Poijula (2007, 19, 27, 140) määrittelee stressin kuormitukseksi, joka aiheutuu jostakin tietystä asiasta, reaktiosta tai ympäristön ja yksilön vuorovaikutuksesta. Vanhempien kokema voimakas stressi näkyy hänen mukaansa lapsissa, joille osa vanhempien kokemista paineista siirtyy. Eroa edeltäneet voimakkaat riidat, jotka pahimmillaan jatkuvat erilleen muuton jälkeenkin, luovat lapselle pelon ja stressin ilmapiirin. Poijulan mukaan avioerotilanteessa lapselle voi aiheuttaa voimakasta stressiä heille turvalliselta tuntuvan kiintymyssuhteen katkeaminen. Tämän suhteen katkokset tai sen heikkous vaikuttavat joidenkin lasten itsetuhoisuuden taustalla.

Lapset käyttävät stressistä selviytyäkseen monenlaisia keinoja riippuen siitä, onko kyseessä traumaperäinen vai ei-traumaattinen stressi. Tilanteeseen kytkeytyvä stressaavuudenaste riippuu siitä, miten merkittävä asia on yksilölle itselleen. Poijulan (2007, 19, 22–23, 26–27) antamia esimerkkejä noista keinoista ovat itkeminen, vetäytyminen, mielikuvitus, taantumisen, provosoiva käytös, kieltäminen ja torjuminen. Esikouluikässä stressireaktioita ovat pelot, huolestuneisuus, eroahdistus ja unihäiriöt. Koulun alkuvaiheessa stressi voi näkyä käytöksessä tai lapsi voi kätkeä sen sisälleen, jolloin voi ilmetä masentuneisuutta, riitaisuutta, koulupelkoa tai yliaktiivisuutta. Selviytyäkseen mahdollisesta voimakkaastakin stressistä lapsen tulee miettiä tai vastaavasti aikuisen tulee osoittaa hänelle keinoja, jotka lapsella on hänelle stressaavassa tilanteessa käytössään.

Vanhempien ero ja sitä seuraava arki voivat olla lapselle vaikeaa aikaa. Vaikeudet saattavat ilmetä esimerkiksi arvosanojen laskemisena ja aggressiona koulussa tai läksyjen unohteluna. Eron tapahtuessa lapselle voi Poijulan (2007, 33, 35–36, 236) mukaan kehittyä jopa traumaattinen kriisi, joka saa alkunsa shokkivaiheesta. Tällöin mieli taistelee todellisuudessa vallitsevaa uhkaa vastaan ja pyrkii pitämään sen loitolla kaikin keinoin. Shokkivaihetta seuraa reaktio, jossa epämiellyttävä tapahtuma pyrkii mieleen muistojen ja unien muodossa. Siksi sen työstäminenkin on välttämätöntä. Tässä vaiheessa mielen voi vallata myös suru tapahtuneesta. Viimeisenä yksilö siirtyy läpityöskentelyvaiheeseen. Sen aikana katse siirtyy menneisyydestä tulevaan. Tapahtumien sarja päättyy in-

tegraatioon, jolloin tapahtunut, tässä tilanteessa vanhempien ero, on lapselle osa hänen elettyä elämäänsä. Lapsen tulee saada olla tietoinen kaikista kriisin vaiheista, myös siitä, että se loppuu ajallaan.

Lapsen lähiverkostolla on merkittävä rooli siinä, miten aktiivisesti lapsi pyrkii selviytymään mieltä järkyttävästä kokemuksesta. Poijula (2007, 55, 150) peräänkuuluttaa, että lapselle läheisten ihmisten on varottava aliarvioimasta lapsen mielipahaa ja kyettävä antamaan lapselle hänen kaipaamaansa tuki, vaikka lapsi ei tätä tukea osaisi tai kykenisi pyytämään. Lyhytnäköisesti tarkasteltuna kriisin välttely voi olla tehokasta, mutta pitkällä aikavälillä siihen liittyy häiriökäytöksen riski.

Koulun aloittanut lapsi pystyy jo tietynlaiseen abstraktiin ajatteluun ja sitä kautta hän tiedostaa muutoksen laajuuden. Hän on kognitiivisesti, emotionaalisesti ja sosiaalisesti kehittynyt pidemmälle kuin alle kouluikäiset lapset. Tämä näkyy siinä, että lapsi osaa kohdistaa erilaiset tunteensa eri ihmisiin, hän osaa hahmottaa ajan kulkua tarkemmin ja hänellä on paljon kodin ulkopuolisia ihmissuhteita. Tosin tietoisuus käsitteistä kuten avioero ei ole vielä parhaimmillaan. Kouluikäisen lapsen suru näkyy itkuisuutena, vihai-suutena ja ikävänä, koska todellisuus ei enää pehmene haavemaailmaan pakenemalla. Lapset voivat miettiä omaa toimintaansa eron tullessa esille ja tuntea egosentrisyyden vuoksi syyllisyyttä ja sen lisäksi pelkoa jäljelle jääneen vanhemman katoamisesta. Syyttäminen ja vihaisuus voi kohdistua myös kotiin jääneeseen huoltajaan, jos lapsi kokee, että toinen vanhempi on ajettu pois kotoa. (Arajärvi & Koski 1989, 57–59.) Vihaa voi kohdistua lisäksi opettajaan ja sisaruksiin (Cox & Desforges 1987, 41).

Alakoulun ylemmillä luokilla lapsen stressin sietokyky paranee entisestään ja riippumattomuus vanhemmista on ajankohtaista. Tämä riippumattomuus voidaan tulkita myös torjuntana, mikä pahimmillaan saa aikaan sen, että lapsi joutuu painimaan surun kanssa yksin tai poismuuttanut vanhempi kokee, ettei lapsi halua tavata häntä. Tällöin lapsen ja vanhemman välinen yhteys voi olla vaarassa katketa kokonaan, minkä aiheuttamat vahingot näkyvät lapsen kasvaessa aikuiseksi. (Cox & Desforges 1987, 45.) Itse reflektiivisen ajattelun kehittyessä lapsi oppii hahmottamaan ja erottelemaan niitä tekijöitä, jotka johtuvat hänestä ja mikä taas muista ihmisistä. Näin lapsen kokema syyllisyys erosta vähenee. (Kääriäinen 2008, 40.) Suru erosta vaihtuu kiukuksi, joka kohdistuu lapsen mielipiteen mukaiseen eron aiheuttajaan. Kiukkuu lisää se, jos lapsen sisäistämät moraaliset opetukset kokevat kolauksen ja lapsi näkee vanhempansa toimivan opetustensa vas-

taisesti. Täysin hyvää tai paha kuvaa kummastakaan vanhemmasta lapselle ei saa syntyä, koska tällöin lapselle on muodostunut vanhemmasta vääristynyt kuva. Tämä käsitys voi siirtyä vanhemmista myös muihin ihmisiin. Varhaisnuoruudessa kaverisuhteet ja harrastukset korostuvat ja mahdollinen häpeä vanhempien erosta on mahdollista. Lapsi voi kokea myös fyysisiä oireita kuten päänsärkyä tai vatsakipuja. (Arajärvi & Koski 1989, 59–62.)

3 LAPSEN ASUMISRATKAISUT JA OIKEUS MOLEMPIIN VANHEMPIIN

Lapsiperheen hajotessa lapsen asumista, huoltoa ja tapaamisia koskevat järjestelyt ovat vanhempien tärkeimpiä sovittavia asioita. Tässäkin asiassa vanhempien tulisi pitää lapsen ensisijainen etu mielessään. Ensisijaiseen etuun kuuluu lapsen mielipiteen kuunteleminen ja kunnioittaminen, mutta varsinaista päätösvaltaa lapsi ei pysty eikä saakaan ottaa. Vaadittaessa lasta asettumaan jommankumman vanhemman puolelle tehdään halua lapsen omalle eroprosessille. (Kiianmaa 2008, 85–86, 95.)

Lapsen edun huomioimiseen kuuluu myös se, että asumis- ja tapaamisratkaisuja pohdittaessa selvitetään kaikkien mallien hyvät ja huonot puolet. Hyvässä ratkaisussa otetaan huomioon lapsen ikä, elämäntilanne ja hänen omat tarpeensa. Ratkaisu on riittävän joustava ja selkeä, jos se luo lapselle turvallisuuden ja pysyvyyden tunteita. Lapsella on oikeus tavata molempia vanhempiaan ja tämän oikeuden turvaamiseksi on syytä tehdä kirjallinen sopimus. Suurin osa riidoista koskien lapsen tapaamista johtuvat siitä, että tuo sopimus ei ole riittävän tarkka. Tapaamisten tarkoituksena on yhteyden säilyminen eikä niinkään erityiskohtelun järjestäminen. Vanhemman tulee pitää kiinni omasta auktoriteetistaan ja rajoista, vaikka eron aiheuttamat syyllisyydentunteet niitä kyseenalaistavatkin. (Kiianmaa 2008, 96, 121–123.) Rajoja asettamaton kasvatustyyli on yhteydessä lapsen aggressiivisuuteen (Keltikangas-Järvinen 2010, 181).

Tärkeää on, päädyttiin sitten millaiseen huoltajuusjärjestelyyn tahansa, että se vastaa lapsen sen hetkistä tarvetta ja toivetta. Suositun yhteishuoltajuus voi olla lapselle haitaksi, jos hän joutuu vaihtamaan asuinympäristöään vihamielisestä kodista toiseen. Lapsen hyvinvoinnin kannalta huoltajuusmalli on toisarvoinen asia. Edes sillä, miten paljon lapsi viettää aikaa kummankin vanhemman kanssa, ei ole niin paljon merkitystä. Lapsen kehittymiseen ja viihtymiseen kotona, koulussa tai ystävien kanssa vaikuttavat yksin- tai yhteishuoltajuuden sijaan toiset seikat. Näitä syitä ovat vanhempien oma psyykinen hyvinvointi, riitelyalttius ja kyky ylläpitää lapselle tuttuja rutiineja sekä lapsen ikä, temperamentti ja sopeutumiskyky. Lapsen kasvaessa huoltajuussopimuksenkin tulee joustaa. (Blakeslee ja muut 2007, 230.)

Tilanteessa, jossa huoltajiksi soveltuvat vanhemmat eivät pääse yhteisymmärrykseen lapsen huoltajuudesta, asian päättää oikeus. Juridiset päätökset perustuvat sen hetkiseen tilan-

teeseen ja niihin toivotaankin joustavuutta lapsen kasvaessa ja kehittyessä (Arajärvi & Koski 1989, 41). Oikeus päättää tarvittaessa myös tapaamisoikeudesta lapsen ja muualla asuvan vanhemman välillä. Päätökseen sisältyy etävanhemman ja lapsen välisen yhteisen ajan määrä. (YVPL ry.) Yleensä oikeus pyrkii välttämään tapaamisoikeuden poistamista, sillä biologisen vanhemman ja lapsen suhteen säilymisellä edes jollakin tasolla on todettu olevan paljon hyviä, kauaskantoisia vaikutuksia (Cox & Desforges 1987, 85). Läheisen emotionaalisen siteen uupuminen lapsen ja vanhemman kesken saattaa lisätä lapsen aggressiivisuutta, sillä lapsen itsekontrolli ei muodostu ilman hyväksynnän hakemista ja sen saamista (Keltikangas-Järvinen 2010, 180). Oikeus voi kuitenkin evätä tapaamisoikeuden riittävän painavien syiden nojalla tai tapaamisista tehdään tuettuja, jolloin lapsen ja vanhemman tapaamisissa on mukana kolmas henkilö (YVPL ry). Tässä työssä puhuessamme eroperheistä, tarkoitamme uusperheitä, yhteishuoltajia ja yksinhuoltajia.

3.1 Uusperheet

Uusperheen määrittely on ollut moninaista, mutta sen on todettu olevan hyvin tilannesidonnaista johtuen perheenjäsenten erilaisista merkityksistä toisilleen. Ainoana määritteliä yhdistävänä tekijänä on nähty ei-yhteisten lasten olemassaolo. Hyvin harvoin vanhemmat muistavat pohtia ja kysyä lapsen mielipidettä uusperheen muodostamisesta. Eri elämänvaiheissa perheen merkitys muuttuu ihmisen oman toiminnan välityksellä. Tämä toiminta on uusperheessä hyvin konkreettista lapsen kannalta tarkasteltuna. Lapsi muovaa tällöin suhteita niin perheen sisällä kuin sen ulko-puolellakin. (Ritala-Koskinen 2002, 138–139, 149–150.) Lapsi joutuu uusperheen syntyessä pohtimaan uusia perhesuhteita. Hän joutuu miettimään, ovatko biologisen vanhemman uuden puolison lapset hänen perhettään ja mieltääkö lapsi poismuuttaneen vanhemman edelleen perheeseensä, vaikka nämä asuvatkin eri katon alla. Myös isovanhempien suhteen lapsi joutuu pohdinnan eteen. Ratkaisijaksi tilanteessa nousevat yhteydenpidon määrä ja ihmisten omat mieltymykset. Näiden pohjalta perheen laajempi käsitteellinen määrittely on vaikeutumassa edelleen, sillä jokaisella ihmisellä on oikeus määritellä perheensä itselle sopivin kriteerein. (Jallinoja 2000, 193, 195–196.)

Vanhemman uusi avioliitto merkitsee muutosta lapsen elämään. Suurimpia muutoksia ovat mahdollinen muutto jopa toiselle paikkakunnalle, koulun vaihtuminen ja ero ystävistä. Uuden vanhemman saaminen voi vaikuttaa myös tuttuihin kasvatusideologioihin sekä perheen

taloudelliseen ja sosiaaliseen asemaan. Lapset, joilla on aihetta olla vihaisia vanhempien erosta, eivät välttämättä hyväksy vanhemman uutta puolisoa helposti. Vastahanangoitteen liittyä vahvasti kyseessä olevan lapsen ikä ja kehitysvaihe. Lapsi voi nähdä yhtenä isä- tai äitipuolen saamisen etuna sen, että perheestä muodostuu jälleen kokonainen. (Arajärvi & Koski 1989, 105–107.) Ollessaan kahden perheen täysvaltaisia jäseniä lapsella on molemmissa kodeissa omat tilat ja tarvikkeet, ja hän saa huomiota parhaimmillaan neljältä eri aikuiselta. Lisäksi lapsi oppii, että perheiden välillä on arvo- ja toimintaeroja. (Cox & Desforges 1987, 67.) Uuden parisuhteen positiiviset vaikutukset biologiseen vanhempaan edesauttavat uuden vanhemman hyväksymistä (Arajärvi & Koski 1989, 107). Uusperhettä perustettaessa tulee olla realistinen, sillä ongelmattomaan ja täydelliseen tilanteeseen päästään harvoin. Tähän syynä on se, että asioista täysin samalla tavalla ajattelevat vanhemmat harvoin päätyvät eroamaan ja perustamaan uutta perhettä. (Cox & Desforges 1987, 67, 74–75.)

Tutkijat ovat havainneet uusperheen kehityksen koostuvan vaiheista, ja perheen muotoutumiseen sanotaan kuluvan aikaa neljästä seitsemään vuotta (Kinnunen 2010, 118, 120). Uuteen parisuhteeseen ja perhesuhteiden muodostamiseen lähdettäessä aikuisten odotukset ovat selkeämmät ja realistisemmat. Tosin näitä henkilökohtaisia odotuksia harvoin ilmaistaan sanallisesti. (Cox & Desforges 1987, 16.) Jos uusperhe selviytyy viidestä ensimmäisestä yhteisestä vuodesta, eroriski pienenee merkittävästi (Edvall 2001, 23). Uusperheitä koskevat tutkimukset perustuvat usein ydinperheiden ja uusperheiden väliselle vertailulle. Uusperheitä tutkineet amerikkalaiset ovat esittäneet, että uusperheessä elävillä lapsilla ilmenee useammin ongelmia käytöksen ja koulumenestyksen suhteen kuin ydinperheessä elävillä lapsilla. Usein tutkimusten ennakoasetelma on ollut jo valmiiksi ongelmakeskeinen. Tällöin tuloksiksikin saadaan ongelmia, jolloin negatiiviset asiat säilyvät ihmisten mielikuvissa (Hokkanen 2005, 102.)

Erilaisten perhemuotojen positiivisista vaikutuksista ollaan harvemmin kiinnostuneita, ja syynä siihen on esitetty uusperheen myötä muuttuvien ihmissuhteiden uhkaa lapsen kehitykselle. Lapset kuitenkin näyttäisivät sopeutuvan hyvin monenlaisiin perheratkaisuihin, jos heidän mielipiteitään tärkeistä ihmissuhteista perheen ulkopuolella kunnioitetaan ja lapsille annetaan tarpeeksi aikaa toipua erosta. (Ritala-Koskinen 2002, 140–141, 150.) Tämän prosessin epäonnistumiset näkyvät siinä, että lapset ovat yleisin uusperheiden hajoamisen syy. Uusperheiden eromäärä on noin puolet kaikista eroista. (Edvall 2001, 121; Kin-

nunen 2010, 122.) Jos lapsi kokee menettävänsä huomiota uusperheen myötä muille, kokee hän helposti mustasukkaisuutta ja hylätyksi tulemista (Kinnunen 2010, 96).

Tutkimustuloksista huolimatta uusperheissä kasvaa myös elämässään hyvinvoivia ja hyvin pärjääviä ihmisiä (Ritala-Koskinen 2002, 141). Jo 1980-luvulla on kiinnitetty huomiota siihen, että uusperheisiin liitettyjen negatiivisten asioiden sijaan tulisi puhua uusperheen normalisaatiosta. Tällöin uusperheissä ei korvata perheenjäseniä vaan heitä tulee lisää. (Linnavuori 2007, 14.) Uusperheiden positiivisen puolen paljastaminen on tärkeää, koska se auttaa näissä perheissä elävien lasten itseyttämyksen paranemista (Ritala-Koskinen 2002, 142). Hyvin käydessään avioeroa voidaan kuvailla perheen loppumisen sijaan parisuhteiden uudelleenjärjestelyä, jonka ansiosta ydinperhe käsitteenä voi laajentua (Nätkin, 2003, 32).

3.2 Yksinhuoltajat

Yksinhuoltajaperheet voivat muodostua eri tavoin, ja tästä muodostumisperusteesta riippuu paljon myös se, millä tavalla yhteiskunta näkee perheen. Avioeron vuoksi yksinhuoltajaisät ja -äidit, lesket ja parisuhteen ulkopuolella yksinhuoltajaksi tulleet koetaan yhteiskunnassa eri tavoin. Kuoleman myötä yksinhuoltajaksi jääneen isän koetaan helposti saaneen roolin, joka ei ole hänelle ominainen ja siksi hän tarvitsee paljon ehdotonta tukea. Vastaavasti naiselle, joka tulee äidiksi olematta parisuhteessa, saatetaan antaa vähemmän tukea, koska hänen nähdään olevan itse vastuussa tilanteesta. (Cox & Desforges 1987, 64–65, 67.)

Nykyisin yksinhuoltajuutta voidaan pitää myös omana tietoisena ja haluttuna valintana. Ennen yksinhuoltajuus ei ollut mitenkään harkittu valinta, mutta nykypäivänä se voi olla esimerkiksi adoption kautta, jolloin aikuinen yksin adoptoi itselleen lapsen. Mikäli yksinhuoltajuus ei ole harkittua, voi syynä yksinhuoltajien uuden parisuhteen ja uusperheen muodostamiseen joskus olla halu saada jälleen ”kokonainen” perhe molempine vanhempien. Uusperheen perustamiselle olisi kuitenkin hyvä olla muitakin perusteita. Yksinhuoltajaperheiden etuna voidaan pitää sitä, että yksi vanhempi on perheen johdossa tuntien lapsensa lisäksi omat rajansa, eikä hänen tarvitse tehdä vaatimuksia tai toivomuksia toiselle vanhemmalle. (Cox & Desforges 1987, 64–65, 67.) Lisäksi on huomioitavaa lapsen kehityksen kannalta, että yksinhuoltajuus voi olla lapselle parempi vaihtoehto kuin vanhempien huono avioliitto ja sen näkeminen (Eskelinen 2011, 57).

Yksinhuoltajuus on myös nähty hyvinvoinnin riskitekijänä. Tilastoissa yksinhuoltajuuteen yhdistetään usein huono-osaisuus erityisesti taloudellisista syistä. (Törrönen 2001, 63.) Yksi syy tähän on 1990-luvun ja 2000-luvun vertailuun perustuvan tutkimuksen mukaan yksinhuoltajaäitien korkeampi työttömyysaste ja sitä seuraava ansiotulojen pieneneminen (Hakovirta, 2006, 82, 92, 131). Yleensä taloudellisesti huonoin asema on pienten lasten yksinhuoltajaäideillä. Taloudellisista vaikeuksista yleensä seuraa valtavia paineita aikuisille, mitkä lisäävät vanhempien väsymystä. Tämä taas vaikuttaa siihen, että vanhempi ei välttämättä jaksa panostaa lasten hoitoon, ja pitkällä aikavälillä tällä saattaa olla vahingollisia seurauksia lapsen hyvinvoinnille ja selviytymiselle. (Forssén, Haataja & Hakovirta 2009, 17.) Toisaalta on hyvä pitää mielessä, että yksinhuoltajuutta edeltänyt mahdollinen perhe-elämä on voinut aiheuttaa haasteita, joita ei voida asettaa yksinhuoltajuuden syyksi. Yksinhuoltajuuden mikroperspektiivinen tarkastelu voisi tuoda esiin niitä tapoja, jolla yksinhuoltajat organisoivat omaa elämäänsä lasten ehdoilla (Törrönen 2012, 63, 173).

Yleensä äiti on aina se, jolle lapset jäävät ja josta tulee yksinhuoltaja. Tätä kuitenkin kritisoitiin jo 1970-luvulla ja vuonna 1984 voimaan tulleen lain myötä, joka mahdollisti yhteishuollon, nostettiin myös isän tärkeys lapsen elämässä esille. Ennen katsottiin, että isän tehtävänä on vain antaa lapselle roolimalli miehestä ja tukea lasta hänen myöhemmässä kasvussa. Nykyisin kuitenkin katsotaan, että myös isällä on tärkeä rooli huollossa ja kasvatuksessa aivan lapsen syntymästä asti. Lisäksi korostetaan sitä, että lapsen oikeudella molempiin vanhempiin on vaikutusta lapsen hyvinvoinnille ja siksi lapsen suhdetta isään tulisi vaalia ja tukea, mikäli ensisijainen vanhempi lapselle on äiti. (Rantalaiho 2011, 33, 37–39.) Kaikesta huolimatta 2000-luvun alussa jopa melkein 90 prosenttia yksinhuoltajista oli naisia ja näin ollen yksinhuoltajaisien määrä on vähäinen (Hakovirta 2006, 30). Suhde toiseen vanhempaan ei aina kuitenkaan ole mahdollista, ja tähän voi olla syynä esimerkiksi toisen vanhemman kuolema, mielenterveysongelmat, päihdeongelmat, väkivaltaongelmat tai se, ettei toinen vanhempi, yleensä isä, halua nähdä lasta, mikäli lapsen saamista ei ole suunniteltu etukäteen.

Yksinhuoltajavanhempi saattaa kokea tarvetta todistaa lähipiirilleen pärjäävänsä yksin. Tällöin hän kieltäytyy avuntarjouksista, vaikka todellisuudessa niitä kipeästi tarvitsisikin. Tällöin avunantajien on hyvä kysyä huoltajalta suoraan, millaista apua tai tukea tämä itse kokee tarvitsevänsä sen sijaan, että ulkopuoliset päättelevät avuntarpeen itse. Avioerosta parhaiten selviytyvätkin ne, joilla on omaisten ja ystävien tuki takanaan. (Cox & Desforges 1987, 21.) Lisäksi suurta apua yksinhuoltajan selviytymiseen tuo toisen eli etävanhemman

taloudellinen apu ja osallistuminen lasten elämään. Ilman näitä tukimuotoja yksinhuoltaja voi kokea elämänsä haastavaksi ja uuvuttavaksi ja siksi kaikenlainen tuki on tarpeen. (Broberg & Tähtinen 2011, 158.) Tutkimusten mukaan myös yksinhuoltajaäitien sijoittuminen ansiotyöhön lisää heidän omaa hyvinvointiaan (Hakovirta 2006, 161).

3.3 Yhteishuoltajuus

Yhteishuoltajuuteen päädyttäessä molemmat lapsen vanhemmista ovat virallisia huoltajia. He päättävät yhdessä esimerkiksi lapsen nimestä, uskonnosta, koulusta ja asuinpaikasta. He ovat molemmat oikeutettuja saamaan viranomaisilta lasta koskevaa tietoa kuten opettajalta lapsen kouluun liittyviä tietoja. Yhteishuoltajuudessa ei ole olemassa erikseen huoltavaa ja tapaavaa vanhempaa, vaan vanhemmilla voi olla käytössä esimerkiksi vuoroasumiseen perustuvat säännöt. Tällöin lapsi viettää aikaa molempien vanhempien kanssa lähes yhtä paljon. Tämä riippuu paljon vanhempien välisestä sopimuksesta. (YVPL ry.) Yhtenä harvinaisempana yhteishuoltajuusmuotona on malli, jossa lapsen sijaan vanhemmat vaihtavat asuinpaikkaa vuorotellen. Teoriassa tämän mallin ajatellaan toimivan, mikäli kummallakaan vanhemmalla ei ole uutta parisuhdetta. (Panttila 2005, 11.)

Ajan jakautumisella vanhempien kesken on vaikutusta lapsen ja vanhemman yhteyden syntymiseen ja säilymiseen. Yhteys lapseen säilyy pelkillä viikonlopputapaamisillakin, mutta silloin suhteet lapsen ja vanhempien kesken ovat eriarvoiset, jos arjen pyörittäminen on vain toisen vanhemman harteilla. (Panttila 2005, 6, 11.) Suomessa lapsella ei kuitenkaan voi olla käytössä kuin yksi virallinen osoite. Vuoroasumisen perusteena ovat siis vanhempien lähekkäiset kodit, yhteinen halu pitää huolta lapsesta ja taakse jätetty, sopuun päättynyt eroprosessi. (YVPL ry.) Vuoroasuminen siten, että lapsi on yhtä paljon kummankin vanhemman luona, on yleisintä pienissä perheissä 2–7-vuotiailla lapsilla. Vuorotte-luasumisesta päätettäessä vanhemmat antavat vähän painoarvoa lapsen omille toiveille. Vuoroasuminen on saanut kritiikkiä osakseen, koska sen soveltuvuutta pysyväksi ratkaisuksi on kyseenalaistettu. Huoltomuodon muuttuminen yhteishuoltajuusratkaisussa on yleisempää kuin yksinhuoltajuuden suhteen. (Linnavuori 2007, 29–30, 33.)

Vuonna 2011 Suomessa yhteishuoltajuuteen päätyi 93 prosenttia kaikista huoltosopimuksista (THL 2011). Yhteishuoltajuusperinteen taustalla voidaan ajatella olevan ajatus siitä, että vanhempien lapsen tuntema yhtä voimakas rakkaus ja välittäminen saavat aikaan halun ylläpitää läheistä suhdetta lapseen. Joillakin valinnan taustalla on ajatus lapsen oikeu-

desta ja tarpeesta molempiin vanhempiin, toisilla taas pelko olla yksin vastuussa lapsen kasvusta ja kehityksestä. Eron vireille pannut osapuoli voi yhteishuoltajuuspäätöksellä lievittää omia syyllisyydentunteitaan. Epävarmuuden tunteiden tai katumuksen noustessa pintaan yhteishuoltajuus on väylä pysyä mukana entisen puolison uudessa elämässä. Joskus päätöksen taustalla ovat käytännön syyt, kuten epäsäännölliset työajat tai viranomais-ten painostus. (Hokkanen 2002, 123.) Hokkasen (2005, 60) mukaan yhteishuoltajuutta enemmän haluaa juuri se vanhempi, jolla on pienemmät mahdollisuudet saada lapsen yksinhuoltajuus. Tämä osapuoli on useasti isä. Äidit taas suostuvat ratkaisuun, jos he ovat varmoja, ettei isän tarkoituksena ole vaikeuttaa lapsen huoltoa. Virallisena huoltajana oleminen antaa isälle varmuuden ja turvallisuuden tunnetta senkin varalle, että lapsen äidille joskus sattuisi jotakin, minkä vuoksi hän ei kykenisi olemaan yksin lapsen virallinen huoltaja.

Yhteishuoltajuus on hyvä valinta lapsen kannalta, mikäli lapsi otetaan aidosti vastaan molempien vanhempien mahdollisissa uusissa perheissä ja asumisratkaisut järjestetään niin, että lapsi kokee molemmat mahdolliset asuinpaikat kodeiksi. Lapset ovat mukautuvia ja sopeutuvia uusiin tilanteisiin, mutta silti he tarvitsevat tunteen siitä, että ovat perheeseen kuuluvia jäseniä. Lisäksi he tarvitsevat myös omaa tilaa, mikä tuo osaltaan yhteenkuuluvuuden tunnetta. Tärkeintä yhteishuoltajuudessa kuitenkin on, että lapsen ei tarvitse valita vanhempien välillä, vaan molemmat vanhemmat osallistuvat hänen kasvatukseensa ja elämäänsä. Aina tällaiseen ratkaisuun päätyminen ei ole helppoa ja se vaatii työtä, mutta onnistuessaan se on hyvä ratkaisu sekä lapsen että vanhempien näkökulmasta. (Ayalon & Flasher 1997, 33–35.)

4 VANHEMPIEN ERO JA KOULU

Uudenlaiset tilanteet lapsen elämässä muodostavat kohtia, jotka voivat tuoda mukanaan haasteita lapsen arkeen tai hänen kehitykselleen. Vanhempien ero on esimerkki tällaisista tilanteista. Jos ero vie liikaa vanhempien huomiota pois lapsesta ja hänen tilanteestaan, lapsen vaikeudet saattavat kasvaa. Tässä tilanteessa opettajilla on merkittävä rooli. Lapsi viettää suuren osan arkipäivistään koulussa ja vastaavasti opettaja on eroprosessin pyörteiden ulkopuolinen aikuinen, joka voi huomata helpommin muutoksen lapsessa. Vaikeuden puheeksi ottaminen huoltajan kanssa kysyy opettajalta tilanneherkkyyttä ja luottamuksellista suhdetta vanhempiin. (Arajärvi & Peura 1987, 70–71.)

Opettajat ovat kertoneet yleisimpiä syitä sille, miksi he kokevat tiedon perhesuhteiden muutoksista olevan heille hyödyksi. Ensinnäkin vanhempien ero vaikuttaa lapsen persoonalliseen kehitykseen informaalina oppimistapahtumana. Koulussa taas panostetaan lasten kokonaisvaltaiseen kehitykseen, johon persoonallinen kehitys olennaisesti kuuluu. Toisena syynä opettajat pitävät tiedon lisäämää ymmärrystä. Jos opettajat tietävät, mitä lapsi on kokenut, he voivat ymmärtää paremmin lapsen toimintaa. Kolmantena opettajat mainitsevat hallinnolliset syyt ja viimeisenä seikkana opettajille toimii halu muodostaa henkilökohtainen side lapseen ja heidän perheisiinsä. Jos opettaja saa tietää vanhemmilta heidän eronneen, on opettajan helpompi puhua asiasta lapsen kanssa ja vastaavasti kertoa vanhemmille omista havainnoistaan koulussa verrattuna siihen, että tieto olisi tullut opettajalle joltain muuta kautta. (Cox & Desforges 1987, 91–92.)

Opettajilla on myös syitä siihen, miksi he eivät koe tietoa vanhempien erosta tarpeellisenä. Opettajat voivat kokea, että heidän vastuullaan on vain opiskelutaitojen ja ainesisällön opettaminen. He saattavat kokea, että koti ja koulu ovat kaksi erillistä paikkaa, eivätkä he siksi koe tarvetta tietää, mitä lapsen kotona tapahtuu. Samasta syystä vanhemmat eivät koe tarvetta kertoa erostaan koulussa. Opettajat eivät tiedä, miten reagoida toisen ihmisen ahdingon kanssa, ja mikä taas lisäisi heidän avuttomuuden tunnettaan. Jotkut opettajat saattavat pelätä mahdollista todistamista oikeudessa koskien huoltajuuskiistoja. (Cox & Desforges 1987, 92–93.)

Vanhempien erosta aiheutuvat muutokset vaikuttavat koulunkäyntiin kahdella kolmasosalla erolapsista. Esimerkkejä vaikutuksista ovat arvosanojen ja huolellisuuden lasku, emotionaalisen ja sosiaalisen kehityksen taantuminen sekä keskittymiskyvyttömyys. Myös kiin-

nostuneisuus koulua kohtaan voi laskea, jos sen tukena ovat perusedellytykset, kuten riittävä uni ja monipuolinen ruoka, kärsivät vanhempien stressin vuoksi. Lisäksi näistä lapsista yksi viidesosa ilmensi koulussa surullisuutta. Kaikki nämä merkit vaikuttavat ystävyys-suhteisiin. Koulun alkaessa lapsilta edellytetään huomion suuntaamista kouluasioihin. Tällöin lapsien odotetaan oppivan lukemisen ja kirjoittamisen taitoja. Jos nämä taidot viivästyvät esimerkiksi vanhempien eron aiheuttaman muutoksen myötä, voi siitä jäädä jälki lapsen itsetuntoon ja mielikuvaan itsestä oppijana. Jos muutokset heijastuvat kouluun aggressiivisena käytöksenä, se vaikuttaa myös lasten sosiaaliseen asemaan luokassa. Opettajan on syytä reagoida näihin merkkeihin, ja koulupsykologin vastaanotoille ohjatut lapset kärsivätkin useimmiten sosiaalisista, emotionaalista ja kognitiivisista ongelmista, joiden juuret juontuvat jossain määrin perhesuhteiden purkautumiseen. (Cox & Desforges 1987, 6–7, 42–43.)

Vaikutukset voivat olla myös koulun näkökulmasta positiivisia. Saadaksesen muuta ajateltavaa lapsi voi keskittyä koulunkäyntiin enemmän kuin ennen. Hän oppii uusia taitoja, pärjää kokeissa sekä kohentaa itsetuntoaan ja omanarvontunnettaan. Näin hän hakee menestystä perheen ulkopuolisten ihmisten ja ystävien silmissä. (Cox & Desforges 1987, 46.)

Opettajan näkökulmasta vanhempien ero vaikuttaa kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. Tiedottaminen lapsen koulunkäyntiä koskevissa asioissa riippuu huoltajuusjärjestelyistä, mutta esimerkiksi lapsen koulumenestyksestä raportoiminen voi tapahtua molemmille vanhemmille. Asia on hyvä varmistaa vanhempien lisäksi vielä esimerkiksi oikeuden päätöksistä, sillä vanhemmat eivät välttämättä ole tunteiden sekamelskan keskellä puolueettomia tietolähteitä. Koulun tulisi säilyä niin vanhempien kuin lapsenkin mielessä neutraalina paikkana, joka reagoi muutoksiin ja tukee tarpeen mukaan niin lapsen kehitystä kuin vanhempien selviytymistä. Näin lapsikin huomaa, että erotilanteessa on mahdollista olla puolueeton ja vanhemmat kokevat voivansa ottaa yhteyttä kouluun kaikissa heidän mieltään painavissa asioissa ilman syyllisyyden tunnetta. (Cox & Desforges 1987, 80–81, 89, 94, 138.)

Parhaiten lasta voidaan auttaa jo ennestään tuttujen ihmissuhteiden avulla sen sijaan, että lapsi ohjattaisiin vieraalle psykologille. Näin valmiiksi stressaantuneelta lapselta säästetään uuden luottamussuhteen muodostamiseen vaadittavaa energiaa. Lapsen opettaja on tällöin yksi potentiaalinen vaihtoehto, sillä opettaja on arjessa läsnä olevana lapsen saatavilla silloin, kun lapsi itse on valmis keskustelemaan. Opettajan on siis oltava tarkkana oman käytön

töksensä kanssa, ettei hän vaikuta lapsen silmiin liian innokkaalta auttajalta. Lisäksi opettajalla on koulutuksen kautta tiedossa lapsen iän ja kehityksen välinen kulku siinä määrin kuin se on yleisesti määriteltävissä. Oppilaantuntemuksen kautta opettaja aistii lapsessa tapahtuvia muutoksia ja harkintansa mukaan pyytää ulkopuolisilta mielipiteitä ja apua jakamiseen. (Cox & Desforges 1987, 9, 96, 99, 107.) Usein paras tuki, jonka koulu voi lapselle antaa, on rutiinien säilyttäminen ennallaan, sillä koulu on paikka, jossa toiminta on johdonmukaista ja lapsi kokee olevansa turvassa (Ayalon & Flasher 1997, 51).

Erosta selviytymiseen auttavia lasten palveluita on aivan liian vähän tarvitsijoihinsa nähden. Näyttää myös siltä, että peruskoulu ei huomio erolapsia, vaikka eron mahdolliset vaikutukset koulunkäyntiin tunnetaan. Ero onkin syy monelle alisuoriutuvalla lapselle. Monen erolapsen käytös voi olla tapaajavanhemman näkemisen jälkeen erilaista, esimerkiksi levotonta, sillä aluksi nämä vierailut ja siirtyminen kodista toiseen laukaisevat erokokemuksia uudelleen. Suomen korkeat eroluvut huomioiden ja tuen saamisen vähyyden tietäen olisi hyvä, jos peruskoulukin kehittäisi omia työvälineitään koskien erolapsia. (Kiiänmaa 2008, 92, 105, 123.) Opettajien tulisi pohtia itse, mikä on heidän perhekäsityksensä ja miten se näkyy heidän toiminnassaan. Tuleeko kaikkien oppilaiden luokassa askarrella äitien- ja isienpäiväkortteja, ja lähettääkö opettaja tiedotteita kotiin sillä oletuksella, että molemmat vanhemmat näkevät sen? Koulussa tulisikin käsitellä monenlaisia perhemuotoja ja kertoa lapsille, että kaikki perheet ovat erilaisia, mutta samalla kuitenkin hyväksyttäviä. Lisäksi koulussa olisi hyvä pohtia henkilökunnan kesken, missä määrin yksittäisten perheiden asioihin on suotavaa tai pakko puuttua silloin, kun kyseessä on perheen hajoaminen. Erotilanteissa esiin nousevien käsitteiden, kuten tapaamisoikeus ja huoltaja, sisältöjen täytyy olla koulun henkilökunnalle selviä. (Cox & Desforges 1987, 62, 73, 90, 99, 111.)

Hyun Sik Kim (2011) on tutkinut vanhempien eron vaikutusta lasten koulumenestykseen. Tutkimus on kolmitasoinen, jossa tutkimukseen osallistuneita on testattu ennen eroa, eron aikana ja eron jälkeen. Tutkittavien joukossa suurin osa on ollut sellaisia lapsia, joiden vanhemmat eivät ole eronneet ($n = 3443$) ja loput ovat olleet erolapsia ($n = 142$). Tutkimuksessa on käytetty monia tilastollisia menetelmiä ja sen tarkoituksena on ollut tutkia vanhempien eron vaikutuksia lasten kehityksen osa-alueisiin lapsuuden aikana. (Kim 2011, 488, 506.)

Tutkimustuloksista käy ilmi, että tutkituilla erolapsilla on sekä eron aikana että sen jälkeen esiintynyt taantumista matemaattisissa testeissä. Toiseksi näillä lapsilla on ilmennyt vaike-

uksia ihmissuhdetaidoissa eron aikana sekä tähän liittyviä negatiivisia vaikutuksia eron aikana ja sen jälkeen. Vanhempien erolla ei nähty tutkimusten mukaan olevan mitään negatiivisia vaikutteita lukutesteihin eikä ulkoiseen käyttäytymiseen millään tasolla. Tutkimuksen yhtenä varjopuolena pidetään sitä, ettei siinä tutkita mitenkään vanhempien eron vaikutuksia lasten henkiseen terveyteen. Lisäksi kaikkia seurauksia, niin piileviä negatiivisia vaikutteita kuin pitkäaikaisia vaikutteita, ei voida huomioida, sillä tutkimus vanhempien eron kohdanneiden lasten kohdalla on kestänyt vain kaksi vuotta eron jälkeen. Eron vaikutukset voivat näkyä vasta myöhemmin lapsen kasvettua ja esimerkiksi tulla esiin silloin, kun lapsi miettii omia avioitumissuunnitelmia tulevaisuudessa. Tämä vaikeuttaa varmojen tulosten saantia, mutta ylipäätään lasten uskotaan selviävän vaikeasta kokemuksesta ajan saatossa. (Kim 2011, 506–507.)

4.1 Kasvatusyhteistyö

Peruskoulun luokka-asteiden toiminnan periaatteena on perusopetuslaki. Perusopetuslaissa (PoL 1998/628, 2§) sanotaan, että opetuksen tavoitteina on tukea oppilaiden ihmisyyden ja vastuukyvyn kasvua ja antaa niitä tietoja ja taitoja, jotka ovat yhteiskunnan jäsenyyden kannalta tärkeitä. Opetus edistää yleistä sivistystä ja tasa-arvoisuutta sekä oppilaiden mahdollisuuksia kehittää itseään yhteiskunnan täysipainoisina jäseninä. Opetuksen järjestämistä koskevissa periaatteissa on kodin ja koulun välistä yhteistyötä koskeva kohta, jossa yhteistyön tekeminen todetaan laissa määritellyksi (PoL 1998/628, 3§). Se, millä tavoin yhteistyötä tulee tehdä, ei laissa mainita, eli se jätetään opetuksen järjestäjän päätettäväksi.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2004) todetaan, että yhteistyön tekemisen pohja rakentuu oppilaan elämiselle sekä koulun että kodin vaikutuspiirissä. Jotta oppilaan kokonaisvaltainen kasvu ja kehitys pystytään turvaamaan ja oppimista tukemaan, tulee tahojen tehdä yhteistyötä. Ensisijainen kasvatusvastuu on kodeilla, mutta koululla on tärkeä rooli tämän tehtävän tukemisessa ja oppilaan kasvattamisessa ja opettamisessa oman yhteisönsä jäseneksi. Se, miten yhteistyötä tehdään, tulee määritellä opetussuunnitelmassa. Kodin ja koulun yhteistyötä tehdään sekä yksilö- että yhteisötasolla. Huoltajille tulee antaa tietoa yhteistyön tekemisestä, mikä edellyttää opettajan aktiivista otetta. (Opetushallitus 2004, 20.)

Opetusalan ammattijärjestö OAJ on osaltaan ottanut kantaa opettajan työn arvoihin. Keskeisiä arvoja ovat muun muassa oikeudenmukaisuus sekä vastuu ja vapaus. Oikeudenmu-

kaisuuden arvo koskee ryhmän kohtaamista ja työyhteisön toimintaa. Oikeudenmukaisuuden arvoon kuuluu tasa- arvon ja yhdenvertaisuuden turvaaminen ja suosimisen välttäminen. Oikeudenmukaisuuden tulee toteutua niin positiivisten kuin negatiivisten asioiden käsittelyssä. Vastuun ja vapauden arvo pohjautuu siihen, että opettajan oikeus omaan arvomaailmaan ei voi ylittää lainsäädäntöä tai opetussuunnitelman sisältöä. (OAJ 2015.)

Vastaavasti OAJ on määritellyt myös opettajan ammatin keskeisiä eettisiä periaatteita. Periaatteissa koskien opettajaa ja oppilasta sanotaan, että opettajan on kunnioitettava oppilaan oikeuksia ja otettava oppilas huomioon ainutlaatuisena ihmisenä. Opettajan on suhtauduttava oppilaan lähtökohtiin ja mielipiteisiin ymmärtäväisesti ja suhtauduttava hienotunteisesti oppilaan yksityisyyteen lukeutuviin asioihin. Ihmissuhteiden luominen hyväksi ja luottamuksellisiksi kuuluu opettajan työhön. Periaatteissa, jotka koskevat opettajaa ja opetuksen kannalta tärkeitä sidosryhmiä, todetaan, että opettaja tekee yhteistyötä oppilaan huoltajien kanssa, jotka ovat vastuussa oppilaan hyvinvoinnin toteutumisesta. (OAJ 2015.)

Hyvä ja ennen kaikkea toimiva vuorovaikutus edellyttää toimivia viestintäkanavia. Näiden syntyminen kysyy viestinnän avoimuutta ja läpinäkyvyyttä, jotta lopputulos olisi suunniteltu, tavoitteellinen ja luotettava. Koulujen tapa viestiä kertoo niiden arvomaailmasta ja kuvaa toimintakulttuuria, ja onnistuessaan se kutsuu vanhempia kasvatuskumppanuuden syntymiseen. (Karhuniemi 2013a, 71–72.) Kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön vaikuttavat monet eri tekijät kuten koululainsäädäntö, opetussuunnitelma ja koulussa vallitseva toimintakulttuuri. Nämä kaikki ohjaavat kouluhenkilökunnan toimintaa. Opettajalle yhteistyön tekeminen kuuluu velvollisuuksiin, vanhemmille siihen osallistuminen on vapaaehtoista. (Ijäs 2013a, 212.)

Koulun henkilökunnan on oleellista tunnistaa niitä syitä, joita vuorovaikutuksen syntymättömyydelle voi olla. Joskus vanhempien voi olla vaikeaa puhua opettajalle käytänteistä koskien oppilaan kotiasioita, koska perheeseen ja vanhemmuuteen liittyvät seikat koetaan usein henkilökohtaisina (Ijäs 2013a, 215). Vanhempien ja opettajan välisen yhteistyön laatu tai määrä ei saa vaikuttaa opettajan ja oppilaan väliseen kohtaamiseen. Opettajan ja oppilaan välinen suhde pohjautuu pääsääntöisesti opettajan pedagogiseen asiantuntijuuteen, hänen opetus- ja kasvatusvastuuseensa sekä oppilaiden tasa-arvoiseen kohteluun koulun arjessa. (Ijäs 2013b, 184, 189.)

Luontevammin kutsu yhteistyöhön lähteekin koulun puolelta. Vanhempien aktiivisuus koulun suhteen vaihtelee elämäntilanteiden, omien kokemusten ja luonteen mukaan. Eräs

haaste ovat rakenteeltaan erilaiset perheet, jotka edellyttävät koulun henkilökunnalta tietynlaista paneutumista. Esimerkiksi yhteishuoltajuustapauksissa molemmilla vanhemmilla on yhtäläinen oikeus saada lasta ja koulua koskevat tiedot. (Karhuniemi 2013a, 74–75.)

Perheiden ja koulun välinen yhteistyö ja sen merkitys korostuu tilanteissa, joissa kaikki ei mene kuten on suunniteltu ja oppilaan opinnoissa ilmenee ongelmia. Ongelmat voivat koskea opintomenestystä, tarkkaavaisuutta ja levottomuutta tai sosiaalista käyttäytymistä. (Lämsä & Karhuniemi 2013, 164.) Erityisissä tilanteissa, jotka voivat vaikuttaa koulunkäyntiin, oppilas saa tarvitsemaansa tukea negatiivisen palautteen sijaan, kun tiedonkulku on riittävää. Näitä tilanteita ovat esimerkiksi vanhempien ero tai koulun vaihtuminen. (Arminen, Helenius, Lång & Metso 2013, 225.) Vaikeistakin asioista tulee pystyä keskustelemaan rakentavassa hengessä, sillä se on oppilaalle viesti aikuisten välittämisestä ja avun saannin mahdollisuudesta. Uusissa tilanteissa muodostuneista kokemuksista tulee helposti suodatin, jonka läpi vastaavankaltaiset tilanteet tulkitaan jatkossakin. (Lämsä & Karhuniemi 2013, 166, 171–172.) Silloin, kun opettaja on kiinnostunut oppilaan vanhemmasta yksilönä eikä vain pakollisena yhteistyötahona, on vuorovaikutukselle luotu hyvät lähtökohdat (Arminen ja muut 2013, 242–243).

4.2 Kasvatuskumppanuus

Yhteistyötä tehdään oppilaan kasvun ja kehityksen turvaamiseksi (Ijäs 2013a, 213). Aikaisemmin kasvatusta koskevissa keskusteluissa on käytetty lähinnä kasvatusyhteistyön tai kasvatuksellisen kumppanuuden käsitteitä. 2000-luvun alussa näiden käsitteiden rinnalle nousi kasvatuskumppanuuden termi. Aluksi kasvatuskumppanuudesta puhuttiin lähinnä varhaiskasvatuksen piirissä, mutta se on sieltä levinnyt myös peruskoulun pariin. (Lämsä 2013, 50; Rimpelä 2013, 31.)

Laajasti ottaen kasvatuskumppanuudella tarkoitetaan kasvatusalan ihmisten ja lapsen vanhempien tiedostettua sitoutumista toimia yhdessä lasten kehityksen ja oppimisen tukemiseksi. Toiminnan pohjalle on asetettu yhdessä tavoitteet, joiden toteutumiseksi yhteistyötä tehdään. Kumppanuus on epävirallista, yhteisymmärrykseen tähtäävää, arvostaa vanhempien pyrkimyksiä ja perustuu molemminpuoliselle kunnioitukselle ja luottamukselle. (Lämsä 2013, 50–51.) Kumppanuuteen kuuluvat tosin myös arjen asettamat raamit, joiden suhteen suunnitelmat ovat rajallisia (Arminen ja muut 2013, 243).

Kumppanuus painottaa vanhempien aikaisempaa laajempaa osallisuutta ja osallistumista. Kyseessä on opettajan ja vanhempien vuoropuhelu, jossa yhdistyvät alan ammattilaisen osaaminen ja vanhempien tuntemus omasta lapsestaan. Näkökulmat yhdistämällä osapuolet voivat saada kokonaisvaltaisemman kuvan lapsesta. (Lämsä 2013, 51, 59.) Vanhemmillä itsellään on paljon sellaista tietoa, josta opettaja hyötyy koulussa, kuten ketkä ovat lapselle läheisiä aikuisia tai onko lapsen elämässä ollut sellaisia tapahtumia, jotka voivat osaltaan vaikuttaa koulunkäyntiin (Arminen ja muut 2013, 229).

Kumppanuuden syntyminen kotien ja opettajan välillä edellyttää toimia myös opettajalta. Opettaja ei voi yksipuolisesti ilmoittaa kouluun liittyvistä asioista koteihin, vaan toiminnalle asetettuihin tavoitteisiin pyritään yhteisvoimin. Oman osansa vuorovaikutukseen tuovat moninaisten perheiden moninaiset odotukset. Koska nykyajan lapset tulevat monenlaisista perheistä, esimerkiksi yksinhuoltaja- tai uusperheestä, on yhteistyökeinojen oltava sovellettavissa kunkin perheen tarpeisiin. (Lämsä 2013, 56.) Yksilötasolla koulu tarvitsee kodilta tietoa, etenkin, jos lapsen arjessa on tapahtunut jotakin poikkeuksellista, jotta lapsen tukeminen osataan aloittaa mahdollisimman varhain (Karhuniemi 2013b, 100). Perheiden erilaisuuden lisäksi eroja löytyy myös opettajista. Opettajan on reflektion kautta tunnistettava omat tapansa viestiä antamatta sen vaikuttaa kielteisesti kumppanuuden rakentumiseen. Se, että asioista ajatellaan eri tavalla, ei tarkoita toisen olevan oikeassa ja toisen väärässä. (Lämsä 2013, 57; Lämsä & Karhuniemi 2013, 172.)

Kotien ja koulun välisellä kumppanuudella on useita positiivisia vaikutuksia. Kumppanuuden kautta lapsen koulumenestys voi parantua, kotitehtävät tulevat tehdyiksi ja asennoituminen koulua kohtaan on positiivisempi. Kodin ja koulun hyvä yhteistoiminnallisuus lisää luokan sisäisiä osallisuuden ja yhteisöllisyyden tunteita, koska aikuiset toimivat siinä esimerkkeinä (Ijäs 2013a, 212.) Vuorovaikutus edesauttaa opettajaa yksilöllisen opetuksen suunnittelussa, vaikkakin oppilasta koskevat, vanhempien ja opettajan väliset keskustelut ovat salassapitovelvollisuuden alaisia. Yksilötason yhteistyössä oppilaalla on keskeinen osa ja hänen tulee mahdollisuuksien mukaan osallistua keskusteluihin. Osallistuminen koulun toimintaan parantaa vanhempien luottamusta ja lisää arvostusta koulua kohtaan. Myös sitoutuminen yhteisiin sääntöihin vahvistuu. Parhaimmassa tapauksessa ongelmien syntyminen voidaan estää hyvän kumppanuussuhteen myötä. (Karhuniemi 2013a, 77, 80, 90–91; Lämsä 2013, 54.)

4.3 Piilo-opetussuunnitelma

Oppilaiden kokemuksia siitä, miten he koulun tavoitteet ja tehtävän itse kokevat, on tutkittu. Tuloksien mukaan oppilaat kokevat koulun varsin eri tavalla kuin mitä virallinen opetussuunnitelma kuvaa. Opetustapahtumaa säätelevänä ilmiönä nousi tietoisuuteen 1960-luvulla piilo-opetussuunnitelman käsite. Käsitteen keskiössä ovat sosiaalinen vuorovaikutus ja sen ilmiöt ja koulun arjessa vallitsevat kirjoittamattomat säännöt virallisten tavoitteiden sijaan tai niiden lisäksi. Nämä piilo-opetussuunnitelmaan sisältyvät toiminnot eivät ole aina tiedostettuja, saati suunniteltuja. Käsitteen avulla on selitetty oppilaan näkökulmasta kaikkea sitä koulun toimintaa, mikä ei sisälly viralliseen opetussuunnitelmaan tai mikä ei suoraan näy opetuksessa (Antikainen, Rinne & Koski 2000, 225). Piilo-opetussuunnitelma siis vaikuttaa koulupäiviä muovaavana tekijänä virallisen opetussuunnitelman taustalla. Tämä tietyllä tavalla ääneen lausumaton suunnitelma on yksi haasteiden aiheuttaja koulutyön tavoitteiden saavuttamisessa. (Äärelä 2012, 28–29, 31.)

Brody (1989, 15) mieltää piilo-opetussuunnitelman kuuluvan koulun sosialisatio- ja kasvatustehtävään. Brodyn mukaan piilo-opetussuunnitelma koostuu opettajan tietoisien pyrkimysten sijaan koulutyölle asetetuista ehdoista, kuten koulun hierarkiasta tai opettajan ja oppilaiden sosiaalisesta taustasta.

Brody (1989, 20) kuitenkin huomauttaa, että piilo-opetussuunnitelmaa tai koulutyölle asetettuja ehtoja ei tule nähdä pelkkinä esteinä, eikä piilo-opetussuunnitelmaa sinällään pystytä poistamaan. Jos piilo-opetussuunnitelman vaikutus on jäänyt tiedostamatta, yrittävät opettajat usein löytää syytä tavoitteisiin pääsemättömyydestä itsestään. Tällöin jää huomaa koulun toimintaa rajoittavia tekijöitä, kuten instituutioluonteeseen kuuluvia piilo-opetussuunnitelmallisia tekijöitä, jotka vaikuttavat oppilaiden koulutyöskentelyn taustalla. Muu maailma historioineen ja ongelmineen ikään kuin jää oppimisen ulkopuolelle tai pääsee sisälle kouluun vain oppikirjojen virallisen kanavan kautta (Antikainen ja muut 2000, 227). Piilo-opetussuunnitelman vaikutuksia voidaan Brodyn mielestä tuoda julki puhumalla avoimesti niistä koulun toiminnalle asetetuista ehdoista. Brodyn mukaan olisi oikein keskustella siitä, miten oppilaiden sosiaalinen tausta vaikuttaa sopeutumiseen koulun vaatimuksia kohtaan.

Aloittaessaan koulunkäynnin tulee oppilaan mukana kouluun hänen kulttuurinen pääomansa, kokonaisuus siitä elämäkokemuksesta, joka oppilaalle on kertynyt ennen koulun alkua. Tuo pääoma sitten luokitellaan koulussa joko normaaliksi tai poikkeavaksi sen mu-

kaan, miten hyvin se vastaa koulun vaatimuksia. Luokittelun avulla muodostuu viitekehys, jonka avulla opettajat arvioivat niin omaa kuin oppilaidenkin onnistumista tavoitteiden saavuttamisessa. (Äärelä 2012, 33–34.) Kasvatussosiologisen tulkinnan ja piilo-opetussuunnitelma-ajattelun kannalta keskeistä on koulun paikantaminen perheiden ja työelämän sekä valtion ja kansalaisyhteiskunnan väliin. Koulussa esiintyvät säännönmukaisuudet, jotka eivät sinällään kuulu virallisen opetussuunnitelman piiriin, kuuluvat piilo-opetussuunnitelman käsitteen kautta koulun tehtävään erotella oppilaat toisistaan ja saattaa heidät omille elämänpoluilleen. Oppilaat siis oppivat koulussa ollessaan aavistamaan yhteiskunnallista identiteettiään samalla, kun he oppivat omia vahvuuksiaan ja heikkouksiin. (Antikainen ja muut 2000, 227.)

Koulutusta on kuitenkin perinteisesti pidetty kansalaisten yhtäläisyyden ja tasa-arvon sekä oikeudenmukaisuuden takaamisen välineenä. Oppivelvollisuuden tavoitteena on sivistystyön lisäksi tukea ja vahvistaa niiden lasten hyvinvointia, joiden kohdalla kodin mahdollisuudet tukea ovat pienemmät. On kuitenkin todettu, että samanlaisten koulutusmahdollisuuksien takaaminen kaikille ei takaa samanlaista kohtelua kaikille koulussa, vaan koulussa arvostettaisiin keskiluokkaisuutta. Keskitason tai ylemmästä sosioekonomisesta taustasta tulevat oppilaat saavat näkemyksen mukaan koulussa sellaisia myönteisiä palkkioita, joita vaille matalammasta sosioekonomisesta taustasta tulevat jäävät. Koulutus siis vahvistaisi juuri niiden lasten kulttuurista pääomaa, jotka osaavat sitä hyödyntää jo ilman koulun tukeakin. (Äärelä 2012, 24, 27.)

Piilo-opetussuunnitelman vaikutuksia on tutkittu paljon viime aikoina sukupuolten tasa-arvon näkökulmasta. Huolimatta siitä, että sukupuolten välisen tasa-arvon tärkeys on tunnustettu ja tunnustettu, on tutkimuksissa havaittu käytäntöjä, jotka eivät tue tasa-arvon toteutumista. Tyttöihin kohdistetaan voimakkaampi odotus tunnollisuudesta, siisteydestä sekä emotionaalisesta hallintakyvystä. Tutkimukset kuitenkin ovat osoittaneet myös sen, että kouluissa on käynnistynyt keskustelu sukupuolten asemasta ja niihin kohdistuvien asenteiden kyseenalaistamisesta. (Antikainen ja muut 2000, 235, 237–238.)

Omassa työssämme yksi mielenkiinnon kohteistamme onkin selvittää, esiintyykö opettajilla tämäntyyppistä ajattelua tai kokemuksia liittyen erilaisista eroperheistä tuleviin oppilaisiin. Eli onko opettajilla jollakin tavalla erilainen tapa suhtautua lapseen riippuen tämän perhekoostumuksesta ja kohdistavatko opettajat erilaisia odotuksia oppilaisiin riippuen siitä, tuleeko lapsi ydin-, ero- tai uusperheestä?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä luvussa käsitellään tutkimuksen empiirisen osan toteuttamista. Ensimmäisenä esitellään tutkimuskysymykset ja kerrotaan tutkimukseen osallistuneista henkilöistä. Sen jälkeen pureudutaan tutkimusmenetelmään. Käymme läpi sitä, millaista on laadullinen tutkimus ja miten haastattelu toimii tutkimusmenetelmänä. Tarkemmin paneudumme käyttämäämme puolistrukturoituun teemahaastatteluun. Tämän jälkeen kerromme siitä, miten keräsimme aineiston tutkimusta varten. Seuraavana kuvaamme aineiston analyysiä ja käsittelemme sisällönanalyysiä analyysimenetelmänä. Lopuksi pohdimme tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä.

5.1 Tutkimuskysymykset ja tutkimushenkilöt

Tutkimuksen tavoitteena on tuoda esille luokanopettajien kokemuksia siitä, miten vanhempien ero mahdollisesti vaikuttaa lapseen ja miten nämä mahdolliset vaikutukset tulevat esiin koulussa. Mietimme, millaisilla kysymyksillä lähtisimme aihetta tutkimaan, jotta pääsisimme tavoitteeseemme, tietomäärän lisääntymiseen sekä opettajien kokemusten monipuoliseen kuvaamiseen. Loppujen lopuksi tiivistimme aiheen pohjalta neljä tutkimuskysymystä, joiden avulla lähdimme hakemaan vastauksia tavoitteisiimme. Ensimmäisen kysymyksen tarkoitus on tuoda esiin opettajien yleisiä kokemuksia perhemuodoista, joihin alussa otimme mukaan myös ydinperheen, ikään kuin vertailukohtaksi. Toisen ja kolmannen kysymyksen tehtävänä on tuoda ilmi erotilanteen ja sen jälkeisen elämän näyttäytymisen tilanteita ja tapaa opettajien työssä. Viimeinen tutkimuskysymys vastaa osaltaan siihen, miten voimme tulevassa työssämme ottaa erotilanteen kokeneita lapsia huomioon koulussa.

1. Millaisia kokemuksia luokanopettajilla on erilaisista perhemuodoista?
2. Millaisia havaintoja luokanopettajat ovat tehneet erolapsista omassa luokassaan?
3. Miten luokanopettajat suhtautuvat erolapsiin omassa työssään?
4. Millaisia mahdollisuuksia luokanopettajilla on tukea vanhempien eron kokeneita lapsia?

Tutkimuksemme kohteena ovat luokanopettajien kokemukset erolapsista koulussa ja näiden erilaisista perhemuodoista. Rajasimme tutkimuksemme alueeksi Oulun seudun ja Ou-

lun alueella toimivien alakoulujen luokanopettajat. Oulun seutu valikoitui alueeksi siksi, että meistä molemmat asuvat Oulussa sekä siksi, että arkipäivisin meillä oli läsnäoloa vaa-
tivaa opetusta yliopistolla, joka osaltaan vaikutti siihen, että matkustaminen muualle olisi
ollut melko haastavaa. Haastateltavien valinnalle emme Oulun seudun ja luokanopettajan
työn lisäksi asettaneet tarkempia kriteerejä, kuten tiettyä luokka-astetta, sillä halusimme
kokemuksia mahdollisimman laajalti. Pohdimme, että ensimmäisen luokan oppilas kokisi
eron ehkä eri tavoin kuin kuudennella luokalla oleva.

Luokanopettajien valinnalle oli muitakin syitä kuin se, että tulemme itse työskentelemään
kyseisessä ammatissa. Luokanopettajat ovat työssään lasten kanssa tekemisissä päivittäin
ja siksi hyvin keskeisessä osassa lapsen arjessa. Lisäksi opettajat ovat tekemisissä kotien
kanssa koulun ja kodin yhteistyövelvoitteen vuoksi lapsen parhaaksi. Opettajat näkevät
päivien ja kuukausien aikana oppilaassa tapahtuvat mahdolliset muutokset niin luonteessa,
olemuksessa tai muissa asioissa, sekä hyvät että huonot.

Tutkimukseen osallistuneilla kuudella (6) henkilöllä oli kaikilla pätevyys luokanopettajan
ammattiin ja kaikki työskentelivät siinä ammatissa. Tutkittaviksi valikoitui yhtä monta
miestä ja naista. Tutkittavien iän ja työkokemuksen mukaan tutkittavamme ovat hyvin eri-
laisia, sillä nuorin osallistujamme on juuri sitten valmistunut ja vanhin on hetken kuluttua
siirtymässä eläkkeelle. Viidellä haastateltavista on omia lapsia ja kaksi haastateltavista on
itse kokenut avioeron. Työssämme opettajat on numeroitu seuraavanlaisesti:

Haastateltava 1: 26-vuotias miesopettaja. Valmistunut luokanopettajaksi 2014 Oulun yli-
opistosta. Työkokemusta muutama kuukausi, jonka aikana tehnyt lyhyitä sijaisuuksia Ou-
lun alueella. Haastateltava ei itse ole eronnut, mutta on eroperheestä. Vanhempien ero ta-
pahtunut aivan lapsuudessa.

Haastateltava 2: 39-vuotias naisopettaja. Alun perin musiikin lehtori, valmistunut luokan-
opettajaksi Oulun yliopistosta 2014. Toiminut perusopetuksen opettajana vuodesta 2000.
Ollut välillä äitiyslomalla ja hoitovapaalla. Ei ole eroperheestä, mutta on itse kerran eron-
nut ja mennyt uusiin naimisiin. Ensimmäisen liiton lapsista yksinhuoltajuus.

Haastateltava 3: 44-vuotias naisopettaja. Valmistunut luokanopettajaksi 1996 Oulun yli-
opistosta. Työkokemusta eri kouluilta yhteensä 18 vuotta. Ollut välillä äitiyslomalla. Ei ole
itse eronnut, eivätkä hänen vanhempansa ole eronneet.

Haastateltava 4: 40-vuotias naisopettaja. Valmistunut musiikin aineenopettajaksi ja luokanopettajaksi Oulun yliopistosta 1999. Valmistumisen jälkeen toiminut musiikin lehtorina sekä lukiossa että yläkoulussa. Luokanopettajana tehnyt töitä kahdeksan vuotta. Ollut välillä äitiyslomalla. Ei ole eroperheestä, mutta on itse eronnut ja tällä hetkellä uusi mies. Lapsista yhteishuoltajuus.

Haastateltava 5: 56-vuotias miesopettaja. Valmistumisvuosi ja -paikka eivät tulle haastattelussa esille. Työkokemusta 31 vuotta, joista suurin osa samassa koulussa. Ei ole itse eronnut. On eroperheestä, mutta vanhempien ero tapahtunut vasta kun haastateltava on ollut jo täysi-ikäinen.

Haastateltava 6: 60-vuotias miesopettaja. Valmistunut luokanopettajaksi Oulun yliopistosta 1979 ja erikoistunut erityisopettajaksi Jyväskylässä. Työkokemusta 35 vuotta, joista suurin osa samassa koulussa. Ei ole itse eronnut eikä eroperheestä, mutta äiti kuollut haastateltavan ollessa 14-vuotias.

TAULUKKO 1. Tutkimushenkilöt taustatietoineen.

	Sukupuoli	Ikä	Koulutus	Työkokemus	Onko eronnut	itse	Lapsia	Vanhemmat eronneet
Haastateltava 1.	mies	26	luokanopettaja	kuukausia	ei		ei	kyllä
Haastateltava 2.	nainen	39	musiikinopettaja, luokanopettaja	15 vuotta	kyllä		kyllä	ei
Haastateltava 3.	nainen	44	luokanopettaja	18 vuotta	ei		kyllä	ei
Haastateltava 4.	nainen	40	musiikinopettaja, luokanopettaja	15 vuotta	kyllä		kyllä	ei
Haastateltava 5.	mies	56	luokanopettaja	31 vuotta	ei		kyllä	kyllä
Haastateltava 6.	mies	60	luokanopettaja, erityisopettaja	35 vuotta	ei		kyllä	kyllä

Yllä olevassa taulukossa näkyy vielä haastateltavien taustatiedot kootusti. Tutkimuksen tulosluvussa suorien aineistolainauksien yhteydessä käytämme merkintää H+haastateltavan numero. Lisäksi mainitsemme myös haastateltavan sukupuolen: H1, mies; H2, nainen; H3, nainen ja niin edelleen.

5.2 Tutkimusmenetelmä

Laadullisen tutkimuksen perusteena on ”todellisen elämän” kuvaaminen. Periaatteeseen sisältyy ajatus todellisuuden moninaisuudesta. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa pyritään tutkimuskohteen kokonaisvaltaiseen kuvaamiseen ja löytämään uusia tosiasioita jo olemassa olevien todentamisen sijaan. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 157.) Laadulliselle tutkimukselle onkin luonteenomaista hypoteesittomuus, eli tutkijalla ei ole ennakkoon varmoja oletuksia tutkimuksen kohteesta saati työn tuloksista. Jonkinlaisen työhypoteesin, arvauksen siitä, mikä analyysin tulos voi olla, olemassaolo on kuitenkin suositeltavaa (Eskola & Suoranta 2005, 19–20). Kvalitatiiviselle tutkimukselle tyypillisiä piirteitä ovat kokonaisvaltaisuuden lisäksi ihmisen suosiminen tiedonkeruun välineenä, tutkimustapausten käsittely ainutlaatuisena sekä laadullisten tutkimusmetodien käyttö. Näitä metodeja ovat esimerkiksi havainnointi ja teemahaastattelut. (Hirsjärvi ja muut 2007, 160.)

Haastattelu tutkimusmenetelmänä on hyvin yleinen laadullisessa tutkimuksessa. Haastattelulla voidaan ohjata aineiston keräämistä tilanteen mukaan ja haastatteluun liittyvien aiheiden järjestystä voidaan muokata tarpeen tullen. Tulkinnanvaraa haastatteluissa on enemmän kuin kyselylomakkeessa. Haastattelun valintaa on perusteltu niin tutkittavan aktiivisella roolilla, tutkimuksen aralla aiheella, saatavien tietojen syventämisellä kuin sillä, että tutkimuksen aihe antaa vastauksia moniin eri suuntiin. (Hirsjärvi ja muut 2007, 200–201.) Haastattelulla on toki myös huonoja puolia. Haastattelu vie aikaa ja siitä voi aiheutua kustannuksia. Haastattelulla voi kerätä myös virheellistä aineistoa, mikäli haastateltava antaa totuuden sijaan sosiaalisesti hyväksytyjä vastauksia. Se, että haastattelun avulla kerätään tietoa aroista aiheista, on toisten mielestä hyvä puoli; toiset taas näkisivät kyselylomakkeen näissä tilanteissa paremmaksi vaihtoehdoksi. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 35.)

Puolistrukturoidulle teemahaastattelulle on olemassa erilaisia määritelmiä. Yhteistä määritelmille on kuitenkin kaikille haastateltaville esitettävien kysymysten samanlaisen muodon korostaminen, mutta tutkija voi muuttaa kysymysten esitysjärjestystä. Yhdistävänä piirteenä on myös tutkittaville annettu mahdollisuus vastata kysymyksiin avoimesti, ilman valmiita vaihtoehtoja. Puolistrukturoidussa haastattelussa jokin näkökohta on ennalta määrätty, mutta ei kaikki. Teemahaastattelun lähtökohtana pidetään usein sitä, että kaikkia ihmisille syntyneitä kokemuksia, ajatuksia ja uskomuksia voidaan tutkia kyseisellä menetelmällä. Teemahaastattelu pohjautuu siihen, että haastattelu etenee oleellisten teemojen mukaan. Näin ollen tutkittavan näkökulma tulee esiin. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47–48.)

Tutkimushaastattelut rakentuvat hyvin paljon samoilla keinoilla ja samanlaisille vuorovai-
kutustilanteille kuin muutkin kasvokkain tapahtuvat keskustelut. Kuitenkin, toisin kuin
arkisessa keskustelussa, tutkimustilanteella on erityinen tarkoitus ja osallistujilla on erityi-
set roolit: haastattelija on haastattelun tietämätön osapuoli ja hän ohjaa keskustelua, koska
hänellä on tiedon intressi. Tarvittava tieto sen sijaan on haastateltavalla. Pienetkin sanat
keskustelijoiden puheessa määrittävät heidän välistä suhdettaan ja ovat keinoja nostaa tai
alentaa toisen asemaa tiedon omaajana. (Ruusuvoori & Tiittula 2009, 22–23, 33.)

Tilanteen virallisuutta korostaa mahdollinen tallennus, joko äänittäminen tai kuvaaminen,
ja muistiinpanojen tekeminen. Keskustelutilannetta rakennetaan tutkimushaastatteluksi
erityisten kysymysten ja vastausten välityksellä. Kysymysten ja vastausten kytkeytyminen
toisiinsa liittyy vuorovaikutustilanteiden säännönmukaisuuksiin. Mikäli haastateltava ei
pysty vastaamaan esitettyyn kysymykseen, hän joutuu yleensä selittämään toimintaansa.
Yleensä selitys koskee kysymyksen väärinymmärtämistä tai tarkentamista. (Ruusuvoori &
Tiittula 2009, 23, 26–27.)

Haastattelutilanne aloitetaan ja lopetetaan tietyllä tavalla. Alussa voidaan muodostaa yh-
teistä maaperää juttelemalla muista kuin haastattelun aiheeseen liittyvistä aiheista. Yhtei-
sen maaperän luomiseen lasketaan kuuluvaksi myös se, kun haastattelija kertoo omasta
roolistaan haastattelussa ja tutkimuksen tarkoituksesta. Haastattelun lopussa haastateltavaa
tulee valmistella tilanteen päättymiseen ja sovitaan siitä, miten menetellään haastattelun
jälkeen. Olivatpa tutkimushaastattelut miten strukturoituja tahansa, keskeistä on vuorovai-
kutuksen syntyminen. Vuorovaikutuksen huomiotta jättäminen näkyy esimerkiksi siinä, jos
haastattelijan puhetta ei litteroida kokonaan. Vuorovaikutuksen huomioimattomuus voi
olla tietoista, jos sen ajatellaan vaikuttavan kerättävän materiaalin luotettavuuteen. (Ruu-
suvoori & Tiittula 2009, 24–25, 29, 31.)

Haastattelujen teolla on myös ongelmalliset puolensa. Sekä itse haastatteluun että myö-
hemmin tapahtuvaan litterointiin on varattava aikaa niin suunnittelulle kuin toteutukselle-
kin. Haastattelu voi lisäksi tuntua haastateltavalle uutena tilanteena jännittävältä tai jopa
pelottavalta. Tutkimuksen luotettavuutta heikentää myös se, jos haastateltavat vastaavat
kysymyksiin totuudenmukaisuuden sijaan sosiaalisesti hyväksyttävillä tavoilla: he vastaa-
vat siten, mitä olettavat tutkijoiden haluavan kuulla tai siten, mikä vastaa yleistä mielipi-
dettä aiheesta. Haastateltava voi vastata myös sellaisiin kysymyksiin, joita hänelle ei ole
esitetty. Haastattelemalla saatu aineisto on aina sidoksissa tilanteeseen ja siihen kulttuuriin,

jossa haastattelu on tehty. Tästä aiheutuu ongelmia, mikäli haastateltavat puhuvat tutkimustilanteessa eri tavalla kuin he puhuisivat toisenlaisessa tilanteessa. (Hirsjärvi ja muut 2007, 201–202.)

Tutkimustarkoituksessa haastattelu on ymmärrettävä systemaattisena tiedonhaun menetelmänä, jolla on selkeät tavoitteet ja jolla pyritään saamaan mahdollisimman luotettavia tietoja. Haastattelututkimuksia voidaan jaotella erilaisiin ryhmiin sen mukaan, miten tiiviisti valmiiksi laaditut haastattelurungot ohjaavat tilannetta ja miten muodolliseksi haastattelutilanne muotoutuu. Vapaimmin haastattelu voidaan käydä tilanteessa, jossa haastattelijalla on mielessään vain aihe, jonka puitteissa haastattelu tapahtuu. (Hirsjärvi ja muut 2007, 202–203.) Tilanteesta riippuen haastattelu voi olla enemmän kysymysvastaus-tyylistä keskustelua tai arkista, vapaampaa keskustelua (Ruusuvuori & Tiittula 2009, 29).

Työmme tutkimusmenetelmäksi valikoitui loppujen lopuksi haastattelu. Aluksi koimme kyselylomakkeen teon hyväksi ratkaisuksi, mutta asiaa pohdittuamme tulimme siihen lopputulokseen, että haastatteleamalla saisimme monipuolisempaa materiaalia ja vastausten lisäksi saisimme nähdä ja kuulla opettajia kokonaisvaltaisessa vuorovaikutustilanteessa. Haastattelussa tulisi ilmi opettajien ilmeet, eleet ja äänenpainot, jotka kyselylomaketutkimuksessa jäisivät pimentoon. Haastattelumme tueksi muodostimme kysymysrunгон, joka muodostuu tutkimuksemme aihepiireistä. Kohdallamme voidaan puhua puolistrukturoidusta teemahaastattelusta, sillä valitun teeman ja sitä ohjaavan kysymysrunгон lisäksi annoimme haastateltaville mahdollisuuden kertoa vapaasti kokemuksistaan.

Haastattelutilanteet muodostuivat kohdallamme enemmän kysymys-vastaus tyylliseksi keskusteluksi johtuen valitsemastamme teemasta ja valmiista kysymysrunghosta. Vapaampaa, arkityylistä keskustelua esiintyi lyhyesti ennen ja jälkeen äänityksen. Selvästi enemmistö kysymyksistä oli haastateltaville selkeitä. Kuitenkin muutamassa kysymyksessä liittyen opettajien kokemuksiin erilaisista perhemuodoista kaksi haastateltavista tarkensi kysymystä. Kyseiset haastattelut olivat ensimmäisiä tekemiämme haastatteluja, joten uskomme tarkennustarpeen johtuvan tilanteen uutuuden tuottamasta jännityksestä haastattelijoille.

Haastattelijoina olemme tiedostaneet omat kokemuksemme liittyen erolapsiin ja heidän koulukäyntiinsä, mutta emme ottaneet omia kokemuksiamme haastatteluissa esille. Virallisen haastattelun loputtua ja nauhurin sammuttua haastateltavat toivottivat meille onnea työn tekoon ja toivoivat pystyneensä antamaan meille sellaisen aineiston, josta saisimme

litterointi- ja analysointivaiheessa mahdollisimman paljon irti. Yksi haastateltavista ilmaisi halukkuutensa lukea työmme sitten, kun se olisi valmis.

5.3 Kokemus käsitteenä ja kokemuksen tutkimus

Kokemus on ihmisen tila, jonka lajeja voidaan jaotella eri tavoin, esimerkiksi tunne-, tieto-, usko- ja epätavallisiin kokemuksiin. Kokemuksen taustalla on yksilön senhetkinen elämäntilanne ja vuorovaikutus. Kokemisen erilaisuus tulee ilmi emotionaalisissa, kognitiivisissa tai toiminnallisissa merkityksissä. (Koivisto 2012, 119.) Kokemuksen muodostumisen peruskaava on tajunnallisessa toiminnassa aina sama (Perttula 2005, 117). Kokemuksien kautta saatu tieto ja sen pohjalta tehty tutkimus on luonteeltaan empiiristä: tutkijan tavoitteena voi olla ymmärtää, tehdä havaintoja tai jäsentää toisten ihmisten tietoa tutkittavasta asiasta, joka usein on jokin konkreettinen ilmiö. Näin saatu tieto ja sen pohjalta tehty tutkimus sijoittuu laadullisen tutkimuksen kenttään ja usein tarkemmin fenomenologisen tutkimusstrategian piiriin. (Jyväskylän yliopisto.)

Jos tutkijan tavoitteena on tiedostetun kokemuksen tai tämän pintarakenteen kuvaaminen, se johtaa tutkijaa fenomenologisen tutkimusotteen suuntaan (Latomaa 2012a, 41–42). Fenomenologisessa tutkimuksessa tutkimuksen kohteena on jokin ilmiö, joka kuuluu tutkittavan elämäntilanteeseen ihmisen kokemana. (Lehtomaa 2005, 190). Fenomenologiassa tutkitaan siis ihmisen ja elämäntilanteiden välistä suhdetta, eikä ihmisen tutkiminen ilman tuon suhteen huomioimista ole mahdollista (Laine 2001, 27). Fenomenologisessa tutkimuksessa keskeistä on subjektiivinen tajunta. Fenomenologiseen tutkimuskohteeseen kohdistuva ymmärtäminen ja tulkinta liittyy myös tutkijan oman tulkinnan, persoonan ja intressit tutkittavaan kohteeseen. Siksi tutkimuksen tulee sisältää myös tutkijan henkilökohtaista tarkastelua tutkimuskohteestaan. (Ulvinen 2012, 54, 63.) Fenomenologia kuvaa kokemusta suhteen käsitteellä. Kokemukseen kuuluu niin tajuava subjekti ja tämän tajunnallinen toiminta sekä kohde, johon toiminta liittyy. (Perttula 2005, 116.)

Fenomenologiassa tutkimuksen kohteena olevat kokemukset käsitetään hyvin laajalla tavalla, ihmisen kokemuksellisuutena suhteessa omaan todellisuuteensa eli elämismailmaan. Ihmisen suhde muihin ihmisiin, omaan kulttuuriin ja luontoon ilmenee kokemuksina, joiden syntyyn vaikuttaa myös todellisuus. Kokemuksellisuuden ollessa ihmisen elämismailman perusmuotoja, fenomenologit liittävät siihen myös intentionaalisuuden eli merkityksellisyyden. Merkitys vaikuttaa osaltaan kokemuksen muotoutumiseen ja muo-

vautumiseen. Koska ihmisten muodostamissa yhteisöissä muodostuu usein merkityksiä, joita jakavat useat ihmiset, paljastuu yksilön kokemuksia tutkimalla aina jotain yleistäkin. Kokemusten ja käsitysten välinen suhde ei olekaan täysin ongelmaton. Hyvänä pääperiaatteena voidaan kuitenkin pitää sitä, että kokemus on aina henkilön omakohtainen asia, kun taas käsitys voi kertoa yhteisön yleisesti hyväksytyistä tavoista ajatella elinympäristöstään. Ei ole olemassa mitään takuita sille, että käsityksen ja sitä vastaavan kokemuksen välillä on yhteys. (Laine 2001, 26–28, 36.)

Ulvinen (2012) havainnollistaa, miten fenomenologinen sosiologia tutkii sosiaalisen elämämaailman muodostumista ja sitä kautta kokemusten syntyä. Yksilön sosiaalisessa maailmassa merkitykselliset kokemukset ovat eri konteksteissa muodostuvia havaintoja. Ihmisen tietoisuus kerää näihin havaintoihin liittyviä merkityksiä, jotka muodostavat ihmisen tietovaraston. Laajentuessaan tietovarastoon kuuluu erilaisia käytännöllisiä oletuksia, joiden pohjalta tulkitaan tuntemattomia sosiaalisen maailman tilanteita. (Ulvinen 2012, 55.) Ihmisen tulkintakyky ja kyky käsittää ympäristöään ja omaa itseään on riippuvainen elämänhistoriasta, vallitsevasta kulttuurista ja ympäristöstä sekä erilaisista institutionaalisista seikoista, joissa yksilö elää. Institutionaaliset ulottuvuudet vaikuttavat ihmisen kokemukseen, koska ne jaottelevat ajallisia ja paikallisia kokemuksia. Subjektivisia, tiedostettuja ja kokemuksia kuvataan siten, miten ne näyttäytyvät kokijalle. Periaatteina ovat avoimuus ja herkkyys tutkimuksessa määritetyille ilmiölle historiallisessa, kielellisessä ja sosiaalisessa mielessä. (Ulvinen 2012, 52–53, 59.)

Latomaa sen sijaan toteaa, että kokemuksen voi sijoittaa ymmärtävän psykologian tutkimuskohteeksi ja sen tutkimusmenetelmänä toimii ymmärtäminen. Hän erottelee kokemuksesta erilaisia ominaisuuksia, joilla on vaikutusta tutkimusmenetelmään. Näihin ominaisuuksiin kuuluu se, että kokemus on kokonaisvaltainen sekä yksilöllinen ja ainutlaatuinen tapahtuma. Lisäksi kokemus on henkinen tapahtuma. Kokemuksen tutkimus ei onnistu vain syy-seuraussuhteita luomalla eikä kokemusta voida jakaa osiin ja sen jälkeen koota yhteen. Keskeisiä käsitteitä kokemuksen tutkimisessa ovat merkitys, ymmärtäminen ja tulkinta. (Latomaa 2012b, 32.)

Toisaalta tutkijan ei tule tehdä oletuksia tutkittavien kokemusten sisällöistä, ellei tähän ole tarvetta tutkimuskysymysten rajausten vuoksi. Kokemuksen tutkijan on sen sijaan kiinnitettävä huomiota myös siihen, millaisista osista ihmisen elämäntilanteet voivat muodostua. Elämäntilanne voidaan määritellä siksi todellisuudeksi, johon ihmisellä on suhde, ja

kokemus taas muodostuu siitä, mitä jokin elämäntilanne ihmiselle merkitsee. (Perttula 2005, 117, 137, 149.) Tutkijan oma elämäntilanne asettaa rajat sille, mitä hän voi tutkimuksen kohteestaan ymmärtää (Lehtomaa 2005, 165).

Fenomenologiassa lähdetään liikkeelle jostakin yksittäisestä ilmiöstä, josta tutkija on kerännyt aineistoa, joko jonkin välineen avulla tai välittömästi, esimerkiksi havainnoimalla. Omassa työssämme olemme käyttäneet apuvälineenä haastatteluja. Varto käyttää ilmiön tutkimisen alkuvaiheessa tapahtuvasta toiminnasta termiä oivaltava havainnoiminen, jolla hän tarkoittaa tutkijan irtautumista ennako-oletuksistaan ja pyrkimystä tarkastella tutkittavaa avoimesti. Tällä tavalla ilmiön kuvailu on mahdollisimman monipuolista. Vasta kuvailun jälkeen voidaan tarkastella ilmiön yleistettävissä olevia piirteitä. Kun ilmiö on määritelty, voidaan tutkia sitä, miten se ilmenee. (Varto 1992, 87–88.)

Kokemuksen tutkimisessa on toimittava siten, että tutkija ei ohjaile tutkittavien kertomia kokemuksia, vaan he saavat mahdollisimman vapaasti ja monipuolisesti kertoa niistä. Tutkimukseen valitaan ihmisiä, joilla on omakohtaisia kokemuksia tutkijaa kiinnostavasta aiheesta. Tutkittavien määrä ja tutkimuksen tieteellinen arvo eivät ole suorassa riippuvuussuhteessa toisiinsa, vaan kyse on tutkittavien eroista. Erot osaltaan lisäävät tutkijan ymmärrystä. (Lehtomaa 2005, 167, 169.) Fenomenologisen haastattelutilanteen luonne on avoin ja luonnollisen keskustelutilanteen omainen. Kysymyksiä laadinnassa on huomioitava se, että vastaukset olisivat kertomuksen tapaisia, eivätkä ne vaatisi haastattelijan suurta lisäohjausta. (Laine 2001, 36.)

Omassa työssämme tutkittavien kokonaismäärän ylärajana pidimme kymmentä, jolloin aineisto ei vielä paisuisi liian laajaksi. Lukumäärää tärkeämpänä pidimme tutkittavien eripituisia työkokemuksia, mahdollisuuksien mukaan eri luokka-asteiden opettamista alakoulussa ja heidän mahdollisimman laajaa ikäjakaumaa. Näin ollen saisimme työhömmme lisää vertailukohtia nuorempien ja vanhempien oppilaiden välille ja mahdollisesti näkisimme työssämme myös yhteiskunnallista muutosta. Vanhempien tutkittavien kohdalla heidän omat lapsuuden kokemuksensa erolapsista saattavat olla erilaisia kuin vastavalmistuneiden opettajien kokemukset.

Teoreettiset viitekehykset eivät kuulu fenomenologisen tutkimuksen valikoimiin siinä mielessä, että tutkimuksen kohteelle asetettaisiin ennakkoon jokin malli. Tällainen toiminta nähdään kokemuksen maailmaan pääsemisen esteenä. Täysin ilman teoreettisia lähtökohtia fenomenologinen tutkimuskaan ei saa alkuaan: tällaisina lähtökohtina voidaan pitää esi-

merkiksi tutkijan ihmiskäsitystä ja käsityksiä kokemuksista. Niitä teoreettisia viitekehyksiä, jotka nähdään tutkimuksen kannalta esteenä, ovat aiheesta aikaisemmin saadut tutkimustulokset. Kun oma aineisto on tulkittu, on aikaisempien tutkimustulosten vuoro toimia tulkintaa kohtaan kriittisenä näkökulmana. (Laine 2001, 33–34.)

Fenomenologian ongelmana voidaan pitää ihmisten elämismaailmojen kerroksellista luonnetta. Todellisuus, jossa ihmiset toimivat, on väritynyt monien kokemusten kautta. Siksi fenomenologisella tutkimusotteella saavutetut tulokset ovat päteviä ainoastaan tutkimuksen omilla kriteereillä määriteltynä. (Ulvinen 2012, 64.) Kokemuksien tutkimiselle haasteita taas aiheuttaa se, pidetäänkö kokemusten tutkimusta tieteellisenä tutkimisena. Voidaan väittää, että kokemuksen tutkimus ei ole tiedettä, koska kyseisessä tutkimuksessa paljon käytetty menetelmä, tulkinta, ei ole tieteellistä tietoa. Lisäksi tulkinnan avulla saavutettu tieto on epävarmaa. Voidaan myös olla sitä mieltä, että kokemuksen tutkimukselle ei ole olemassa tieteelliset kriteerit täyttävää menetelmää. Jyrkin kanta kokemuksen tutkimuksen kritiikille perustuu ajatukseen, jonka mukaan kokemuksia ei ole olemassa. Näihin näkökantoihin voidaan vastata ontologisella tai epistemologisella tasolla, mikä tosin vaatii kokemuksen käsitteellistä selventämistä. (Latomaa 2012b, 313–315.) Ihmisen senhetkisen elämäntilanteen vuoksi tilanteessa, jossa tutkittava kertoo tutkijalle asioita, ei kokemuksen käsitteen käyttäminen tosin välttämättä ole mielekäästä. Tutkimustilanteessa menneiden muistelu perustuu muistiin ja kerrottu sisältö kenties muovautuu nykyhetken perusteella ja jälkikäteen kertyneiden kokemusten myötä. (Marttila 2012, 227–228.)

Omaa tutkimustamme ajatellen meistä tuntui luonnolliselta tutkia luokanopettajia, sillä he pystyvät omia kokemuksiaan jakamalla antamaan meille tietoa, jota voisimme hyödyntää itse tulevana luokanopettajina. Kokemuksien synnyn oletamme luokanopettajilla tapahtuvan yhdessä heidän elämismaailmansa osassa eli koulussa, ja näiden kokemusten syntyyn osallistuvat oppilaat ja heidän perheensä, joiden kanssa tehtävä yhteistyö on perusopetuksen opetussuunnitelmassa määrätty. Kokemuksien muodostumiseen toki vaikuttaa se, että tutkittavan opetettavalla luokalla on eroperheistä tulevia lapsia. Tämä taas on yleistyneiden avio- ja avoerojen myötä koululuokassa hyvin todennäköistä.

Valitsimme tutkimukseemme kokemuksen käsitteen siitä syystä, että haluamme kuulla nimenomaan opettajien omia kokemuksia erolapsista ja heidän erilaisista perhemuodoistaan. Käsitys-käsitteen käyttämisessä huolestuimme sen ohjaavan opettajien vastauksiaan paljon siihen, että he kertoisivat yleisesti korrekteinä pidettyjä vastauksia todellisu-

den sijaan. Kokemusten pohjautumista menneisyyteen tai nykyisyyteen emme lähteneet rajoittamaan, vaan annoimme tutkittaville vapauden puhua työuransa niistä vaiheista, joista he itse halusivat.

5.4 Aineiston kerääminen

Keräsimme tutkimuksemme aineiston haastattelemalla kuutta (6) luokanopettajaa Oulun kaupungin alueelta. Aloimme alustavasti kerätä aineistoa joulukuussa 2014, jolloin lähetimme sähköpostia Oulun alakoulujen rehtoreille. Kerroimme viestissä aiheemme ja sen, miten aineiston keruu olisi tarkoitus toteuttaa. Pyysimme rehtoreita välittämään viestimme heidän koulunsa opettajakunnalle. Sähköposti löytyy liitteestä 1. Sähköposteja lähetimme 20 kappaletta ja vastaukseksi saimme yhden kielteisen ja muutaman kiittauksen siitä, että tieto pyynnöstämme oli välitetty opettajakunnalle. Näiden ensimmäisten kontaktien kautta saimme kolme haastateltavaa. Heidän kanssaan sovimme palaavamme asiaan joululoman jälkeen, sillä tiedämme, miten kiireisiä opettajat ovat joulukuussa, emmekä halunneet tätä kiirettä lisätä.

Joululoman päättymisen jälkeen sovimme jo suostuneiden haastateltavien kanssa haastattelujankohdan ja aloimme kerätä lisää haastateltavia. Lähetimme uudet sähköpostit, tällä kertaa suoraan niille opettajille, joiden koulujen rehtoreihin olimme aiemmin olleet yhteydessä, mutta joista emme aiemmin saaneet vastausta tai kiittoa viestin välittämisestä. Opettajien sähköpostiosoitteet löysimme koulujen omilta nettisivuilta. Laskimme lähettäneemme yhden päivän aikana postia noin 120 opettajalle, joista yksikään ei vastannut. Päätimme siirtyä käyttämään toista menetelmää ja kysyimme jo suostuneilta haastateltavilta, jos heidän työpaikaltaan löytyisi muitakin osallistujia. Monien yritysten kautta saimme kokoon kuusi osallistujaa. Koska haastateltavien löytäminen osoittautui melko haastavaksi, päätimme, että teemme jo sovitut haastattelut, litteroimme ne ja katsomme, millaisia vastauksia saamme. Haastattelujen ja litteroinnin jälkeen huomasimme, että haastatteluissa toistuivat monet samat vastaukset. Siksi emme kokeneet tarvetta lähettää opettajille enää kolmansiä sähköposteja vaan koimme pärjäävämmemme jo kerätyllä aineistolla. Tilanteesta, jossa uusilla tapauksilla ei saavuteta enää tutkimusongelman kannalta uutta tietoa, kutsutaan aineiston kylläntymiseksi tai saturaatioksi (Eskola & Suoranta 2005, 62).

Haastattelun tekeminen oli meille molemmille uutta, joten pilottihaastattelun tekeminen oli paikallaan. Sen avulla halusimme testata ennen kaikkea haastattelun rakennetta ja toteutus-

ta sekä kysymysten toimivuutta. Myös teknisiä asioita oli hyvä kokeilla käytännössä, sillä äänityslaitteen käyttö oli sekin uusi kokemus. Pilottihaastattelu toteutettiin kasvokkain eräässä kahvilassa. Tuon haastattelun jälkeen muutimme hieman haastattelurungon rakennetta ja avasimme muutamia isoja kysymyksiä hieman pienemmiksi ja tarkemmiksi kysymyksiksi, mutta mitään suuria muutoksia omasta mielestämme tai testihaastateltavan mielestä haastattelurunkomme ei kaivannut. Suurin hyöty pilottihaastattelusta tulikin mielestämme siitä, että sen tekeminen toi kokemusta haastattelun tekemisestä ja antoi varmuutta lähteä tekemään itse tutkimushaastatteluja.

Haastattelurunko sisälsi 14 kysymysosa-aluetta, joiden alla on muutamia tarkennuskysymyksiä (LIITE 2). Haastattelurunkoa työstimme yhdessä melko kauan ja aloitimme rungon laatimisen kirjaamalla ylös kaikki kysymykset, joita aihe toi mieleemme ja joihin halusimme saada vastauksia. Koottuamme kysymyksiä aloimme karsia epäolennaisia kohtia pois ja yhdistää kysymyksiä, joiden sisällöt viittasivat samankaltaiseen asiaan. Lopuksi jaottelimme kysymykset niin, että tietyn kokonaisuuden alle tulivat sitä vastaavat kysymykset. Jaoin kysymykset isompiin kokonaisuuksiin. Näitä kokonaisuuksia on kaiken kaikkiaan viisi: 1. Opettajan omat taustat ja kokemukset omassa lapsuudessa/kouluaikana? 2. Millaisia kokemuksia luokanopettajilla on erilaisista perhe- ja asumismuodoista? 3. Millaisia havaintoja luokanopettajat ovat tehneet erolapsista omassa luokassaan? 4. Opettajien kokemukset kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä? 5. Millaisia mahdollisuuksia luokanopettajilla on tukea vanhempien eron kokeneita lapsia?

Kaikissa tekemisissä haastatteluissa olimme molemmat läsnä. Haastatteluajkojen sopiminen iltapäiville omien opintojemme jälkeen onnistui hyvin, vaikka olimme varautuneet siihen, että muutama poissaolo omista opinnoista tulisikin. Haastattelupaikat valikoituivat haastateltavien omien ehdotusten mukaan. Paikat vaihtelivat opettajien omista luokkahuoneista yliopiston tai Oulun keskustan kahviloihin. Haastattelut kestivät keskimäärin yhden (1) tunnin ja kaikki haastattelut nauhoitettiin myöhempää käsittelyä varten. Pyrimme toteuttamaan haastattelut mahdollisimman samankaltaisina, mutta annoimme myös haastateltavien oman äänen kuulua. Ennen nauhurin sulkemista haastateltavilla oli mahdollisuus tuoda ilmi heidän mielestään aiheeseen olennaisesti liittyviä asioita, jotka olimme heidän mielestään jättäneet kysymysten ulkopuolelle. Annetusta mahdollisuudesta huolimatta kenenkään ei ollut mitään täydennettävää, vaan kaikki olivat tyytyväisiä kertomiinsa vastuksiin. Ruusuvuori & Tiittula (2009, 41) nimittävät tällaista toimintaa ”asiakaskeskeiseksi”

toiminnaksi. Sanatarkan litteroinnin pyrimme toteuttamaan mahdollisimman pian haastattelujen jälkeen.

5.5 Aineiston analyysi

Aineiston analyysiin otimme mallia aineistolähtöisestä sisällönanalyysistä. Sisällönanalyysi voidaan ymmärtää joko metodina tai väljähkönä teoreettisena viitekehyksenä. Sisällönanalyysi toimii lisäksi useiden muiden, laadullisessa tutkimuksessa käytettävien analyysimenetelmien perustana, jos sisällönanalyysi ymmärretään nähtyjen, kuultujen tai kirjoitetujen sisältöjen analyysinä. Menettelytavan avulla voidaan tarkastella erilaisia aineistoja järjestelmällisesti ja objektiivisesti. Tavoitteena on saada tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä mahdollisimman yleinen ja tiivistetty muoto. Varsinaisia johtopäätöksiä sisällönanalyysillä ei voida tehdä, vaan menetelmä sopii nimenomaan aineiston järjestämiseen. Sisällönanalyysi on siis tekstianalyysiä, jossa pyritään löytämään niitä merkityksiä, joita tekstissä esiintyy. Merkityksien kuvaaminen tapahtuu sanallisesti ja mahdollisimman tarkasti. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 93, 105–107.)

Laadullisessa analyysissä käytetään usein termejä induktiivinen ja deduktiivinen analyysi. Jaon taustalla on tutkimuksessa käytettävän päättelyn logiikka, joka muotoutuu joko induktiivisesti yksittäisestä yleiseen tai deduktiivisesti yleisestä yksittäiseen. Näiden kahden logiikan lisäksi on olemassa kolmas, abduktiivinen päättely, jonka mukaan havaintojen muodostumiseen liittyy jokin johtava ajatus. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 95, 97.)

Induktiivinen ajattelu on tyypillistä *aineistolähtöisessä analyysissä*, jossa tavoitteena on luoda teoreettinen kokonaisuus. Tässä analyysissä analyysiyksiköt valikoidaan aineistosta tutkimuksen tarkoituksen mukaisesti sen sijaan, että ne olisivat ennalta sovittuja. Aikaisemmilla havainnoilla ei pitäisi olla osuutta analyysin muodostamisen suhteen, sillä se perustuu aineistoon. Kattavassa merkityksessään aineistolähtöinen analyysi on kokoavin ilmaisu kuvaamaan laadullisen tutkimuksen analyysia. Fenomenologiaan pohjautuvat tutkimukset ovat hyviä esimerkkejä juuri aineistolähtöisestä induktiivisesta analyysistä. Tutkimuksessa on tarkoitus muodostaa teoreettinen ymmärrys kokemuksesta koskien tutkittavaa ilmiötä. Kaikki, mitä ilmiöstä tiedetään etukäteen, pyritään analyysivaiheessa jättämään analyysin ulkopuolelle. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 95, 97–98.)

Aineistolähtöinen sisällönanalyysi voidaan jaotella karkeasti kolmeen vaiheeseen: 1. aineiston pelkistäminen, 2. aineiston ryhmittely ja 3. teoreettisten käsitteiden muodostaminen eli aineiston käsitteellistäminen. Aineiston pelkistämässä aineistosta karsitaan kaikki tutkimuksen kannalta epäoleellinen pois. Toiminnan ohjaajana on tutkimustehtävä, jonka mukaan aineisto pelkistetään esimerkiksi litteroimalla. Ennen analyysin aloittamista tutkijan on määriteltävä analyysiyksikkö. Aineiston pelkistämisen jälkeen seuraavassa aineiston ryhmittelyssä aineistosta etsitään samankaltaisuuksia tai eroavaisuuksia tai vaihtoehtoisesti molempia. Samaa tarkoittavat asiat muodostavat yhden luokan ja luokka nimetään sen sisältöä kuvaavalla termillä. Aineiston käsitteellistämässä erotellaan tutkimuksen kannalta tärkeä tieto ja sen pohjalta muodostetaan käsitteitä. Tehtyjä johtopäätöksiä verrataan jatkuvasti alkuperäiseen aineistoon. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 110–112, 114–115.)

Teoriasidonnaisessa analyysissä teoria toimii analyysin tekemisen apuna. Tässäkin analyysimuodossa analyysiyksiköt valitaan suoraan aineistosta, mutta aikaisemmat havainnot ohjaavat analyysin tekoa. Aikaisemmin hankitun tiedon vaikutus on analyysissä havaittavissa, mutta sen merkitys on ajattelun laajentamisessa, ei niinkään teorian testaamisessa. Tutkijan ajattelussa sekoittuvat valmiit mallit ja kerätty aineisto. Kokemuksen tutkimisessa tämä näkyy niin, että työn teoriaosuudessa tutkittava ilmiö määritellään jollankin tavalla. Analyysivaiheen alussa edetään aineistolähtöisesti, mutta lopuksi analyysin tueksi tuodaan aikaisemmin tehty määrittely. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 98–99.)

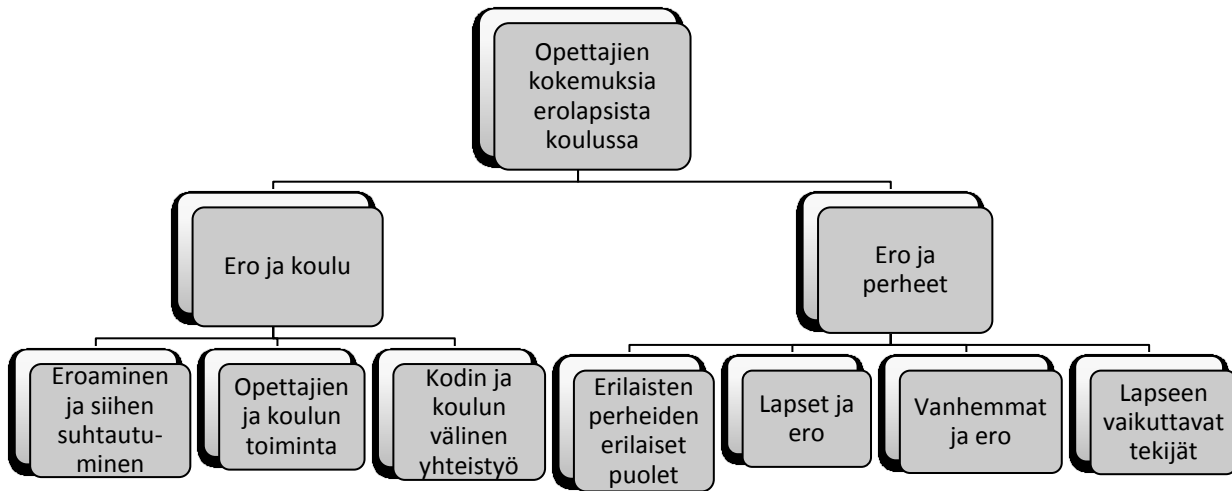
Sisällönanalyysia kohtaan on kohdistettu kritiikkiä siitä syystä, että se ei tuota valmiita johtopäätöksiä, vaan jättää niiden tekemisen tutkijalle. Sisällönanalyysillä tehty tutkimus onkin vaarassa jäädä keskeneräiseksi, jos tutkija esittelee järjestettyä aineistoa tuloksina, koska ei ole itse osannut muodostaa mielekkäitä johtopäätöksiä. Kaiken kaikkiaan tutkimus, joka on aineistolähtöinen, on vaikea toteuttaa jo siitä syystä, että totuus havaintojen teoriapohjaisuudesta on yleisesti hyväksytty. Käytetyt käsitteet ja toteutettu tutkimusmenetelmä vaikuttavat saatuihin tuloksiin, ja tutkijan kyvystä toteuttaa analyysi aineiston ehdoilla ollaan montaa mieltä. Ratkaisuksi on ehdotettu tutkijan mahdollisimman tarkkaa omien ennakkokäsityksien auki kirjoittamista ja näiden ennakkokäsitysten tiedostamista analyysivaiheessa. Aineistolähtöisen analyysin ongelmien ratkaisuksi on ehdotettu myös teoriasidonnaista analyysia, jossa teorian vaikutus on tunnistettu ja tunnustettu. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 98, 105.)

Omassa työssämme haluamme tutkia opettajien kokemuksia, joten tarkoituksemme on saada teoreettista ymmärrystä heidän kokemuksilleen ja tarkemmin sanottuna kokemuksille erolapsista ja heidän perheistään. Olemmekin analyysivaiheessa pyrkineet jättämään takalalle lukemamme teorian tiedon sekä aikaisemmat tutkimukset ja keskittymään ainoastaan keräämäämme aineistoon, sieltä nouseviin seikkoihin ja niiden analyysiin. Analyysiyksikköjemme valikoituivat opettajien ajatuskokonaisuudet, joten yksikkömme on hieman laajempi kuin yksi sana tai lause. Lopuksi kuitenkin otamme analyysin tueksi teoriaosuuksiamme tekemämme havainnot, jotka joko tukevat analyysiamme tai ovat sen vastaisia.

Aineiston analyysissä etenimme Tuomen ja Sarajärven (2002, 111) esittämän kaavion mukaan (LIITE 3). Aloitimme analyysin keräämämme äänitemateriaalin kuuntelemisesta ja sen litteroimisesta. Litteroitua materiaalia kertyi kokonaisuudessaan 104 sivua. Tämän jälkeen tutkimuskysymysten ja haastattelurungon avulla etsimme pelkistettyjä ilmauksia, joita opettajat käyttivät vastauksissaan. Tässä vaiheessa alleviivasimme eri osa-alueisiin liittyvät ilmaukset eri väreillä hahmottamisen tueksi. Tämän jälkeen kokosimme samalla värillä alleviivatut ilmaukset samalle paperille. Näin saimme tiivistettyä keräämämme aineiston 36 sivuun.

Tämän jälkeen esitimme jokaisen alleviivatun asian pelkistetyllä ilmauksella, jonka seurauksena saimme yhdistettyä samanlaisia kommentteja eri haastateltavilta samaan kategoriaan. Tämä vaihe toimi osaltaan samankaltaisuuksien ja erilaisuuksien etsimisessä, jota muuten emme vielä tässä vaiheessa olleet tehneet. Pelkistettyjen ilmausten yhdistämisen jälkeen muodostimme näistä alaluokkia, joita kertyi yhteensä 27 kappaletta. Alaluokat (LIITE 4) ovat vielä hyvin yksityiskohtaisia ja osa sisältää vain muutamia aiemmin listatuista pelkistetyistä ilmauksista.

Alaluokkien muodostamisen jälkeen yhdistimme näistä yhteensä seitsemän yläluokkaa, jotka edelleen mukailevat haastattelurungon osa-alueita. Yläluokista saimme yhdistettyä kaksi pääluokkaa, jotka kuvaavat eroa ja koulua sekä eroa ja perheitä. Lopulta päädyimme yhteen yhdistävään luokkaan, joka käsittää opettajan kokemukset erolapsista koulussa. Alla kuviossa 2. näkyy tarkemmin ylä- ja pääluokkien sekä yhdistävän luokan käsitteet.



KUVIO 2. Aineiston luokittelu ylä- ja pääluokkiin sekä yhdistävään luokkaan.

5.6 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkittaessa ihmisiä voidaan olla sitä mieltä, että tutkimuksen luotettavuuden arviointi on hankalaa. Haasteellisuuden suurimmaksi syyksi nousee jokaisen ihmisen ainutlaatuisuus. Kuitenkin jokaista tutkimusta tulee arvioida sen luotettavuuden kannalta. Tuolloin pääkohdiksi nousevat laadullisissa tutkimuksissa tutkittavien henkilöiden ja tapahtumien mahdollisimman tarkat kuvaukset. (Hirsjärvi ja muut 2007, 227.)

Laadullisen tutkimuksen teossa aineiston analyysivaihetta ja varsinaista luotettavuuden arviointia voi olla hankala erottaa toisistaan samalla tavalla kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijalla on mahdollisuus liikkua vapaammin analyysin, tulkintojen ja tuotetun tekstin välillä. Tutkija joutuu pohtimaan tekemiään ratkaisuja ottaen kantaa tekemiinsä tulkintoihin ja työn luotettavuuteen. Apunaan tutkijalla on mahdollisesti toisen kollegan mielipiteet sekä teoriapohjainen oppineisuus. (Eskola & Suoranta 2005, 208.) Luotettavuudelle on määritelty erilaisia kriteerejä, kuten *uskottavuus*, *siirrettävyys*, *varmuus ja vahvistus*. Uskottavuus tarkoittaa sitä, että tutkijan on varmistuttava oman käsitteellisyytensä ja tutkittavien käsitteellisyyden vastaavuudesta. Siirrettävyys kuvaa tutkimustulosten yleistämistä tietyin ehdoin. Varmuus tutkimukseen tulee tutkijan en-

nakko-oletusten tiedostamisesta ja huomioimisesta. Vahvistuskriteeri täyttyy, jos tutkimus saa tukea aikaisemmista tutkimuksista. (Eskola & Suoranta 2005, 211–212.)

Olemme tutkimuksen luotettavuuden osoittamiseksi yrittäneet kuvata mahdollisimman tarkasti tutkimuksen teon eri vaiheita. Päätelmiemme tueksi olemme ottaneet keräämätämme aineistosta suoria lainauksia tulosten esittämisen rinnalle. Hirsjärvi ja muut (2007, 228) mainitsevat erilaisia triangulaatiomuotoja eli erilaisia tapoja käyttää monia tutkimusmenetelmiä samanaikaisesti. Tällä tavalla voidaan lisätä tutkimusten luotettavuutta. Työn ollessa useamman tutkijan yhteistyön tulos, kuten tämä työ on, voidaan puhua tutkijatriangulaatiosta. Tällöin yhden aineiston keräämiseen, analysointiin ja tulkintaan on osallistunut useampi kuin yksi henkilö.

Työmme luotettavuutta pohtiessamme nousi mieleemme muutamia tutkimuksen aineiston keräämiseen ja haastateltavien valintaan liittyviä asioita. Haastateltavien valinnassa keskityimme keräämään opettajia kaikilta alakoulun luokka-asteilta, emmekä siis keskittyneet yhteen tiettyyn vuosiluokkaan. Tällä ”rajattomuudella” koemme olevan vaikutusta aineistomme monipuolisuuteen. Aineistomme koostuu kuuden luokanopettajan haastattelusta, joten kovin laajaa yleistystä aineistomme pohjalta on hankala tehdä. Opettajien kokemukset erolasten koulunkäynnistä vaihtelevat riippuen oppilaan iästä. Tutkimuksessa on mukana opettajia, joilla on työkokemusta enimmäkseen tai ainoastaan alkuopetuksen saralta tai vastaavasti ylemmiltä vuosiluokilta.

Opettajien eripituiset työkokemukset koimme ensisijaisesti tutkimusta rikastuttavana tekijänä ja tätä erilaisuutta toivoimmekin, kun haastattelupyyntöjä lähetimme. Erimittaiset työurat aiheuttivat kuitenkin sen kokemuksen tutkimuksessa tiedostetun tosiasian, että kerrotun kokemuksen sisältö voi vuosien saatossa muuttua jälkikäteen syntyneiden kokemusten myötä. Tätä tilannetta pidämme mahdollisena kahden, jo pidemmän työuran saavuttaneen haastateltavan kohdalla.

Omien kokemusten kertyminen aiheeseemme liittyen herätti myös pohdintaa. Omat kokemukset toimivat osaltaan aiheen valintaa ohjaavana tekijänä, mutta päätimme tietoisesti jättää ne haastattelujen ulkopuolelle, vaikkakin muutamat haastateltavat nostivat esiin sellaisia seikkoja, jotka olisi voinut helposti yhdistää omiin kokemuksiimme. Tästä eteenpäin keskustelua olisi voitu jatkaa ikään kuin kokemusten vuoropuheluna. Rajauksen perusteluna toimi myös kokemuksen tutkimisessa tärkeäksi mainittu seikka siitä, ettei tutkijan tule ohjailta haastateltavan kertomia vastauksia. Tällaisen vertailevan keskustelun aika oli kui-

tenkin joko nauhurin sammuttua tai haastattelujen jälkeen, kun kertasimme haastattelujen kulkua kahden kesken.

Kahdenkeskisten keskustelujemme tuloksena tulimme siihen lopputulokseen, että useimpien haastateltavien kokemukset olivat suorassa linjassa omien kokemustemme kanssa. Onko tutkittavien ja tutkijoiden yhteisten kokemusmaailmojen löytyminen sitten luotettavuutta heikentävä vai vahvistava asia, siitä emme ole päässeet lopulliseen tulokseen. Kysymysrunгон laadinnassa olemme tiedostaneet omat kokemuksemme, mutta pyrimme tekemään rungosta hyvin neutraalin juuri luotettavuuden vankistamiseksi. Opettajien samankaltaiset kokemukset verrattuna omiimme toisaalta vahvistaa tunnettamme siitä, että tutkimuksemme kohdistuu aiheeseen, joka vaikuttaa lasten ja nuorten elämään.

Haastattelujen tekemisessä luotettavuuden näkökulmasta pohdimme sitä, miten haastattelukokemuksen karttuminen vaikuttaa haastattelujen tekemiseen. Omassa työssämme huomasimme sen, että kysymysten esittäminen tuntui luontevammalta muutaman haastattelun jälkeen kuin ensimmäisissä haastatteluissa. Tämän lisäksi myöhemmissä haastatteluissa osasimme tehdä tarkentavia lisäkysymyksiä kysymysrunгон ulkopuolelta ja tuoda esille aiemmissa haastatteluissa tutkittavien esiin nostamia asioita. Erityisesti yhteistyötä koskevassa haastatteluosiossa pystyimme keräämään monipuolisemmin opettajien kokemuksia ottamalla muutamia esimerkkejä aiemmin haastateltujen vastauksista. Rajoitimme esimerkkien ottamista kuitenkin melko paljon juurikin luotettavuuden vuoksi. Halusimme pitää kysymysrunгон mahdollisimman paljon samanlaisena kaikille haastateltaville.

Kaikki haastattelut teimme yhdessä. Kahviloissa tapahtuvat haastattelut hieman jännittivät äänittämisen kannalta, mutta tallennetta kuunneltaessa puheenvuorot kuuluvat melko moitteettomasti. Aineiston kerääminen tapahtui melko nopeasti: koko aineisto oli kerätty kahden viikon kuluessa. Litterointi tapahtui heti haastattelujen jälkeen. Litterointi vei yllättävän paljon aikaa, joten siinä edistytettiin lyhyissä pätkissä. Kokonaan litterointi oli ohi viikossa.

Haastattelun vuorovaikutukselliset elementit ovat mielenkiintoisia luotettavuuden kannalta. Mietimme litterointivaiheessa sitä, miten vuorovaikutustilanteeseen on vaikuttanut se, että litterointia silmällä pitäen omaa puhettaan on lyhentänyt vastaamalla haastateltavalle esimerkiksi yhdellä sanalla tai nyökkäämällä, joka taas ei kuulu äänittäessä. Hyvän vuorovaikutuksen puolesta puhuu kuitenkin se, että haastattelut toteutettiin haastateltavien itse valitsemissa paikoissa. Tämä todennäköisesti vähensi mahdollista jännitystä. Kiirettä pyrim-

me vähentämään siten, että haastattelut toteutettiin joululoman päättymisen jälkeen, joten joulun läheisyyteen liittyvät kiireet olivat takanapäin. Tarkemmat haastatteluajat sovittiin nekin haastateltavan aikataulun mukaan, mikä osaltaan minimoi kiirettä.

Kiire vaikutti kuitenkin siten, että varaamamme aika aineiston keräämiselle oli hieman liian lyhyt. Luotettavuutta olisi kenties lisännyt se, että väljemmällä aikataululla olisimme voineet antaa haastattelupyynnöissä enemmän aikaa pohtia osallistumista tai kerätä aineistoa Oulun kaupungin ulkopuolelta. Näin ollen olisimme saaneet alun perin tavoittelemamme kymmenen opettajan otannan. Mikäli olisimme ottaneet tutkimukseen mukaan myös Oulun ulkopuolelta opettajia, olisi työmme rajauksessa kaatunut viimeinenkin raja-aita, mikä taas ei omasta mielestämme ollut mielekäs vaihtoehto. Oulun alueen valinnan puolesta puhuvat myös taloudelliset asiat ja se, että omien opintojen vuoksi matkustaminen muualle onnistuisi lähinnä viikonloppuisin, jolloin taas opettajat viettävät vapaapäiviä. Tarkastellessamme aineistoamme kokonaisuutena huomasimme, että opettajamme työskentelevät kouluissa, jotka sijaitsevat hyvämaineisilla, karkeasti arvioiden ehkä ydinperheenemmistöisillä alueilla. Tämä voi vaikuttaa luotettavuuteen yksipuolisuutena, mutta toisaalta tämä antaa aiheita jatkotutkimusmahdollisuuksille.

Aineistoa analysoidessamme ja tuloksia kirjoittaessamme mietimme uudelleen omaa tutkijapositiontamme ja sitä, mistä näkökulmasta asioita kirjoitamme. Huomasimme työtä tehdessä sen, että haastateltavien vastaukset, omat mielipiteet ja kokemukset sekä teoria voivat sekoittua omissa ajatuksissa ja näin ollen oli oltava tarkka siitä, mitä tuloslukuun kirjoitetaan, että emme vain vääristä haastateltavien antamia vastauksia.

Oma työmme tutkimusprosessina on antanut meille eväitä tutkijoina ja tuonut ajatuksia siitä, miten ”olisi pitänyt toimia”. Pro gradu -työn tekemisen ehdottomasti parasta antia on ollut työn teon jakaminen ja mielenkiintoiseen aiheeseen yhdessä perehtyminen. Oivallukset työn etenemisestä ja työn kehittämiseksi ovat myös olleet mielekkäitä.

6 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tässä luvussa esittelemme tutkimuksemme tuloksia tutkimuskysymysten suuntaisesti. Olemme jakaneet luvun pienempiin alalukuihin haastattelurungon osa-alueiden mukaan. Tuloksia analysoidessamme totesimme, että kahteen ensimmäiseen alalukuun liittyvät vastaukset olivat hyvin samankaltaisia ja vastaajat ehkä jopa pohjasivat vastauksensa kysyttäessä erilaisista perhe- ja asumismuodoista omiin työkokemuksiinsa, joissa he ovat törmänneet erilaisiin lapsiin ja perheisiin. Näin ollen ensimmäisen kahden alaluvun vastaukset limittyvät toisiinsa. Ensimmäisissä alaluvuissa käsittelemme sitä, miten opettajat kokevat ja suhtautuvat erilaisiin perhemuotoihin ja erolapsiin. Kolmannessa alaluvussa vertaamme opettajien vastauksissa esiin nousseita eroja nykyhetken ja historian välillä. Historia ulottuu opettajien omaan lapsuuteen sekä heidän työuriensa alkuvaiheisiin saakka. Kahdessa viimeisessä luvussa keskitymme kodin ja koulun väliseen yhteistyöhän sekä opettajan mahdollisuuksiin tukea erolasta. Lisäksi olemme liittäneet tähän lukuun vuoropuhelua teorian kanssa. Pohdimme sitä, kuinka hyvin teoria tukee tai ei tue saamiamme tutkimustuloksia.

6.1 Luokanopettajien kokemukset erilaisista perhe- ja asumismuodoista

Luokanopettajat, joita haastattelimme, olivat sitä mieltä, että oli lapsen perhe- tai asumismuoto millainen tahansa, siihen liittyy aina hyviä ja huonoja puolia. Yksi haastateltavista korosti vanhempien lapsen kohdistaman rakkauden suurta roolia perhemuodosta riippumatta:

”Kaikki perhemuodot toimii, jos siellon vaan rakkautta tarpeeksi.” (H1, mies)

Kaikki olivat myös yhtä mieltä siitä, että perhemuotojen moninaisuus on tullut jäädäkseen ja ne ovat näkyviä. Haastateltavat mielsivät kuitenkin yhteiskunnalliseksi ihanteeksi edelleen ydinperheen. Haastatteluissa nousivat erilaisista perhemuodoista puhuttaessa esille myös sateenkaariperheet, mutta tässä työssä keskitymme vain ydin- ja eroperheisiin. Eroperheillä tarkoitamme yksinhuoltajuutta, yhteishuoltajuutta sekä uusperheitä, jotka ovat eron yleisimpiä seurauksia.

Ydinperheet koettiin opettajien keskuudessa edelleen teoriassa yleisesti ihannoiduksi perhemuodoksi, kun taas käytännössä se ei sitä välttämättä ole. Eräs opettaja toi asian hyvin esille sanoessaan, että juurikin ydinperheet ovat niitä, joista erot tapahtuvat. Eroperheeseen mielletään ongelmia, joita opettajien mukaan esiintyy myös ydinperheissä:

”-- yhtäläillä niinku ydinperheissä niinku voidaan olla semmosta niinku pöljää sallivuutta, että lapsi saa valvoa viikonloppusin vaikka niinku pelata tietokonepelejä --.” (H4, nainen)

Muutaman opettajan kokemus vaikeasta yhteistyösuhteesta koski juurikin ydinperheitä, joissa lapsen edun ajaminen on viety äärimmäisyyksiin ja lapsesta on tehty niin sanottu projektikohde. Yksi opettaja toi esille kokemuksensa siitä, miten ydinperheet eivät välttämättä osaa tai eivät halua kohdata eroperheestä tullutta lasta tai eronnutta vanhempaa. Näissä tilanteissa toisen perheen ero aiheuttaa keskustelua ydinperheissä, ja joskus jopa vanhemmat voivat käyttää lastensa kohdalla hyväkseen piiloviestintää välttääkseen omien lastensa kanssakäymisen erolasten kanssa.

Ydinperheestä keskusteltaessa pureuduttiin myös hyviin puoliin. Muutama haastateltava kiinnitti huomiota ydinperheen positiivisiin puoliin korostamalla perhemuodon antamia sukupuolirooleja lapselle. Perhemuoto koettiin tasapainoisena, koska molemmat vanhemmat ovat lapsen arjessa läsnä. Läsnä oleminen ei kuitenkaan aina ole suoraan verrannollinen esimerkiksi molempien vanhempien aktiivisuuteen lapsen koulunkäyntiä kohtaan.

Uusperheen kohdalla haastateltavat löysivät perusteluita perhemuodon puolesta ja vastaan. Hyvinä puolina koettiin se, että lapselle muodostuu jälleen kokemus ”ehjästä” perheestä, johon voi kuulua myös uusia perheenjäseniä. Sukupuoliroolien tasapainon palautuminen tuli esille yhden opettajan puheenvuorossa. Yksi haastateltava toi esiin kokemuksensa perhedynamiikan tasapainosta. Jos tämä kokonaisuuden tunne jää puuttumaan, voi uusperhe muodostua lapselle myös kauheaksi kokemukseksi. Uusperheen toimimista vaikeuttaa myös se, jos perheen lapset eivät hyväksy toisiaan. Riippuen siitä, miten hyvin uusperheen vanhemmat ovat onnistuneet sopimaan yhteisistä säännöistä, voi uusperhe toimia todella hyvin. Jos taas vanhempien toiminta on hyvin epäjohdonmukaista, se osaltaan vaikuttaa toimintaan negatiivisesti.

Eräällä opettajalla oli kokemus siitä, että molemmat vanhemmat keskittyvät hoitamaan omat lapsensa. Kokemus painottui tosin enemmän kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön.

Koulun rooli uusperheissä nousi yhdessä haastattelussa esiin siinä mielessä, että koulu voi hieman vahingossakin tukea lapsen ja isä/äitipuolen suhteen lujittumista tai toisin päin uusi vanhempi perheessä voi tukea lapsen koulunkäyntiä:

”-- äitillä oliki uus miesystävä, joka oli matemaattisesti hyvin taitava, niin se niinku, yhtäkkiä löysi sen keinon, et se sen lapsen kanssa sitte sitä matikkaa harjotteli, et mikä oli tietysti kauheen tervetullutta meiän koulumaailman kannalta, mut mä niinku heti ymmärsin myös sen, että siinä on myös hänellä se tarve tulla hyväksytyksi sen lapsen kautta.” (H4, nainen)

Yksinhuoltajuudesta ja yhteishuoltajuudesta keskusteltaessa haastateltavat toivat esiin niin negatiivisia kuin positiivisiakin asioita:

”-- jos se homma eroperheessä toimii niinku, on käsitelty hyvin ni sama yhteishuoltajuusperheessä, ni jos se on osattu tuota vanhemmat jakaa sen vastuun ja on vanhemmat yhdessä tuota ymmärtävät käsitellä sen oikein, oikealla tavalla lapsen kanssa, niin sehän on siinä mielessä turvallinen, koska sitte kumpikaa vanhempia ei katoa mihinkään, vaan molemmat pysyvät sen lapsen elämässä. Eihän se välttämättä lapselle tuo oikealla tavalla vietyä ni mitää muutosta.” (H1, mies)

Haastateltavien kokemuksen mukaan yksinhuoltajana toimii useammin äiti kuin isä. Myös yhteishuoltajuustilanteissa äidin koettiin olevan se, jolle lapset useimmiten jäävät. Yksinhuoltajuuteen liitettiin vanhemman heikompi jaksaminen, mutta tähänkin löytyy poikkeuksia. Heikompi jaksaminen aiheutuu haastateltavien mukaan siitä, kun arjen pyörittäminen jää yhden vanhemman vastuulle. Lapsen kannalta huonona asiana koettiin toisen vanhemman mahdollinen katoaminen lapsen elämästä. Toisaalta haastateltavilla oli kokemuksia perheistä, joissa yksinhuoltajuuden myötä huolehtiminen lapsen arkisista asioista parani, koska tiedostettiin arjen pyörittämisen olevan ainoastaan omilla harteilla:

”-- voi olla, että on lapsi, jolla on molemmat läsnä ja perheessä on vaikka ainutki lapsi niin lapsi ei oo huolehditu, että lapsi ei tee läksyjä, ei huolehdi asioita, mitä kouluun pitää tuoda. Sitte on vastaavasati semmosia, jossa on yksinhuoltaja, niin huolehtii takitilleen, kaikki on niinku tässä ja nyt --.” (H3, nainen)

Yksinhuoltajuuteen usein liitetyt taloudelliset haasteet eivät nousseet haastatteluvastauksissa esille.

Yhteishuoltajuuden kohdalla haastateltavat nostivat esiin jälleen vanhempien jaksamisen. Yhteishuoltajuudessa paremman jaksamisen puolesta puhuivat haastateltavien kommentit siitä, miten lapsen yhteys molempiin vanhempiin voi säilyä hyvänä, jos perheessä asiat on hoidettu hyvin. Jaksamisen puolesta puhuivat myös kommentit vastuun jakautumisesta. Tällöin katsottiin, että lapsi pystyy tukeutumaan molempiin vanhempiinsa ja lapselle välittyvät tätä kautta myös molemmat sukupuoliroolit. Toisaalta vastuun jakaminen näkyi opettajille myös sellaisena, että silloin kun lapsi on toisella vanhemmalla, oma vastuu lapsesta siirtyi täysin lapsen mukana.

Yhteishuoltajuuteen liittyy usein lapsen vuoroasuminen. Yleisesti vastauksissa vuoroasuminen koettiin hyvänä ratkaisuna, koska tätä kautta lapsen yhteys molempiin vanhempiin säilyy. Opettajien kokemuksen mukaan vuoroasumisen mallit vaihtelivat sen mukaan, missä vanhemmat asuivat. Toisen vanhemman muuttaessa toiselle paikkakunnalle saattoi vuoroasuminen olla sitä, että lapsi asui viikot toisen vanhemman luona ja viikonloppuisin tai joka toinen viikonloppu sekä loma-aikoina toisen vanhemman luona. Jos taas vanhempien kotien välinen etäisyys ei ollut suuri, saattoi lapsi asua vuoroviikoin molempien luona.

Oli vuoroasuminen ratkaistu miten tahansa, käytetään vanhemmista termejä etä- ja lähivanhemp. Nimike määräytyy sen mukaan, kumman vanhemman osoite on lapsen virallinen osoite. Eräs opettaja toi kuitenkin esille näkemyksensä termien vanhanaikaisuudesta. Opettaja itse on lapsilleen etävanhemp, mutta kokee silti olevansa muun muassa lastensa koulun suhteen aktiivisempi kuin lähivanhemp. Pääsääntöisesti opettajat näkivät vuoroasumisessa ongelmina lapsen väsymyksen liittyen matkustamiseen sekä sen, että koulussa tarvittavat välineet saattavat olla väärissä paikoissa. Muutama haastateltava piti positiivisena asiana sitä, mikäli vanhemmat asuvat lähellä toisiaan, saattaa lapsi vaihtaa kotia, jos siltä tuntuu:

”-- jos on yhdessä paikassa vähän kuumat oltavat, niin sähän häivyt toiseen. Et se on äärimmilleen vietynä tämmöstä --.” (H6, mies)

Yleisesti ottaen opettajat korostivat kokemuksissaan lasten ja vanhempien erilaisten persoonien ja temperamenttien merkitystä:

” -- se riippuu niin paljon siitä lapsesta, lapsen temperamentista --.” (H2, nainen)

”-- se riippuu äitin ja isän persoonasta --.” (H3, nainen)

Opettajat myös selkeästi tiedostivat oman taustansa vaikutuksen liittyen ajatteluun erilaisista perhemuodoista. Esimerkiksi eräs itse ydinperheessä elävä opettaja koki, että nykyisin ihmiset eroavat liian helposti, kun taas eräs itse eronnut opettaja oli päinvastaista mieltä. Lähtökohtaisesti haastateltavat olivat kuitenkin sitä mieltä, ettei lapsen perhemalli ollut kovin merkityksellinen heidän työssään saati muille oppilaille. Siihen opettajat olivat tyytyväisiä, että vanhemmat itse haluavat kertoa erostaan opettajalle. Syyksi tähän nähtiin usein se, että vanhemmat ajattelevat lapsensa parasta ja haluavat tietää, mikäli koulussa tulisi esille jotakin eroa johtuvaa.

6.2 Luokanopettajien havainnot erolapsista omassa koululuokassa

Luokanopettajien kokemukset erolapsista työuransa aikana olivat hyvin moninaisia. Lasten oma suhtautuminen vanhempien eroon vaihteli pääosin sen mukaan, minkä ikäisestä lapsesta opettajan kokemuksessa oli kyse. Ne opettajat, jotka olivat uransa aikana opettaneet lähinnä alkuopetuksen piirissä, kokivat pienten lasten puhuvan hyvinkin vapaasti perheessä tapahtuvista muutoksista. Ylempien luokkien oppilaat opettajat kokivat hiljaisempina, ja nämä osaavat halutessaan pitää yllä kulisseja perhemuodon muuttumattomuudesta. Vanhemmat oppilaat saattavat myös kokea vanhempiansa uudet puoliset omasta mielestään noloina:

”-- jo kolmasluokkalainen osaa pitää kulisseja ja on hyvin taitava siinä --.” (H4, nainen)

”-- mitä isommista lapsista on kyse, niin juuri tämä, että nyt mun äiti seukkaa nyt tuon isän kans, vähän nolo., Et ne ei niinku, osaako ne isommat sitte jo aatella sen, että se ei välttämättä oo lainkaan pysyvää --.” (H3, nainen)

Vanhempiin oppilaisiin liitettiin useammin myös lyhytjänteisyys, joka ilmenee esimerkiksi tavaroiden paiskomisena. Lisäksi eräs opettaja kertoi kokemuksestaan tilanteesta, jossa luokan oppilaiden vanhemmat olivat eron jälkeen muodostaneet uusperheen. Tämä saattaa opettajan mukaan saada aikaan epäreilouden tunteita oppilaassa, kun hän tietää, että toinen oppilas saa asua hänen vanhempansa kanssa, mutta hän itse ei.

Yleisesti ottaen opettajien mielestä lapset sopeutuvat muuttuneeseen tilanteeseen hyvin ja suhteellisen nopeasti. Kaikkia luokka-asteita yhdistäväksi tekijäksi opettajat mainitsivat lapsen mahdolliset syyllisyyden tunteet liittyen eron aiheutumiseen ja lapsen kuuliaisuuden omia vanhempiaan kohtaan.

”Monta kertaahan se on tietysti se, että lapsi saattaa ajatella sen, että avioero johtuu syytä tai toisesta hänestä ja syyllistää itseensä --.” (H5, mies)

”-- ne välttelee puhumasta niistä kodin asioista -- lapsihan kuitenkin tykkää molemmista --.” (H2, nainen)

”-- lapsihan niinku lähtökohtaisesti rakastaa kumpaaki vanhempaansa.” (H5, mies)

Useat lapset toivovat opettajien mukaan myös vanhempiensa yhteen palaamista. Kiusaamisen aiheeksi vanhempien ero ei opettajien kokemuksen mukaan ole noussut, vaan lapset ovat hyvin suvaitsevaisia. Erolapsilta löytyy empatiakykyä vanhempien eron juuri kohdanneille lapsille, varsinkin jos he itse ovat kokeneet saman, ja pari haastateltavaa kertoikin, kuinka joku aiemmin eron kokenut lapsi otti luokkatoverinsa ikään kuin suojatikseen asiassa.

Opettajat korostivat vastauksissaan lasten oikeuksia ja tarpeita koulun kannalta. Heidän mielestään lapsella on oikeus tulla koulussa hyvin kohdelluksi ja kokea olonsa turvalliseksi, oli hänen perhemuotonsa millainen tahansa. Haastateltavat olivat sitä mieltä, ettei kuulu opettajan työn arvomaailmaan arvottaa lasta perhetilanteen takia. Asumisratkaisuista, esimerkiksi vuoroasumisesta, ei opettajien mielestä saanut aiheutua tekijöitä, jotka uhkaisivat lapsen oikeutta hyvään koulunkäyntiin. Lapselle on opettajien mielestä tärkeää koulupaikan ja kaverisuhteiden säilyminen, eikä lapsi useinkaan halua perhemuotonsa vuoksi erottua muista:

”Ja mitä isommasta lapsesta on kyse, niin sitä tärkeempää sille on ne omat kaverit ja se oma elinpiiri...ne, jotka on joutunu minun oppilaista vaihtaan koulua, niin ne on käyny vähän aikaa kokeilemassa jossaki muualla ja sen jälkeen on anottu koulunkäyntilupaa siihen vanhaan kouluun, ihan sen takia, että edes joku asia pysyis muuttumattomana, et ois ne omat kaverit, jotka on niinku siihenki asti ollu jo hirveän tärkeitä, että ne on kuitenkin enemmän kou-

lussa ja niitten kavereitten kanssa ku omien vanhempien kanssa.” (H2, nainen)

Kotona annettavan tuen merkitys korostui erään opettajan puheissa: sylissä oleminen, jutteleminen ja yhteisen ajan viettäminen.

Se, millaisia seurauksia perheen hajoamisella on koululuokkaan, tuli opettajien kokemuksissa esiin hyvin monella tavalla. Kaikkien opettajien kokemuksista välittyi kuitenkin se, että rikkonaisuus perheessä näkyy jollakin tavalla koulussa, ja näkymisen laatu on jollakin tasolla seurausta eron ajankohdasta liittyen lapsen ikään ja tyylistä, jolla ero on hoidettu. Opettajilla oli kokemuksia lapsen käytöksen muutoksista. Muutoksina on ilmennyt käytöshäiriöitä, aggressiivisuutta, keskittymiskyvyn lyhenemistä ja levottomuutta, ärsyyntymistä ja kykenemättömyyttä pitkäjänteiseen työskentelyyn. Oppilailla voi esiintyä huolta ja epävarmuutta tulevaisuuden suhteen. Myös helpotus näkyy oppilaissa, kun mahdollisesti vaikea eroprosessi on saatettu loppuun tai esimerkiksi väkivaltainen vanhempi ei enää ole läsnä lapsen arjessa.

Oppilailla voi tapahtua myös muutoksia luonteessa. Opettajat kertoivat mahdollisia tilanteita, joissa iloisesta oppilaasta voi tulla iloton, vilkkaasta tulla passiivinen ja tunnollinen oppilas voi muuttua tehtäviään laiminlyöväksi. Lapsi saattaa myös vetäytyä omiin oloihinsa ja olla niin sanotusti ”suru puserossa”. Oppilailla on iästä riippumatta ilmennyt itkuherkkyyttä ja kaipuuta puolueettomalle juttukaverille ja tätä kautta saatavalle huomiolle.

Muutoksia oppilaan sosiaalisissa suhteissa luokkatilanteissa on yhden opettajan mukaan vaikea havaita. Toisten mukaan muutokset voivat näkyä kaverisuhteissa koulun ulkopuolella varsinkin, jos lapsen asuinpaikka vaihtuu tietyin väliajoin. Vuoroasumiseen liitettiin koulunkäynnin suhteen muitakin ongelmia, kuten se, että oppikirjat tai urheiluvälineet olivat unohtuneet toisen vanhemman luo, kun lapsi itse siirtyi toisen vanhemman luo. Opettajat tosin korostivat, että tavaroiden unohtelua tapahtuu oppilailla perhemuodosta riippumatta. Läksyjen teko saattoi opettajien mukaan vuoroasumisessa kärsiä. Koulutyöskentelyssä opettajien mukaan näkyi myös se, jos lapsella oli lähestymässä vaihto toisen vanhemman luo, vaikka tämä ei lapsesta tuntunut hyvälle. Vuoroasumiseen voi liittyä myös pelkotila. Eräs opettaja toi esiin tilanteen, jossa toinen vanhemmista on ydinperheaikana ollut etäisempi ja vuoroasumisratkaisussa voi lapsesta tuntua siltä, että hän on menossa täysin ”vieraan” ihmisen luo asumaan:

”-- joskus on semmonen, et se vuoroasuminen on kaikkein kammottavinta, että mitä voi olla jolleki lapselle, et jos se ei niinku kykene niinku rentoutumaan kun se on koko aika vaihtamassa sitä osotetta tai et jos on varsinki asunnot kaukana toisistaan tai tuota noinnoin tai joku sellanen, et ydinperhevaiheessa isä on ollu kauheen etänen ja yhtäkkiä sitä lasta melkein niinku pelottaa mennä sen niinku vieraan aikuisen kanssa aina viikoksi asumaan --.”
(H4, nainen)

Opettajien kokemuksen mukaan hiljaisemmista oppilaista on vaikeaa saada selville heidän vointiaan, kun taas puheliaimmat oppilaat kertovat perheen sisäisistä muutoksista opettajalle hyvinkin avoimesti. Opettajat tekivät jakoa myös lasten sukupuolen mukaan. Opettajien mielestä tytöt ilmaisevat tunteitaan paremmin, kun taas pojat ”kailottavat” ja unohtavat usein esimerkiksi viitata eivätkä jaksa keskittyä. Tällainen reagoititapa on opettajien mukaan pojilla yleistä muihinkin ongelmiin kuin eroon.

Vanhempien keskinäinen riitely voi opettajien kokemuksen mukaan kostautua ja näkyä lapsessa. Lapsen mielipidettä ei välttämättä huomata kysyä lasta koskevista asioista. Yksi opettaja kertoi kokemuksensa koskien lapsen kielivalintaa. Vanhemmat riitelivät keskenään lapsen kieliopinnoista eivätkä huomanneet kysyä lapselta, mitä tämä haluaisi opiskella. Mikäli vanhemmat pystyisivätkin toimimaan sovussa, voi lapsi käyttää erotilannetta hyväkseen. Yksi opettaja kertoi kokemuksensa siitä, miten lapsi saattaa manipuloida vanhempiaan ja vuoroasumISRatkaisussa asettaa vanhempansa toisiaan vastaan. Vanhempien heikkoutta, pahoillaan olemista ja väsymystä osataan opettajan mukaan käyttää myös hyväksi oman tahdon läpisaamiseksi:

”-- oon luku rivien välistä, että joskus ne osaa pelata vähän liianki hyvin elikkä tavallaan niin kun asetetaan vanhemmat vastakkain -- ne alkaa sitten käyttää sitä vanhemman heikkoutta hyväkseen ja venyttään omia oikeuksia kotona ja sitten myös kouluun liittyvää juttua aletaan laiminlyömään kun huomataan, että kontrolli kotona ei pelaa.” (H5, mies)

Lapselle epämieluisan oppiaineen kirjat tai liikuntavälineet saattavat ”unohtua” toisen vanhemman kotiin vuoroasumistilanteissa, jolloin lapsi voi asumISRatkaisullaan perustellen saada tilanteen helpommin anteeksi.

Lasten tunteiden ja käyttäytymisen muutokset ovat opettajien kokemusten mukaan hyvin perhekohtaisia. Koulun ulkopuolinen elämä koetaan opettajien keskuudessa kuitenkin tärkeänä, sillä jos se ei ole kunnossa, ei koulussakaan tapahdu oppimista. Suuri rooli eron merkityksellä lapselle on siinä, miten vanhemmat toimivat. Osalla lapsista ero ei välttämättä näy juuri mitenkään ja osalla se voi näkyä monella eri osa-alueella. Toipuminen erosta on opettajien mukaan riippuvaista siitä, millaisen suhteen lapsi on saanut luotua vanhempaansa ja kuinka asiaa työestetään tai on työstetty lapsen kanssa.

6.3 Luokanopettajien suhtautuminen erolapsiin omassa työssä

Luokanopettajien suhtautuminen erilaisiin perhemuotoihin on muuttunut paljon viimeisten vuosikymmenten aikana. Vanhimmat haastateltavamme kertoivat erojen olleen omassa lapsuudessaan ja nuoruudessaan jonkinasteinen tabu. Eroista on vaiettu ja niitä on pidetty kamalana asiana. Suhtautuminen on ollut jäykempää opettajien urien alkuvaiheessa kuin nykyisin. Näistä kokemuksista poikkeaa työmme nuorin osallistuja, jonka kokemuksen mukaan kaikki perhemuodot ovat olleet sallittuja. Tämä on opettajien mielestä osoitus yhteiskunnan muuttumisesta vapaamielisemmäksi.

Eräs haastateltava kertoi kokemuksensa siitä, miten opettajien oletetaan suhtautuvan erilaisiin perheisiin. Kouluarjessa tilanne on kuitenkin toinen:

”Minusta, mä oon törmänny semmoseen ennakkoluuloihin, että oletetaan, että opettajat jo lähtökohtaisesti tuomitsevat hyvin erilaisista oloista tulevat lapset ja tänne ootetaan vaan semmosta keskiarvolasta, että kaikilla on niin sanotusti vakuutukset kunnossa ja ne, jotka arjessa työskentelee, ei tosiaankaan ajattele näin --.” (H2, nainen)

Arvioidessaan opettajakunnan yleistä suhtautumista erolapsiin, ovat haastateltavamme sitä mieltä, että suhtautuminen on vaihtelevaa, mutta pääsääntöisesti hyvää. Asenteellisuutta opettajat eivät olleet havainneet, ja yhden haastateltavan mukaan erilaiset perhemuodot eivät herätä intohimoja suuntaan tai toiseen. Kyseenalaisina piirteinä mainittiin kuitenkin opettajan vahva uskonnollinen suuntautuminen tai periksiantamattomuus omia toimintatapoja kohtaan:

”Jotku on sitte tämmösiä periaatteellisia opettajia, että yhteiskunnan tehtävänä ei ole kuin antaa jokaista perhettä kohden vaan yksi moniste -- mut

sitte meillä on semmosia käsittämättömiä jääriä, et just niinku kerroinki tämän, että minun tehtäväni ei ole vastata niinku, perheet tekevät itse ratkaisunsa ja minä vain opetan -- et opettajilla on joillakin nyt vähän, nyt pikkasen sanon, että monta kertaa ikä tuo viisautta, mutta sitte niinku vähän jossa-ki iäkkäämmissä, nimenomaan just naisopettajissa, on semmosta niinku napoleon-syndroomaa, että et ikään kuin heillä on kaikki viisaus ja kellään muulla ei oo mitään ja et semmonen kontrollifriikkiys on mennä niinku liian pitkälle --." (H4, nainen)

Opettajan työtä tehdään omalla persoonalla ja tällöin opettaja voi tiedostaen tai tiedostamattaan välittää oppilailleen omaa suhtautumistaan:

"-- koska mehän tehään tätä virkavelvollisuudella ja meitä sitoo tietyt, tietyt asiat ja tämmöset asiat ei sais missään nimessä vaikuttaa, mutta se, että kuinka paljon opettaja tekee kumminkin oman persoonansa kautta ja tiedostamattomasti asioita ja sivulauseissa taikka omilla ilmeillään, eleillään pysyy viestittämään semmosia asioita, joita hän ei edes huomaakaan." (H5, mies)

Perhemuodolla ei kuitenkaan sinällään nähty olevan merkitystä. Sen sijaan tärkeäksi koettiin lapsi ja hänen käyttäytymistapansa:

"Me opetetaan niiden (vanhempien) lapsia ja se on sen lapsen kohtaaminen siinä tilanteessa tärkeää, ja sillä ei oo merkitystä, että minkälaisesta perheestä se tulee ja minkä väriset vaatteet sillä on, että ainut, mistä me ollaan kiinnostuneita, on se, että hän oppii kunnioittamaan toisia. Puhumaan toisille kunnioittavasti, että siinä voi olla kotien kohalla hirvittäviä eroja, mutta sekään ei liity siihen eroperheisiin tai ydinperheisiin, vaan että miten puhutaan toisille ihmiselle ja osaatko olla ihminen toiselle ihmiselle." (H3, nainen)

Opettajat lähtökohtaisesti ottavat erilaiset perheet huomioon omassa työssään. Kaikkien mielestä tätä erilaisuutta ei tarvitse ottaa erityisellä tavalla huomioon. Muutama opettaja kuitenkin korosti, että juhlapyhät, kuten äitien- ja isänpäivät ovat sellaisia asioita, jotka vaativat herkkyyttä opettajalta. Kaikki opettajat teettävät luokissaan kortteja tai lahjoja vanhemmille, mutta niiden saajaksi ehdotettiin tarpeen mukaan vaareja, mummoja tai muita sukulaisia:

”-- ei me niinku hyssytetä sitä ja ja kuitenkin äitienpäivät ja isänpäivät on meillä jonkun näköset juhlapäivät nykysin jo, niin vietetään niitä, että ei silleen, ei kielletä sitä, mutta ymmärretään ja arvostetaan jos jotkut, jollakin on poikkeama siinä tilanteessa.” (H6, mies)

Juhlien lisäksi opettajat kertoivat ottavansa erilaiset perhemuodot huomioon opetuskeskusteluissa esimerkiksi uskonnon ja ympäristötiedon tunneilla. Yksi opettajista kertoi välttävnsä tehtävänantoja, joissa suoraan viitataan jompaankumpaan vanhempaan.

Yksi opettaja korosti oman taustansa merkitystä ja sitä kautta tulevaa avoimuutta koskien eroperheitä. Hänen mukaansa lapsen etu ei saa koulussa kärsiä, ja on opettajan fiksuutta vaihtaa ammattia, jos asiat eivät suju.

6.4 Luokanopettajien kokemukset kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä

Luokanopettajien kokemukset eroperheiden kanssa tehtävästä yhteistyöstä vaihtelivat paljon. Yhteydenpidon välineet olivat opettajien mielestä puhelin, Wilma-järjestelmä, sähköposti ja tapaamiset kasvokkain. Näistä tapaamiset olivat harvinaisimpia. Yhden opettajan kokemuksen mukaan yhteydenpidossa aktiivinen osapuoli on 80-prosenttisesti äiti. Osa on sitä mieltä, että yhteydenpito jatkuu samalla tavalla kuin ennen eroa ja on asiallista. Osa taas koki yhteistyön tekemisen hankalaksi esimerkiksi tilanteissa, joissa huoltajuustilanteesta ei ole päästy yksimielisyyteen:

”Aina silloin tällöin tulee tämmöstä konfliktia, mutta pääsääntöisesti se yhteydenpito on silti kuitenkin järkevää ja asiallista.” (H3, nainen)

Koulun tulee opettajien mielestä reagoida erotilanteessa antamalla kahdet Wilma-tunnukset ja kahdet kappaleet erilaisista infopapereista. Yksi haastateltavista oli kuitenkin sitä mieltä, että tällainen reagointi on välillä heikkoa.

Osa vanhemmista voi korostaa vanhempien hyvän keskinäisen yhteistyön merkitystä ajatellen lapsensa parasta. Eron jälkeen osa vanhemmista voi kunnostautua yhteistyön saralla, kun hän tiedostaa, ettei muuten välttämättä saa tietoa lapsensa kouluun liittyvistä asioista. Osa vanhemmista haluaa pitää yhteyttä kouluun ja saada lastaan koskevaa tietoa, osa taas ei. Yksi opettajista kertoi tilanteesta, jossa uusperheen uusi vanhempi oli ollut aktiivisesti mukana puolisonsa lasten koulunkäynnissä.

Eronneet vanhemmat voivat myös sekoittaa yhteistyön tekemistä keskenään. Esimerkiksi yhdellä opettajalla oli kokemus tilanteesta, jossa vanhempi oli tarkoituksellisesti antanut vääristettyä tietoa toiselle vanhemmalle:

”-- mä oon kyllä tiedon laittanu kotiin kyllä menemään ja lähihuoltajalle ja on kovasti vakuutettu, että kyllä menee sitte etäälleki sieltä lähihuoltajan kautta tämä tieto, mutta se menee sitte tuota suodatettuna tai tarkoitushakuisesti kerrottuna --.” (H2, nainen)

Osa eronneista vanhemmista ei myöskään opettajien kokemuksen mukaan mahdu saman pöydän ääreen vanhempien ja opettajan kahdenkeskisissä tapaamisissa. Tällöin opettajat usein varaavat kaksi erillistä aikaa vanhemmille. Opettajat eivät koe tästä aiheutuvaa lisätyötä rankkana, mutta nostivat esiin sen, että välillä on hankala muistaa, kenen oppilaan vanhempien kanssa tuli menetellä milläkin tavalla.

Eroperheet korostavat opettajien mukaan usein pärjäävänsä eron jälkeen hyvin eivätkä halua minkäänlaista erityiskohtelua. Myös hankalien asioiden käsittely voi olla vaikeaa eron alkuvaiheessa:

”Tää on nyt kyllä ihan mututuntua, mutta pikkusen herkemästi vois olla, että eroperheet suhtautuu niinku siihen, että se sais tukea, että meillon ihan hyvin, ei me tarvita apua. -- Kun sitten vastaavasti perhe, jossa molemmat vanhemmat on läsnä, niin vähän semmonen tunne, että joku niinku varsinki jos se ero on ollu niinku aika vasta, niinku äskettäin tapahtunu, niin se puolustusasemiin vetäytyminen on ehkä pikkusen herkempää --.” (H3, nainen)

Toimiessaan näin vanhemmat välttelevät opettajien mukaan omia syyllisyyden tunteitaan liittyen eroon ja eron aikaansaamia vaikutuksia lapselle. Varsinkin yksinhuoltajavanhemmat voivat opettajan mukaan olla yhteistyössä hieman alkukankeita, mutta ajan myötä asiat lähtevät sujumaan.

Yhteishuoltajuuden myötä opettajat kokivat joissakin tilanteissa vanhempien aktiivisuuden koulua kohtaan parantuneen. Yleensä tämä johtui siitä, että lapsen koulunkäynnistä ollaan kiinnostuneita. Vanhemmat nähtiin opettajan kokemuksen mukaan tasavertaisessa asemassa koskien osallisuutta koulun tapahtumiin, mutta osallisuus on paljon omasta aktiivisuudesta kiinni. Vanhemman omaa aktiivisuutta korostettiin opettajien vastauksissa, eikä van-

hempien tulisi olettaa, että koulu on oma-aloitteinen asioiden, kuten tunnusten, hoitamises-
sa:

”Ja sitten on näitä kiukkuisia etähuoltajia, jotka sitten ei ymmärrä sitä kun he ei oo sitä arkea siinä niinku eläny ja sitte ku heiän pitäs ruveta sitä yhteyttä pitämään kouluun päin, niin he niinku oottaa, et se tulis heille valmiina, että miksi koulu ei kerro meille ja miksi meiltä ei kysytä ja he ei niinku ymmärrä sitä, että heiän pitäs ite olla aktiivisia niinku kouluun päin.” (H2, nainen)

Etä- ja lähivanhemman kohdalla nähtiin eroja siinä mielessä, että etävanhempaan ei välttämättä olla niin paljon yhteydessä kuin lähivanhempaan. Yhteydenpito etävanhempaan sujui lähinnä muutamilla puhelinsoitoilla ja sähköpostin välityksellä. Näin ollen etävanhemman nähtiin olevan lähivanhemman armoilla tietojen saannin suhteen, jolloin saattaa helposti syntyä väärinymmärryksiä ja esiintyä jopa syrjintää.

Opettajan ammattiin kuuluu tietojen salassapitovelvollisuus, joka estää oppilaan tietojen luovuttamisen ulkopuolisille henkilöille. Erotilanteessa salassapito voi koskea myös toista vanhempaa. Tällaisessa tilanteessa toinen vanhempi on saanut oikeuden päätöksellä yksinhuoltajuuden. Opettaja ei tällöin voi antaa toiselle huoltajalle mitään tietoja lapsen koulunkäynnistä ja usein yksinhuoltajat ovat velvollisuuden noudattamisesta tarkkoja. Noin puolet haastateltavista oli itse kokenut tällaisen tilanteen tai oli kuullut vastaavasta tilanteesta:

”-- koska sitä ei oo merkitty huoltajaksi, niin kaikille ylimääräisille ihmisille ei pysty antamaan minkäänäköstä tietoa, vaikka he kuinka kyselesivät --.” (H1, mies)

”Mulla ei oo ollu semmosta oppilasta, mut meillon omassa perheessä semmonen tilanne, että nämä yhteiset lapset, niin.. No, isällä on tiedoksisaantioikeus, mutta koululla ei oo tiedottamisvelvollisuutta, mutta siitä on siitä tiedoksisaantioikeudesta tietyt asiat rajattu pois. Sitte on pitäny toimittaa hovi-oikeuden päätös sinne koululle kirjoihin ja kansiin, että näin on --.” (H2, nainen)

6.5 Luokanopettajien mahdollisuudet tukea erolasta koulussa

Opettajat suhtautuivat erolapsen tukemiseen omassa työssään kahdella tavalla. Osa oli sitä mieltä, ettei erolapsella ole tarvetta erityishuomiolle eikä lapsi sitä välttämättä halua itselleen. Kahden opettajan mielestä opettajan tulee antaa huomiota tasapuolisesti kaikille lapsille, sillä myös muut kuin eroperheistä tulevat lapset haluavat jutella opettajan kanssa kahden kesken. Opettajien puheissa nousi esille myös turvallisen aikuisen käsite ja he jatkoivat näin puheenvuoroaan siitä, miten lapsi tulisi kohdata:

”Voi, mutta ku ne kaikki tarvii sitä kuulijaa, kuka millonki eri syistä, niin sitä ei voi sillai sanoa, että juuri nyt erityisesti tästä syystä (erosta). -- Niin semmonen herkkyyys pitää olla, että tunnistaa sen hetken kun ne jää siihen ja sulla ei voi olla kiire --.” (H2, nainen)

”Lapsi sen valitsee sen luotettavan aikuisen kelle hän haluaa kertoa, että ei se välttämättä oo se opettaja. -- Vaan se (lapsi) valitsee sen päivän ja sen hetken, millon siitä tuntuu siltä, kun se valitsee sen luotettavan aikuisen, että vaikka me tarjotaan ja kuunnellaan, niin eivät kaikki avaudu.” (H3, nainen)

”-- joskus se paras tukihahmo sille lapselle voi olla koulun keittäjä tai siivooja.” (H6, mies)

Opettajat kokevat tehtäväkseen lapsen ja hänen oppimisensa tukemisen. Parasta tuen antamista opettajien kokemusten mukaan on lapsen kuunteleminen, avoin kohtaaminen ja kannustaminen tulevaisuutta kohtaan. Avoimella kohtaamisella tarkoitetaan arkeen liittyvää huomiointia ja herkkyyttä huomata lapsen tarve keskustella. Herkkyydeksi miellettiin myös tietoisuus omista sananvalinnoista. Eräs opettaja kertoi, miten oppilaiden aikakäsitys ei ulotu kovin pitkälle, joten hänestä on tärkeää, että opettaja erotilanteessa valaa uskoa lapselle tulevaisuuteen ja asioiden selviämiseen. Jos lapsen kohdalla päädytään vuoroasumISRatkaisuun, opettaja voi kertoa, että nyt lapsella tulee olemaan kaksi kotia, jossa lapsesta välitetään ja rakastetaan yhtä paljon. Hyvänä tuen muotona koetaan myös se, että koulussa pyritään takamaan arjen jatkuminen samanlaisena kuin ennen erotilannetta:

”-- koulu on siinä suhteessa hyvä paikka, että tähän, tänne tullaan, niin lapsi tietää, että täällä hommat pyörii tietyllä tavalla --. -- Ja meidän pitää täällä niinku yrittää tukea sitä lasta.” (H5, mies)

Eräs opettaja tiivistä mielestämme hyvin sen, kuinka opettajan tulee kohdata lapsi kokonaisuutena huomioiden hänen koko elämänsä myös koulumaailman ulkopuolella:

”Et kuitenki se koulunkäynti ja oppiminen on vaan tämmönen kapea osa vaan sitä ja sit siinä on koko lapsen elämä ja tämä oppimisosa on, on hirveästi kiinni tästä lapsen elämästä, että miten me saahan sen lapsen elämää parannettua ja tuettua ja turvattua ja sitä paremmin se oppiminenki tapahtuu sitte ja sitte sitä vähemmän meidän täytyy siihen satsata työtä eli satsaamalla siihen lapseen, persoonaan, niin voidaan poistaa ehkä sen oppimispuolen hommat, että lapsi tekee läksynsä ja lukee läksynsä ja lukee kokeisiin ja osallistuu ja tekee, tulee ilosena kouluun, niin herra jumala, mitä sen lapsen kanssa tarvii sitte enää paljoa, ku se, että taputtaa ohimennessään ja kehasta välillä ja näin.” (H6, mies)

6.6 Tulosten yhteenveto

Opettajien kokemusten mukaan suhtautuminen erolapsiin on muuttunut hyvin paljon verrattaessa heidän lapsuuttaan nyky-yhteiskuntaan. Opettajat kokivat suhtautumisen olevan nykyisin avoimempaa ja luontevampaa. Osa näki tämän muutoksen olevan merkki yhteiskunnan laajemmasta muutoksesta. Tutkimustulostemme mukaan oman ammattikuntansa sisällä opettajat kokivat suhtautumisen erolapsia kohtaan olevan hyvää, joskin riskitekijöitä asenteelliselle suhtautumiselle mainittiin. Tulosten mukaan erilaiset perheet huomioidaan opettajien mielestä arjessa lähinnä vanhempiin liittyvien juhlapyhien kohdalla ja opetus-tuokioissa, jolloin sananvalinnoissa ja tehtävänannoissa ei korosteta tiettyjä perhemalleja tai sukupuolisidonnaisuutta. Oman taustansa merkityksen eli sen, millaisessa perheessä opettaja itse elää tai on viettänyt lapsuutensa, opettajat tiedostivat vaikuttavan omaan suhtautumiseensa ja yleensä hyvällä tavalla. He kokivat pystyvänsä suhtautumaan lapsen kokemuksiin paremmin omien kokemustensa kautta.

Kaikilla haastattemillamme opettajilla on työnsä puolesta kokemusta kaikista tutkimuksemme piirissä olevista perhemuodoista. He kaikki korostivat mielestämme sitä, että lapsilla ilmenee koulussa ongelmia ja haasteita tasaisesti riippumatta siitä, millaisesta perhekokoonpanosta lapsi kouluun tulee. Ydinperhe nähtiin opettajien keskuudessa edelleen teoriassa ihannoituna, mutta käytännössä asia ei ole niin ongelmaton. Uusperheen kohdalla tuloksissa positiivisena nähtiin lapsen kokemus jälleen ”ehjästä” perheestä, mutta mikäli

tämä kokemus jää jostain syytä saamatta, voi uusperheestä muotoutua lapselle epämiellyttävä kokemus. Yksin- ja yhteishuoltajuudessa opettajat korostivat tulosten valossa vanhemman heikompaa tai parempaa jaksamista. Negatiivisin seuraus yksinhuoltajuudesta oli opettajien mielestä toisen vanhemman katoaminen kokonaan. Vuoroasumiseen liitettiin mielestämme positiivisena asiana molempien vanhempien säilyminen lapsen elämässä, tosin negatiivisena koettiin lapsen väsyminen jatkuvaan kodin vaihtamiseen. Opettajat olivat tyytyväisiä siihen, että vanhemmat omatoimisesti kertovat heille, mikäli ero on perheessä ajankohtainen tai jo tapahtunut.

Erosta aiheutuvia mahdollisia seurauksia opettajat osasivat nimetä hyvin. Moni tosin korosti sitä, että vastaavanlaisia seurauksia voi ilmetä muustakin syystä kuin vanhempien erosta eikä opettajan tule arvottaa oppilaitaan heidän perhetaustansa perusteella. Seurauksiksi nimettiin tutkimuksemme mukaan käytöksen, kaverisuhteiden ja luonteen mahdollisia muutoksia. Huomasimme, että opettajat osasivat erottaa seurauksia sen mukaan, minkä ikäisestä lapsesta on kyse. Yleisesti ottaen opettajat kertoivat, että kaiken ikäisiä lapsia yhdistää lojaalius vanhempiaan kohtaan ja mahdollinen syyllisyyden tunteminen liittyen eroon. Riippumatta oppilaiden iästä opettajat eivät kokemansa mukaan ole nykyisin havainneet perhemuodon muutoksesta johtuvaa kiusaamista.

Yhteistyön tekeminen eroperheiden kanssa koettiin mielestämme sujuvan pääsääntöisesti hyvin. Haasteeksi koettiin se, jos vanhemmat eivät kykene tai halua ottaa opettajalta vastaan huolestuttavia uutisia koskien lastaan, koska pelkäävät leimautuvansa eron vuoksi. Opettajien kokemuksen mukaan eroperheet usein aluksi korostavat jopa liiaksikin omaa pärjäämistään, jotta kuvaa tuen tarpeesta ei muodostuisi. Tämä mielikuva kuitenkin opettajien mukaan tasoittuu ajan kuluessa. Kaikkein vaikeimmaksi opettajat kokivat tilanteet, joissa huoltajuuskysymys oli vaille ratkaisua ja tilanne mahdollisesti riittainen. Molemmat vanhemmat nähdään tulosten mukaan tasavertaisina koskien koulun juhlia ja yhteisiä tilaisuuksia, tosin paljon on kiinni vanhempien omasta aktiivisuudesta. Yhteishuoltajuuskysymyksissä etävanhemman kanssa yhteydenpito koettiin tutkimuksen mukaan hieman harvempana kuin lähivanhemman kanssa varsinkin, jos etävanhempi asuu toisella paikkakunnalla. Yksinhuoltajuustilanteissa salassapitovelvollisuus toista vanhempaa kohtaan oli opettajille tuttu tilanne oman kokemuksen tai kollegojen kautta.

Opettajien mahdollisuuksiin tukea erolasta koulussa uskottiin, mutta aina sille ei koettu olevan tarvetta. Tätä perusteltiin sillä, että kaikki oppilaat perhetaustasta riippumatta tarvit-

sevat opettajan huomiota. Mahdollisina tukimuotoina saimme tuloksiksi keskustelut oppilaan kanssa, avoimen kohtaamisen ja turvallisen aikuisen kuvan välittämisen oppilaille sekä arjen jatkumisen mahdollisimman muuttumattomana. Osa opettajista piti tärkeänä tukea kodin ja koulun välistä yhteistyötä.

6.7 Tulosten ja teorian vuoropuhelua

Nätkin (2003, 16–17) ja Vuori (2003, 45–46) tuovat esille, että ydinperhe on paras perhekokonaisuus lapselle. Julkisuudessa onkin käyty keskustelua ydinperheestä poikkeavien perhemallien riskeistä lasten hyvinvoinnille ja erilaisia perhejärjestelyitä on pidetty vuorotellen uhkana lapsen kehitykselle. Erojen yleistyessä perhemuodon muutosta ei nähdä enää suurena riskitekijänä lapsen kehitykselle. Myös haastateltavamme pitivät ydinperheajattelua edelleen yhteiskunnallisena ihanteena, mutta muut perhemuodot eivät enää heistä olleet lapselle suoranainen riskitekijä. Ei ole myöskään lapsen edun mukaista, että riitaisat vanhemmat yrittävät pysyä yhdessä vain lapsen takia ja tämän vuoksi lapsi joutuisi elämään epätasapainoisessa kodissa, vaikka lapset useasti toivovatkin vanhempiansa pysyvän yhdessä (Poijula 2007, 235; Sinkkonen 2005, 131).

”Jos vanhemmat yhdessä huomaa sen, että se yhteiselo ei vain niinku suju ja se vaikuttaa perhearkeen niinku lapsiinkin niin, että siellä on jännittynyt tunnelma ja vanhemmat riitelee syystä tai toisesta, niin mun mielestä se on suunnatonta fiksuutta sillon tajuta se, että parempi on, että jatketaan eri suuntiin.” (H5, mies)

Törrönen (2001, 12) puhuu tunnesiteistä, jotka liitetään vahvasti perheeseen riippumatta perheenjäsenten tapaamiskerroista. Aineistostamme emme löytäneet viittauksia tunnesiteisiin, mutta esimerkiksi vuoroasumisesta puhuttaessa opettajat korostivat molempien vanhempien säilymistä lapsen elämässä. Eräs yksittäinen tutkimus myös painotti lapsen suhdetta molempiin vanhempiin hyvänä selviytymiskeinona erosta (Kinnunen 2010, 95–97).

Ritala-Koskinen (2003) puhuu artikkelissaan rakkauden ja kunnioituksen merkityksestä lapselle. Tämä tuli myös esille haastatteluissa, joissa korostettiin sitä, ettei lapsen perhemuodolla ole niin väliä, kun lapsi vain saa tarpeeksi rakkautta osakseen. Perhemuodon merkityksettömyyttä tukee myös Ritala-Koskisen (2003) kirjoitus siitä, kuinka lapsen käsitys perheestä määräytyy lapsen senhetkisen elämäntilanteen mukaan, eli kuinka tärkeänä

lapsi itse kokee asiat. Lisäksi lapsen sopeutumista uusiin tilanteisiin tukee se, mikäli vanhemmat toimivat tasapainoisesti ja lapsensa edun mukaisesti ja antavat toistensa tehdä asiat parhaaksi katsomallaan tavalla (Arajärvi ja Koski 1989, 31; Cox & Desforges 1987, 26).

Sekä tutkimuksemme viitekehyksessä että saamissamme tutkimustuloksissa painotetaan arjen rutiinien pysymistä samana eron jälkeen. Tämä luo lapselle turvaa ja tasapainoisuutta. Koulu on hyvä paikka pitää rutiineja yllä, ja näin lapsella on edes yksi paikka, missä asiat pysyvät ennallaan muun elämän ollessa myllerryksen keskellä. Lisäksi lapselle tulisi rehellisesti tuoda esille se, mistä ero johtuu, jotta lapsi ei turhaan tuntisi syyllisyydentunteita siitä, että vanhempien ero olisi jollakin tavalla hänen syytään. Tämä olikin sellainen asia, joka nousi esiin monilla haastateltavilla.

Kinnusen (2010, 73, 75) mukaan eron päättyessä vain parisuhde päättyy ja vanhemmuus jää voimaan, mutta käytännössä näin ei kuitenkaan ole. Haastateltavillamme oli kokemuksia vanhemmista, jotka katosivat lapsen elämästä kokonaan tai eivät vain halunneet ottaa vastuuta lapsesta. Tutkimustulosten mukaan monille vanhemmille ero toi muutoksia heidän toimintaansa niin kasvatuksessa kuin yhteistyössä koulun kanssa. Vanhemmat heräsivät siihen, että jos he eivät itse olisi aktiivisia yhteistyön suhteen, voisivat he jäädä paitsioon lastensa elämästä. Tätä asiaa toi esille myös Kuronen (2003, 113–118), jonka mukaan eron jälkeinen elämä paljastaa vanhemmuuteen kuuluvat eri osa-alueet, kuten tunnesiteet, huoltajuuden, kasvatustyön ja elatuksen.

Eron vaikutusta lapsen kehitykseen ei voi osoittaa selkeästi ja yksiselitteisesti (Sinkkonen 2005, 125–127). Tutkimukset ovat kuitenkin osoittaneet, että lasten selviytyminen eron jälkeen on verrattavissa tapaan, jolla ero toteutetaan (Kinnunen 2010, 78–79). Erilaisia eron vaikutuksia on kuitenkin tutkittu ja monien yksittäisten tutkimusten perusteella voidaan nimetä muun muassa seuraavia vaikutuksia, joita lapsella esiintyy vanhempien erossa: itkuherkkyys, itsesyytökset, levottomuus, kiukkuisuus, masentuneisuus, koulupelko ja yliaktiivisuus. Oppilaiden ongelmakäyttäytymisen tutkimiseen ovat pro gradu -työssään keskittyneet Eeva Konu ja Niina Muranen. Heidän työssään nousivat esille opettajien yhtenevät käsitykset kotioloista ongelmakäyttäytymisen takana. (Konu & Muranen 2002, 49, 55.) Karkeasti sukupuolittain jaoteltuna Sinkkonen (2005, 125–127) toteaa, että tytöillä esiintyy enemmän henkistä oireilua ja pojilla taas käytökseen liittyviä muutoksia. Puhuttaessa varhaisnuorista kaverisuhteet ja harrastukset korostuvat ja mahdollinen häpeä vanhempien erosta on mahdollista (Arajärvi & Koski 1989, 59–62).

Haastatteluissa opettajat nimesivät osin samanlaisia seurauksia kuin mitä teoriassamme tuli ilmi. Näitä ovat tyttöjen ja poikien erot, vanhempien lasten nolostuminen ja kavereiden tärkeys sekä kaiken ikäisille ominaiset itkuherkkyys, levottomuus ja aggressiivisuus. Se, mitä teoriassa ei tullut esille, ja mikä tuli esille kuitenkin tutkimustuloksissa, ovat muun muassa erilaiset luonteenmuutokset, lasten vanhempien hyväksikäyttö oman edun tavoittelemiseksi, asioiden unohtelu sekä se seikka, että kaikilla eron vaikutukset eivät näy mitenkään.

Miettiessään eron jälkeistä elämää tulee vanhempien tässäkin asiassa pitää lapsen etu mielessään (Kiianmaa 2008, 85–86, 95). Opettajien kokemusten ja lukemamme teorian mukaan erotilanteessa lapset jäävät usein äidille (Rantalaiho 2011, 33, 37–39). Merkittävimpiä muutoksia voivat eron lisäksi olla muutto toiselle paikkakunnalle, oman koulun vaihtuminen ja etäisyys entisiin luokkatovereihin (Arajärvi & Koski 1989, 105–107). Lapsella on oikeus nähdä sekä isää että äitiään. Tapaamisten tarkoituksena on yhteyden säilyminen, eikä niinkään mahdollisen erikoiskohtelun järjestäminen. (Kiianmaa 2008, 96, 121–123.) Kinnunen (2010, 95–97) on tutkimuksessaan päätenyt siihen lopputulokseen, että yhteydenpidossa laatu korvaa määrän. Suomessa lapsella voi kuitenkin olla käytössään vain yksi virallinen osoite (YVPL ry). Tämän lain vanhanaikaisuudesta ja sen aiheuttamista ongelmista kahden kodin lapsille on herätelty keskustelua kansallisella tasolla (Pajuriutta 2015, A17). Hyvää yhteishuoltajuudessa on, että lasta ei aseteta valitsijan asemaan, vaan molemmat vanhemmat osallistuvat edelleen hänen kasvatukseensa ja elämäänsä (Ayalon & Flasher 1997, 33–35). Tätä seikkaa myös opettajat korostivat positiivisesti.

Yksinhuoltajuuden yhtenä etuna nähdään se, että yksi vanhempi on perheen pää tuntien lapsensa lisäksi asettamansa rajat ja käyttämänsä kasvatukset (Cox & Desforges 1987, 64, 65–67). Työssämme nousi esiin samanlaisia seikkoja kuin teoriassakin liittyen siihen, miten yksinhuoltajilla voi olla tarvetta todistella ihmisille omaa pärjäämistään (Cox & Desforges 1987, 21). Tämä koettiin opettajien keskuudessa huonona piirteenä, koska tällöin opettajien yhteydenotot koskien huolestuneita uutisia saattoivat kaikkua kuuroille korville. Vaikka opettajat eivät puheessaan nostaneet esille yksinhuoltajiin liitettyjä taloudellisia puolia, olemme kuitenkin löytäneet siihen liittyvää teoriaa. Taloudellisista vaikeuksista voi seurata valtava stressi aikuisille, mikä lisää vanhemman väsymystä. Tämä taas vaikuttaa siihen, että vanhempi ei välttämättä jaksa panostaa lasten hoitoon, ja pitkällä aikavälillä tällä voi olla vahingollisia vaikutuksia lapsen hyvinvoinnille. (Forssén ja muut 2009, 17.)

Uusperheessä lapsi voi kokea yhtenä isä- tai äitipuolen saamisen hyvänä puolena sen, että hänelle on näkemyksensä mukaan jälleen muodostunut ”ehjä” perhe (Arajärvi & Koski 1989, 105–107). Mikäli kyseessä on vuoroasumISRatkaisu, voi kahdessa kodissa asuminen lapsista tuntua rankalle ja aiheuttaa esimerkiksi väsymystä, kuten opettajat toivat ilmi, vaikkakin vuoroasumisessa nähtiin positiivisia puolia. Ollessaan kahden kodin täysivaltaisia jäseniä lapsella on molemmissa kodeissaan hänelle varattu tila ja tarvikkeet (Cox & Desforges 1987, 67). Rutiinien säilymisellä ja antamalla lapsen vapaasti ja oma-aloitteisesti keskustella erosta autetaan palauttamaan lapselle perusturvallisuuden tunne (Cox & Desforges 1987, 18).

Opettajan mahdollisuuksista tukea eron kokenutta lasta olivat teoria ja opettajien kokemukset samansuuntaisia, mutta eriäviä näkökulmiakin löytyi. Opettajien roolin tärkeyttä tukee Kinnusen (2010, 94–95) työn tulos, jossa lapset käyttivät erosta selviytymiseen kodin ulkopuolista tukea, kuten opettajia ja isovanhempia, kolmantena vaihtoehtona. Poijula (2007, 55, 150) korostaa sitä, ettei lapselle läheisten ihmisten tule aliarvioida lapsen surua. Opettajan rooli korostuu siinäkin mielessä, että lapsi viettää koulussa suuren osan arjestaan, jolloin opettaja voi havaita lapsessa muutoksia, jotka kotona eivät välttämättä näy (Arajärvi & Peura 1987, 70–71). Muutokset voivat eron tapahtumista riippuen olla myös positiivisia (Cox & Desforges 1987, 46). Opettajan läsnäoloa arjessa ja lapsen saatavilla oloa silloin, kun lapsi on itse valmis keskustelemaan, pidettiin tärkeänä niin opettajien puheenvuoroissa kuin teoriassakin (Cox & Desforges 1987). Kiihänmaan (2008, 92, 105, 123.) peräänkuuluttamille peruskoulun omille työkaluille koskien erolapsia eivät opettajat kokeneet tarvetta. Cox & Desforges (1987) olivat samaa mieltä haastateltaviemme kanssa koulun neutraaliudesta ja erilaisten perheiden hyväksymisen käsittelystä, mutta kyseenalaistivat vanhempia koskevien juhlapyhien ja niihin liittyvien lahjojen teon roolin. Opettajat sen sijaan pitivät näitä perinteenä, joka voi jatkua.

Opettajan työssä erolla nähdään olevan vaikutusta yhteistyön tekemiseen. Opettajille yhteistyön tekeminen määrittyy opetussuunnitelman perusteissa, mutta vanhemmille yhteistyön tekeminen on vapaaehtoista (Ijäs 2013, 212). Vaikeistakin asioista on kyettävä keskustelemaan yhdessä, sillä se antaa oppilaille viestin yhteistyön tekemisestä haasteellisissa olosuhteissa ja aikuisten välittämisestä (Lämsä & Karhuniemi 2013, 166, 171–172). Vaikeus keskusteluissa voi osin johtua myös siitä, että vanhemmuuteen liittyvät asiat koetaan henkilökohtaisina (Ijäs 2013, 215). Asioista tiedottaminen riippuu huoltajuusjärjestelyistä. Mikäli oikeuden päätöksellä jompikumpi vanhemmista on lapsen yksinhuoltaja, voi opetta-

jan salassapitovelvollisuus koskea tiedottamista toiselle vanhemmalle. (Cox & Desforges 1987.) Näihin tilanteisiin muutamat opettajat olivat törmänneet uransa aikana.

Teoriassa peräänkuulutettiin koulun yhteistyökeinojen monipuolisuutta ja sovellettavuutta koskemaan erilaisia perheitä (Lämsä 2013, 56). Yksilötasolla koulussa toivotaan kodeilta tietoa lapsen arjessa tapahtuneista muutoksista, jotta oikeanlaista tukea osattaisiin antaa (Karhuniemi 2013, 100). Opettajien haastatteluista nousivat esiin monenlaiset välineet yhteistyön tekemiseen. Yhteistyön tekemisessä opettajat korostivat myös vanhempien aktiivisuutta. Siitä opettajat olivat tyytyväisiä, että yhä useammin vanhemmat kertovat omatoimisesti perhetilanteestaan opettajalle, koska kokevat sen olevan lapsen parhaaksi.

Teoriamme koskien piilo-opetussuunnitelmaa jäi haastatteluissa hieman pimentoon. Kuitenkin eräs opettaja totesi ulkopuolisten oletettavan, että kouluun odotetaan ainoastaan keskivertaisia lapsia ja muut lapset erilaisista oloista olisi opettajien ajatusmaailmoissa jo valmiiksi tuomittu. Opettaja kuitenkin korosti, ettei näin ole. Kirjallisuutta lukiessamme löysimme toteamuksen, jonka mukaan on todettu, että samanlaisten koulutusmahdollisuuksien takaaminen kaikille ei takaa samanlaista kohtelua kaikille koulussa, vaan koulussa arvostettaisiin keskiluokkaisuutta. (Äärelä 2012, 24, 27.) Erojen vaikutuksia pohtiessaan opettajat erottelivat seurauksia lasten sukupuolten perusteella. Laajaa tai selvärajaista eroa opettajien suhtautumisessa eroperheistä ja muista perheistä tulevien lasten välillä emme analyysissämme todenneet.

7 POHDINTA

Erojen lisääntymisen myötä myös eri perhemuotojen edustajien, kuten yksinhuoltajien ja uusperheiden, määrä on noussut. Näin ollen ei tunnu mielekkäältä määritellä perheitä stereotyyppisten perhekäsitysten mukaan, sillä se jättää monet ihmissuhteet ja perheet tuon määritelmän ulkopuolelle. Olisi erikoista korostaa yhteiskunnassa ainoastaan yhtä hyväksyttävää perhemallia, koska suuri osa yhteiskunnan jäsenistä ei toteuta sitä (Cox & Desforges 1987, 71). Opettajina koemme, että tämä asia on tärkeä tiedostaa kokonaisvaltaisen työssä onnistumisen kannalta.

Jotta lapsi kärsisi erotilanteessa mahdollisimman vähän, tulisi vanhempien hoitaa tilanne niin, ettei lapsi ole tapahtumien mahdollisesti riitaisassa keskipisteessä. Lapsen ei tulisi nähdä tai kuulla vanhempien kinastelua eikä hänelle tulisi välittyä tunnetta, että hän on riidan kohde. Tällöin ennalta ehkäistään lapsen itsesyyttelyä. Vanhempien tulisi myös kiinnittää huomiota siihen, miten he puhuvat lapselle toisistaan. Lisäksi vanhempien on varottava, etteivät he oman epätietoisuutensa vuoksi vedä lapsia mukaan omiin riitoihinsa. Tästä voi seurata se, että lapsi asettuu jommankumman vanhemman puolelle, kyseisen vanhemman olo helpottuu ja toisen asema heikentyy tilanteen kuitenkin ratkeamatta. Huolimatta eron ikävästä puolesta tulisi lapselle kertoa rehellisesti riittävän ajoissa siitä, mitä on tapahtumassa, jotta lapsi pystyy työstämään omaa eroprosessiaan ja tulevaa perherakenteen muutosta. Vaikka lapsi aistii jonkin olevan perheessä huonosti, hän ei välttämättä kykene yhdistämään ilmapiirin muutosta ja eroa toisiinsa.

Kokonaisuutena työmme teoriaosuus kohdistuu mielestämme työn empiiriseen osioon hyvin. Työmme teoriaosuus tulee suurimmilta osin kandidaatin työstämme, jossa teimme kirjallisuuskatsauksen erolapsista ja heidän perheistään. Tuolloin emme kuitenkaan syvenyneet kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön, kasvatuskumppanuuteen tai kokemuksen tutkimiseen, joten näiltä osin olemmekin täydentäneet työmme viitekehystä. Ennen tutkimuksen tekoa koimme tärkeäksi palauttaa mieleen aikaisemmin hankittu teoretieto, jotta ymmärtäisimme mahdollisimman hyvin tutkimaamme ilmiötä. Teoriatiedosta oli lisäksi hyötyä tutkimustulosten analysoinnissa ja tutkimuskysymysten muodostamisessa.

Opettajilta saamiemme vastausten perusteella keskeisin tutkimustulos on mielestämme se, että vanhempien ero näkyy useimmiten koulussa joko negatiivisella tai positiivisella tavalla. Tärkeä tulos mielestämme on myös se, että erosta huolimatta suurin osa vanhemmista

jatkaa yhteydenpitoa koulun kanssa tai saattaa eron jälkeen aloittaa yhteydenpidon. Tulkin-
tamme mukaan suuri osa eronneista vanhemmista on sen verran sovussa keskenään, että
tapaamiset opettajan kanssa onnistuvat molempien vanhempien ollessa paikalla. Tulos oli
rauhottava myös siinä mielessä, että yleistynyt keskustelu koskien vaikeita vanhempia
koskee tulostemme mukaan vähemmistöä vanhemmista. Tuloksissa koskien opettajan an-
tamaa tukea erolapselle, voi kokoavana tuloksena sanoa, että opettajan antamalle erityiselle
tuelle ei nähty suurta tarvetta, eikä perhetilanteita ole tarpeen opetuksessa korostaa. Opetta-
jan herkkyyden keskustelulle ja turvallisen aikuisen roolin välittäminen lapselle on usein riit-
tävää.

Työmme merkityksen näemme nimenomaan tulevaisuudessa. Koska koululuokissa on lap-
sia erilaisista perhemuodoista, on opettajan hyvä olla tietoinen eroperheistä tulevien lapsi-
en mahdollisista kokemuksista, jotka voivat olla lapsessa esiin tulevien muutosten taustal-
la. Meille työkokemusta opettajana ei ole kertynyt kovin paljon, joten koemme opettajien
jakamat kokemukset mielekkäiksi ja tärkeiksi myös siksi, että niillä meille on opettava
vaikutus.

Valintamme tehdä pro gradu -tutkielma yhteistyönä on osoittautunut järkeväksi vaihtoeh-
doksi, ja olemmekin huomanneet työmuodossa enemmän positiivisia kuin negatiivisia puo-
lia. Tekstin kirjoittamisvaiheessa kaksi erilaista kirjoitustyyliä on ollut välillä haasteellista
sovittaa yhteen, mutta yhteisymmärrykseen on aina päästy. Toisaalta tästä haasteesta nä-
emme olevan hyötyä siksi, että valmis teksti on valmiimpaa kuin yksin tehdessä, kun sen
on alusta alkaen lukenut kaksi ihmistä. Meille molemmille pro gradu -työn tekeminen on
ensimmäinen kerta, joten monet työn osa-alueet ovat tulleet vastaan uusina tilanteina.
Näinkin isossa projektissa olemme kokeneet ongelmien ja vastoinkäymisten jakamisen
olevan erittäin kallisarvoista. Koemme myös, että työn laadukkuus on parantunut kahden
tekijän myötä.

Työn tultua päätökseen olemme miettineet aiheemme ympärille mahdollisia jatkotutkimus-
aiheita. Omasta mielestämme olisi mielenkiintoista tutkia samaa aihetta, mutta eri näkö-
kulmasta. Näkökulman suuntaaminen vanhempiin tai lapsiin edellyttää toki äärimmäistä
hienovaraisuutta ja tutkittavien henkilöiden löytäminen voi olla hyvin vaikeaa aiheen hen-
kilökohtaisuuden vuoksi. Aihettamme voisi lähestyä myös laajemmalla tavalla hankkimal-
la kattavamman aineiston joko Oulun alueelta tai eri puolilta Suomea. Tällöin alueelliset
erot tulisivat näkyviin. Toisaalta työmme sisältää eri osa-alueita, joista jokaista voi tutkia

erikseen. Esimerkiksi vanhempien eron vaikutus lapsen koulumenestykseen voisi olla antoisaa tietää.

Toinen mahdollinen tutkimusaihe liittyen opettajiin koskee tulevaa opetussuunnitelmauudistusta. Uusissa opetussuunnitelman perusteissa mainittu erilaisten perheiden tarpeiden huomioiminen tuo opettajien työhön muutoksia. Se, miten opettajat kokevat tämän uudistuksen ja miten se näkyy heidän työssään vai näkyykö mitenkään, olisi mielenkiintoista tietää. Tulevina opettajina emme kovin kauan ehdi nykyisen opetussuunnitelman mukaan toimia, joten meille ero ei ehkä avaudu työkokemuksen myötä.

LÄHTEET

- Amato, P.R. (2010). Research on divorce: Continuing Trends and New Developments. *Journal of Marriage and Family* 72(3), 650–666. doi:10.1111/j.1741-3737.2010.00723.x
- Antikainen, A. (1998). *Kasvatus, elämäntilanne ja yhteiskunta*. Porvoo: Werner Söderström Oyj.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. (2000). *Kasvatustieteologia*. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Arajärvi, T. & Koski, M-L. (1989). *Lapset ja avioero*. Helsinki: Tammi.
- Arajärvi, T. & Peura, P-L. (1987). Lapsi, päivähoito ja koulu. Teoksessa Arajärvi, T. & Varilo, E. (toim.) *Lastenpsykiatria tänään* (s. 70–73). Espoo: Weilin+Göös.
- Arminen, M., Helenius, J., Lång, N. & Metso, T. (2013). Reissuvihosta dialogiin. Teoksessa Lämsä, A. L. (toim.), *Verkosto vahvaksi. Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa* (s. 223–244). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ayalon, O. & Flasher, A. (1997). *Ketjureaktio, lapset ja avioero*. Tampere: Vastapaino.
- Blakeslee, S., Lewis, J. & Wallerstein, J. (2007). *Avioeron perintö. Eron lapset aikuisina*. Helsinki: Therapie-säätiö.
- Broberg, M. & Tähtinen, J. (2011). Perheen toimivuus ja vanhemmuus yksinhuoltajaperheissä. Teoksessa Forssén, K., Haataja, A. & Hakovirta, M. (toim.), *Yksinhuoltajuus Suomessa* (s. 154–169). Helsinki: VL-Markkinointi Oy.
- Brody, D. (1989). *Piilo-opetussuunnitelma*. Tampere: Vastapaino.
- Cox, K. M. & Desforges, M. (1987). *Divorce and the school*. London: Methuen & Co.
- Edvall, L. (2001). *Eron pelisäännöt. Näkökulmia avioeroon*. Hämeenlinna: Karisto Oy.
- Eskelinen, S. (2011). Minulle jäivät nämä hommat. Teoksessa Alasalmi, P. *Loistava yksinhuoltajuus* (s. 44–59). Helsinki: Gummerus.

- Eskola, J. & Suoranta, J. (2005). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.
- Fomby, P., Cherlin A. J. (2007). Family Instability and Child Well-Being. *American Sociological Review*, 72(2), 181–204. doi:10.1177/000312240707200203
- Forssén, K., Haataja, A. & Hakovirta, M. (2009). Yksinhuoltajien asema suomalaisessa hyvinvointivaltiossa. Teoksessa Forssén, K., Haataja, A. & Hakovirta, M. (toim.), *Yksinhuoltajuus Suomessa* (s. 9–18). Helsinki: VL-Markkinointi Oy.
- Forsberg, H. (2003). Hajottavat ja koossapitävät tunteet. Teoksessa Forsberg, H. & Nätkin, R. (toim.), *Perhe murroksessa. Kriittisen perhetutkimuksen jäljillä* (s. 86–102). Helsinki: Gaudeamus.
- Hakovirta, M. (2006). *Yksinhuoltajaäitien työllisyys, toimeentulo ja työmarkkinavalinnat*. Väestöntutkimuksen julkaisusarja D 45/2006. Helsinki: Väestöliitto.
- Harris, J. R., (2000). *Kasvatuksen myytti*. Helsinki: ART HOUSE.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2001). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Helsinki University Press ja tekijät.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2007). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Hirsto, L. (2001). *Mitä kotona tapahtuu? Tutkimus opettajien oppilaidensa kotikasvatusta koskevista representaatioista kodin ja koulun yhteistyön kontekstissa*. Helsinki: Helsingin yliopiston kasvatopsykologian tutkimusyksikkö.
- Hokkanen, T. (2002). ”Sitä eletään sitä eronneen perheen elämää”. Vanhempien ja lasten väliset suhteet. Teoksessa Rönkä, A. & Kinnunen, U. (toim.) *Perhe ja vanhemmuus. Suomalainen perhe-elämä ja sen tukeminen* (s. 119–140). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hokkanen, T. (2005). *Äitinä ja isänä eron jälkeen. Yhteishuoltajavanhemmuus arjen kokemuksena*. Jyväskylä: Jyväskylä University.
- Husmark, U. (2006). Lapsi ja ero. Teoksessa Hansson, J. & Oscarsson, C. (toim.) *Onnellinen lapsuus. Kirja vanhemmille* (s. 219–233). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.

- Ijäs, H. (2013a). Iloa ja eloa kodin ja koulun yhteistyöhön. Teoksessa Lämsä, A. L. (toim.), *Verkosto vahvaksi. Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa* (s. 211–221). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ijäs, H. (2013b). Muropakettimaisteri ja monsterivanhemmat -kertomuksia kompastelevasta kasvatuskumppanuudesta. Teoksessa Lämsä, A. L. (toim.), *Verkosto vahvaksi. Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa* (s. 183–192). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jallinoja, R. (1985). Johdatus perhesosiologiaan. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Jallinoja, R. (2000). *Perheen aika*. Helsinki: Kustannusyhtiö Otava.
- Jyväskylän yliopisto (2015). *Kokemuksen kuvaaminen*. Haettu (11.3.2015) osoitteesta: <https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/metelmapolkuja/metelmapolku/ongelmanasettelu/kokemuksen-kuvaaminen>.
- Karhuniemi, T. (2013a). Kodin ja koulun välinen viestintä. Teoksessa Lämsä, A. L. (toim.), *Verkosto vahvaksi. Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa* (s. 71–93). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Karhuniemi, T. (2013b). Tiivistelmä: Huoltajan, rehtorin ja opettajan roolit ja vastualueet. Teoksessa Lämsä, A.L. (toim.), *Verkosto vahvaksi. Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa* (s. 95–103). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2010). *Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot*. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Kiiänmaa, K. (2008). *Hyvä ero, uusi elämä*. Helsinki: Multikustannus.
- Kim, H. S. (2011). Consequences of Parental Divorce for Child Development. *American Sociological Review*, 76(3), 487–511. doi:10.1177/0003122411407748
- Kinnunen, S. (2010). *Kun tiet eroavat. Elämää avioeron jälkeen*. Kauniainen: Perussanoma Oy.
- Koivisto, K. (2012). Koettu hallitsematon minuuks-kokemus psykoosista ja autetuksi tulosta psykiatrisen sairaalahoitoa aikana. Fenomenologinen lähestymistapa. Teoksessa Kiviniemi, L., Koivisto, K., Latomaa, T., Merilehto, M., Sandelin, P., Suorsa, T.

- (toim.), *Kokemuksen tutkimus III. Teoria, käytäntö, tutkija* (s. 117–143). Rovaniemi: Lapland University Press/Lapin yliopistokustannus.
- Konu, E. & Muranen, N. (2002). ”Kyllähän sen näkee heti kättelyssä..!” Opettajien käsityksiä oppilaiden ongelmakäyttäytymisestä koulussa vuosiluokilla 1-6. Pro gradu -tutkielma. Oulun yliopisto, Oulu.
- Koski, M-L. (1987). Erityisiä psyykkisiä traumoja. Teoksessa Arajärvi, T. & Varilo, E. (toim.), *Lastenpsykiatria tänään* (s. 80–89). Espoo: Weilin+Göös.
- Kuronen, M. (2003). Eronnut perhe? Teoksessa Forsberg, H. & Nätkin, R. (toim.), *Perhe murroksessa. Kriittisen perhetutkimuksen jäljillä* (s. 103–120). Helsinki: Gaudeamus.
- Kylmäniemi, S. (2011). *Kriisi perheessä – Traumatisoituneen lapsen auttaminen terapeutisin menetelmin*. Pro gradu -tutkielma. Oulu: Oulun yliopisto.
- Kääriäinen A. (2008). Lasten auttaminen vanhempien erotessa. Teoksessa Niemelä, S. & Kääriäinen, A. *Millan isä ja äiti eroavat – miten lasta voi auttaa vanhempien erotessa* (s. 36–49). Helsinki: Suomen kasvatus- ja perheneuvontaliitto.
- Lahikainen, A. R., Kraav, I., Kirmanen, T. & Maijala, L. (1995). *Lasten turvattomuus Suomessa ja Virossa. 5–12-vuotiaiden lasten huolten ja pelkojen vertaileva tutkimus*. Kuopion yliopiston julkaisuja. E Yhteiskuntatieteet, osa 25. Kuopio: Itä-Suomen yliopisto.
- Laine, T. (2001). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. (s. 26–43). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Latomaa, T. (2012a). Onko kokemuksen (psykologinen) tutkimus tiedettä? – tieteenteoreettinen vai tieteenpsykologinen kysymys. Teoksessa Kiviniemi, L., Koivisto, K., Latomaa, T., Merilehto, M., Sandelin, P., Suorsa, T. (toim.), *Kokemuksen tutkimus III. Teoria, käytäntö, tutkija* (s. 289–318). Rovaniemi: Lapland University Press/Lapin yliopistokustannus.
- Latomaa, T. (2012b). Ymmärtävä psykologia-subjektiiivisen kokemuksen ja toiminnan subjektiiivisen mielekkyyden tutkimusta. Teoksessa Kiviniemi, L., Koivisto, K., La-

tomaa, T., Merilehto, M., Sandelin, P., Suorsa, T. (toim.), *Kokemuksen tutkimus III. Teoria, käytäntö, tutkija* (s. 15–48). Rovaniemi: Lapland University Press/Lapin yliopistokustannus.

Lehtomaa, M. (2005). Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: Haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa Perttula, J. & Latomaa, T. (toim.), *Kokemuksen tutkimus. Merkitys, tulkinta, ymmärtäminen* (s. 163–194). Helsinki: Dialogia.

Linnavuori, H. (2007). *Lasten kokemuksia vuoroasumisesta*. Jyväskylä: Jyväskylä University.

Lipponen, P. & Wesaniemi, P. (2005). *Lapsi ja ero. Kertomuksia lapsesta ja avioerosta*. Helsinki: Kirjapaja.

Lämsä, A. L. (2013). Mistä kasvatuskumppanuudessa on kyse? Teoksessa Lämsä, A. L. (toim.), *Verkosto vahvaksi. Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa* (s. 49–67). Jyväskylä: PS- kustannus.

Lämsä, A. L. & Karhuniemi, T. (2013) Haastavan vanhemman kohtaaminen. Teoksessa Lämsä, A. L. (toim.), *Verkosto vahvaksi. Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa* (s. 163–180). Jyväskylä: PS-kustannus.

Marttila, A. (2012). Aivovamma ja vammautuneen kokemuksellisuus. Teoksessa Kiviniemi, L., Koivisto, K., Latomaa, T., Merilehto, M., Sandelin, P., Suorsa, T. (toim.), *Kokemuksen tutkimus III. Teoria, käytäntö, tutkija* (s. 221–257). Rovaniemi: Lapland University Press/apin yliopistokustannus.

Nätkin, R. (2003). Moninaiset perhemuodot ja lapsen hyvä. Teoksessa Forsberg, H. & Nätkin, R. (toim.), *Perhe murroksessa. Kriittisen perhetutkimuksen jäljillä* (s. 16–38). Helsinki: Gaudeamus.

OAJ. Opetusalan ammattijärjestö (2015). *Arvot*. Haettu (18.1.2015) osoitteesta: <http://www.oaj.fi/cs/oaj/arvot>

Opetusalan ammattijärjestö OAJ (2015). *Opettajan eettiset periaatteet*. Haettu (18.1.2015) osoitteesta: <http://www.oaj.fi/cs/oaj/opettajan%20eettiset%20periaatteet>

Opetushallitus (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.

- Opetushallitus (2015). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Haettu (25.1.2015) osoitteesta: http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf.
- Pajuriutta, S. (2015). Herätys, lapset elävät jo kahdessa kodissa. *Helsingin Sanomat*, 37, A17.
- Panttila, R. (2005). *Kahden kodin lapsuus. Katsaus lapsen vuorottelevan asumisen kirjallisuuteen ja käytännön toteutukseen*. SOCCA:n ja Heikki Waris -instituutin julkaisusarja 1/2005. Helsinki: Heikki Waris -instituutti. Haettu (29.4.2013) osoitteesta: http://www.socca.fi/files/89/Kahden_kodin_lapsuus.pdf
- Perttula, J. (2005). Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tietenteoria. Teoksessa Perttula, J. & Latomaa, T. (toim.), *Kokemuksen tutkimus. Merkitys, tulkinta, ymmärtäminen* (s. 116–162). Helsinki: Dialogia.
- PoL 1998/628 (2015). *Perusopetuslaki. 21.8.1998/628*. Haettu (18.1.2015) osoitteesta: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=Perusopetuslaki>.
- Poijula, S. (2007). *Lapsi ja kriisi. Selviytymisen tukeminen*. Helsinki: Kirjapaja.
- Pulkkinen, L. (2002). Kasvatus yksityisenä ja yhteiskunnallisena tehtävänä. Teoksessa Kolbe, L. & Järvinen, K. (toim.), *Onks ketään kotona? Kasvatuksen suuntaa etsimässä* (s. 250–268). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Rantalaiho, M. (2011). Suomalainen yksinhuoltajuus ja yhteiskuntamuutos: aviottomasta äitiydestä jaettuun vanhemmuuteen. Teoksessa Forssén, K., Haataja, A. & Hakovirta, M. (toim.), *Yksinhuoltajuus Suomessa* (s. 19–45). Helsinki: VL-Markkinointi Oy.
- Rimpelä, M. (2013). Kasvatuskaaoksesta yhteiseen ymmärrykseen. Teoksessa Lämsä, A. L. (toim.), *Verkosto vahvaksi. Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa* (s. 17–47). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ritala-Koskinen, A. (2002). Uusperhe kasvun paikkana. Teoksessa Kolbe, L. & Järvinen, K. (toim.), *Onks ketään kotona? Kasvatuksen suuntaa etsimässä* (s. 138–151). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

- Ritala-Koskinen, A. (2003). (Uus)perhe lapsen silmin. Teoksessa Forsberg, H. & Nätkin, R. (toim.), *Perhe murroksessa. Kriittisen perhetutkimuksen jäljillä* (s. 121–139). Helsinki: Gaudeamus.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (2009). Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.), *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* (s. 22–56). Tampere: Osuuskunta Vastapaino.
- Sinkkonen, J. (2005). Lasten reaktiot vanhempien eroon. Teoksessa Lipponen, P. & Wesaniemi, P. (toim.), *Lapsi ja ero. Kertomuksia lapsesta ja avioerosta* (s. 125–137). Helsinki: Kirjapaja.
- THL. Terveystieteiden tutkimuskeskus (2013). *Lapsen elatus ja huolto 2011*. Haettu (25.3.2013) osoitteesta: http://www.thl.fi/fi_FI/web/fi/tilastot/aiheittain/lasten_sosiaalipalvelut/lapsenelatus
- Tilastokeskus (2011). *Naisten kokonaistyöaika on suurempi kuin miesten*. Haettu (31.1.2013) osoitteesta: http://www.stat.fi/til/akay/2009/05/akay_2009_05_2011-12-15_tie_001_fi.html
- Tilastokeskus (2012). *Avoliittojen ja avioerojen määrä vuosina 1965–2011*. Haettu (24.2.2013) osoitteesta: http://www.stat.fi/til/ssaaty/2011/ssaaty_2011_2012-04-20_tau_001_fi.html
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Törrönen, M. (2012). *Onni on joka päivä. Lapsiperheen arki ja hyvinvointi*. Helsinki: Gaudeamus.
- Törrönen, M. (2001). Eri-ikäiset ja -arvoiset lapset. Teoksessa Törrönen, M. (toim.), *Lapsuuden hyvinvointi. Yhteiskuntapoliittinen puheenvuoro* (s. 58–84). Helsinki: Pelastakaa lapset ry.
- Ulvinen, V. M. (2012). Ymmärtävää sosiologiaa – fenomenologisen sosiologian näkökulma kokemuksen tutkimukseen. Teoksessa Kiviniemi, L., Koivisto, K., Latomaa, T., Merilehto, M., Sandelin, P., Suorsa, T. (toim.), *Kokemuksen tutkimus III. Teoria,*

käytäntö, tutkija (s. 49–71). Rovaniemi: Lapland University Press/Lapin yliopistokustannus.

Varto, J. (1992). *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Tampere: Kirjayhtymä.

Vuori, J. (2003). Äitiyden ainekset. Teoksessa Forsberg, H. & Nätkin, R. (Toim.), *Perhemurroksessa. Kriittisen perhetutkimuksen jäljillä* (s. 39–63). Helsinki: Gaudeamus.

YVPL ry. Yhden Vanhemman Perheiden Liitto ry. *Vanhempien eron ABC*. Haettu (25.3.2013) osoitteesta: <http://www.yvpl.fi/fileadmin/tiedostot/kuvat/vanhempieneronabc.versio1.pdf>

Äärelä, T. (2012). ”*Aika palijon vaikuttaa minkälainen ilme opettajalla on naamalla*” – *Nuoret vangit kertovat peruskouluajoistaan*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

LIITE 1 Oulun koulujen rehtoreille lähetetty sähköpostiviesti Oulussa 25.11.2014

Hei!

Olemme 5. vsk:n luokanopettajaopiskelijoita Oulun yliopistosta. Olemme tekemässä gradua aiheesta ”Opettajien käsityksiä erilaisista perhemuodoista ja huomioita erolapsista koulussa”. Etsimme tutkielmaa varten alakoulun opettajia haastateltaviksi aiheesta. Etsimme sekä mies- että naisopettajia sekä työuransa eri vaiheissa olevia opettajia. Haastattelut olisi tarkoitus suorittaa tammi-helmikuun aikana.

Olisimme kiitollisia jos pystyisitte viemään viestiämme eteenpäin koulunne opettajille ja ilmoittamaan meille mahdollisista vapaaehtoisista haastattelua varten.

Vastaamme mielellämme mahdollisiin lisäkysymyksiin.

Yhteydenottoanne odottaen,

Marika Juntunen, p 044 099 0884, marika.juntunen@student oulu.fi

Minna Nevala, p. 0500 900 509, minna.nevala@student oulu.fi

HAASTATTELURUNKO

1. OPETTAJAN OMAT TAUSTAT JA KOKEMUKSET

- Ikä
 - Milloin syntynyt?
 - Missä syntynyt?
 - Missä elänyt lapsuutensa?
- Työkokemus
 - Missä opiskellut?
 - Minä vuonna valmistunut?
 - Milloin aloittanut työelämän?
 - Missä ollut töissä ja kuinka pitkään?
- Perhetausta
 - Ovatko vanhemmat eronneet?
 - Oliko sisaruksia?
- Oma koulu aika
 - Tuliko silloin esille, että on erolapsia?
 - Miten eroperheistä tuleviin lapsiin (sinuun/muihin) suhtauduttiin (opettaja/ muut oppilaat)?
- Oppilaat
 - Oletko aiemmin opettanut erolapsia?
 - Onko luokallasi tällä hetkellä erolapsia
 - Minkä ikäisiä erolapset ovat/ovat olleet ja minkä verran heitä on/on ollut?

2. MILLAISIA KOKEMUKSIA LUOKANOPETTAJILLA ON ERILAISISTA PERHE- JA ASUMISMUODOISTA?

- Ydinperhe, eroperhe: yhteishuoltajuus ja yksinhuoltajuus sekä uusioperhe, näiden vertailu
 - Keitä näihin perheisiin kuuluu?
 - Millaisia rooleja näissä perheissä on?
 - Miten perheet toimivat?

- Millaisia käytäntöjä niissä on?
- Millaisia valmiuksia nämä perheet antavat lapsen koulunkäyntiin?
- Perhetilanteen vaikutus
 - Miten perhetilanne vaikuttaa lapsen käyttäytymiseen kotona ja koulussa?
 - Miten perhetilanne vaikuttaa lapsen koulunkäyntiin muulla tavalla?
 - Miten perhetilanne vaikuttaa lapsen sosiaalisiin suhteisiin?
- Kasvatus
 - Vaikuttaako perhemuodon muutos lapsen kasvatukseen?
 - Saisiko muutos vaikuttaa lapsen kasvatukseen?

3. MILLAISIA HAVAINTOJA LUOKANOPETTAJAT OVAT TEHNEET EROLAP- SISTA OMASSA LUOKASSAAN?

- Perhetilanne
 - Näkyykö lapsen perhetilanne koulussa?
 - Jos näkyy, niin tuleeko asia ilmi lapsen vai vanhemman toimesta vai tuleeko ol-
lenkaan?
- Perhemuodot
 - Otetaanko perhemuodot huomioon koulussa?
 - Otetaanko perhemuotojen muutokset huomioon koulussa?
 - Pitäisikö perhemuodot ja niiden mahdolliset muutokset huomioida ja kuinka pal-
jon?
 - Miten sinä opettajana otat lasten perhetaustat huomioon?
 - Vaikuttaako oma perhetaustanne suhtautumiseen erilaisia perhemuotoja kohtaan?
 - Miten arvioit yleisesti opettajien suhtautuvan asiaan?
- Perhemuotojen muutokset
 - Miten lapset suhtautuvat muutokseen, omaan tai kaverin?
 - Näkyvätkö muutokset esimerkiksi lapsen
 - keskittymiskyvyssä
 - käyttäytymisessä
 - koulunkäynnin säännöllisyydessä
 - koulumenestyksessä
 - läksyjen tekemisessä

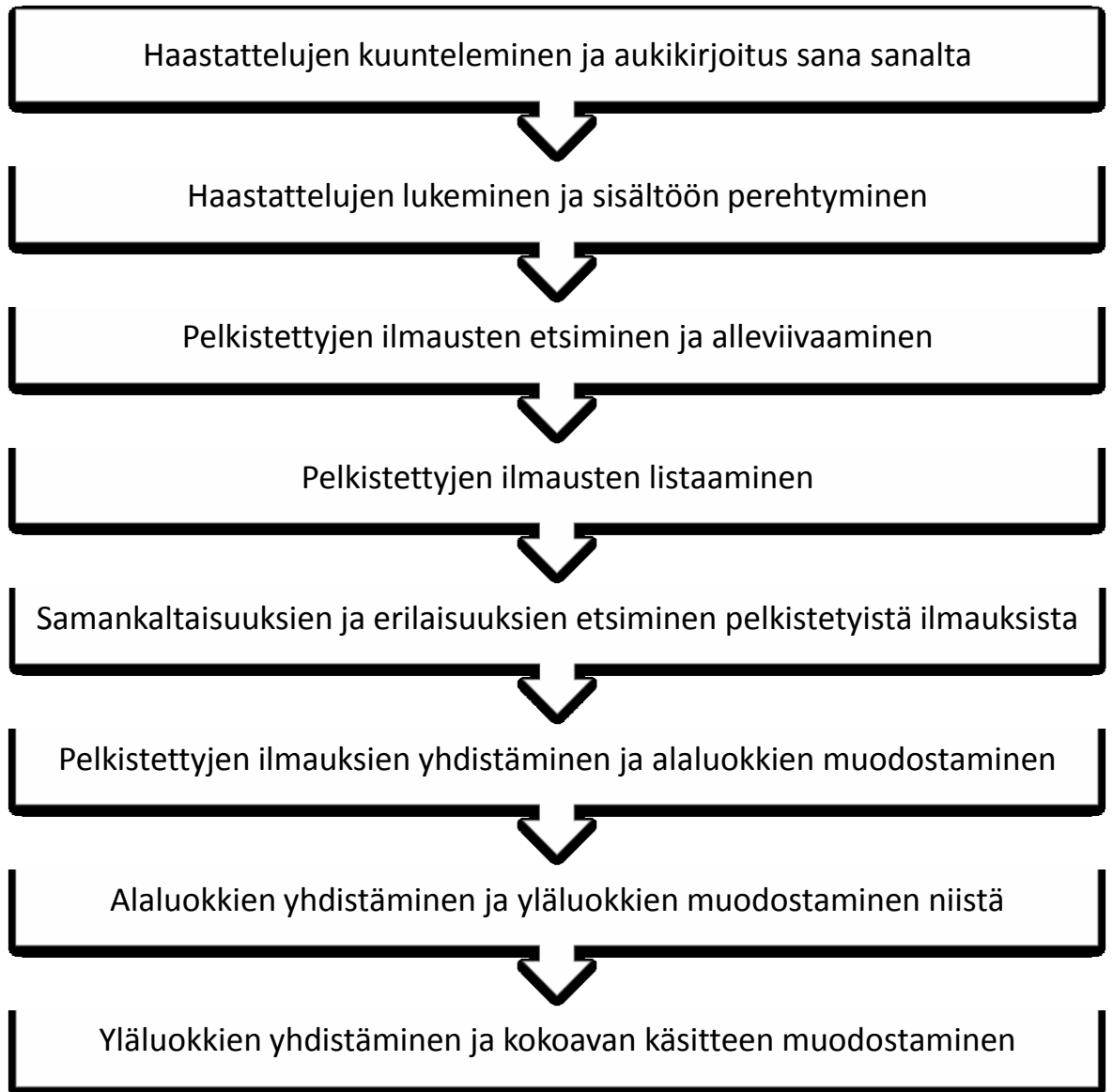
- kognitiivisissa suorituksissa
- sosiaalisissa suhteissa
- tunteissa?

4. OPETTAJAN KOKEMUKSET KODIN JA KOULUN VÄLISESTÄ YHTEISTYÖSTÄ

- Yhteistyö ja yhteydenpito
 - Muuttuuko yhteistyö jotenkin eron jälkeen?
 - Onko yhteistyö jollakin tavalla erilaista etä- ja lähivanhempaa kohtaan?
 - Miten vanhemmat ovat yhteydessä kouluun?
 - Onko asioita, jotka eivät eroperheiden kanssa ota sujuakseen?
 - Tuleeko mieleen vuoroasumiseen liittyviä tilanteita, joilla olisi vaikutusta koulunkäyntiin?
 - Millaisia?
 - Onko molemmilla vanhemmilla yhtäläiset mahdollisuudet osallistua lapsen koulunkäyntiin ja koulun tilaisuuksiin?
 - Miten lapsen kouluasioita koskeva tieto välitetään kotien välillä yhteishuoltajuus-tilanteissa?
 - Onko ollut tilanteita, joissa erotilanteen myötä ei ole saanut kertoa lapseen liittyviä asioita toiselle vanhemmista, muulle koulun henkilökunnalle tai muille ulkopuolisille ihmisille?

5. MILLAISIA MAHDOLLISUUKSIA LUOKANOPETTAJILLA ON TUKEA EROLAPSIA?

- Huomioiminen
 - Miten opettajana pystyt huomioimaan erolapset luokassa?
 - Millaista tukea opettaja voi antaa erolapselle?
 - Onko erityishuomiolle tarvetta, miksi?
- Perheiden suhtautuminen
 - Miten perheet suhtautuvat kouluun?
 - Muuttuuko kouluun suhtautuminen perhemuotojen muuttuessa (äidillä tai isällä)?



LIITE 4 Aineiston analyysissä muodostetut alaluokat

- Eron näkyvyys ja yleisyys
- Yleinen ajattelu perheistä ja niihin suhtautuminen
- Opettajien oma suhtautuminen
- Vuoroasumisen vaikutukset, seuraukset ja ongelmat
- Uusperheen merkitys, vaikutus ja toiminta
- Ydinperheen hyvät ja huonot puolet
- Yksin- ja yhteishuoltajuus
- Erilaiset (ongelma)perheet ja muut ongelmat
- Vanhempien yhdenvertaisuus
- Lapsen oikeudet, tarpeet ja toiveet yleisesti
- Eron seuraukset lapsella
- Lapsen suhtautuminen eroon
- Lapsen suvaitsevaisuus ja kuuliaisuus
- Erolasten tarpeet koulussa
- Vanhempien toiminta ja kommunikointi
- Eron ja lapsen merkitys vanhemmille
- Vanhempien asenteet ja suhtautuminen kouluun
- Kasvatuksen muuttuminen
- Yhteistyön laatu, ongelmat ja muutokset
- Yhteistyön hoitaminen, sen keinot ja määrä
- Opettajien ja vanhempien toiveet
- Opettajien ja koulun toiminta yhteistyössä
- Perhetilanteen merkityksettömyys
- Persoonan ja temperamentin merkitys
- Rakkauden merkitys
- Erilaisten lasten ja perheiden huomioiminen
- Opettajien ja koulun tuki lapselle