

Mikä tekee perheestä perheen?
Viidesluokkalaisten käsityksiä perheestä
Maisa Turpeinen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Jyväskylän yliopisto
Kokkolan yliopistokeskus Chydenius
Luokanopettajien aikuiskoulutus
Syksy 2017

TIIVISTELMÄ

Turpeinen, Maisa. 2017. Mikä tekee perheestä perheen? Viidesluokkalaisten käsityksiä perheestä. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. 93 sivua + liitteet.

Tutkielman tarkoituksena on selvittää viidesluokkalaisten käsityksiä perheestä. Käsityksiä pyritään löytämään viidesluokkalaisten tuottamien perhepiirustusten avulla. Piirustusten tueksi tutkielman aineistoa täydentävänä osana toimii viidesluokkalaisten vastaukset kysymykseen: Mikä tekee perheestä perheen?

Tutkielmaan osallistui 28 viidennen luokan oppilasta. Aineisto kerättiin erään keskipohjanmaalaisen alakoulun kolmelta eri viidenneltä luokalta keväällä 2017. Oppilaat tuottivat perhepiirustuksen ja vastasivat kysymykseen *"Mikä tekee perheestä perheen?"*, kukin ryhmä kolmen eri oppitunnin aikana. Aineisto analysoitiin fenomenografisen analyysin mukaisesti.

Fenomenografisen analyysin pohjalta muodostetut kuvauskategoriat kuvaavat tutkielman tuloksia. Perhepiirustuksista johdetut tulokset osoittavat, että viidesluokkalaisten käsitys perheestä voidaan määritellä viiden eri kategorian avulla. Nämä kategoriat tarkastelevat perheen tietynlaista arvojärjestystä, yhteenkuuluvuuden tunnetta, vanhempien merkitystä, sisarusten tärkeyttä ja lemmikkien osallisuutta perheessä. Aineistoa täydentävänä osana olleet viidesluokkalaisten vastaukset kysymykseen *"Mikä tekee perheestä perheen?"* -analyysin tuloksena saadut kuvauskategoriat täydentävät piirustuksista johdettuja tuloksia. Viidesluokkalaisten käsitys siitä, mikä tekee perheestä perheen, osoitetaan tutkielmassa neljänä kategoriana. Viidesluokkalaisten mukaan perheestä tekee perheen toisten huomioiminen, vapaa-ajan toiminta, yhdessäolo ja positiiviset tunnetilat.

Tutkielmasta saadut tulokset tarjoavat luokanopettajalle ja vanhemmille arvokasta tietoa viidesluokkalaisten perhekäsityksestä. Tutkielman tuloksista saatu informaatio voi auttaa opettajaa ymmärtämään paremmin oppilaan taustoja. Kodin ja koulun välinen yhteistyö on tärkeää, mutta se ei saa olla ainoastaan vanhemman ja opettajan välistä vuorovaikutusta. On tärkeää saada myös oppilaan ääni kuuluviin. Lapset tutkimuksen kohteena tuovat oman haasteensa ja lapsilta saatua tietoa tulee suhtautua kriittisesti. Lapsilta saatu tieto kuitenkin täydentää aikuisilta saatua informaatiota ja tutkittavana joukkona lapset mahdollistavat erilaisen näkökulman tutkimukseen.

Avainsanat: viidesluokkalaisten käsitys, perhe, piirustus, fenomenografia

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	MIKÄ TEKEE PERHEEN? - AJASSA ELÄVIÄ KÄSITYKSIÄ PERHEESTÄ	8
	2.1 Mitä perheellä tarkoitetaan?.....	8
	2.2 Perheen määrittelemisen eri näkökulmista	14
	2.2.1 Perhe kulttuuriyksikkönä	14
	2.2.2 Perheen määritelmä sosiologisesta näkökulmasta käsin	16
	2.2.3 Perheen arki tutkimuksen kohteena.....	22
3	LAPSI OSANA PERHETTÄ	24
	3.1 Lapsen oikeus olla omana itsenään osa perhettä	24
	3.1.1 Perheen yhteiskunnallinen merkitys lapsen näkökulmasta	27
	3.1.2 Lapsen suhde vanhempiin.....	28
	3.2 Viidesluokkalainen lapsi perheenjäsenenä ja tutkimuskohteena	32
	3.2.1 Viidesluokkalaisten kehitysvaiheen tarkastelua kehitysteorioiden valossa	32
	3.2.2 Viidesluokkalaisten tarkastelua perheenjäsenenä systemiteorian mukaan.....	35
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYS	42
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	43
	5.1 Tutkimussuuntauksena fenomenografia.....	43
	5.2 Tutkimukseen osallistujat ja aineistonkeruu	45
	5.3 Aineiston analyysi	49

5.3.1	Viidesluokkalaisten tuottamien perhepiirustusten analyysi ...	51
5.3.2	Mikä tekee perheestä perheen? -kysymyksen analyysi	56
6	VIIDESLUOKKALAISEN KÄSITYKSET PERHEESTÄ	58
6.1	Piirustuksista johdetut käsitykset perheestä.....	59
6.1.1	Perheenjäsenillä on tietynlainen arvojärjestys	60
6.1.2	Perheessä kuulutaan yhteen – koossapitävät tunteet	62
6.1.3	Perhettä ei olisi ilman vanhempia.....	63
6.1.4	Sisarukset ovat tärkeitä.....	65
6.1.5	Lemmikit ovat osa perhettä	66
6.2	Mikä tekee perheestä perheen? -kysymyksestä johdetut kuvauskategoriat.....	68
6.2.1	Toisten huomioiminen yhdistää perheen	69
6.2.2	Vapaa-ajan toiminta lähentää perheenjäseniä	69
6.2.3	Yhdessäolo tekee perheen.....	71
6.2.4	Positiiviset tunnetilat viestittävät välittämistä.....	72
7	POHDINTA.....	74
7.1	Perhepiirustusten ja kysymyksen kuvauskategorioiden tarkastelua ...	74
7.2	Eettiset ratkaisut.....	78
7.2.1	Viidesluokkalainen tutkimuksen kohteena.....	80
7.2.2	Piirtämisen haasteet	82
7.3	Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet	84
	LÄHTEET	89
	LIITTEET.....	94

1 JOHDANTO

Perhettä on määritelty eri tavoin eri aikakausina. Menneen agraarisen ajan suurperheestä on ajan saatossa kehittynyt nykyinen ydinperhekäsitys. Pikkuhiljaa on myös tullut lisää erilaisia perhemuoto-nimikkeitä. Näitä ovat esimerkiksi samaa sukupuolta olevien henkilöiden perheet ja uusperheet. (Paajanen 2007, 23.)

Tilastokeskuksen teettämän perhetutkimuksen tulosten mukaan ”74% väestöstä kuuluu perheisiin. Perheen keskokoko oli vuoden 2015 lopussa 2,8 henkilöä. Rekisteröityjä pareja oli 170 enemmän, kuin vuonna 2014. Lapsista 82% elää kahden vanhemman perheessä. Sisarusten määrät vaihtelevat maakuntien välillä. Keski-Pohjanmaalla vain 20% lapsista elää ilman sisaruksia. Keski-Pohjanmaalla on maamme pienin osuus avopariperheistä, 18%. Uusperheissä kasvaa tilastojen mukaan 10% maamme lapsista. Ulkomaalaistaustaisten lasten määrä kaikista suomen lapsista on 7%.”

Pro gradu tutkielmani tarkoituksena on selvittää viidesluokkalaisten tekemien perhepiirustusten avulla viidesluokkalaisten käsitystä perheestä. Kiinnostuin aiheesta vuonna 2014 tehdessäni kandidaatin tutkielmaa Itä-Suomen yliopistossa lastentarhanopettajakoulutuksessa. Kandidaatintutkielman aiheenani oli viisivuotiaiden lasten käsitys perheestä. Aineistona toimivat perhepiirustukset ja haastattelut. Perhepiirustusten analysointi oli mukaansatempaavaa ja kiinnostavaa ja näin ollen luokanopettajaopintojen yhteydessä tuntui luontevalta jatkaa aloitettua tutkimustyötä pro gradu tutkielman merkeissä. Aihe on ajankohtainen, sillä perherakenteet ja perhetyypit ovat muuttuneet vuosien saatossa (vrt. Forsberg 2003). Myös kristillinen näkökulma perheeseen ja perhetyyppeihin on ollut osana ajankohtaista keskustelua (vrt. Ahvio 2013).

Perheet näkyvät myös mediassa, televisiossa on näytetty esimerkiksi televisiokanava AVA:lla Erilaiset perheet – dokumentaarista sarjaa, jossa seurataan ”tavallisesta” ydinperhemallista poikkeavia perheitä, jotka ovat tulleet elämässään ja arjessaan eräänlaiseen käännekohtaan. Monipuolisen median tuoma informaatio on tarjonnut minulle suurimman sysäyksen tämän aiheen tutkimiseen.

Opettajalle aihe tarjoaa tärkeää tietoa viidesluokkalaisen perhekäsityksestä ja antaa työkaluja oppilaantuntemuksen ja vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön saralle. Cacciatoren (2010, 9) mukaan on tärkeää olla selvillä oppilaan perhetaustoista. Lapselle on tärkeää, että hän kokee läheisten ihmisten verkoston turvallisiksi. Sanotaan, että lapsi tiedostaa tarvitsevansa muita läheisiä selviytyäkseen. Läheisten ihmisten verkoston kartoittaminen saattaa lisätä turvallisuuden tunnetta lapselle. Cacciatore (2010, 21) tarkastelee aihetta myös opettajan näkökulmasta. Opettajan näkökulmasta aihe syventää näkökulmaa siitä, miten perhe vaikuttaa lapseen. Perherakenne, taloudellinen tilanne ja perheen taustat sekä muut perhekontekstiin vaikuttavat tekijät ovat erilaiset perheen eri lasten syntyessä. Jokainen lapsi kokee perheensä yksilöllisesti. Lasten kertomat asiat perheestään voivat poiketa esimerkiksi saman perheen sisaruksen kertomasta, sillä lapsen kokemus omasta asemastaan perheessä on erittäin subjektiivinen.

Kasvatustyö on yhä enenevässä määrin siirtynyt perheiltä kouluille, joten sujuvan kodin ja koulun välisen yhteistyön takaamiseksi tietoisuus oppilaan perheestä on opettajalle tärkeää. Opettajana on hyvä tiedostaa, miten lapsi puhuu perheestään. Cacciatoren (2010, 24) sanoin, lasten puhetapa viestii lapsen perheestä ja kertoo heidän voinnistaan. Dunderfelt (2011, 84) toteaa, että ”Nyky-yhteiskunnassa suurin osa 10–12 vuotiaiden lasten vanhemmista käy töissä, on kouluilla erityinen tehtävä lasten kasvatuksessa.” Tähän yhtyy myös Hurme (1995, 142–143): ”Kehittyneissä länsimaissa viime vuosien aikana perheen tehtävä on muuttunut, jäljellä on vain biologinen tehtävä, tunnetehtävä ja kasvatustehtävä.”

Perhe on oma erityinen teemansa ja se on hyvin kulttuurisesti latautunut teema. Toisaalta se kuulu myös sensitiivisiin yksityisen elämän alueelle liittyviin aiheisiin. Lapsuutta jäsenettäessä perhe on yksi vahvimpia yhteiskunnallisia käsitteitä. Perhe ei ole aikuisille ja lapsille pysyvästi jotakin. Elämäkulun eri vaiheissa ihmiset ilmaisevat eri tavoin ideoita perheestä, joka voi pitää sisällään hyvin monenlaisia ihmisiä ja ihmisten yhteenliittymisiä. (Ritala-Koskinen 2001, 145–169.)

Päätän johdantoni Cacciatoren (2010, 11) sanoihin. Hän sivuaa artikkelissaan Väestöliiton missiota suomalaista perhettä kohtaan. Väestöliiton missioksi mainitaan, että tasapainoinen, turvallinen ja terve elämä alkaa perheestä ja vaikuttaa koko yhteiskuntaan. Tämän mission saatesanoin lähden tutkielmassani selvittämään viidesluokkalaisen perheenjäsenen käsitystä siitä, mikä on perhe.

2 MIKÄ TEKEE PERHEEN? - AJASSA ELÄVIÄ KÄSITYKSIÄ PERHEESTÄ

2.1 Mitä perheellä tarkoitetaan?

Perhettä määriteltessä perinteisesti ajatellaan perheeseen kuuluvan äiti ja isä sekä lapset. Kiistämätön tosiasia on se, että jokaisella ihmisellä voi olla vain yksi biologinen äiti ja yksi biologinen isä. Tästä huolimatta perhe, jossa ihminen elää elämänsä eri vaiheissa poikkeaa kuitenkin tästä faktasta. Olennaista perheen määrittelyssä on se, että he asuvat saman katon alla ja asujien välillä on myönteinen tunneside. Perheessä tämän myönteisen tunnesiteen toivotaan kestävän. Tunneside voi myös syntyä esimerkiksi adoptoidessa lasta. Tämän lisäksi perheeksi voidaan myös laskea yhden vanhemman ja yhden lapsen muodostama perhe. (Hurme 1995, 141–142.)

Hurmeen (1995, 142) mukaan perheestä puhutaan myös silloin, kun jompikumpi tai kumpikaan vanhemmista ei ole lapsen biologinen vanhempi sekä silloin, kun molemmat vanhemmat edustavat samaa sukupuolta. Perheeksi luokitellaan myös ilman lapsia yhdessä elävät kaksi aikuista. On korostettu, että nykypäivänä perheistä puhuttaessa tulee puhua monikossa. Perheistä keskusteltaessa pitää varoa yleistämistä. Nykyään ei ole myöskään tavatonta, että lapsiperheen vanhemmat ovat samaa sukupuolta. Lähtökohtana perheen käsittelylle on usein länsimäinen ja erityisesti pohjoismainen perhe. On kuitenkin muistettava, että tämä on vain yksi perhemuoto.

Perheen historialliset moninaisuudet tai läheissuhteiden ulottuvuus ei käsitä pelkästään perheen käsitettä yksikössä. Tähän vaikuttaa esimerkiksi perhemuotojen

moninaistuminen. Näitä moninaistuneita perheitä ovat ydinperheet, yksinhuoltajaperheet, avioeroista johtuvat uusperheet, samaa sukupuolta olevien henkilöiden perheet. Havainnollistan moninaistuneita perheitä taulukossa 1. Edellä esiteltyt perheet eroavat toisistaan rakenteeltaan sekä elämänvaiheeltaan. Perheet eroavat toisistaan myös eri yhteiskunnissa. Sen sijaan, että perhettä määriteltäisiin yksikössä 'perhe', asiaa tulisikin tarkastella enemmän siltä kannalta, miten huomio kiinnittyy ihmisen antamiin merkityksiin lähi-ihmissuhteissa. Käsitteenä perhe voidaan jakaa koskemaan ideologiaa sekä elettyä käytäntöä. (Forsberg 2003, 10–11.)

TAULUKKO 1. Moninaistuneet perheet Forsbergin (2003) mukaan

Ydinperheet
Yksinhuoltajaperheet
Avioeroista johtuvat uusperheet
Samaa sukupuolta olevien henkilöiden perheet

Moninaistuneiden perheiden myötä perhettä tarkasteltaessa ei voida sivuuttaa samaa sukupuolta olevien henkilöiden perheitä. Avaan lyhyesti kahta SETA:n julkaisemaa tutkimusta. Tutkimukset käsittelevät homoparien käsitystä perheestä sekä lesboperheessä elävien nuorten käsityksiä perheestä. Lämsä (2003) on tehnyt tutkimusta homomiesten perheestä ja vanhemmuudesta. Lämsän (2003, 39) mukaan perhe sanana pitää sisällään tietynlaisen kuvan perheen koonpanosta ja perheen rakenteesta. Lämsän (2003, 3) tutkimuksen aineistona oli kymmenen homomiehen haastattelu. Haastateltujen miesten elämään kuuluu lapsi tai lapsia. Edellä mainittu perhe sanan sisältämä kuva ei välity homomiesten vastauksista. Puhuessaan perheestä homomiehet eivät voi tyytyä käyttämään perheen rakenteellista määritelmää. Homomiesten määritelmä perheestä sisältää muita tapoja määritellä perhe.

Lämsän (2003, 39–40) aineistona toimineista homomiesten haastatteluista ilmeni erilaisia puhetapoja perheen määrittelemiseksi. Tutkimukseen osallistuneet miehet puhuivat perheestä yhdistellen kulttuurisia puhetapoja perheeseen liittyen. Kulttuuristen puhetapojen avulla miehet pyrkivät kuvaamaan perheensä perheinä. Miesten perhettä kuvaavista sanoista voisi muodostaa käsitteitä, joita Lämsä (2003) kuvaa seuraavien käsitteiden avulla. Puhetavoista välittyi perhesidosta kuvaavia teemoja kuten tunneyhteys ja rakkaus, yhteisöllisyys ja yhdessä oleminen. Haastatellut miehet eivät juurikaan puhuneet perheestä perhe -sanalla. Perhesanaa käytettiin vain, kun puheenaiheena oli perhe instituutiona. Tutkijana Lämsä (2003, 40) olettaa tämän johtuvan perhekäsitteen sisäänrakennetuista oletuksista.

Ahola (2000, 50) on tutkimuksessaan haastatellut teemahaastattelun avulla lesboperheissä elävien nuorten perhekäsityksiä. Tutkimukseen osallistuneiden nuorten puheissa perheestään välittyy kuva niin sanotusta tavallisesta perhe-elämästä. Tällä tarkoitetaan esimerkiksi arkisia asioita siivousvuoroista ja perheenjäsenten välisiä nahisteluja. Nuorten mukaan oma perhe tuntuu yhtä tavalliselta, kuin muidenkin nuorten perhe. Nuorten kertomuksiin tavallisesta perheestä liittyy kuitenkin ajatus siitä, että heidän on todistettava joillekin muille oman perheen tavallisuutta, ongelmattomuutta ja hyväksytyksi tulemistä enemmän, kuin esimerkiksi ydinperheessä elävän nuoren. Nuorten vastauksista paistoi tietoisuus siitä, että lesboperhe on ulkopuolisten silmissä toisenlainen tai epätavallinen. Edellä mainittu toisenlaisuus ilmeni nuorten puheissa myös siten, että heidän perhe-elämäänsä sisältyy heille tavallisia elementtejä, jotka taas saattavat muiden silmissä vaikuttaa erilaiselta. Tällaisia elementtejä on esimerkiksi se, että lesboperheessä elävän nuoren äidillä on naisystävä.

Cacciatoren (2010, 8–9) mukaan tutkimusten valossa perhe aikuisen suomalaisen määrittelemänä koostuu henkilöistä, jotka asuvat samassa taloudessa, heillä on vahva tunneside toisiinsa tai he ovat biologisesti sukulaisia keskenään. Lapsen

näkökulmasta perhettä ei voi määritellä yhtä mustavalkoisesti. Perhe ei esimerkiksi tarkoita lapselle samassa kotitaloudessa asuvia henkilöitä. Isovanhemmat tai muualla asuvat ihmiset voivat sisältyä lapsen määrittelemään perheeseen kuuluvaksi.

Forsberg (2003, 7) toteaa, että tutkimuskohteena perhettä voidaan pitää tärkeänä, sillä monet yhteiskunnalliset muutokset eletään perheissä. Perheiden määritelmä kansan keskuudessa on melko suppea. Forsberg (2003, 7) viittaaakin Reunan (1997) ajatukseen siitä, että usein kysyttäessä perheen määritelmää, saadaan vastaukseksi, että perheen muodostavat nainen ja mies sekä heidän lapsensa. Voidaan sanoa, että perhe on meille yhteiskunnallisten ja kulttuuristen prosessien tuote.

Perheen kuvaamiseksi ei ole löydetty yksiselitteistä tai yhteisesti hyväksyttyä järjestelmää. Perheen yksikön kuvaaminen ei ole sama asia, kuin yksittäisen perheenjäsenen toiminnan kuvaaminen. Perheestä puhuttaessa yksikkönä herää kysymys, mitä perhemuuttujilla voidaan käsitteellisesti tai empiirisesti järkevästi tarkoittaa. Perhemuuttujalta on edellytettävä, että siinä saadaan tietoa nimenomaan koko perheestä tai siitä voidaan päätellä jotain koko perheen toimintaan liittyvää asiaa. (Nummenmaa 1995, 361)

Kristillinen näkökulma perheeseen

Palmin (2013, 119–120) mukaan perheeseen kohdistuu nykypäivänä paljon odotuksia. Perheen arvostusta madaltaa yksilönvapauksien korostuminen. Tästä johtuen myös kristillinen kasvatus ja uskonnollisuus menettävät merkityksiään. Vastuuta lapsista ja perheistä siirretään eri toimijoilta toiselle. Kristinuskon mukaan miehellä on suuri rooli avioliiton onnistumisessa. Kristinuskon mukaan miestä pidetään perheen johtajana, jolla on monta roolia hoidettavana. Näitä rooleja ovat muun muassa olla aviomies, isä ja mies.

Tarkasteltaessa perhettä perinteisestä kristillisestä ja raamatullisesta näkökulmasta, näkemyksessä korostuu vahvasti klassinen ihmisoikeusajattelu sekä sitoutuminen luonnollisten lakien etiikkaan. Perinteinen kristillinen ajattelu on lähtöisin luonnollisesta ilmoituksesta, luonnollisista laeista sekä Jumalan luomisjärjestysten näkökulmista. Luonnollisen lain sisällöllä tarkoitetaan kymmenen käskyn moraalilakia. Nämä edellä mainitut näkökulmat ovat osaltaan rakentaneet nykyistä perinteistä kristillistä ajattelua teologis-eettiseen suuntaan. (Ahvio 2013, 63.)

Kristillisen näkökulman mukaan Jeesus puhuu lähimmäisen rakkaudesta ja kultaista säännöstä, joka liittyy kymmenen käskyn moraalilakiin. Vahvistamalla lakeja kymmenestä käskystä tultiin myös vahvistaneeksi luomisjärjestys, joka sitoo yhteen avioliiton sekä perheen. Avioliittoa ja perhettä pidetään kristinuskossa hyvinä luomisjärjestyksinä. Evankeliumi ei kumoa avioliittoa tai perhettä. Tästä johtuen lähimmäisen rakkauden toivotaan toteutuvan luomiskertomuksen mukaisesti. Kristillisen käsityksen mukaan lähimmäisen rakkauden toteuttamista, avioliittoa tai perhettä ei voi asettaa vaihtoehdoiksi vastakkain. (Ahvio 2013, 78.)

Ahvio (2013, 111–112) pohtii avioliiton ja perheen rapautumista erityisesti Pohjoismaissa. Hänen mukaansa yhteiskunnallisesta näkökulmasta katsottuna kaikki Pohjoismaat tunnetaan kahdesta institutionaalisesta erityispiirteestä. Näitä piirteitä katsotaan olevan 1900-luvun lopulla alkanut perinteisen avioliiton ja ydinperheen sosiaalisen merkityksen heikentyminen sekä sosiaalidemokraattinen hyvinvointivaltio. Sanotaan, että pohjoismaisen avioliitto- ja perheinstituution rappeutuminen on yhteydessä hyvinvointivaltion rakentumiseen.

Kurtzin (2004, 28) mukaan hyvinvointivaltion vaikutus perheen rappeutumiseen näyttäytyy siten, että valtio takaa kaikille kansalaisille, myös lapsille, taloudellisen toimeentulon. Tästä johtuen ihmiset eivät ole enää riippuvaisia toisistaan ja

yksiöt ovat autonomisia. Perheen taloudellisena ylläpitäjänä voidaan pitää valtiota. Hyvinvointivaltiossa eläviltä ihmisiltä edellytetään verojen maksua sekä töissä käyntiä. Tästä johtuen lapsia ei enää hoideta kotona ja on tullut tarve järjestää julkista päivähoitoa. Julkinen päivähoito huolehtii perheen sijasta lasten hoidosta ja kasvatuksesta.

Ahvio (2013, 117–118) viittaa Popenoen (2008), joka on tutkinut, että hyvinvointivaltio vahvistuu erityisesti perheen kustannuksella. Hyvinvointipalvelut, joita tarjotaan perheille taloudellisessa muodossa, ovat heikentäneet avioliitto ja perhesiteitä. Perheille tarjotaan ulkopuolista tukea sekä lähteitä turvallisuuteen, muita palveluja sekä vapaa-aikaan liittyviä palveluita. Alun perin avioliittoa on pidetty taloudellisena kumppanuusyksikkönä sekä sosiaalisena sitoumuksena. Sosiaalidemokraattinen hyvinvointivaltio murtaa avioliittoa parantamalla ainoastaan yksilöön kohdistuvaa tukea. Popenoen (2008) mukaan valtio tulee perheenjäsenten väliin. Pariskuntia ei enää kannusteta pysymään yhdessä, sillä eros-takaan ei koidu taloudellista haittaa. Tästä johtuen avioliitolla ei ole taloudellista arvoa. Perheenjäsenten ollessa yksilöinä riippuvaisia valtiosta, heikkenee ihmisten perhe-elämän vastavuoroisuus ja se, että perheenjäsenet olisivat toisistaan riippuvaisia. Arvomaailma on myös muuttunut. Velvollisuudet ja sitoumukset ovat korvanneet yksilölliset edut. Sitoutuminen ei ole enää oleellinen osa ihmisten elämää. Sosiologiselta kannalta hyvinvointivaltiossa ei pyritä enää tilanteeseen, jossa lapset kasvaisivat kahden avioliitossa elävän biologisen vanhempansa kanssa.

Tässä tutkielmassa esiin nousseet perhekäsitykset tulevat suomalaisilta lapsilta, jotka käyvät suomalaisen alakoulun viidennettä luokkaa. Käsitukset perheestä ovat siis lähtökohtaisesti länsimaisesta, erityisesti pohjoismaisesta näkökulmasta. Pyrin välttämään perheen tarkastelua yksikössä, kuten Forsberg (2003, 10–11) myös toteaa. Haluan tutkielmassani kiinnittää huomiota viidesluokkalai-

sen antamiin merkityksiin heidän lähi-ihmissuhteissaan. Haluan määritellä perheen käsitteenä laajemmassa mittakaavassa, joka koskee yksikön sijaan enemmänkin ideologiaa, (vrt. Forsberg 2003).

2.2 Perheen määrittelemisen eri näkökulmista

2.2.1 Perhe kulttuuriyksikkönä

Perheestä puhuttaessa kulttuuriyksikkönä tarkoitetaan sitä, että kulttuuri tarkoittaa erilaisia yhteisiä merkityksiä. Nämä merkitykset perustuvat sopimuksiin. Keskeisin merkitysten välittäjä on kieli. Ihmiset, jotka kuuluvat samaan kulttuuriin ymmärtävät asioita yleensä samalla tavalla tai ainakin keskimäärin enemmän samalla tavalla kuin eri kulttuuriin kuuluvat. Tällaista näkökulmaa kutsutaan kulttuuriseksi kodiksi. (Hurme 1995, 146.)

Hurmeen (1995, 146–147) mukaan kulttuuriyksikkönä perhe tarkoittaa myös merkityksiä. Perheen merkitykset erottavat perheen muista perheistä. Kulttuurisesta näkökulmasta voidaan todeta, että perhe on enemmän kuin jäsentensä summa. Kehittyessään perhe luo jotakin ainutlaatuista ja uutta. Hurme viittaa tekstissään David Reiss'n (1989) kirjoituksiin. Reiss (1989) on muodostanut perhetutkimusta koskevista tasoista viisi eri ryhmää. Ensimmäinen koskee perheenjäsenten käsityksiä toisistaan ja perheestä kokonaisuutena. Eri perheenjäsenillä on eräänlainen työmalli. Tätä kutsutaan sisäiseksi reprensaatioksi. On havaittu, että tällaiset sisäiset mallit vaikuttavat lasten kasvatukseen. Näitä käsityksiä muuttamalla myös kasvatusta kyetään muuttamaan.

Toista ryhmää kutsutaan koordinoituiksi perhekäytännöiksi. Tällä tarkoitetaan havaittavissa olevaa toimintaa tai sen tuloksia. Perhe tai sen jäsenet toistavat näitä toimintoja samanlaisesti. Kolmannen perheen käytännöistä koostuvan ryhmän muodostavat esineet ja paikat. Esineillä tarkoitetaan perheelle tärkeitä esineitä. Näiden esineiden rahallinen arvo ei välttämättä ole suuri, mutta niillä on symbolinen arvo ja niihin liittyy paljon tunteita. Jotkin paikat ja tilat saavat myös perheissä symbolisia merkityksiä, näistä esimerkkinä vaikkapa ruokapöydän istumajärjestys. Rituaalit muodostavat neljännen ryhmän. Nämä rituaalit koskevat kaikkia perheenjäseniä. Perheenjäsenet ovat tietoisia näistä ja pystyvät kertomaan niistä selkeästi. Rituaaleista ollaan myös ylpeitä. Yleensä rituaalit ovat ennakoitavissa, ne tapahtuvat vuosittain samaan aikaan ja niihin voi valmistautua. Perheenjäsenet yleensä oikaisevat, mikäli joku poikkeaa rituaalista. Poikkeuksesta voi myös seurata konflikti. Rituaaleilla on symbolinen merkitys, jonka usein ymmärtävät ainoastaan perheenjäsenet. Ne voivat myös siirtyä perintönä seuraavalle sukupolvelle. Reiss (1989) sanoo, että mikäli perheen rituaaleissa käytetään paljon alkoholia, voi seuraavan sukupolven aviopuolisoissa ilmetä alkoholismia. Ulkopuoliset saavat paljon tietoa perheestä rituaalien avulla.

Viides ryhmä on kertomukset. Kertomuksilla on useita erilaisia funktioita. Ne korostavat perheen sankareita ja roistoja. Kertomukset dramatisoivat, korostavat ja säilyttävät perheen keskeisiä elämänmuutoksia. Lisäksi niissä säilyvät jotkin perheen tavat. Esimerkkinä tästä asiat, joita kerrotaan moneen kertaan eri ihmisille. Joitakin kertomuksia kerrotaan uudelleen perheen kokoontuessa. Tässä tapauksessa tarinat lisäävät yhteenkuuluvuuden tunnetta ja niiden avulla voidaan sulkea ulkopuolelle perheeseen kuulumattomat. (Hurme 1995, 174–148.)

Hurmeen (1995) viittaukset Reiss'n (1989) perhetutkimukseen tuovat esille perheen määritelmää kulttuuriyksikkönä. Reiss'n (1989) muodostamat ryhmät selvittävät perheen käytänteitä ja toimintoja. Vaikka Reiss'n (1989) tutkimus on vanhahkoa, ovat sen tulokset vielä tänä päivänä valideja.

2.2.2 Perheen määritelmä sosiologisesta näkökulmasta käsin

Nätkin (2003, 18) viittaa Häggmanniin (1994), jonka mukaan perheen alkuperää tarkasteltaessa perheen ajatellaan olevan lähtöisin niin kutsutusta suurperheestä tai kiinteästä sukuyhteisöstä. Nykyään perhe purkautuu pienemmiksi osasiksi perheenjäsenten yksilöityessä. Poliittinen idea perheen käsitteestä syntyi 1800 -luvulla. Perhekäsitteen muodostumiseen liittyi myös yksilöllisen kansalaisuuden -käsitteen syntyminen. Ydinperheideaalin moderni syntyminen tapahtui 1800 -luvulla, jolloin ihannoitiin porvarillista elämäntapaa. Koko kansan elämäntavan malliksi se vakiintui 1920–1930 -luvuilla.

Kyrönlampi-Kylmäsen (2010, 37–38) mukaan 1800-luvulla syntyi Suomessa moderni ydinperheideaali elämäntavan ihanteeksi. Se vakiintui 1920-luvulla perhe-elämän malliksi, jota koko kansa tavoitteli. Intiimiin yhdessäoloon ja rakkauteen perustuva ydinperhe normalisoitiin osaksi modernia yhteiskuntaa. Ihmisillä voi kuitenkin olla elämänsä varrella useita erilaisia perhemuotoja. Tästä johtuen perhettä ei voida tarkastella yleisenä käsitteenä, jolle löytyisi jokin yksiselitteinen määritelmä. Tätä määritelmää hankaloittaa esimerkiksi vanhempien yleistyneet avioerot ja erojen jälkeiset uusperheet.

Ydinperheideaali ei ehtinyt juurikaan vakiintua, kun se kyseenalaistettiin. Keskustelut perhe-elämän muodoista ja perheen rajoista ovat aiheita, joiden sisällöt vaihtuvat ajasta tai aikakaudesta riippuen. Esimerkiksi viime vuosina Suomessa keskustelunaiheena on ollut samaa sukupuolta olevien parien lapsen saanti. Tämän lisäksi niin kutsuttujen perinteisten perhemuotojen rinnalle on noussut uudenlaisia perhemuotoja, esimerkiksi yksinhuoltajaperheet tai uusperheet. (Kyrönlampi-Kylmänen 2010, 37-38.)

Historiallisesta näkökulmasta perheenjäsenten yksilöllistyminen on tapahtunut Nätkinin (2003, 20–21) mukaan suoraviivaisesti. Perheet ovat purkautuneet pienempiin osiin, tähän vaikutti perheenjäsenten eriytyminen toisistaan. Eriytymisen lähti siitä, että miehet erkaantuivat suvusta sekä perheestä. Tämän jälkeen naiset vapautuivat miehen edusmiehisyydestä ja äiti sekä lapsi erottautuivat perheestä. Lapsen erottaminen vanhemmista toi määritelmän lapsesta yksilönä. Myöhemmin myös sikiö ja äiti erotettiin käsitteellisessä mielessä toisistaan.

Perheen määrittelemisen tieteellisesti sosiologian näkökulmasta on vaikeaa. Käsitteet perheestä perustuvat usein äitiin, isään ja heidän lapsiinsa. Perheen määrittelyyn täytyy kuitenkin löytää tekijä, joka tekee jostakin yhteisöstä perheen. (Jallinoja 1985, 6.) Suomen virallisen tilaston (SVT 2015) mukaan perheen muodostavat yhdessä asuvat avio- tai avoliitossa olevat tai parisuhteensa rekisteröineet henkilöt ja heidän lapsensa, jompikumpi vanhemmista lapsineen sekä avio- ja avopuolisot sekä parisuhteensa rekisteröineet henkilöt, joilla ei ole lapsia. Tämän lisäksi maaliskuusta 2002 lähtien samaa sukupuolta olevat henkilöt ovat voineet rekisteröidä parisuhteensa. Nämä tilastolliset määritelmät perheestä on esitetty taulukossa 2.

Lapsiperheeksi määritellään perhe, johon kuuluu vähintään yksi kotona asuva alle 18-vuotias lapsi. Lapseksi perhetilastoissa katsotaan vanhempiansa kanssa asuvat biologiset lapset, ottolapset ja toisen puolison biologiset lapset ja ottolapset. Perheenjäsenet ryhmitellään perheaseman mukaan kahdeksalla eri tavalla; aviopuoliso, jolla on tai ei ole lapsia, avopuoliso, jolla on tai ei ole lapsia, rekisteröidyn parisuhteen puoliso, jolla on tai ei ole lapsia, isä/äiti ilman puolisoa ja lapsi. Perheet ryhmitellään seuraavasti: aviopari ilman lapsia tai lapsia; avopari ilman lapsia tai lapsia; rekisteröity miespari ilman lapsia tai lapsia; rekisteröity naispari ilman lapsia tai lapsia; äiti ja lapsia tai isä ja lapsia. Uusperheessä on alle 18-vuotias vain toisen osapuolen lapsi. Uusperheen kaikki lapset eivät ole puolisoiden yhteisiä. (Suomen virallinen tilasto (SVT): Perheet)

TAULUKKO 2. Perheet tyypeittäin,
mukaillen väestöliiton Perhebarometria 2007

Aviopari, ei lapsia
Aviopari ja lapsia
Avopari, ei lapsia
Avopari ja lapsia
Äiti ja lapsia
Isä ja lapsia
Rekisteröity miespari
Rekisteröity naispari

Perheen rakenteellinen määrittely perustuu perheeseen kuuluvien jäsenten perusteella. Tämän määritelmän mukaan perheeseen kuuluu ihmisiä, joiden välillä vallitsee tietynlainen suhde. Määritelmä perustuu loppujen lopuksi miehen ja naisen väliseen seksuaalisuhteeseen, jonka johdosta syntyy lapsi tai lapsia. Tämä sama määritelmä pätee myös ottolasten hankintaan. Sosiaalisessa mielessä edellinen määritelmä ei kuitenkaan päde perheen perustelemiseen. Jos äiti, isä ja heidän lapsensa asuvat eri paikoissa, heitä ei mielletä perheeksi. Yhteinen asunto on perheen määrittelyn lisäperuste. (Jallinoja 1985, 6.)

Jokisen (2014, 167–168) mukaan perhetutkimuksen kentällä mitään perheen määrittelyä ei ole täysin hyväksytty. Oppikirjoissa, jotka käsittelevät perhesosiologiaa on jaettu perheen määrittelyt kahteen ryhmään. Perhettä määriteltäessä kahdesta eri ryhmästä perhettä tarkastellaan joko rakenteena tai systeeminä. Systeemin määrittelyn mukaan määrittelyssä toteutetaan tiettyjä funktioita tai muuntuvien määrittelyjen kohteena olevia käytänteitä. Edellä mainittuja näkökulmia ei voi suoraan rajata eroaviksi eivätkä ne välttämättä sulje toisiaan pois.

Saaristo ja Jokinen (2004, 92) viittaavat Parsonsien (1970) teoriaan sosiologiasta. Parsonsien (1970) mukaan perhettä voidaan pitää yhtenä tärkeimpänä osa-alu-

eena yhteiskunnassa. Hänen mukaansa perheet mahdollistavat monen sosiaalisen instituution olemassaolon. Perheen tehtävänä on ylläpitää sekä välittää yhteiskunnallisen integraation välttämättömiä arvoja ja normeja. Lisäksi perheiden tehtävänä on ollut huolehtia uskonnon ja koulutuksen jatkuvuudesta. Perhettä on pidetty tärkeänä, sillä perheistä on löydetty vuorovaikutussuhteita, joilla voidaan selittää sitä, miten ihmisen minuus muotoutuu sosiaalisesta näkökulmasta katsottuna. On katsottu, että perhe sisältää tyypillisiä vastavuoroisessa suhteessa näyttäytyviä rooleja. Näillä tarkoitetaan esimerkiksi isän ja äidin rooleja. Länsimaissa osana normaalina pidettyä elämäntapaa on ollut läsnä itsestään selvä olettaus perheen perustamisesta ja lapsien hankkimisesta. Tämä olettaus on koskenut niin ikään ainoastaan ydinperhettä, johon kuuluu heteroseksuaalinen parisuhde ja parisuhteen muodostavien yhteiset lapset.

Sosiologisesta näkökulmasta katsottuna ei voida olla yksimielisiä perheen määritelmästä. 1900 -luvulla oltiin melko lähellä yksimielistä määritelmää perheestä. Tällöin koettiin, että perhe on yhtä kuin ydinperhe. Funktionalistisen määrittelytavan mukaan perhe oli universaali rakenne. Perheen tarkoituksena oli täyttää sille määrätyt tehtävät. Perheen kaltainen kiinteä ryhmä huolehtii vastasyntyneen hoidosta sekä sosialisatiosta. On tärkeää, että puolisoitten siteet ovat lailliset ja että vanhempien ja lasten välillä on biologinen side. Tämän määritelmän mukaan taataan perheen kiinteys ja vanhemmat saavat oikeuden määrätä lastensa tekemisiä. (Saaristo & Jokinen 2004, 93.)

Saaristo ja Jokinen (2004, 94) viittaavat myös Chealin (2002) määritelmään perheestä. Chealin (2002) mukaan perheessä huolehditaan perheenjäsenten emotionaalista tarpeista sekä taloudesta. Tyypillisesti perheessä perheen vastualueet on jaoteltu sukupuolirooleittain. Tämän jaottelun mukaan toinen vanhemmista, yleensä mies, huolehtii perheen talousasioista ja toinen vanhemmista, yleensä äiti, huolehtii kodista ja hoivasta. Tämä perheteoria on sosiologisen määritelmän mukaan standardinomainen, jossa painotetaan ihanneperheen miellyttäviä puo-

lia. Perheen täyttäessä tehtävänsä asioiden on katsottu olevan hyvin. Tämän mukaan ongelmia syntyy vasta, kun tarkastellaan perheitä, jotka eivät täytä standardeja.

Kulttuuriltaan yhtenäisissä yhteiskunnissa, erityisesti länsimaissa, ydinperhe nousee usein muita malleja tärkeämmäksi kulttuuriseksi ideaaliksi. Länsimaissa kulttuurissa ydinperheet saavat tukea sosiaalisilta instituutioilta. Näillä sosiaalisilla instituutioilla tarkoitetaan esimerkiksi kirkkoa ja oikeuslaitosta. On kuitenkin pidettävä mielessä, ettei yksikään moderni yhteiskunta koostu pelkästään ihmisistä, joiden elämää ohjaa ainoastaan yksi ja kaikille yhteinen kulttuurinen perinne. Yhteiskunnissa voi olla erilaisia etnisiä ryhmiä tai yhteiskuntaluokkia, keskenään ristiriidassa olevia arvomaailmoita tai erilaisia perhettä koskevia malleja tai ajatuksia. Ei voida olettaa, että länsimaisen ihanteen mukaan kaikki ihmiset elävät ainoastaan ydinperheissä. Ihmiset eivät elä koko elämänsä ydinperheessä, osa ei elä ydinperheessä koskaan. (Saaristo & Jokinen 2004, 94.)

Saariston ja Jokisen (2004, 94) mukaan nykypäivänä ei voida asettaa perhemalleja paremmuusjärjestykseen. Perhe-elämän käytännöt ovat tilastollisten indikaattorien mukaan muuttumassa. Avioerot ovat yleistyneet ja ihmiset menevät naimisiin myöhemmällä iällä kuin aiemmin. Avoliitot ja samaa sukupuolta olevien henkilöiden parisuhteet ovat yleistyneet. Ihmiset hankkivat vähemmän lapsia kuin ennen ja useat lapset syntyvät avioliiton ulkopuolella. Yhden ihmisen kotitaloudet ovat yleistyneet nopeasti. Sukupuolten välisten suhteiden uudelleen määrittely ja yksilöllistyminen muokkaavat osaltaan perhettä.

Perhe-elämän muutoksista johtuen on tullut vaatimuksia määritellä perhe uudella tavalla. Perhe on myös ollut poliittisena puheenaiheena, josta on aiheutunut myös kiistoja. Tällaisia kiistanaiheisia keskusteluja ovat olleet esimerkiksi samaa sukupuolta olevien oikeus perheen perustamiseen tai adoptioon, sukupuolten välinen työnjako, abortit ja muut perhearvoihin liittyvät seikat. On ymmärretty,

että perheiden tutkimisen avulla voidaan pitää keinona ymmärtää paremmin mitä myöhäismodernissa maailmassa tapahtuu. (Saaristo & Jokinen 2004, 96.)

Uudemmassa perhesosiologiassa perhettä voidaan määritellä sen olevan mieltävaltainen sosiaalinen konstruktio. Ei väitetä, että perhe on luonnollinen ja universaali konstruktio. Sen sijaan perheen katsotaan edustavan ideologiaa, joka vastapainona teollisen yhteiskunnan byrokraattisuudelle ja persoonattomuudelle korostaa henkilökohtaisuutta ja hoivaa. Tässä tapauksessa hoiva yhdistetään naiseuteen, jota tukee esimerkiksi lainsäädäntö ja sosiaali- ja terveysalan instituutiot. Perhe voidaan nähdä erilaisten määrittelykampanjoiden kohteena, jonka määrittelyyn vaikuttaa institutionalisoidut käytännöt, joihin vaikuttavat sosiaalilainsäädäntö ja hyvinvointivaltion asiantuntijat. Ei ole yksinkertaista, mitä määrittelyprosesseissa lasketaan kuuluvaksi perheeseen. (Saaristo & Jokinen 2004, 97.)

Perhesosiologiassa voidaankin nykyään uudemman perhesosiologian valossa kysyä mitä perhe tekee tai ketä perheeseen kuuluu. Perhettä ei tule eristää omaksi erilliseksi yksiköksi yhteiskunnassa. Perhe tulisi suhteuttaa merkityksiin, sosiaalisiin suhteisiin tai kokemuksiin. Pitkälti monet arkielämän osa-alueet kuuluvat perheeseen erottamattomasti, vaikkei niitä välttämättä mielletäisi tärkeiksi perheen kannalta. (Saaristo & Jokinen 2004, 97-98.)

Viidesluokkalaisen käsitys perheestä sivuaa uudempaa perhesosiologiaa, jossa ollaan kiinnostuneita siitä, ketä perheeseen kuuluu. Aiemmin esitetyt sosiologiset määritelmät perheestä täydentävät ja tukevat uudempaa perhesosiologiaa. Uudemman perhesosiologian valossa arkielämän osa-alueet kuuluvat perheeseen, joten avaan arkielämän tutkimusta tarkemmin seuraavassa luvussa.

2.2.3 Perheen arki tutkimuksen kohteena

Korvela ja Rönkä (2014, 197) ovat tarkastelleet tutkimuksessaan perheen arkea. He ovat analysoineet arkea siten, miten arkielämää on käsitteellistetty länsimaisissa tutkimuksissa, erityisesti perhetutkimuksissa. Tieteiden saralta näkökulmia on ollut psykologian kentältä, kasvatustieteistä sekä sosiaalitieteistä. Korvelan ja Rönkän (2014) analyysi pohjaa 53:n artikkeliin, jotka käsittelevät perheen arkea. Artikkelit on julkaistu vuosina 1990-2008 15 eri aikakauslehdessä ja 21 kokoomateoksessa.

Perheiden arkielämää on lähestytty tutkimuksissa erilaisten käsitteiden avulla. Näitä ovat olleet esimerkiksi mielialat, rutiinit ja toiminnot. Käsitteiden luokittelun ja analyysin pohjalta on päästy laajempiin teemakokonaisuuksiin, jotka on luokiteltu kolmeksi aihealueeksi. Nämä aihealueet ovat toiminnot, ajallisuus ja tunteet. Arkeen liittyy kaiken muun lisäksi vahvasti tunteiden läsnäolo. (Korvela & Rönkä 2014, 197.)

Kyrönlampi-Kylmäsen (2010, 15-16) tutkimusten mukaan lapset kokevat arjen sen mukaan, miten lähdetään tai tullaan. Perheen voi olla hankalaa löytää yhteistä aikaa arkena, lomalla aikaa perheelle on paremmin. Lapsiperheet ovat kovanneet arkea hässäkäksi. Lapsiperheiden arkea leimaa rutiinit, syklisyys ja toistot. Samat asiat toistuvat päivittäin, viikosta toiseen ja kuukausittain samankaltaisena. Perheen arjessa tapahtuu koko ajan ja voidaankin sanoa, että perheen arki on jatkuvaa liikettä. Perheissä arki koostuu tunteiden siirtämisestä, erilaisten tunteiden kirjosta ja ilmapiirin luomisesta. Arkeen kuuluu myös käytäntöjen ja aikataulujen sopimista ja yhteensovittamista. Lapsiperheet kamppailevatkin ajankanssa: Työn ja perheen yhteensovittamista sekä miten aika saadaan riittämään tärkeille pidetyille asioille.

Korvelan ja Rönkän (2014, 198–199) tekemän kirjallisuuskatselman mukaan perhetutkimuksessa toiseksi yleisin aihealue liittyy aikaan ja ajallisuuteen. Tarkasteltaessa ajallista ulottuvuutta huomio kiinnittyy siihen, mihin ja miten perheenjäsenet käyttävät aikaa. Tähän liittyy myös perheessä toistuvat rutiinit ja käytännöt. Ajallisuuden lisäksi merkittävä osuus perhetutkimuksista käsitteli tunne-elämää sekä tunteita perheympäristössä. Voidaan sanoa, että tunteita pidetään perheen elämän osa-alueena. Tunteiden laatu vaikuttaa perheenjäsenten ajatteluun ja toimintaan ja laajemmassa mittakaavassa perheenjäsenten hyvinvointiin. Perhesuhteiden laatua kuvastavana mittarina voidaan pitää emotionaalista hyvinvointia. Tutkimusten valossa voidaan todeta, että tunteet ovat päivittäisessä elämässä vahvasti läsnä. Tunteita ilmaistaan, vastaanotetaan ja harjoitellaan perheenjäsenten kesken.

3 LAPSI OSANA PERHETTÄ

3.1 Lapsen oikeus olla omana itsenään osa perhettä

Lapsen hyvä on käsitteenä monimerkityksinen, sen yhteydessä voidaan käyttää termejä hyvinvointi tai lapsen etu. Näillä termeillä voidaan tarkoittaa vaikkapa turvallisuutta, jatkuvuutta tai osallisuutta. Näiden lisäksi ne voivat käsittää vanhempien tai läheisen aikuisen tarjoamaa hoivaa, rakkautta, hoitoa tai esimerkkiä. Nykyään tarkasteltaessa termiä 'lapsen hyvä' sillä tarkoitetaan kiintymyssuhdetta, normaalia elämänkulkua ja tasapainoista kehitystä, sekä sitä, että lapsi saa äänensä ja mielipiteensä kuuluviin. Lapsen hyvä muuntuu lapsen oikeuksiin sekä siihen, että lapsi nähdään yksilöllisenä kansalaisena. (Nätkin 2003, 37–38.)

Viidesluokkalaisten ottaminen tutkimuskohteeksi huomioi lasten oikeudet ja tarjoaa oppilaille mahdollisuuden oman äänen kuuluvaksi tekemiselle. Käsitteenä lapsen hyvä liittyy vahvasti tutkielmani aiheeseen. Viidesluokkalaisten lapsen hyvä toteutuu ja sitä edistetään nimenomaan perheissä. On tärkeää, että lapsi kokee olevansa turvassa ja että hän saa olla osallisena hänelle tärkeiden ihmisten keskuudessa. Läheisten, kuten myös opettajan tulee tarjota viidesluokkalaistelle hoivaa ja sitä, että lapsi kokee olonsa turvallisesti. Vanhempien ja aikuisten, joiden kanssa lapsi on tekemisissä, tulee tietoisesti tavoitella lapsen hyvää.

Lasten oikeuksien sopimus perustuu ajatukseen siitä, että lapset ovat oma erityinen ryhmänsä. Lapset eroavat aikuisista kehitysvaiheiltaan ja tarpeiltaan. Kasvuikässä olevat lapset vaativat aikuisilta suojelua, niin henkistä kuin fyysistäkin. Lasten oikeuksien toteutuminen edellyttää omanlaista sääntelyä, sillä lapset ovat

yhteiskunnassa erilaisessa asemassa aikuisiin verrattuna. Tähän omanlaiseen sääntelyyn vaikuttaa se, että lapset saattavat kohdata yhteiskunnassa kehitystasonsa ja ikänsä puolesta poissulkemista tai syrjintää. Lisäksi lasten on hankala pitää itse kiinni oikeuksistaan. (Hakalehto-Wainio 2013, 163.)

Tutkielmani kohderyhmään liittyen koen merkittäväksi avata lasten oikeuksia niin lasten kuin aikuisten näkökulmasta. Hakalehto-Wainio (2013, 137) avaa lasten oikeuksien artiklaa 18, jossa vanhemmat ovat keskeisessä roolissa. Vanhemmat ovat tämän kohdan mukaan ensisijaisessa vastuussa lapsen kasvatuksesta. Samaisessa artiklassa mainitaan myös, että vanhempien tulee saada tukea lasten kasvatustyöhön. Mainittakoon myös, että Suomen perustuslain 19 §:n 3 momentin mukaan julkisen vallan tulee tukea perheen ja muiden lapsen huolenpidosta vastaavien tahojen mahdollisuuksia turvata lapsen yksilöllinen kasvu ja hyvinvointi.

Lastenoikeuksien näkökulmasta on myös oleellista tuoda esille yhteiskunnalliselta tasolta lapsiasiavaltuutettu. Suomessa on säädetty laki lapsiasiavaltuutetusta 1221/2004. Lapsiasiavaltuutettu toimii oikeusministeriön yhteydessä. Suomessa on tällä hetkellä yksi lapsiasiavaltuutettu, Tuomas Kurttila (<http://www.lapsiasia.fi/lapsiasiavaltuutettu/>). Hän on toiminnassaan riippumaton ja itsenäinen. Kurttila työskentelee edistäen lasten oikeuksia ja lasten asemaa. Hänen toimintaansa ohjaa lainsäädäntö sekä yhteiskunnalliset päätökset. Lapsiasiavaltuutetun työtehtävänä on toimia yhteistyössä viranomaisten, järjestöjen ja muiden toimijoiden kanssa. Päämääränä hänellä on edistää lapsen etua ja lasten oikeuksia.

Lapsella tarkoitetaan jokaista alle 18-vuotiasta henkilöä lapsen oikeuksien sopimuksen mukaan. Huomioitavaa on, että vaikka tästä sopimuksesta puhuttaessa käytetään usein sanaa lapsi, sopimusta sovelletaan samalla tavalla myös nuoriin. Lapsen oikeuksien sopimus turvaa yhtäläiset oikeudet jokaiselle lapselle. Tämän sopimuksen tarkoituksena ei ole vain täyttää lapsen tarpeita vaan myös toteuttaa

ja taata lapsen oikeudet. Onkin todettu, että sopimuksen on katsottu aloittaneen lapsen oikeuksien uusi aikakausi. Tällä tarkoitetaan sitä, että lapsi on itsenäinen oikeuksien hallitsija niin perhepiirissä, kuin perhepiirin ulkopuolellakin. Kyseinen sopimus kohdistuu lapsen tarpeisiin. Lapsi on huomioitu kokonaisvaltaisesti erityislaatuisena kehittyvänä ihmisenä. (Hakalehto-Wainio 2013, 137–138.)

Kuten Hakalehto-Wainiokin (2013, 148–149) toteaa, on tärkeää, että myös lapset saavat äänensä kuuluviin yhteiskunnassa. Esimerkiksi lapsiasiavaltuutetun Tuomas Kurttilan tehtävänä on seurata lasten ja nuorten hyvinvoinnin toteutumista, tehdä päätöksiä erityisesti huomioiden lasten näkökulma, olla yhteydessä lapsiin ja nuoriin ja välittää heidän viestejä eteenpäin, kehittää yhteistyötä lapsipolitiikan välille sekä edistää YK:n lapsen oikeuksien sopimusta (1991). (<http://www.lapsiasia.fi/lapsiasiavaltuutettu/>) Hakalehto-Wainion (2013, 148–149) mukaan tähän tarvitaan tietoa lasten maailmankatsomuksesta ja tavasta kokea maailma. Lapsen kehitykselle on hyödyllistä, että lapsi saa vaikuttaa omaan elämäänsä liittyvään toimintaan sekä osallistua päätöksentekoon. Lapsen oikeuksien sopimuksen 12 artiklan mukaan lapsilla, jotka kykenevät muodostamaan oman näkemyksensä, on oikeus tähän näkemykseen ja sen ilmaisemiseen lasta koskevissa asioissa. Tässä oikeudessa on huomioitava lapsen kehitys ja ikätaso.

Lapsilla on siis oikeus tulla kuulluksi. Tämän lisäksi lapsilla on oikeus odottaa, että lapsen näkemykset otetaan huomioon päätöksenteossa kotona ja koulussa. Tämä näkemysten huomioiminen edellyttää, että lasten ääni pääsee kuuluviin monin eri tavoin. Tähän liittyen aikuisia tulee kouluttaa kuuntelemaan sekä arvostamaan lapsilta nousseita näkemyksiä. (Hakalehto-Wainio 2013, 149.)

Tutkielmani kannalta koen tärkeäksi, että viidesluokkalaisten näkökulma perheestä tuodaan tutkielman avulla esille. Vaikka viidesluokkalaisten ovat vielä

nuoria, ovat he kykeneviä osallistumaan tutkielmaan. Liian moni tutkimus keskittyy aikuisten maailmaan, joten haluan antaa painoarvon lapsen äänen kuuluvaaksi tekemiselle.

3.1.1 Perheen yhteiskunnallinen merkitys lapsen näkökulmasta

Lapsi kuuluu osaksi perhettä. Sanotaan, että perhe on dynaaminen systeemi. Tällä dynaamisuudella tarkoitetaan sitä, että perheeseen kuuluvien yksilöiden lukumäärä on muuttuva. Yksilöt muuttuvat ympäristön kanssa käytävässä vuorovaikutuksessa ja tämä taas muuttaa toisia perheenjäseniä. Tästä huolimatta ihmiset usein puhuvat perheestään muuttumattomana. (Hurme 1995, 141.)

Perhe on yhteiskunnan yksikkö. Lapset kuuluvat perheeseen, kuten kaikki muutkin perheenjäsenet. Näen lapset yhteiskunnan täysivaltaisina jäseninä, joten heidän ajatuksensa on tärkeää saada näkyväksi. Yhteiskunnallista merkitystä tarkastellessa lapsen ympäristöön kuuluu perheen lisäksi koulukonteksti. Koulussa työskentelevät opettajat auttavat lasta tulemaan tietoiseksi omasta ajattelumaailmastaan.

Kyrönlampi-Kylmäsen (2010, 27–28) mukaan jokaiselle lapselle kuuluu lapsen oikeudet. Lapsen arjen perustana ja lapsen hyvän kasvun tukemisen edistäjänä toimivat lasten oikeuksien yleissopimuksen periaatteet. Voidaankin pohtia, miten lapsen oikeudet näyttäytyvät konkreettisesti lapsen elämässä. YK:n Lapsen oikeuksien yleissopimuksen (1991) mukaan lapsen mielipide on otettava huomioon hänen ikänsä ja kehitystasonsa mukaisesti. Perheeseen liittyen lapsella on oikeus tuntea omat vanhempansa. Lapsella on oikeus olla ensisijaisesti omien vanhempiensa hoidettavana. Lähtökohtaisesti lapselle tulee taata oikeus elää omien vanhempiensa kanssa. Tämä kuitenkin edellyttää sitä, että lapsen on turvallista ja hyvä olla vanhempiensa kanssa. Vanhemmilta tämä lapsen oikeus

edellyttää sitä, että he ovat kykeneviä rakastamaan lapsiaan. Kasvatuskeinona pelko ja väkivalta ovat haitallisia kehittyvälle lapselle. Mikäli lapsi asuu erossa vanhemmistaan, on lapsella oikeus tavata ja pitää säännöllisesti yhteyttä molempiin vanhempiinsa. Lapselle kumpikin vanhempi on tärkeä, joten lasta ei tule asettaa tilanteeseen, jossa hän joutuisi tekemään valintoja vanhempiensa välillä. Lapsen terveen kehityksen takaamiseksi on toivottavaa, että vanhempien välit ovat riittävän hyvät ja molempien näkemys kasvatuksesta pyrkii lapsen hyvään.

Kyrönlampi-Kylmänen (2010, 47) kuvailee teoksessaan ”Lapsen hyvä arki” vanhempien töiden vaikutusta lapsen lähiympäristöön. Yhteiskunnan luomat lainsäädännöt, esimerkiksi työlainsäädäntö vaikuttaa lapsen maailmaan. Tämä vaikutus voi olla suoraa tai välillistä. Vanhempien luomat kasvuolosuhteet vaikuttavat paljon lapsen hyvinvointiin. Yhteiskunnallisiin elinoloihin on suoranaisesti yhteydessä yksittäisen elinot. Vanhempien toiminta on sidoksissa näiden elinolojen puitteisiin.

YK:n Lastenoikeuksien julistusta (1991) voidaan pitää tärkeänä osana teoreettista viitekehystä. Näihin nojaten on syytä painottaa lapsen äänen kuuluvaksi tekemistä. Viidesluokkalaisen kasvualusta, perhe, on tärkein kasvuympäristö lapselle. On tärkeää, että oppilas saa purkaa ajatuksiaan tärkeästä asiasta, perheestään.

3.1.2 Lapsen suhde vanhempiin

Tarkasteltaessa lapsen ja vanhemman välistä suhdetta kouluikäisen lapsen näkökulmasta on tärkeää, että lapsen ja vanhemman välinen suhde vahvistuu. Nuoruusiässä suhteen laatu ja kestävyys ovat koko perheen kannalta tärkeä tekijä. Vanhemmiksi mielletään ne, jotka nuori kokee vanhemmikseen. Se ei välttämättä aina tarkoita biologista äitiä ja biologista isää. Kouluikäiselle on tärkeää, että hän

saa viettää kahden keskistä aikaa vanhempiensa tai vanhemman kanssa silloin tällöin. (Jarasto & Sinervo 1998, 78.) Perhe merkitsee paljon alakouluikäiselle. On tärkeää, että lapsi kokee olevansa lapsi perheessä. Lapselle tulee tarjota turvallinen koti, jossa kaikki perheenjäsenet tukevat toinen toistaan. (Cacciatore 2010, 15.)

Jarasto ja Sinervo (1998, 79–80) toteavat, että vanhempien tulee olla tukevia ja kannustavia lapsen kasvaessa. Kouluikäistä lasta tulee kannustaa omatoimisuuteen ja vastuunkantamiseen. Vanhempien tehtävä on totuttaa lapsia yhteisvastuuseen ja arvostamaan arkisia puuhia ja toimia. Täten olisi toivottavaa, että lapset oppivat huomioimaan toisia sekä samalla he kokevat itse olevansa tärkeitä ja tarpeellisia. Vanhemmuutta voidaan pitää yhtenä tärkeimpänä tehtävänä ihmisen elämänkaaren aikana. Tärkeitä taitoja vanhemmuudessa on lapsen kasvattaminen, ihmisenä oleminen sekä se, että lapselle asetetaan rajoja. Kouluikäiselle lapselle on tärkeää, että hänen vierellään on aikuinen joka neuvoo ja ohjaa.

Keurulaisen (2014, 34–35) mukaan kasvatuserkeisyys, joka luonnehtii perhettä, on väistynyt. Merkittävä osa lasten kasvatuserkeudesta, kasvatuksesta ja hoivasta on siirtynyt Suomessa perheiltä yhteiskunnalle. Tahoja, jonne vastuuta on siirretty, on päiväkodit, koulut sekä harrastustoimintaa harjoittavat organisaatiot. Voidaan sanoa, että monet vanhemmista ovat siirtäneet kasvatuserkeävän vastuun yhteiskunnalle. Tästä johtuen kyseessä on ongelmallinen arvoasetelma perheen suhteesta yhteiskuntaan. Asetelma ajaa arvottamaan perheen ja yhteiskunnan tehtäviä. Tehtävien lisäksi arvoa asetetaan oikeuksille, velvollisuuksille ja vastuulle.

Kyrönlampi-Kylmäsen (2010, 36) mukaan perhe on lähin kasvuympäristö lapselle. Perheessä huolehditaan lapsen tarpeista, olivatpa ne sitten fyysisiä, psyykkisiä tai sosiaalisia. Lapsella on perheeseensä pysyvät ja jatkuvat siteet. Lapsen elämään kuuluu myös laajemmassa mittakaavassa harrastuskaverit, sukulaiset,

naapurusto tai esimerkiksi vanhempien tuttavat. Voidaan sanoa, että koti on lapselle paikka, jossa hän on läheistensä kanssa. Vanhemmuuden näkökulmasta on tärkeää, että vanhemmat laittavat lapsen hyvinvoinnin omien tarpeidensa edelle. Sanotaankin, että lapsen oikeudet ovat vanhemman velvollisuuksia.

Hurmeen (1995, 148–149) mukaan lapsen ja vanhemman välillä on usein biologinen side, johon vaikuttaa kiintymyssuhde. Kiintymyssuhde toimii lähtökohtana sille, miten vanhemmat vaikuttavat lapseen. Kiintymyssuhteilla on motivoiva vaikutus. Usein henkilöä, johon ollaan kiintyneitä, matkitaan enemmän. Tästä johtuen lapsi matkii myös yleisten normien mukaan huonoa äitiä tai isää. Vanhemmat voivat vaikuttaa lapseen suoraan tai tietoisesti. Tämän lisäksi vaikutusta voi tapahtua epäsuorasti, esimerkiksi tarkoituksetta tai tiedostamatta. Vanhemmat voivat tahtomattaan vaikuttaa malliesimerkein lapseen. Lapsi oppii pääasiassa vanhemmiltaan sukupuoliroolit. Aikuisilta saadun esimerkin mukaan lapsi omaksuu mallin, miten nainen ja mies käyttäytyvät. On kuitenkin huomioitava, että lapsen sukupuolierojen ja sukupuolen vaikutusten matkimiseen saadaan mallia myös muilta roolimalleilta. Lapsi oppii vanhemmiltaan myös parisuhdemallin ja samalla tavan kasvattaa lapsia. Nämä tavat kulkevat sosiaalisena perintönä. Vanhemmilta opitaan asenteita ja arvoja, vaikka vanhemmat eivät tiedostaisikaan sitä.

Päinvastaisena asetelmana edelliseen, vanhempien vaikutus lapseen voi olla myös tietoista. Lapsia voidaan mallintaa tai opettaa. Tietoista vaikuttamista on esimerkiksi jonkin asian opettaminen. Tietoisen vaikuttamisen lisäksi vanhemmat voivat toimia suhteessa lapsiinsa mahdollistajina, rajoittajina ja estäjinä. Osa on tietoista ja osa epäsuoraa. Tässä tapauksessa vanhemmat esimerkiksi mahdollistavat tai rajoittavat lapsen kontaktit muihin ihmisiin. On vanhemmista kiinni, käykö kotona vieraita tai pääsevätkö lapset kyläilemään. On tutkittu, että vanhemmilla on keskeinen asema isovanhempien ja lastenlasten kontaktien säätelyssä. Täten vanhemmilla on suuri vaikutus lapsen sosiaalisiin taitoihin ja sosiaaliseen kehitykseen. (Hurme 1995, 149.)

Nätkinin (2003, 16–17) mukaan lapsen hyvinvoinnin kannalta kiistellään, mikä perhemuoto olisi lapsen kannalta edullisin tai paras, vaikka nyky-yhteiskunnassa perhemuodot ovat moninaistuneet ja eri vaihtoehdot ovat normalisoituneet. Kiistoja aiheuttaa se, minkälaiset riskit erilaiset perhemuodot tuovat ajatellen lapsen hyvinvointia. Yleisesti ihmiset kannattavat ajatusta ydinperheestä. Ajatellaan, että ainoastaan ydinperheessä lapsen hyvinvointi toteutuu parhaiten.

Niemen (2012, 57) väitöstutkimuksessa lapsen ominaisuuksien ja ympäristön vaikutuksia lapsen kehitykseen on kuvattu mallilla, jossa välitöntä kasvuympäristöä kuvaa vanhempi-lapsisuhteen luonne ja laatu. Tutkimuksessa vanhempi-lapsisuhte käsittää esimerkiksi arjen toiminnot ja vanhempien kasvatuksen laadun. Kasvatuksen laatua mittaa esimerkiksi kasvatuskäytännöt. Kasvatuskäytännöt voivat olla rankaisevia tai tukevia. Niemi (2012, 53–54) toteaa, että vanhempien tapa toimia parisuhteen konfliktitilanteissa sekä tapa ratkaista ristiriitoja vaikuttaa perheen toimintaan ja lapsen kehitykseen. Vanhempien konflikteista johtuen lapselle saattaa syntyä ristiriita, mikäli lapsi on joutunut kokemaan vanhempien eron. Vanhempien erosta johtuen lapsella saattaa olla kolme erilaista yhdistelmää vanhemmista. Yhdistelmiä voi olla äiti ja isä, äiti ja isäpuoli tai isä ja äitipuoli.

3.2 Viidesluokkalainen lapsi perheenjäsenenä ja tutkimuskohteena

3.2.1 Viidesluokkalaisten kehitysvaiheen tarkastelua kehitysteorioiden valossa

Dunderfelt (2011, 84) kirjoittaa 10–12-vuotiaan lapsen olevan siinä iässä, että heidän itsenäisen ajattelun kyvyt kasvavat ja pedagogisesti on hankalaa saada älyllinen, abstraktinen oppiaines käytännöllisillä ja konkreettisilla aineilla tasapainoon. Kymmenestä kahteentoista ikävuoden aikaa kutsutaan latenssivaiheeksi psykoanalyttisessä tutkimuksessa. Tämä aika on arvokasta lapsen kokonaispersoonallisuuden kehityksen kannalta. Tässä iässä lapsi jatkaa aiemmin alkanutta samaistumista yleensä samaa sukupuolta olevaan vanhempaan. Samaistumista tapahtuu arkisissa asioissa, arkisissa tilanteissa ja vapaa-ajalla. Teorian kannalta 10–12-vuotiaat ovat tärkeässä iässä, sillä tänä aikana kasvussa ja kehityksessä tapahtuu muutoksia ja samalla muodostuu perusvoimat työnteon, ahkeruuden ja osaamisen saralla. Tässä iässä oleva lapsi iloitsee aikaansaamisesta ja yhteistyöstä.

Latenssi-ikäinen lapsi vaatii kehittyäkseen aikuisen läheisyyttä. Lasta kiinnostaa tietää, mitä tehdään ja haluaa olla osallisena. Vanhempien töistä kiinnostaa esimerkiksi kotityöt kuten leipominen, rakentaminen ja muut arkiset kotona tapahtuvat työt. Samaistuminen tehtävään on voimakasta. Lapselle on tärkeää, että hän kokee saavansa osallistua työtehtäviin. Tästä johtuen he kokevat olevansa luottamuksen arvioisia ja tarpeellisia. (Dunderfelt 2011, 84.)

Piaget'n (1971) konstruktivistisen kehitysteorian mukaan lapsi rakentaa itse käsitystä ja ymmärrystä ympäröivästä maailmasta. Nämä käsitykset muodostuvat

ympäristössä, jossa lapsi toimii. Ymmärtäminen vaikuttaa vahvasti lapsen tietorakenteisiin. Sanotaankin, että näiden tietorakenteiden kehityksessä on keskiössä sensomotorinen järjestelmä. Sensomotorinen järjestelmä kehittyy lapsen syntymän jälkeen. Tästä vaiheesta seuraava on operationaalinen järjestelmä, joka pohjaa sensomotoriselle järjestelmälle. Lapsen ensimmäinen, sensomotorinen järjestelmä, koordinoi ulkoisia päämäärään suuntautuneita toimintoja ja operationaalinen järjestelmä taas koordinoi ajattelua. Sisäiset tietorakenteet sisältävät käsitteiden muodostamisen ja luokittamisen. (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2001, 159–160.)

Piaget'n (1971) konstruktivistista kehitysteoriaa nimetään vaiheteoriaksi. Tämä tarkoittaa sitä, että lapsen kehitysvaiheet ovat hierarkkisia ja näitä vaiheita määrittävä kehityskulku näyttäytyy laadullisena muutoksena. Hierarkkisuus vaiheteoriassa ilmenee siten, että eri vaiheissa on hierarkkisesti rakentuvia askelmia. Nämä askelmat näyttäytyvät siten, että lapsen tietorakenteessa tapahtuu muutoksia. Muutoksista johtuen lapsen ajattelu on erilaista verrattuna aikuisen ajatteluun. Laajemmassa mittakaavassa prosessinäkökulmasta ajatellen ajatteluprosessit eivät eroa, oli kyseessä lapsi tai aikuinen. Lisäksi ajatteluprosesseista on merkittävää mainita, että Piaget'n (1971) teorian mukaan lapsen kehitysvaiheet ovat kulttuurista riippumattomia. Kehitysvaiheet etenevät teorian mukaan kaikilla samalla tavalla ja samassa järjestyksessä. (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2001, 160.)

Erik H. Eriksonin (1950) psykososiaalisen kehitysteorian mukaan tyypillisimpiä tehtäviä kouluikäiselle lapselle ovat koulu ja ystävyysuhteet sekä harrastukset. Tämän ikäinen lapsi on energinen ja luova. Eriksonin (1950) mukaan tässä iässä muodostuu suhtautuminen työhön. On merkityksellistä, että lapselle annetaan riittävästi rakentavaa palautetta. Lapselle on myös tärkeää, että hänelle rakentuu kokemus minäpystyvyydestä. (Dunderfelt 2011, 237.) Kouluikäisen lapsen kehitystä tarkastellessa Erikson (1950) korostaa kodin ja koulun välistä yhteistyötä. Eriksonin (1950) mukaan vanhempien tulisi olla lojaaleita opettajaa kohtaan. Hän

toteaakin, että lasta auttaa koulunkäynnissä se, että vanhemmat kannustavat lasta luottamaan opettajaansa. Tämä edellyttää sitä, että opettajat ovat perheen luottamuksen arvoisia. (Korhonen & Perho 2014, 51.)

Tutkielmani näkökulmasta on oleellista tarkastella myös perhettä ja perheen suhdetta viidesluokkalaisten kehitykseen. Eriksonin (1950) kehitysteoria on sovellettavissa kehitysteorian lisäksi myös perhetutkimukseen. Korhosen ja Perhon (2014, 47) mukaan Eriksonin (1950) kehitysteoriassa perhe ei ole kovinkaan keskeinen rakenteellinen elementti, sillä sen perusyksikkönä voidaan pitää yksilöä. Tästä huolimatta perhettä ja perhesuhteita ei voida jättää huomiotta lapsuutta koskevien vaiheiden tarkastelussa. Lapsen vanhempien asenteet ja toiminta vaikuttavat lapsen kehitykseen. Eriksonin (1950) teoria korostaa erityisesti äidin ja lapsen välistä suhdetta. Eriksonin (1950) mukaan äidin ja lapsen välinen vuorovaikutus ei ole pelkästään kahdenvälistä, vaan vuorovaikutussuhteen laatu riippuu äitiyden arvosta ja asemasta yhteiskunnassa. Tähän vaikuttaa myös äidin saama perheen tuki ja lähiympäristön tuki.

Eriksonin (1950) kehitysteorian mukaan äidin tai isän toiminta on kulttuurisesti välittyntä. Tästä johtuen kulttuuriset kasvatustavat ja lapsenhoitomenetelmät ovat mukana lapsen ja vanhemman välisessä vuorovaikutuksessa. Toiminnan yhteydessä lapsi oppii kulttuurin sosiaalisen olemisen tavat. Ajankohtainen huomio teoriaa kohtaan on se, että Erikson (1950) ei pidä kasvatusvastuuta yksinomaan vanhempien tehtävänä. Tässä korostuu yhteiskunnallisen tuen tärkeys lapsen kasvatuksessa. Perheen lisäksi muut lapsen elämäntilannetta jäsentävät sosiaaliset ympäristöt ja yhteisöt toimivat konteksteina lapsen kehitykselle. Perhe vaikuttaa paljon lapsuusiässä, mutta nuoruusiän jälkeen muut sosiaaliset ympäristöt vaikuttavat kehittyvään nuoreen merkittävämmiin perheeltä saatujen vaikutusten lisäksi. (Korhonen & Perho 2014, 48.)

3.2.2 Viidesluokkalaisen tarkastelua perheenjäsenenä systeemiteorian mukaan

Tutkielmani aiheen kannalta Bronfenbrennerin (1979) teorian esille tuominen on väistämätöntä, sillä tutkittaessa viidesluokkalaisen käsitystä perheestä, tutkitaan aihetta melko laajassa mittakaavassa. Viidesluokkalaisen elämässä ympäristö määräytyy pitkälti siten, minkälaisessa perheessä lapsi elää. Kehityksellinen näkökulma tulee huomioida tulosten tarkastelussa ja tähän kehitykseen vaikuttaa ympäristö.

Hurmeen (2014, 60) mukaan Bronfenbrennerin (1979) ekologinen systeemiteoria ei varsinaisesti ole perheteoria, mutta se mahdollistaa perheen tutkimisen. Teoria keskittyy lasten ikäkausiin kokonaisvaltaisesta näkökulmasta käsin. Teoriassa ollaan kiinnostuneita niistä sovelluksista, jotka koskevat lapsen kehitystä. Vaikka teoriassa tarkastellaan kehittyvää lasta, sen voidaan myös katsoa tukevan perheitä. Edellä mainitun Eriksonin (1950) teorian lisäksi myös Bronfenbrenner (1979) näkee, että perhe vaikuttaa osaltaan ihmisen kehitykseen. Vaikuttavia tekijöitä suhteessa perheeseen nostan esille tutkielmani kannalta oleelliset. Näitä tekijöitä ovat mm. koulu, toveriryhmä ja ympäristön muutoksen elämän kulun aikana. Ei voida suoraan sanoa, että kaikki kehitykseen vaikuttavat tekijät koetaan perheessä, vaan oleellista on perheessä tapahtuvien prosessien ja muiden kehitykseen vaikuttavien tekijöiden välinen suhde.

Keskeinen sanoma Hurmeen (2014, 78) mukaan Bronfenbrennerin (1979) teoriassa on, että perhe ei ole riittävä edellytys lapsen kehitykselle, sillä perhe voidaan nähdä osana laajempaa ympäristöä. Ei riitä, että tutkitaan vain perheenjäseniä, vaan on huomioitava ympäristö, jossa perhe elää. Bronfenbrenner (1979) pitää merkittävänä asiana sitä, että jopa ympäristöä tärkeämpiä ovat perheessä tapahtuvat lähiprosessit. Lähiprosesseilla tarkoitetaan sitä, mitä perheenjäsenet tekevät keskenään sekä miten tietyt toiminnot esiintyvät ja miten ne ovat vastavuoroisia.

Kun lapsi kehittyy, hänen vuorovaikutussuhteensa monipuolistuu. Tämän kehityksen johdosta lapset kykenevät käsittelemään yhä useampia vuorovaikutussuhteita. Teorian mukaan esimerkiksi perhesuhteita silmällä pitäen äiti-lapsi -suhteeseen vaikuttaa se, millaiset suhteet lapsella tai äidillä on muihin henkilöihin. Näitä henkilöitä ovat esimerkiksi perheen isä, sukulaiset, naapurit tai ystävät. Kehittyvän yksilön vuorovaikutussuhteiden laajenemisesta muodostuu niin sanottu sosiaalinen verkosto, jonka merkitystä Bronfenbrennerin (1979) teoriassa pidetään tärkeänä. (Puroila & Karila 2001, 211.)

Kuten pro gradu tutkielmani johdannossa käy ilmi, tutkielman aineistona toimivat viidesluokkalaisten tekemät perhepiirustukset. Viidesluokkalaisten tekemiä piirustuksia ajatellen on pidettävä mielessä taustalla olevien ympäristöjen vaikutukset laajemmassa mittakaavassa, että myös kehityksellisen näkökulman kannalta. Piirustuksista ei voi vetää suoria johtopäätöksiä, mutta teoriataustan avulla niiden tarkasteluun voi kiinnittää huomioita siltä kannalta, miten ympäristön vaikutukset mahdollisesti näkyvät lasten tuottamissa tutkielman aineistoissa.

Bronfenbrennerin (1979) teorian määritelmä Bronfenbrennerin (2016, 222) mukaan on seuraava: ”Ihmisen kehityksen ekologiassa tutkitaan tieteellisesti koko elinajan tapahtuvaa aktiivisen, kasvavan ihmisen ja hänen välittömien elinympäristöjensä muuttuvien ominaisuuksien välistä asteittaista, keskinäistä sopeutumista, johon vaikuttavat näiden ympäristöjen väliset suhteet ja laajemmat kontekstit, joihin ympäristöt sisältyvät.” Puroila ja Karila (2001, 205–206) pohtivat teorian määritelmää siten, että heidän mukaansa teoria pyrkii vastaamaan yksilön ja ympäristön väliseen vuorovaikutukseen laajemmassa mittakaavassa, tällä tarkoitetaan mm. yhteiskunnallisia ja kulttuurisia ympäristötekijöitä.

Bronfenbrennerin (2016, 222) mukaan edellä mainittu teorian määritelmää sovellettaessa tieteellisen työn tavoitteena on ymmärtää ihmisen kehityksen prosessit

henkilön ja ympäristön välisenä suhteena. Puroila ja Karila (2001, 206–207) täydentävät henkilön ja ympäristön välisen suhteen ymmärtämistä siten, että ekologinen systeemiteoria ei paneudu vain psykologisiin prosesseihin, kuten motivaatioon, ajatteluun tai oppimiseen. Teoriassa kiinnostuksen kohteena on edellä mainittujen prosessien sisältö. Se mitä näistä prosesseista ajatellaan tai tiedetään. Erityisesti ollaan kiinnostuneita siitä, miten edellä mainittu psykologinen materiaali muuntautuu tarkastellessa yksilön ja ympäristön välistä vuorovaikutusta.

Puroila ja Karila (2001, 207) avaavat systeemiteorian valossa lapsen kehitystä. Lapsen kehityksen myötä kyky käsittää ympäristöä laajenee. Samalla kehityksen myötä opitaan erilaisten ympäristön välisiä suhteita. Tämä kehityksen jatkumo ei tämän teorian mukaan ajoitu vain lapsuuteen, vaan se on jatkuvaa. Kehitys jatkuu koko ihmisen eliniän ajan, kuten Bronfenbrennerin (2016, 222) määritelmässä ilmenee. Bronfenbrennerin (2016, 224–225) mukaan ihmisen kehitys määritellään kuvailevalla tasolla pysyvyyden ja muutoksen ilmiöinä ihmisen elämän kulun aikana. Aikaulottuvuudet huomioon ottaen määritelmä voidaan kuvailla seuraavasti: ”Henkilön ominaisuudet hänen elämänsä tietyinä ajankohtana ovat tulosta henkilön ja ympäristön ominaisuuksista henkilön siihenastisen elämän aikana.” Teoriassa ollaan erityisen kiinnostuneita kehitykseen vaikuttavista prosesseista. Prosessien kannalta kehitystä voitaisiin määritellä siten, että se on prosessien sarja. Prosessien sarjan välityksellä henkilön ja ympäristön ominaisuudet ovat vuorovaikutuksessa. Vuorovaikutus aiheuttaa pysyvyyttä ja muutosta henkilön ominaisuuksissa henkilön elämän kulun aikana.

Henkilön ominaisuuksien näkökulmasta teoreettisia tuloksia voidaan tarkastella kahdesta näkökulmasta käsin. Ensimmäisen näkökulman mukaan nykyiset kehitystulokset muovaavat ihmisen kehitystuloksia. Toisen näkökulman mukaan henkilön psyykkiset ominaisuudet ovat myös eräänlaista kehityksen tulosta. Yksilön ja ympäristön välistä suhdetta voidaan tarkastella analyyttisesti, mutta sovellettaessa monimutkaisempia malleja on tutkimuksen myötä löytynyt vuoro-

vaikutuksellisia ilmiöitä. Tämä tarkoittaa sitä, että tiettyjen ympäristöolosuhteiden on osoitettu tuottavan erilaisia kehitysseurauksia. Kehitysseuraukset riippuvat kyseessä olevassa ympäristössä elävien yksilöiden henkilökohtaisista ominaisuuksista. (Bronfenbrenner 2016, 225–226.)

Bronfenbrennerin (2016, 227) mukaan tutkimusmalleja, joilla tarkastellaan kehitystä kontekstissa, voidaan nimittää sosiaalisen osoitteen malliksi ja henkilöominaisuuksien malliksi. Sosiaalisen osoitteen mallin mukaan kehityksen katsotaan saavan alkunsa ympäristötekijöistä ja jonkin täsmentämättä jäävän prossin tai prosessien välityksellä. Yleisimpiä sosiaalisia osoitteita, jotka esiintyvät tutkimuskirjallisuudessa, ovat esimerkiksi perheen koko tai asema sukupolvien ketjussa, kansallisuudesta tai etnisestä ryhmästä aiheutuvat erot, yksinhuoltajaperheet tai kahden huoltajan perheet, kotihoito tai päivähoito ja äidin mahdollinen työssäkäynti tai mahdollisesti isän lastenhoitoon tai kotitöihin käytetty tuntimäärä. Sosiaalisen osoitteen ongelmana on ollut se, että muidenkin luokkateoreettisten käsitteiden tavoin se voidaan nähdä ainoastaan nimityksenä. Bronfenbrenner on kirjoittanut vuonna 1983 sosiaalisen osoitteen käsitteestä siten, että sosiaalista osoitetta toisin sanoen ympäristöetikettiä tarkasteltaessa ei tulisi kiinnittää huomioita siihen millainen ympäristö on. Lisäksi huomiota ei ole kiinnitetty siihen keitä ihmisiä ympäristössä elää, mitä ihmiset tekevät tai miten ympäristössä elävien ihmisten toiminnat vaikuttavat lapseen. Toinen henkilön kehitystä tutkiva näkökulma on henkilöominaisuuksien malli. Tästä esimerkkinä voidaan pitää esimerkiksi älykkyydosamäärän tutkimuksia.

Kahden edellä mainitun tutkimusasetelman yhdistävää tutkimusasetelmaa voidaan nimittää henkilö-konteksti -malliksi. Tässä tutkimusasetelmassa huomioidaan samanaikaisesti henkilön ja ympäristön piirteet. Ekologisesta näkökulmasta katsottuna tällä mallilla on rakenteellinen piirre. Henkilö-konteksti -mallin vahvuus on siinä, että sen avulla voidaan tunnistaa niin kutsuttuja ekologisia lokeroita. Ekologiset lokerot ovat Bronfenbrennerin (2016, 227–228) mukaan ympä-

ristön alueita, jotka ovat suotuisia tai epäsuotuisia sellaisten yksilöiden kehitykselle, joilla on tietyt henkilökohtaiset piirteet. Nämä niin kutsutut lokerot ovat määriteltävissä useamman tai yhden sosiaalisen osoitteen ja niissä osoitteissa elävien yksilöiden yhden tai useamman ominaisuuden leikkauspisteenä.

Bronfenbrennerin (1979) teorian mukaan ympäristön ajatellaan koostuvan erilaisista sisäkkäin rakentuneista järjestelmistä. Näitä järjestelmiä nimitetään mikro-, meso-, ekso- ja makrosysteemeiksi. Mikrojärjestelmä on Bronfenbrennerin (2016, 263) mukaan toimintojen, roolien tai henkilöiden välisien suhteiden kokonaisuus. Tämä suhteiden kokonaisuus muodostuu henkilön kokemuksista tietyt piirteet omaavassa ympäristössä. Piirteet voivat olla konkreettisia, fyysisiä tai aineellisia. Esimerkkinä näistä ympäristöistä on vaikkapa koulu tai koti.

Kehittyvän henkilön ympäristön määritelmään tulee sisällyttää muiden läsnä olevien tai ympäristöön kuuluvien henkilöiden piirteet, sillä ne vaikuttavat kehitykseen. Mikrojärjestelmän aiemmin esitettyyn määritelmään Bronfenbrenner (1979) onkin lisännyt myöhemmin, että mikrojärjestelmä sisältää kehittyvän yksilön lisäksi muut henkilöt, joilla on tunnusomaiset käsitysjärjestelmien, temperamentin ja persoonallisuuden piirteet. (Bronfenbrenner 2016, 264.)

Mesotason Bronfenbrenner (2016, 264–265) määrittelee siten, että se käsittää kahden tai useamman ympäristön väliset yhteydet sekä prosessit, jotka koskevat kehittyvää henkilöä. Näitä yhteyksiä tai prosesseja on esimerkiksi kodin ja koulun väliset suhteet. Eksotason tai toisin sanottuna eksojärjestelmän tarkoituksena on käsittää useamman tai kahden ympäristön välisiä yhteyksiä tai prosesseja. Näistä yhteyksistä yksi tai useampi ei sisällä kehittyvää henkilöä, mutta se ilmenee josakin henkilön sisältämän ympäristön prosessiin vaikuttavassa tapahtumassa. Lapsen näkökulmasta tämä voi olla esimerkiksi kodin ja toisen vanhemman työpaikan välinen suhde.

Makrojärjestelmä tarkastelee kehittyvän henkilön ja ympäristön suhdetta aiempia järjestelmiä laajemmassa mittakaavassa. Makrojärjestelmä on ekologisten järjestelmien teorian mukaan tietyille alakulttuurille tai kulttuurille tai muulle laajamittaisemmalle sosiaaliselle kontekstille tunnusomaisten mikro-, meso- ja eksojärjestelmien kokonaisvaltainen muodostelma. Tässä muodostelmassa huomioidaan erityisesti kuhunkin järjestelmään sisältyvä kehitystä kiihdyttävä käsitysjärjestelmä, voimavarat, elämäntavat, vaarat, sosiaalisen vuorovaikutuksen muodot, mahdollisuus rakenteet ja elämänkulun vaihtoehdot. Makrojärjestelmä voidaan mieltää olevan tietyn kulttuurin, alakulttuurin tai sosiaalisen kontekstin yhteiskunnallinen jäljennös. (Bronfenbrenner 2016, 266.) Puroilan ja Karilan (2001, 209) mukaan makrosysteemin tai toisin sanoen makrojärjestelmän tarkastelussa on kuitenkin otettava huomioon mainittujen yhteiskuntien ja kulttuurien sisällä tapahtuva eriytyminen. Tämä eriytyminen voi mahdollisesti vaikuttaa yksilön kehitykseen. Eriytymisellä voidaan tarkoittaa esimerkiksi perheiden erilaisia sosioekonomisia asemia, joka tuottaa yhteiskunnan sisällä erilaista kehityspotentiaalia.

Hurme (2014, 63-64) tarkentaa edellä mainittuja järjestelmiä seuraavasti: Bronfenbrennerin (1979) teorian varhaisen mallin mukaan ympäristöä voidaan kuvata sisäkkäisillä renkailla, joissa ympäristön eri tasot ovat vaikutuksessa keskenään. Mikrosysteemillä tarkoitetaan yksilön suhdetta välittömään ympäristöön. Välitön ympäristö voi olla esimerkiksi koti tai koulu, johon yksilö osallistuu yleensä päivittäin. Mikrojärjestelmästä puhuttaessa tulisi puhua päämääräsuuntautuneesta tietoisesta toiminnasta ennemmin kuin käyttäytymisestä. Mesosysteemillä tarkoitetaan kahden tai useamman ympäristön välistä suhdetta, joihin yksilö osallistuu aktiivisesti. Tällaisia ympäristöjä ovat esimerkiksi perhe ja koulu. Eksosysteemi on mesosysteemin laajempi versio. Eksosysteemi muodostuu sosiaalisista rakenteista, joihin yksilö ei osallistu, mutta ne vaikuttavat häneen. Lapsen näkökulmasta tällainen voi olla esimerkiksi koulun johtokunnan toiminta. Laajimpana ympäristönä teoriassa on makrosysteemi, jolla tarkoitetaan

kulttuurin ideologisia piirteitä. Nämä piirteet voivat olla yhteiskuntakohtaisia tai esimerkiksi osassa koulujärjestelmää.

Niemi (2012) on tutkinut väitöskirjassaan lapsen ominaisuuksia, perheen resursseja ja vanhempi-lapsisuhdetta lapsen kehityksen ennustajana. Niemen (2012, 153) mukaan lapsen, perheen ja kulttuurin piirteet vaikuttavat siihen, minkälainen ympäristö on suotuisa eri-ikäisten lasten kehitykselle. Tutkimustietoa tarvitaan edelleen siitä, miten lapsen ja ympäristön piirteet yhdistyvät toisiinsa vaikuttaviksi prosesseiksi. Näiden prosessien tarkoituksena on edistää lapsen kehitystä, suunnata sitä uudelleen tai se voi olla terveen kehityksen esteenä. Tämä nivoutuu tässä luvussa esitettyyn systeemiteoriaan.

Tutkielman aiheen kannalta oleellisena systeeminä teoriaan viitaten on mesosysteemi/mesojärjestelmä. Bronfenbrennerin (2016, 264) ekologisten järjestelmien teorian mukaan mesosysteemi kahden tai useamman ympäristön välisenä suhteena. Tutkielman kannalta oleellista on hahmottaa yksilön vuorovaikutussuhteiden kehä seuraavien toimijoiden osalta: koti, toisin sanoen perhe sekä koulu. Viidesluokkalaisen kehitys lähentelee jo varhaisnuoruutta, joten ympäristön välinen vuorovaikutus ulottuu moniin eri ympäristöihin. Yksilö ei Puroilan ja Karilan (2001, 209) mukaan välttämättä ota itse aktiivisesti osaa kaikkiin hänen kehitykseensä vaikuttaviin ympäristöihin. Mesosysteemit ovat siis yksilön lähiympäristön systeemejä. Näiden systeemien vaikutus tapahtuu välillisesti yksilön kehitystä ajatellen.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYS

Tutkielman tarkoituksena on selvittää viidesluokkalaisten käsityksiä perheestä. Koen tärkeäksi saada lasten äänen kuuluviin. Täten lapset, tutkielmassani viidesluokkalaiset oppilaat, ovat avainasemassa tutkielmani kohderyhmänä ja aineiston tuottajina. Tutkielman tarkoituksena on selvittää perhekäsityksiä ja lapsilta saatu tieto on tutkielmani kannalta arvokasta. Kuten Hurmekin (1995, 143) toteaa, lapsi kuulu osaksi perhettä.

Lasten tuottamaan tietoon tulee suhtautua kriittisesti, eikä se ole suoraan verrannollista aikuisilta saatuun tietoon. Lapsinäkökulmaisia tutkimuksia on melko vähän, joten tälle tutkielmalle painoarvoa tuo sen erityinen lähestymistapa. Tätä tarkastelua tehdään perhepiirustuksista ja piirustuksia täydentävistä viidesluokkalaisten vastauksista kysymykseen: Mikä tekee perheestä perheen?

Tutkielman tarkoitus on selvittää, miten viidesluokkalaisten käsittää perheen ja mikä heidän mielestään on vastaus kysymykseen, mikä tekee perheestä perheen. Käsitteet ilmenevät oppilaiden tuottamista piirustuksista. Tutkimustani ohjaa seuraava kysymys:

Minkälainen on viidesluokkalaisten piirustukseen tuotettu käsitys perheestä?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimussuuntauksena fenomenografia

Pro gradu - tutkielma on kvalitatiivinen eli laadullinen ja metodologinen suuntaus tässä tutkielmassa on fenomenografinen. Kiviniemen (2010, 70) mukaan laadullista tutkimusta voidaan luonnehtia prosessiksi. Tutkimusväline, eli tutkija itse on inhimillinen, voidaan katsoa, että aineistoon liittyvät tulkinnat ja näkökulmat kehittyvät tutkimusprosessin edetessä. Tarkastelen seuraavaksi mitä laadullinen tutkimusote, tarkemmin katsottuna fenomenografia varsinaisesti tutkielmassani tarkoittaa.

Koska haluan selvittää viidesluokkalaisten käsityksiä perheestä, tutkimusmenetelmäksi laadulliseen tutkimukseen valikoitui fenomenografia. Syrjälä, Ahonen ja Saari (1995, 113) avaavat tutkimussuuntausta siten, että fenomenografiassa keskitytään siihen, kuinka havaitsemamme ilmiö voidaan kuvata, eli miten se koetaan ja sen kautta muodostetaan käsitys jostakin. Nimi fenomenografia tulee sanoista ”ilmiö” ja ”kuvata”. Jokainen ihminen kokee maailman eri tavalla, joten käsitykset eroavat toisistaan. Tiivistetysti voidaan todeta, että fenomenografia on ajattelussa ilmenevien maailmaa koskevien käsitysten tutkimista.

Niikon (2004, 24–26) mukaan käsitys tarkoittaa ymmärrystä tai näkemystä jostakin. Käsityksille on ominaista se, että yksilön kokemukset ovat hänen tajunnassaan, vaikkei hän itse olisikaan niistä tietoinen. Näiden kokemusten kautta muodostuneista käsityksistä saadaan tietoa. Tämänkaltaisen kokemuksista saatu tieto on suhteellista. Tieto sisältää vuorovaikutussuhteen ajattelun, kokemuksen ja ilmiön välillä.

Fenomenografian luojana voidaan pitää Göteborgin yliopistossa toiminutta Ference Martonia. Marton tutki Ruotsissa Göteborgissa 1970-luvulla nuorten opiskelijoiden oppimista. Fenomenografia on lähtöisin ajattelun ja oppimisen tutkimisesta. Käsite 'fenomenografia' keksittiin vuonna 1979 (Marton 1988, 141). Perinteiset fenomenografiset tutkimukset osoittavat erilaista ajattelutapaa. Tässä suuntauksessa tarkastellaan sitä, kuinka ihmiset käsittävät jonkin ilmiön, joka näyttäytyy heidän ympäristössään (Marton & Pong 2005, 335).

Huusko ja Paloniemi (2006, 164) viittaavat artikkelissaan Heikkisen, Huttusen, Niglasen ja Tynjälän (2005) ajatukseen, jossa fenomenografian taustalla tieteenfilosofisessa taustaoletuksessa yhdistyy fenomenologia ja konstruktivismi. Konstruktivismi näyttää osaltaan siinä, että tutkielmaan osallistuva yksilö rakentaa tulkintaansa aikaisempien käsitysten, kokemusten ja tietojen pohjalta. Tämä tulee esille jo fenomenografian oppi-isän Martonin (1995) teksteissä. Fenomenologisessa tutkimussuuntauksessa ollaan erityisen kiinnostuneita yksilön kokemuksista, joten osaltaan sitä ei voi suoraan yhdistää fenomenografiaan, jossa keskitytään käsitysten eroavaisuuden tutkimiseen. Fenomenologiasta voidaan sanoa, että se on tieteenfilosofinen suuntaus. Ronkaisen, Pehkosen, Lindblom-Ylänteen ja Paavilaisen (2011, 98) mukaan fenomenologisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita kokemusten tutkimisesta. Fenomenologista tutkimusta ohjaa sitoutuneisuus fenomenologiaan tieteenfilosofiana. Tästä johtuen siinä on ristiriitoja. Ristiriitoja syntyy siten, että vaikka lähtökohtana on yksilön kokemuksen tunnistaminen, tutkimussuuntauksena fenomenologia on kuitenkin lähtöisin universaaliudesta. Fenomenografia taas painottuu metodologiaan.

Fenomenografisia käsityksiä tutkittaessa ihmisen ja ympäröivän maailman suhde nähdään nondualistisena. Tämä tarkoittaa sitä, että yksilö ja maailma ovat sisäisesti suhteessa toisiinsa. Voidaan myös nähdä, että fenomenografisen ajattelutavan mukaan on olemassa vain yksi maailma, joka on todellinen ja samaan aikaan koettu. Todellisuutta voidaan subjektiivisesti tulkita kahdesta eri näkö-

kulmasta. Näitä näkökulmia nimitetään ensimmäisen- ja toisen asteen näkökulmiksi. (Huusko & Paloniemi 2006, 165.) Tässä tutkielmassa tuloksia tarkastellaan toisen asteen näkökulmasta, sillä tutkittavana ilmiönä on oppilaan käsitys perheestä.

Toisen asteen näkökulmalla tarkoitetaan sitä, että tutkimuskohteen muodostavat tavat. Näitä voivat esimerkiksi olla tavat, joilla ihmiset kokevat, käsittävät ja käsitteellistävät eri ilmiöitä. Toisen asteen näkökulmat rakentuvat konstrukttiivisesti. Fenomenografisessa tutkimuksessa ei johdeta suoraan todellisuutta koskevia väitelauseita, vaan siinä kuvataan käsityksiä todellisuuden ilmiöistä. (Huusko & Paloniemi 2006, 165.) Toisen asteen näkökulma on perusteltu näkökulma tutkielmaani, sillä tutkimuskohteen muodostavat tavat. Tässä tapauksessa näillä tavoilla tarkoitetaan sitä, miten viidesluokkalainen käsittää perheen. Samalla tähän tutkittavana olevaan käsitykseen nivoutuu fenomenografiselle tutkimussuuntaukselle tyypilliseen tapaan myös oppilaan taustalla oleva kokemus ilmiöstä perhe. Järvinen ja Järvinen (2012, 82) kuvaavat fenomenografisen tutkimussuuntauksen toisen asteen perspektiiviä siten, että siinä orientoidutaan ihmisten käsityksiin ympäröivästä maailmasta. Näistä käsityksistä tai esille nousseista ajatuksista muodostetaan päätelmiä.

5.2 Tutkimukseen osallistujat ja aineistonkeruu

Tutkielman aineisto kerättiin maaliskuussa 2017 erään keskipohjanmaalaisen alakoulun kolmelta eri viidensiltä luokilta. Viidesluokkalaiset valikoituivat tutkimukseen siitä syystä, että tutkijana oletan heidän kykenevän tuottamaan pii-

rustukset perheestään. Lisäksi viidesluokkalainen omaa jo koulumaailmassa tarvittavat vuorovaikutustaidot, eikä tämän kaltainen tehtävä oletettavasti ole heille liian vaativa.

Ennen aineistonkeruuta anoin tutkimusluvut Kokkolan kaupungin sivistystoimelta LIITE 1. Myönnetyn luvan jälkeen tutkittavalta ryhmältä pyydettiin suostumus tutkielmaan osallistumisesta. Tutkimuslupapyyntöjä (LIITE 2) lähetettiin 72:lle huoltajalle oppilaan mukana koulusta. Samalla lomakkeella pyydettiin myös oppilaiden oma suostumus tutkielmaan osallistumisesta. Oppilaille oli siis mahdollisuus vaikuttaa siihen, osallistuivatko he tutkimukseen vai eivät. Tutkimuslupia palautettiin 56 kappaletta ja varsinaiseen aineiston tuottamiseen maaliskuussa osallistui 28 oppilasta. Tutkielmaan osallistui 15 tyttöä ja 16 poikaa. Aineisto kerättiin kolmelta eri ryhmältä kolmen oppitunnin aikana. Osa tutkielmaan osallistuneista oppilaista oli minulle entuudestaan tuttuja opintoihin liittyvän harjoittelujakson ajalta. Kaikkia oppilaita oli kuitenkin tiedotettu tulostani luokkaan etukäteen.

Fenomenografiselle menetelmälle on tyypillistä kerätä aineistoa esimerkiksi haastatteleamalla, observoinnilla tai kirjoitelmien tai muiden laadullisten tutkimusmenetelmien avulla. Tässä tutkielmassa aineistona toimivat oppilaiden piirustukset ja oppilaiden kirjalliset vastaukset kysymykseen, *”Mikä tekee perheestä perheen?”* Järvinen ja Järvinen (2012, 82–83) toteavat, että kirjoitettujen tekstien analyysi on eräs fenomenografisen tutkimusotteen käytännöllinen vaihe. Tutkielmassani aineistona kerättyjen piirustusten ja kysymyksen vastauksien analyysissä pyritään säilyttämään näille molemmille aineistoille tyypilliset piirteet. Painotan aineistonkeruun piirtämiseen, sillä piirtämisen jälkeen kysymykseen *”Mikä tekee perheestä perheen?”* vastaaminen oli piirustusta täydentävä elementti.

Hakkola, Laitinen ja Ovaska-Airasmaa (1991, 16–17) toteavatkin, että lasten tekemistä kuvista aukeava maailma on kiehtova: Aikuisille lasten piirustukset tarjoa-

vat mahdollisuuden kurkistaa lapsen ajatteluun, tunteisiin, muistikuviiin, kiinnostuksiin ja kuvitelmiin. Kuvataiteellisen tulkinnan avulla koen saavani mahdollisuuden kurkistaa lapsen ajattelun maailmaan ja tätä kautta pääsen pohtimaan kuvasta ilmenevää oppilaan käsitystä perheestään.

Piirtäminen aineistonkeruumenetelmänä

Heikkilän (2013, 142–143) mukaan piirtämisessä muoto syntyy viivoista. Sen voidaan ajatella olevan keinotekoisesti tuotettua, sillä luonnossa ei ole ääri viivoja. Kuva muotoutuu viivasta, oli kyse abstraktista tai esittävästä kuvasta. Voidaan sanoa, että piirros on aina keskeneräinen, sillä siihen voidaan aina lisätä viivoja. Piirros ei ole lopullinen eikä suljettu ja se voi olla myös toisenlainen. Piirros eroaa aineiston tuottamisen tapana monista muista menetelmistä (Heikkilä 2013; Kiilakoski & Rautio 2015, 81). Ero näkyy siinä, että piirrokset tuovat esille tarkasteltavan asian, mutta asia ilmenee epätarkasti. Piirtämistä voidaan katsoa kahdesta näkökulmasta. Se on samaan aikaan avoimeksi jättävää ja tuottaa uutta. Samalla piirrokset nojaavat jo olemassa olevaan ja sovittuun.

Visuaaliset menetelmät, erityisesti piirustukset tutkimusaineistona tarjoavat erilaisen tavan tarkastella kokemuksia ja näkökulmia. Samalla piirtäminen menetelmänä osallistaa lapset tiedon tuottajiksi. Väitetään, että lasten piirustukset aineistomenetelmänä ovat yleensä antoisia. Tämä näyttäytyy esimerkiksi siten, että joka päiväiseen elämään liittyviä piirustuksia tehdessä lapset saavat tuotua abstraktin asian konkreettisemmin ilmi. Piirtäminen on lapsille hauskaa ja menetelmänä se madaltaa aikuisen ja lapsen välistä valtasuhdetta. (Eldèn 2012, 68)

Lasten tekemät piirustukset voivat olla väylä vuorovaikutukselle, mutta samalla niitä voidaan tarkastella lapsen kehityksellisestä näkökulmasta. Kehitykselliseen näkökulmaan vaikuttaa muun muassa piirtäjän ikä. Lapset piirtävät sen mitä he

tietävät omalla tavallaan. Näihin piirtämisen tapoihin yhdistyy motoriikka, tunnetason vaikutteet ja ympäristö, jossa lapsi elää. Erityisesti edellä mainitut asiat vaikuttavat lapsen tuottamiin piirustuksiin. (Kitahara & Matsuishi 2001, 10)

Piirtäminen ei kuitenkaan aina ole paras tapa aineistonkeruumenetelmänä. Metodologiset suuntaukset määrittävät tutkimuskysymysten mukaan. Piirtämisen on kuitenkin osoitettu olevan suosittu menetelmä lasten keskuudessa. Piirtämisen avulla saadaan hyödyllistä tietoa esimerkiksi "itsestään selvistä" asioista. (Eldèn 2012, 78) Perhe ei ole itsestään selvä asia, ja sen piirtäminen osoittautui haastavaksi osalle oppilaista. Perhe voi olla teemana hyvin henkilökohtainen ja aihe saatetaan kokea sensitiivisenä. Piirtämiseen aineistonkeruuhetkellä saattoi vaikuttaa myös ympärillä olevat luokkatoverit. Osassa piirustuksia näkyi merkkejä siitä, että oppilas on saattanut matkia kaverin piirustusta tai vierustoverin vastausta kysymykseen, "*mikä tekee perheestä perheen?*".

Tutkijana en halunnut ohjailla piirtämistä apukysymyksillä tai ennakko-ohjeilla. Toivoin piirustusten tulevan spontaanisti, mutta erityisesti tyttöjen keskuudessa jouduin auttamaan piirustuksen etenemistä esimerkiksi kommentoimalla "Piirrä ne henkilöt tai asiat, joita sinun mielestä perheeseen kuuluu." Mielestäni viidesluokkalaiset ovat jo sen verran varttuneita koululaisia, että heille on muodostunut tietynlaiset oletukset siitä mikä on perhe, tai mitä sen oletetaan olevan. (vrt. Rödström 1992, 63) Osa kysyi varmistusta, saako lemmikit piirtää myös kuvaan. Vastasin myöntävästi, mutta pyrin olemaan hiljaa, jotta sanomisiani ei tulkittaisi piirustusta ohjailevasti. Avuksi piirtämistilannetta varten olin kirjoittanut paperille konkreettiset ohjeet ylös, jotta jokaiselle ryhmälle annettiin samat ohjeet. Kaikilla oppilailla oli yhtä paljon aikaa piirustusten tekemiseen. Kävi ilmi, että suurin osa pojista sai aineiston tyttöjä nopeammin valmiiksi.

Kiilakosken ja Raution (2015, 77) kirjoittaman artikkelin piirtämisestä aineiston tuottamisen menetelmänä käsittelee tarkasti tutkielmaani liittyvää tietoa. Visu-

aalisiin tutkimusmenetelmiin on tullut vakiintuneeksi osaksi piirrosten analysointi. Piirroksia voi tarkastella osana osallistavaa tutkimusta, jossa halutaan lisätä tutkijoiden kykyä itseilmaisuun luontevalla tavalla. Piirustuksia käytetään esimerkiksi lapsia tutkittaessa, jolloin lasten kokemuksia voidaan lähestyä sanattomasti. Kiilakoski ja Rautio (2015, 77) toteavatkin, että piirtäminen sopii aineistonkeruun menetelmäksi sellaisiin tilanteisiin, joissa voi olla hankala ilmaista omia mielipiteitä, tunteita tai mielikuvia.

Aineisto kerättiin yhden koulupäivän aikana aamupäivällä. Oppilaille annettiin A4 kokoiset piirustuspaperit ja he saivat käyttää omia piirustusvälineitään tai koulun yhteisiä puuvärikyniä. Kuten jo aiemmin mainitsin, piirtäminen menetelmänä osoittautui haastavaksi osalle oppilaista. Erityisesti haastavuutta ilmeni tyttöjen keskuudessa. Osa tytöistä koki, että aikaa piirustusten tekemiseen oli käytössä liian vähän ja rajallinen aika häiritsi työn edistymistä. Tutkijana huomasin aineistonkeruun yhteydessä, että viidesluokkalaiset omaavat jo tietyn ennakkoletuksen siitä, mitä tutkija heiltä odottaa. Osa oppilaista myös koki aiheen todella henkilökohtaiseksi. Tämä ilmeni esimerkiksi siten, että oppilaat eivät halunneet näyttää kuvaansa muille tai peittelivät piirustustaan tai vastauksiaan siten, etteivät muut nähneet niitä. Tähän aiheeseen palaan vielä pohtien luotettavuutta luvussa 7.

5.3 Aineiston analyysi

Fenomenografisen tutkimussuuntauksen mukaan analyysin vaiheet voidaan luokitella karkeasti kolmeksi eri tasoksi. Aluksi aineistosta etsitään merkityksellisiä, sen jälkeen ne ryhmitellään kategorioiksi ja lopuksi muodostetaan vielä tarkemmat kuvauskategoriat. Otan ensin tarkasteluun perhepiirustusten analyysi-

sin, toisessa alaluvussa avaan oppilaiden kirjoittamien vastausten analyysin. Tarkastelen ensin tutkimusaineiston analyysiin käytetyn fenomenografisen analyysin eri vaiheita yleisesti.

Ensimmäisessä vaiheessa Huuskon ja Paloniemen (2006, 166–167) mukaan aineistosta etsitään merkitysyksiköitä. Merkitysyksiköitä tulkittaessa ajattelu ei kohdistu yksittäisiin sanoihin eikä lauseisiin, vaan ajatukselliseen kokonaisuuteen. Tutkija määrittelee merkitysyksikön. Merkitysyksikkö selviää lukemalla ilmaisut ja havainnoimalla miten laajalle ilmaisujen ajatusyhteydet ulottuvat. Tutkija huomioi myös vastaajien tuottamat käsitykset. Tässä analyysivaiheessa voidaan hyödyntää apukeinona erilaisten kysymysten esittämistä aineistolle.

Fenomenografisen analyysin toisessa vaiheessa merkitysyksiköt ryhmitellään kategorioiksi. Kategorioiden rajat määritellään vertailemalla merkitysyksikköjä koko aineiston merkitysten joukkoon. Martonin (1994) mukaan tässä ideana on se, että analyysissä pyritään tunnistamaan eri variaatiot. Variaatiot pohjautuvat samanlaisten ja erilaisten ilmaisujen tunnistamiseen. Tässä aineistosta liitetään suoria lainauksia eri kategorioihin. Tärkeintä ei ole erilaisten käsitysten määrä, vaan erityisesti niiden laadulliset erot. (Huusko & Paloniemi 2006, 168–169.)

Huusko ja Paloniemi (2006, 169) avaavat analyysin kolmatta vaihetta seuraavasti: Kategorioiden on oltava sisällöllisesti erilaisia. Luotettavuuden kannalta oleellista on tutkijan tulkinnan uskollisuus aineiston käsitysten eroavaisuuksille. Aineistosta johdetut kategoriat edustavat erilaisia ajattelutapoja, ei yksittäisten ihmisten ajattelua. Nämä käsitykset voivat tukea toisiaan tai olla keskenään ristiriitaisia.

Käsityksissä ilmenevät yhtäläisyydet ja eroavaisuudet kartoitetaan laadullisesti erilaisiksi ryhmiksi (Järvinen & Järvinen 2012, 83). Kuvauskategoriat tai käsitystyyppit ovat merkittävässä asemassa käsitysten kuvaamiseen totuuden mukaisesti

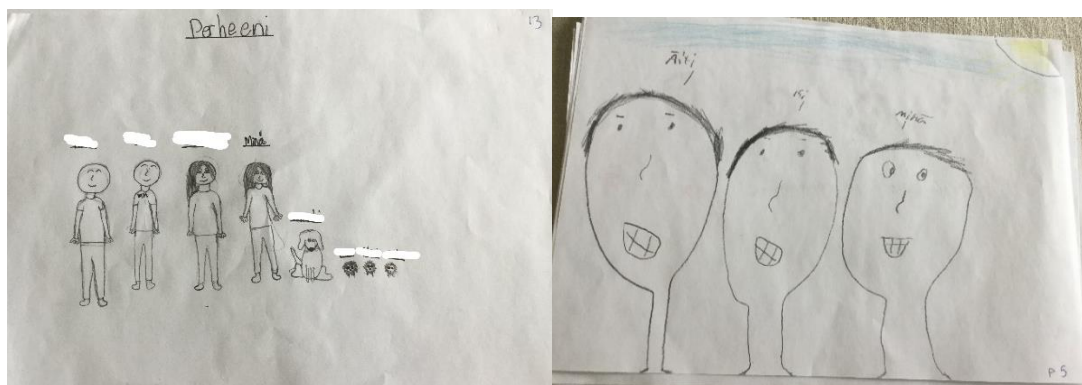
(Niikko 2003, 27–28). Tämä kategorioihin luokittelu tekee käsitysjoukon hallittavaksi ja samalla sillä voidaan selittää käsitysten erilaisuutta. Samalla kaikki tämä palvelee ajattelun sisäisten yhteyksien osoittamista. Kategorioiden muodostaminen pohjautuu teoreettiseen ajatteluun. Yhteys teoreettiseen viitekehykseen auttaa käsitysten muodostuksessa ja se osoittaa samalla, mitkä käsitykset kuuluvat yhteen. Teoreettinen viitekehys mahdollistaa myös usein laajempien kategorioiden muodostamisen. Tämän lisäksi erityisesti nämä laajemmat, niin kutsutut ylempään tason kategoriat muodostavat tutkijan oman teoreettisen selitysmallin tutkittavalle asialle. (Syrjälä, Ahonen & Saari 1995, 126–128.)

5.3.1 Viidesluokkalaisten tuottamien perhepiirustusten analyysi

Analyysiprosessin ensimmäisessä vaiheessa tarkastelin oppilaiden perhepiirustuksia laajemmassa mittakaavassa. Otin piirustukset yksitellen eteeni ja havainnoin niitä yleisesti. Apukysymyksenä aineiston ensimmäisessä vaiheessa minulla oli taustalla kysymys, mitä minulle tulee ensimmäiseksi mieleen piirustusta katsoessani? Kirjasin havainnot ylös muistilapuille ja tein muistiinpanoja yleisistä havainnoista piirustuksiin liittyen. Halusin tarkastella aineiston analyysissä erityisesti sitä, mitä lasten tekemät kuvat kertovat ja pyrin löytämään aineistosta tutkimusongelmaani vastaavia elementtejä.

Otan seuraavaksi tarkasteluun kaksi esimerkkiä aineiston analyysin ensimmäisestä vaiheesta. Nimesin kaikki viidesluokkalaisten tekemät perhepiirustukset siten, että T= tyttö ja P= poika ja numeroin piirustukset sattumanvaraisessa järjestyksessä. Esimerkiksi tytön piirustuksessa T13 (Kuva 1) tein muistiinpanoihin seuraavat havainnot: Piirustuksessa perheenjäsenten sijoittelujärjestys on vasem-

malta oikealle isä – veli – äiti - minä – lemmikit. Veljen paitaan on piirretty yksityiskohdaksi mopomerkki. Kaikki perheenjäsenet hymyilevät. Piirtäjä itse on sijoitettu äidin viereen ja toiselle puolelle jää lemmikit. Pojan piirustuksessa P5 perheenjäseniä oli 3, vasemmalta oikealle piirtämisyjärjestyksessä äiti – isä – minä. Äiti oli piirretty suurimmaksi. Piirustuksessa oli perheenjäsenten lisäksi aurinko ja taivasta väritettynä. Piirtäjän omassa kuvassa enemmän yksityiskohtia. Piirtäjä sijoitettu kuvassa isän viereen.



Kuva 1. T13 ja P5 perhepiirustusten merkitysyksiköiden tarkastelua

Muistiinpanojen jälkeen tarkastelin kuvia huolellisesti moneen kertaan, sekä täydensin listaan asioita, joita en ollut huomannut aiemmin kuvia tarkastellessani. Tämän jälkeen muodostin löytämistäni merkitysyksiköistä taulukon (LIITE 3). Kirjasin taulukkoon yleisen tason kategorioihin samankaltaiset ja toisistaan eroavat havainnot. Fenomenografisen analyysin toisessa vaiheessa lähdin muodostamaan muodostuneista merkitysyksiköistä alakategorioita. Huuskon ja Paloniemen (2006, 168–169) mukaan kategorioiden rajat määritellään vertailemalla merkitysyksikköjä koko aineiston merkitysten joukkoon. Martonin (1994) mukaan tässä ideana on se, että analyysissä pyritään tunnistamaan eri variaatiot. Variaatiot pohjautuvat samanlaisten ja erilaisten ilmaisujen tunnistamiseen. Tässä aineistosta liitetään suoria lainauksia eri kategorioihin. Tärkeintä ei ole erilaisten käsitysten määrä, vaan erityisesti niiden laadulliset erot.

Taulukossa (LIITE 3) erittelin havaintoni alakategorioihin. Korostin kategorioihin nousseita teemoja eri värien avulla. Alakategoriat pitävät sisällään perheenjäsenten sijoittelun, lemmikkieläimet, miten vanhemmat sijoittuvat kuvaan, erityishuomiot ja piirtäjän sijoittumisen suhteessa muihin perheenjäseniin. Erityishuomiot otsikon alle kirjasin perheenjäsenille piirretyt ilmeet, oletetun ikäjärjestyksen/hahmojen kokoeron ja piirustuksissa esiintyneet yksityiskohdat.

Taulukon (LIITE 3) tehtyäni lähdin muodostamaan alakategorioista niitä kuvaavampia kategorioita. Fenomenografisen analyysin kolmannessa vaiheessa muodostin piirustusten alakategorioiden pohjalta viisi yläkategoriaa. Nämä yläkategoriat koostuvat seuraavista teemoista: Ilmeet, järjestys, vanhempien sijoittelu, viidesluokkalaisen suhde sisaruksiin ja lemmikit. Yläkategoriat muodostuivat alakategorioiden pohjalta. Lähdin tarkastelemaan piirustuksista nousseita yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia ja niiden pohjalta muodostui edellä mainitut kategoriat.

Einarsdottir, Dockett ja Perry (2008, 218) avaavat lasten piirustuksia Coxiin (2005) viitaten: Piirustusten analyysissä ei tule keskittyä vain syy-seuraussuhteisiin. Piirtäminen tulisi nähdä tuloksena lapsen rakentuvasta ajatteluprosessista, joka ilmenee toimintana. Sitä ei pelkästään tulisi nähdä kykynä viitata visuaalisiin esiinnsiin tai asioihin. Einarsdottir ym. (2008, 218) toteavatkin, että piirustusten merkitystä tulkittaessa tulee tuntea kontekstin merkitys, joka vaikuttaa lasten piirustuksiin. Konteksti pitää sisällään kulttuuriset elementit.

Piirustusten analyysissä pyrin pitämään mielessä Einarsdottirin ym (2008) ajatuksen siitä, etten keskity pelkästään syy-seuraussuhteisiin. Osittain oli hankalaa pyrkiä löytämään lapsen ajattelumaailmaa piirustuksista, mutta eri analyysivaiheiden kautta tietyt toistuvat mallit piirustuksissa ilmenivät selkeästi. Näiden toistuvien teemojen kautta muodostin viisi erilaista kuvauskategoriaa, jotka kuvaavat ja havainnollistavat viidesluokkalaisen käsitystä perheestä. Perhe on jo itsessään konteksti, johon nivoutuu ympäristön tuomat vaikutteet. Laajemmassa

mittakaavassa myös kulttuuri ja perheen sisäinen kulttuuri ovat aistittavissa viidesluokkalaisten perhepiirustuksista.

Analysoidessani viidesluokkalaisten tekemiä piirustuksia heidän perheestään, monessa perhepiirustuksessa tunteita oli kuvattu piirtäen jollakin tapaa. Piirustuksista 18 piirustuksessa (N=28) siihen piirretyt henkilöt hymyilevät. Kitaharan ja Matsuishin (2001, 10) mukaan kuvat kertovat piirtäjän olemassaolosta, ajatuksesta ja sisimmästä. Piirustuksissa kuvastuu itseilmaisuus ja tunteet. Vaikka kuvat ja piirustukset ovat keino ilmaista itseä, ne ovat myös merkittävä väylä vuorovaikutukselle. Piirustuksilla on mahdollista ilmaista asioita, joita kielellisesti ei välttämättä ole mahdollista ilmaista. Lasten näkökulmasta asiaa katsoen, piirustukset tarjoavat vapaamman tien ilmaista itseään. Samalla näistä ilmaisuihin avautuu symbolinen keino vuorovaikutukselle, jota lapsi ei sanallisesti kykenisi ehkä tuottamaan.

Kitahara ja Matsuishi (2001, 12) huomauttavat, että lasten piirustuksia tarkastellessa on huomioitava lapsen elämän kokemus ja se miten laaja maailmankuva lapsella on, näkyy piirustuksissa. Lapsi ilmaisee kuvissaan näitä asioita ja se rikastuttaa lapsen luovuutta sekä laajentaa päivittäisen elämän sisältöä. Piirustukset ovat sanatonta viestintää ja sitä ei voida kuvata yhtä tarkasti kuin vuorovaikutustilanteissa tapahtuvaa sanallista viestintää.

Kun kuvia tulkitaan, toisin sanoen luetaan, tulee ensimmäisenä kiinnittää huomiota yleisen tason ilmaisuun, jota piirustus esittää. Kuvan välittämään tunteeseen tulisi kiinnittää enemmän huomioita kuin tarkempaan tulkintaan. Kuvaa tulisi tarkastella kokonaisvaltaisesti, ei symboleihin ja muihin takertumalla. Kokonaisvaltainen tulkinta on laadukkaampaa analysointia kuin yksityiskohtien etsiminen. Mikäli piirustuksissa toistuu yksittäinen symboli tai teema, huomio kiinnittyy siihen. Voi olla hyödyllistä pohtia, onko näiden symbolien tai teemojen taustalla piilotettuja merkityksiä. (Kitahara & Matsuishi 2001, 12.)

Neljässä viidesluokkalaisen tytön tekemässä perhepiirustuksessa (T1, T7, T8, T9) on piirretty perheenjäsenten yläpuolelle sydänsymboli. Piirustukset on liitetty kuvaan 2. Kuten Kitahara ja Matsuishikin (2001, 12) toteavat, piirustusta tarkastellessa huomio kiinnittyy yksittäiseen symboliin.



Kuva 2. Perhepiirustukset T1, T7, T8 ja T9, joissa sydänsymboli

Perhepiirustuksia analysoidessani en analysivaiheessa painottanut piirustuksissa esiintyvien sydänsymbolien merkitystä. Aineistonkeruutilanteessa oppilaat istuivat lähellä toisiaan, joten luotettavuuden kannalta on epävarmaa vetää johtopäätöksiä sydänsymbolin piilotetusta merkityksestä. Tutkijana uskallan olettaa, että osa sydän-symbolin piirtäneistä oppilaista otti mallia vieressä istuneista luokkatovereista.

5.3.2 Mikä tekee perheestä perheen? -kysymyksen analyysi

Kysymykset toimivat tutkielmani toissijaisena, piirustuksia täydentävänä aineistona. Aloitin kysymyksen vastausten analysoinnin litteroimalla oppilaiden kirjoittamat vastaukset. Nimesin vastaajan joko T (tyttö) tai P (poika), numerojärjestys vastaajissa on sama kuin piirustuksissa. Litteroituja vastauksia tuli kaksi A4 liuskaa Calibri -fontilla 12, rivivälillä 1. Litteroituani vastaukset luin ne muutama kertaan huolellisesti läpi. Tämän jälkeen lähdin tarkastelemaan merkitysyksiköitä. Merkitysyksiköitä etsiessäni pyrin pitämään apukysymyksenä mielessäni mikä juuri tässä vastauksessa on olennaista liittyen kysymykseen *”Mikä tekee perheestä perheen?”*, johon oltiin tutkielman aineiston tuottamisen valossa vastaamassa.

Alleviivasin merkitysyksiköitä eri väreillä ja näistä lähdin analyysin toisessa vaiheessa muodostamaan kategorioita. Alakategorioita muodostui 15. Nämä kategoriat esittelen seuraavassa taulukossa 3. Alakategorioihin liitän mukaan esimerkki-ilmauksia, jotka kuvaavat laadullisia eroja kategorioiden syntymiselle. Samaan taulukkoon olen esitellyt myös alakategorioiden pohjalta analyysin viimeisessä muodostuneet yläkategoriat.

TAULUKKO 3. Kuvauskategoria: Käsitteitä, mikä tekee perheestä perheen

Yläkategoria	Alakategoria	Esimerkki-ilmaus
- Toisten huomiointi	- Auttaminen (4) - Kannustus (2) - Luottamus (1) - Rehellisyys (3)	"Jos joku tarvitsee apua niin sitä autetaan" "Perheen tekee yhteishenki, kannustus..." "Luottamus" "Että kaikki on rehellisiä toisilleen"
- Vapaa-ajan toiminta	- Urheilu (3) - Muut harrastukset (6) - Hauskuus (3)	"Meidän perhe on tosi urheilullinen" "Yhteinen harrastus" "Kun pidetään hauskaa"
- Yhdessäolo	- Perheenjäsenet (7) - Ollaan yhdessä (12) - Läheisyys (5)	"Perhe on kasa mukavia ihmisiä" "Perheen tekee yhdessäolo" "Perheen tekee se läheisyys"
- Positiiviset tunteet	- Välittäminen (4) - Hyväksyntä (2) - Rakkaus (5) - Ystävällisyys (2) - Ilo (4)	"Toisista välittäminen" "Että jokainen hyväksytään omana itsenään" "Perheestä tekee perheen rakkaus" "Että ollaan ystävällisiä" "Perheestä tekee perheen ilo"

Kuvasin taulukkoon alakategorioista muodostuneet yläkategoriat ja tummenneulla on kuvattuna varsinaiset aineiston analyysin kuvauskategoriat. Laadullisessa tutkimuksessa huomiota ei kiinnitetä juurikaan numeroihin, mutta halusin tuoda vastausten määrän esille alakategorioissa. Tämä tuo mielestäni painoarvoa tiettyjen kategorioiden vastausten toistuvuudelle. Kuvauskategoriassa 'Toisten huomiointi', on kuvattu luottamus vain kerran. Tämä oli yhden viidesluokkalaisen ainut vastaus kysymykseen "Mikä tekee perheestä perheen?". Luottamus on sanana niin merkityksellinen ja laaja, joten halusin nostaa sen esille alakategoriaan. Se, että oppilaan mielestä perheestä tekee perheen luottamus, on mielestäni arvokas vastaus tutkielmani tutkimuskysymyksen kannalta, eikä sitä voi sivuuttaa tai yrittää yhdistää muihin kategorioihin.

6 VIIDESLUOKKALAISEN KÄSITYKSET PERHEESTÄ

Tutkielmani tulokset perustuvat ensisijaisesti lasten tuottamaan piirrosaineistoon perheestä. Toisena, tutkimustani täydentävinä tuloksina, on kysymyksestä *"Mikä tekee perheestä perheen?"* johdetut tulokset. Kuvauskategorioita viidesluokkalaisten käsityksestä perheestä muodostui piirustusten analyysin jälkeen viisi. Nimesin ne seuraavin otsikoin: Perheen jäsenillä on tietynlainen arvojärjestys, perheessä kuulutaan yhteen, perhettä ei olisi ilman vanhempia, sisarukset ovat tärkeitä ja lemmikit ovat osa perhettä. Kysymyksen *"Mikä tekee perheestä perheen?"* - analyysin pohjalta johdettuja kategorioita muodostui neljä. Kuvauskategoriat kantavat nimeä toisten huomioiminen, positiiviset tunnetilat, vapaa-ajan toiminta ja yhdessäolo.

"Mikä tekee perheestä perheen?" - kysymykseen oppilaat vastasivat piirustusta täydentävänä elementtinä. Piirustusten ja kysymyksen kuvauskategorioissa on paljon yhteneväisyyksiä. Se että perhe on yhdessä, toistui sekä piirustuksissa, että kysymyksen vastauksissa. Vapaa-ajan toimintaa oli tarkennettu enemmän kysymyksen vastauksissa, mutta vapaa-ajan toiminta näyttäytyi myös joissakin piirustuksissa esimerkiksi harrastusten esille tuomisena. Avaan tutkielmani kahden aineiston vuorovaikutuksellista suhdetta tarkemmin luvussa 7 esiintyvässä kuvassa 10.

6.1 Piirustuksista johdetut käsitykset perheestä

Kuvauskategorioita aineiston analyysiprosessin jälkeen muodostui viisi. Nämä kuvauskategoriat olen havainnollistanut Kuvassa 3. Kuvassa käy ilmi kuvauskategorioiden linkittyminen tutkimuskysymykseeni. Tarkastelen seuraavaksi teoreettisen viitekehysten valossa piirustuksista saatuja kuvauskategorioita. Samalla tuon kuvauskategoriaan liittyviä esimerkkejä viidesluokkalaisten tekemistä perhepiirustuksista.



Kuva 3. Piirustusten kuvauskategoriat

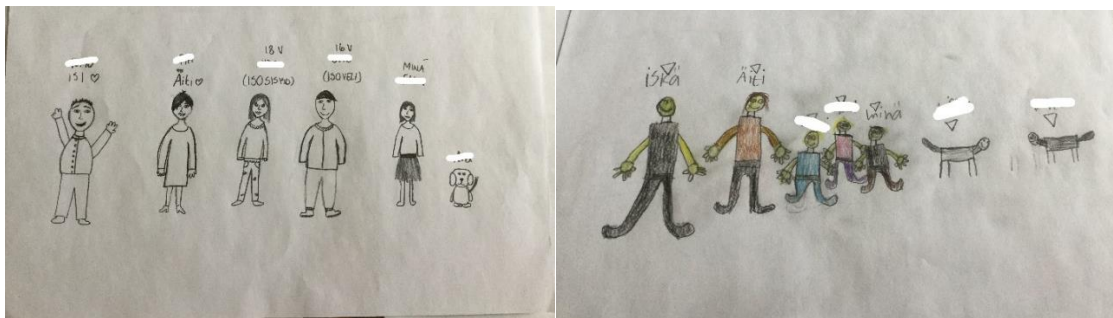
Kuvassa 3 olen pyrkinyt havainnollistamaan sidottujen ympyröiden avulla piirustuksissa esille nousseita viidesluokkalaisten käsityksiä perheestä. Käsityksiä ei ole numeroitu, eivätkä ne ole hierarkkisessa järjestyksessä. Kuviossa esiintyvät tulokset pyrkivät esittämään tutkielman aineistona toimineista viidesluokkalaisten piirustuksista esille nousseet keskeiset tulokset. Avaan seuraavissa alaluvuissa kuviossa esitettyjä tuloksia tarkemmin teoreettiseen tietoon viitaten. Tuon

esille viidesluokkalaisten tekemiä perhepiirustuksia selventääkseni kuvauskategorioita.

6.1.1 Perheenjäsenillä on tietynlainen arvojärjestys

Nimesin kuvauskategorian perheenjäsenien arvojärjestykseksi, sillä miltei kaikissa viidesluokkalaisten tekemissä piirustuksissa toistui tietty piirtämisjärjestys. Viidesluokkalaisten olivat hyvin tarkkoja siitä, missä järjestyksessä perheenjäsenet esiintyvät kuvassa. Järjestyttä määrittä useassa piirustuksessa perheenjäsenten ikä- tai kokojärjestys. Piirustuksissa 18:ssa (N=28) isä tai äiti oli piirretty vasempaan reunaan. Tutkijana uskallan olettaa, että viidesluokkalaisten tiedostaa perheenjäsenten tietynlaisen hierarkkisen järjestyksen. Nimesin tämän arvojärjestykseksi, mutta en kuitenkaan voi vetää suoraa johtopäätöstä siitä, liittyykö järjestys suoranaisesti arvoihin. Piirustusten analyysin pohjalta uskallan tehdä oletuksen piirtämisjärjestyksen liittyvän jollakin tapaa kirjottamattomiin ja sanattomiin arvoihin perheenjäsenten keskuudessa.

Tutkielman teoreettisessa viitekehyksessä viittasin Eriksonin (1950) kehitysteoriaan Korhosen ja Perhon (2014, 48) mukaan. Teorian mukaan äidin ja isän toiminta perheessä on kulttuurisesti latautunutta. Tämä kulttuurisesti latautunut toiminta näyttäytyy viidesluokkalaisten tekemissä perhepiirustuksissa siten, että vanhemmat ovat sijoitettu kuvaan tietyllä tavalla. Eriksonin (1950) teorian mukaan kulttuuriset kasvatustavat ovat mukana lapsen ja vanhemman välisessä vuorovaikutuksessa. Viidesluokkalaisten esittivät tätä vuorovaikutussuhdetta perhepiirustuksissaan.



Kuva 4. Perheen arvojärjestyksestä, piirustukset T4 ja P8

Kuvassa 4 tytön T4 piirustuksen piirtämisjärjestyksessä näkyy perheenjäsenten järjestys ikäerojen mukaan. Perheenjäsenet on sijoitettu paperille järjestyksessä isi – äiti – isosisko – isovelji – minä ja koira. Kuvaa tulkitessa tein havaintoja, että isän kädet on piirretty kohottumaan ylös ikään kuin isän auktoriteettia perheen ”päänä” korostettaisiin. Pojan piirustuksessa P8 isä on piirretty myös paperin vasempaan reunaan hieman erilleen muusta perheestä ja kooltaan suurimmaksi. Isän vieressä on äiti ja kolme lasta tiiviisti vierekkäin äidin vieressä. Lasten vieressä on myös perheen lemmikit. Pojan P8 piirustuksessa perheenjäsenet on piirretty ikäjärjestykseen, sisarusten välisistä suhteista voi piirustuksen perusteella havainnoida, että he ovat tiiviisti yhdessä, sillä jokaisen kädet koskettavat toisiaan.

Tarkastelen tähän kuvauskategoriaan liittyen rooleja perheessä Bronfenbrennerin (1979) systeemiteorian valossa Puroilan ja Karilan (2001, 211) mukaan. Roolien perinteinen määrittely on keskittynyt sosiaalisiin asemiin, kuten ammattiin, sukupuoleen, ikään tai sosiaaliseen statukseen liittyvinä odotuksina. Bronfenbrennerin (1979) teorian systeeminen näkökulma määrittelee roolin tästä poikkeavasti. Roolin määrittelyyn poikkeavuuden tekee vastavuoroisuuden elementti. On huomioitava kehittyvän yksilön käyttäytyminen muita kohtaan ja muiden käyttäytyminen häntä kohtaan. Ekologisen systeemiteorian mukaan rooli määritellään siten, että se viittaa toimintoihin sekä suhteisiin, joita odotetaan tietyssä yhteiskunnallisessa positiossa olevalta henkilöltä sekä suhteessa hänen olevilta muilta henkilöiltä.

Myös Hurme (1995, 149) tarkastelee rooleja. Vanhemmat vaikuttavat lapsen tietoisesti tai tiedostamatta. Lapsi oppii vanhemmiltaan sukupuoliroolit ja sen, miten nainen ja mies käyttäytyvät. Tähän voi osaltaan vaikuttaa myös muut roolimallit, joten kaikkien roolien omaksuminen ei ole aina niin yksiselitteistä.

6.1.2 Perheessä kuulutaan yhteen – koossapitävät tunteet

Perheessä kuulutaan yhteen -kuvauskategoria kuvaa perheenjäsenten tunnesiiteitä. Piirustuksista ilmenee positiiviset tunnetilat ja yhteenkuuluvuus perheenjäsenten keskuudessa. Osa viidesluokkalaisista piirsi perheenjäsenet tiiviisti yhteen. Nostan aineistosta esimerkiksi perhepiirustukset P4 ja T9.



Kuva 5. Perheessä kuulutaan yhteen, piirustukset P4 ja T9

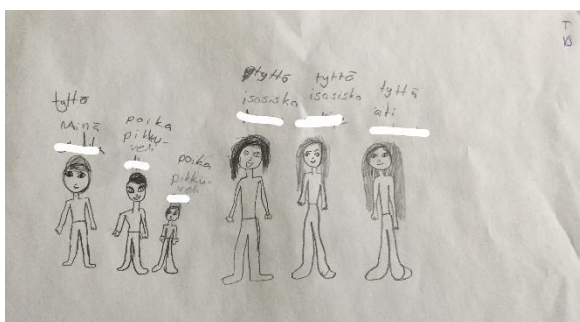
Kuvassa 5 esitellyt piirustukset P4 ja T9 kuvaavat perheenjäsenten yhteenkuuluvuutta. Isä on piirretty molemmissa kuvissa keskelle. Kaikki perheenjäsenet on piirretty tiiviisti yhteen. Tytön tekemässä piirustuksessa T9 isän kädet ovat perheenjäsenten (äiti ja minä) ympärillä. Isoveljen käsi on piirretty myös suojelevasti

viidesluokkalaisten selän taakse. Myös pojan piirustuksessa P4 isän kädet on perheenjäsenten ympärillä. Kaikki perheenjäsenet ovat jollakin tapaa kosketuksessa toisiinsa. Positiiviset tunteet näyttäytyvät molemmissa piirustuksissa siten, että kaikki piirustuksessa olevat henkilöt hymyilevät.

Viidesluokkalaisten perhepiirustuksessa näkyvät positiiviset tunnetilat ovat myös Hurmeen (1995, 141-142) mukaan olennaista määriteltäessä perhettä. Hän korostaakin, että perhettä määriteltessä korostuu se, että kaikki perheenjäsenet asuvat saman katon alla ja asujien välillä on myönteinen tunneside. Tämän myönteisen tunnesiteen toivotaan kestävän perheessä. Samaan ajatukseen yhtyy myös Cacciatore (2010, 8-9) todettaessaan, että aikuisten määrittelemänä perhe koostuu henkilöistä, joilla on vahva tunneside toisiinsa.

6.1.3 Perhettä ei olisi ilman vanhempia

Kaikissa perhepiirustuksissa oli piirretty vanhemmat kuvaan. Yhdessä pojan perhepiirustuksessa oli ainoastaan isä ja yhdessä tytön perhepiirustuksessa kuvaan ei ollut piirretty isää. Näitä kahta piirustusta lukuun ottamatta muissa viidesluokkalaisten tekemissä piirustuksissa oli mukana äiti sekä isä. Äidin tai isän paikka vaihteli piirustuksissa. Kuudessa perhepiirustuksessa vanhemmat eivät olleet piirustuksessa vierekkäin.



Kuva 6. Perhettä ei olisi ilman vanhempia, piirustus T10

Kuvassa 6 tytön T10 perhepiirustuksessa kuvaan ei ole piirretty isää. Kyseessä saattaa olla eroperhe tai äiti yksinhuoltajana perheessä. Jallinojan (1985, 6) mukaan perhe määritellään rakenteellisesti perheeseen kuuluvien jäsenten perusteella. Sen mukaan perheeseen kuuluu ihmiset, joiden välillä on tietynlainen suhde. Sosiaalisessa mielessä edellinen määritelmä ei päde perheen perusteleminen. Jos äiti, isä ja heidän lapsensa asuvat eri paikoissa, niin heitä ei mielletä perheeksi.

Sosiologian määritelmän mukaan tytön piirustuksessa T10 ilmennyt käsitys on mielenkiintoinen ja siinä saattaa ilmetä tietynlainen paradoksi. Saaristo ja Jokinen (2004, 94) viittaavat Chealin (2002) määritelmään perheestä. Chealin (2002) mukaan tyypillisesti perheessä perheen vastuualueet on jaoteltu sukupuolirooleittain. Tämän jaottelun mukaan toinen vanhemmista, yleensä mies, huolehtii perheen talousasioista ja toinen vanhemmista, yleensä äiti, huolehtii kodista ja hoivasta. Tämä perheteoria on sosiologisen määritelmän mukaan standardinomainen. Perheen täyttäessä tehtävänsä asioiden on katsottu olevan hyvin. Tämän mukaan ongelmia syntyy vasta kun tarkastellaan perheitä, jotka eivät täytä standardimittoja.

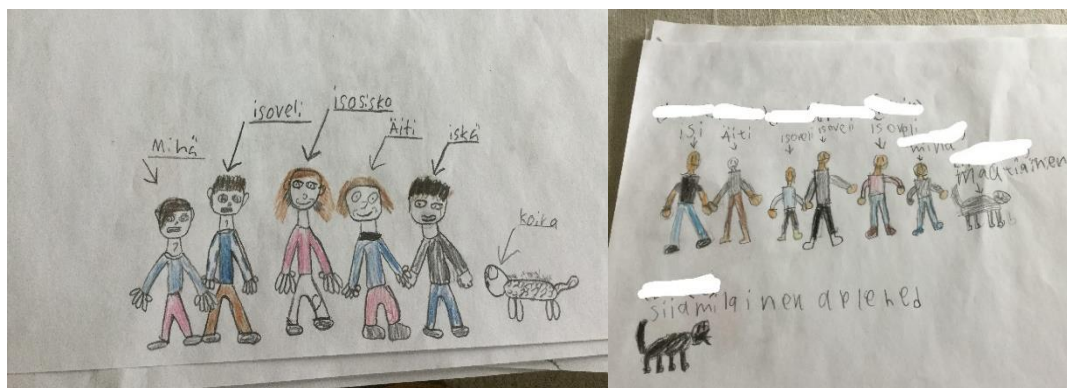
Piirustuksessa T10 kuvastuu oletettavasti perhe, jossa on äiti sekä lapsia. Tämä oli toinen poikkeus kaikista muista perhepiirustuksista. Tässä tytön piirustuksessa T10 on melko vahvasti kuitenkin eroteltu sukupuoliroolit tyttö/poika erikseen. Tutkijana pohdin, lieneekö edellä mainitut sosiologian kentältä kumpuavat sukupuoliroolit perheessä jakautuvan piirustuksessa perheen lapsille isän puuttuessa kuvasta.

Tämä kuvauskategoria on nimen perusteella melko itsestään selvä, mutta se täsänkin tutkielmassa siihen liittyi kaksi poikkeusta. Kiistämätön tosiasia on, että jokaisella meistä voi olla vain yksi biologinen äiti ja yksi biologinen isä. Tämän

toteaa myös Hurme (1995, 141–142). Hurmeen (1995, 141–142) mukaan tästä faktasta huolimatta perhe, jossa ihminen elää elämänsä eri vaiheissa voi poiketa. Yhdessä asuvien henkilöiden välinen tunneside on merkittävämpi määritelmä kuin biologinen sukulaissuhde.

6.1.4 Sisarukset ovat tärkeitä

Piirustusten analyysivaiheessa tekemästani taulukosta (LIITE 3) käy ilmi piirtäjän sijoittuminen kuvaan. Perhepiirustuksista 22:ssa (N=28) piirustuksessa viidesluokkalaisen vieressä oli joko sisko tai veli. Tästä johtuen analyysiprosessin tuloksena on tämä kuvauskatekoria, joka esittelee tuloksena sen, että viidesluokkalainen kokee omat sisaruksensa tärkeiksi.



Kuva 7. Sisarukset ovat tärkeitä, piirustukset P3 ja P10

Ylhäällä kuvatuissa perhepiirustuksissa (Kuva 7) poikien P3 ja P10 tekemissä piirustuksissa näkyy sisarusten merkitys viidesluokkalaisille. Piirustuksessa P3 piirtäjä on sijoitettu isoveljen viereen siten, että piirtäjän ja isoveljen kädet koskettavat toisiaan. Piirustuksen P10 piirtäjä on myös sijoitettu isoveljen viereen. Isoveljiä on kuvassa neljä ja heistä yksi on piirretty korostetusti suuremmaksi kuin perheen isä. Suurimmaksi kuvattu isovelji on hieman muiden veljien edessä.

Esimerkkinä olevat piirustukset ovat molemmat poikien tekemiä, mutta samanlainen merkitys sisarusten tärkeydestä näyttäytyi myös tyttöjen piirustuksissa.

Kyrönlampi-Kylmäsen (2010, 36) mukaan lapsella on perheessä pysyvät ja jatkuvat tunnesiteet. Hurme (1995, 148-149) toteaa, että kiintymyssuhde toimii lähtökohtana sille, miten vanhemmat vaikuttavat lapseen. Kiintymyssuhteilla on motivoiva vaikutus ja usein lapsi matkii enemmän henkilöä, johon hän on kiintynyt.

Vaikka Hurme (1995) puhuu vanhemmista, ovat lapsen kiintymyssuhteet rinnastettavissa myös sisaruksiin kohdistuviin kiintymyssuhteisiin. Viidesluokkalainen on jo sen ikäinen, että he mahdollisesti viettävät enemmän aikaa sisarustensa kanssa kuin vanhempiansa. Tästä johtuen teoriapohja tukee analyysia siitä, että viidesluokkalainen kokee sisarukset tärkeiksi ja piirustusten tulkinnassa se näyttäytyi edellä mainituilla tavoilla. Muutamassa perhepiirustuksessa sisaruksille oli piirretty korostetun paljon yksityiskohtia, joten uskallan olettaa sen olevan tietynlaista matkimista tai ihannoitua, joka on johdannaista viidesluokkalaisten kiintymyssuhteesta sisarusta kohtaan.

Tarkastelen tutkielmani loppupuolella pohdinnassani piirustusten ja kysymyksen tuloksia vielä syvällisemmin, erityisesti sisarusten merkitystä viidesluokkalaiselle. Uskon vanhempien työssäkäynnin vaikuttavan siihen, että viidesluokkalaisten käsitys perheestä näyttäytyy siten, että sisarukset koetaan erityisen tärkeiksi ja läheisiksi.

6.1.5 Lemmikit ovat osa perhettä

Piirustuksista 15 piirustuksessa (N=28) oli lemmikit piirretty osaksi perhettä. Lemmikkieläimistä perhepiirustuksissa yleisin oli koira, mutta piirustuksissa esiintyi myös kissoja ja jyräjöitä. Muutamissa piirustuksissa lemmikkien rodut

oli myös nostettu erikseen esille kirjoittamalla lemmikin rotu kuvan alle. Lemmikkien nimet tuotiin myös ilmi.



Kuva 8. Lemmit ovat osa perhettä, piirustukset T3 ja P12

Kuvassa 8 vasemmalle sijoitetussa tytön piirustuksessa T3 koira on lähellä perheen lapsia. Pojan piirustuksessa P12 koiran rotu on erikseen mainittu ja koira on sijoitettu keskelle paperia kaikkien perheenjäsenten yläpuolelle.

Cacciatoren (2010, 8-9) mukaan lapsen määritelmä perheestä saattaa, tai todennäköisesti poikkeaa aikuisen määritelmästä. Lapsen näkökulmasta perhe ei välttämättä tarkoita saman katon alla asuvia henkilöitä. Lapsen määritelmä perheestä ei välttämättä tarkoita pelkästään ihmisiä, joten myös lemmikit voidaan mieltää osaksi perhettä.

6.2 Mikä tekee perheestä perheen? -kysymyksestä johdetut kuvauskategoriat

Tässä luvussa esittelen ”Mikä tekee perheestä perheen?” -kysymyksestä johdetut kuvauskategoriat. Kysymyksistä johdetut kuvauskategoriat olen havainnollistanut Kuvassa 9. Kuvauskategorioita muodostui fenomenografisen analyysiprosessin tuloksena neljä. Olen nimennyt kuvauskategoriat seuraavasti: Viidesluokkalaisen käsityksen mukaan erheestä tekee perheen toisten huomioiminen, vapaa-ajan toiminta, yhdessäolo ja positiiviset tunnetilat.



Kuva 9. Mikä tekee perheestä perheen? -kuvauskategoriat

Kuvan 9 kuviossa analyysin pohjalta esille nousseet tulokset on esitetty sattumanvaraisessa järjestyksessä, eikä niitä voi painottaa merkityksellisyyden tai painoarvon mukaan. Tarkastelen seuraavissa alaluvuissa kysymyksen analyysiprosessista johdettuja neljää kuvauskategoriaa.

6.2.1 Toisten huomioiminen yhdistää perheen

Oppilaiden vastauksissa siihen, mikä tekee perheestä perheen, ilmeni paljon toisten huomioimiseen viittaavia seikkoja. Toisten auttaminen, kannustus, luottamus ja rehellisyys toistuivat monessa eri vastauksessa. Luottamus on laitettu omaksi kategoriakseen siitä syystä, että eräs oppilas vastasi ainoastaan ”Luottamus”. Tutkijana kuitenkin koen, että tähän yhteen sanaan saa määriteltyä monta eri tunnetilaa ja perheeseen liittyvää seikkaa, että on oikeutettua nostaa se erikseen esille.

Cacciatoren (2010, 15) mukaan perhe merkitsee paljon alakouluikäiselle lapselle. Lapselle on tärkeää, että hän kokee olevansa lapsi osana perhettä. Lapselle tulee-kin tarjota turvallinen koti. Turvallisessa kodissa kaikki perheenjäsenet tukevat toinen toisiaan. Viidesluokkalaisen kehityksen näkökulmasta Dunderfelt (2011, 84) toteaa, että 10–12 -vuotias lapsi vaatii kehittyäkseen aikuisen läheisyyttä. Tämän ikäistä lasta kiinnostaa tietää, mitä aikuiset tekevät ja hän haluaa olla osallisena. Vanhempien töistä kiinnostaa esimerkiksi kotityöt kuten leipominen, rakentaminen ja muut arkiset kotona tapahtuvat työt. Samaistuminen tehtävään on voimakasta. Lapselle on tärkeää, että hän kokee saavansa osallistua työtehtäviin. Tästä johtuen he kokevat olevansa luottamuksen arvioisia ja tarpeellisia.

6.2.2 Vapaa-ajan toiminta lähentää perheenjäseniä

Tutkittavan ryhmän käsitysten mukaan perheen voi määritellä myös vapaaajalla tapahtuvien aktiviteettien mukaan. Perheen urheilullisuus mainittiin kolmeen kertaan. Muita harrastuksiin viittaavia tekijöitä mainittiin yleisellä tasolla yhteinen harrastus, matkustelu, leikit ja retket. Spesifimpiä asioita vapaa-aikaan

liittyen eräs oppilas mainitsi perheen määritelmäksi tietokoneen, puhelimen ja television.

P9: Kun saa olla yhdessä ja pitää hauskaa, leikkiä ja retkeillä.

P6: Onnellisuus koska jos vaikka yks on surullinen niin kaikki on vähän surullisia ja myös urheilu koska kaikki harrastaa jotakin.

Tutkielman tuloksista viidesluokkalaisten määrittelemänä tekee perheen vapaa-ajan toiminta. Miettinen ja Rotkirch (2012, 62) kuvaavat, että vapaa-ajan toiminnot kattavat kaiken muun, mikä ei sisälly kotitöihin, ansiotyöhön, työmatkoihin tai lastenhoitoon. Tähän määritelmään ei myöskään lukeudu henkilökohtaiset toimet tai päivittäiset toimet kuten syöminen tai nukkuminen. Vapaa-ajan määritelmää pohdittaessa on myös huomioitava, että vapaa-ajalla ei tarkoiteta kaikkea ansiotyöstä vapaata-aikaa. Työssäkävien vanhempien vapaa-aika on vähentynyt aiempaan verrattuna. Kuitenkin niiden vanhempien, joilla on kouluikäisiä lapsia, vapaa-ajan muutokset ovat vähäisempiä. Tutkimusten mukaan kouluikäisten lasten äitien vapaa-aika on lisääntynyt hieman ja isien vapaa-aika on lähes muuttumatonta kahden kuluneen vuosikymmenen aikana. Numeerisesti voidaan tutkimusten valossa todeta, että kouluikäisten lasten äideillä vapaa-aikaa on noin 4 ja puolituntia päivässä ja isillä vapaa-aikaa on noin 5 tuntia ja 20 minuuttia päivässä. Aiempaan vapaa-ajan määrään verrattuna sitä on nykyhetkessä vähentänyt aika, jota käytetään lastenhoitoon ja omiin henkilökohtaisiin toimiin.

Arkena lapsiperheiden vanhemmat käyttävät reilun kolme tuntia vapaa-ajan erilaisiin toimiin. Lapsiperheiden äitien vapaa-ajasta suurin osa kuluu kotitöihin. Saman verran aikaa käytetään television katseluun sekä lastenhoitoon. Isien arkipäivien vapaa-aika kuluu suurimmaksi osaksi tv:n katseluun, lastenhoitoon isät käyttävät vapaa-ajastaan noin 45 minuuttia. (Miettinen & Rotkirch 2012, 66–67.) Nämä asiat selittyvät tutkimusten tuloksilla. Lastenhoitoon käytetty aika arkin ja vapaa-ajalla on lapsen näkökulmasta koettu tärkeäksi. Vanhempien ajankäyttö selittää tutkielman tulosten kohdan, jossa yhteinen vapaa-ajan toiminta

nousi tärkeäksi viidesluokkalaisille. Miettinen ja Rotkirch (2001, 68) ovat tutkineet, että arki-iltaisin lastenhoitoon käytetty aika on hieman kasvanut 2000-luvun alusta.

6.2.3 Yhdessäolo tekee perheen

Yhdessäolo koettiin merkittäväksi oppilaiden vastauksissa. Yhteinen aika ja se että perhe on yhdessä, mainittiin 12 kertaa (N=28) oppilaiden vastauksissa. Yhdessäoloon liitettiin myös läheisyys ja perheen muodostavat ihmiset. Samassa talossa asuvat henkilöt koettiin osaksi yhdessäoloa. Tässä tapauksessa vastauksia analysoidessani koin, että läheisyys miellettiin enemmän fyysiseksi läheisyydeksi, kuin tunnepuolen läheisyyden kokemukseksi. Fyysinen läheisyys liitetään perheenjäseniin ja yhteiseen aikaan.

P11: Perheestä tekee perheen perheenjäsenet, se että ollaan yhdessä.

T10: Kaikki asuu yhdessä talossa.

T12: Perheestä tekee perheen yhteishenki ja se että pystyy tehdä eri asioita yhdessä.

Väestöliiton tutkimusten mukaan perheiden yhteiset hetket koetaan tärkeäksi. Miettisen ja Rotkirchin (2012, 113) tekemien lapsiperheiden vanhempien haastattelujen perusteella keskeiseksi teemaksi nousi perheen yhteinen ajan käyttö. Vanhemmat kokivat tärkeäksi hetket, jolloin koko perhe on yhdessä.

Tämä sama toistuu tutkielmani tuloksissa lasten näkökulmasta. Yhdessäolo ja se, että perhe on yhdessä, toistui melkein puolissa viidesluokkalaisten vastauksissa. Tutkielmassani erittelin tuloksissa vapaa-ajan ja yhdessäolon eri kategorioiksi, sillä niiden luonne erosi hieman toisistaan. Miettisen ja Rotkirchin (2012, 118) haastattelujen tuloksista nousi myös esiin yhteiset harrastukset, eritoten liikunta.

Samat tulokset toistuivat viidesluokkalaisten vastauksissa, jossa vapaa-ajan toiminnoissa mainittiin yhteiset harrastukset, sekä erityisesti liikunta.

6.2.4 Positiiviset tunnetilat viestittävät välittämistä

Positiivisilla tunnetiloilla vastauksissa tarkoitettiin toisista välittämistä, toisten hyväksymistä, rakkautta, ystävällisyyttä ja iloa. Välittäminen rinnastettiin usein auttamiseen ja toisten huomioimiseen, mutta koin tarpeelliseksi erottaa auttamisen ja välittämisen toisistaan erillisiksi kategorioiksi. Ne voivat olla syy-seuraussuhteita toisilleen, mutta tässä tapauksessa tutkielman tutkimuskysymykseen viitaten on mielestäni perusteltua erottaa nämä kaksi toisistaan eri alakategorioihin. Edellä mainittuja positiiviseksi luokiteltavia tunnetiloja mainittiin yli puolessa vastauksissa.

T9: *Perheestä tekee perheen rakkaus.*

P12: *Perhe on kasa mukavia ihmisiä jotka välittää sinusta.*

Tämä kysymyksen analyysin tuloksena saatu kuvauskategoria käsittelee viidesluokkalaisten käsityksistä nousutta positiivista tunnetilaa lapsen perheeseen liittyen. Nummenmaan (1995, 361) mukaan emootiot herättävät valmiuksia ja suuntaavat käyttäytymistä. Keskeinen periaate emootioiden laeista on henkilökohtaisen merkityksen laki. Tässä laissa emootiot syntyvät reaktioina yksilölle tärkeiden tapahtumien kannalta. Näihin tapahtumiin vaikuttaa yksilön päämäärät, motiivit ja henkilökohtaiset asiat. Emootioiden laeista tilannekohtaisen lain mukaan emootiot ovat merkitysten rakenteiden reaktioita. Emootiot siis syntyvät reaktioina eri merkitysrakenteisiin. Nämä kaksi lakia pätevät osittain myös perhe-elämään. Henkilökohtaisen merkityksen emootiolain näkökulmasta perhe on jokaiselle jäsenelle tärkeä sekä keskeinen asioiden saavuttamisen kannalta. Lisäksi perhe tarjoaa pitkän ajanjakson tuloksena henkilökohtaisten suhteiden ja siteiden

verkon. Nämä verkostot muodostavat yksilöllisiä merkityssuhteita, jotka merkitsevät erilaisia asioita eri perheenjäsenille. Perheen toiminnan kuvaaminen on haastavaa, sillä siihen liittyy perheen ja yhteiskunnan suhteet, perheen sisäisen toiminnan järjestelmä ja näiden väliset vaikutukset.

Forsberg (2003, 86) viittaa tutkijoiden saamiin tuloksiin tunteiden tärkeydestä perhesuhteidemme rakentumisessa. Tunteet perhesuhteiden rakentumisessa voivat olla yhteen liittäviä tai hajottavia. Tämän tutkielman tuloksissa esiintyy positiiviset tunnetilat yhteen liittävinä elementteinä perhesuhteen rakentumisessa.

7 POHDINTA

7.1 Perhepiirustusten ja kysymyksen kuvauskategorioiden tarkastelua

Perhepiirustusten kuvauskategorioissa sekä *”Mikä tekee perheestä perheen?”* -kysymyksen kuvauskategorioissa ilmeni paljon yhtäläisyyksiä. Viidesluokkalaisten käsityksissä perheestä yhtäläisyyksiä ilmeni siten että viidesluokkalaisten käsittää yhteenkuuluvuuden tunteen ja yhdessäolon perheen määritelmäksi. Yhteenkuuluvuuden lisäksi positiiviset tunnetilat perhekäsityksissä nousivat esille sekä piirustuksissa että kysymyksen kuvauskategorioissa. Kuvaan näiden kuvauskategorioiden välistä suhdetta kuvassa 10.

Tutkijana liitän kysymyksiä kuvauskategoriasta nousseen toisten huomioimisen osaksi piirustusten kuvauskategoriaa, joka käsittää sisarusten tärkeyttä viidesluokkalaisten perhekäsityksissä. Myös positiiviset tunnetilat vaikuttavat siihen, että viidesluokkalaisten kokee sisarukset tärkeiksi. Lemmikit liittyvät mielestäni perheen vapaa-ajantoimintaan. Lemmikkieläimiä hoidetaan vapaa-ajalla ja niiden merkitys korostui viidesluokkalaisten perhepiirustuksissa. Toisten huomioiminen liittyy osaltaan myös perheenjäsenten tietynlaiseen arvojärjestykseen. Viidesluokkalaisten kykenee havainnoimaan perheen sisäiset suhteet ja tämä toisten huomioiminen näyttäytyi perhepiirustuksissa perheenjäsenten tietynlaisen järjestyksen korostamisella.

Yleisesti ottaen voin sanoa, että viidesluokkalaisten käsitys perheestä näyttäytyy suurelta osin rakenteellisena. Kuten Jallinojakin (1985, 6) toteaa, perheen rakenteellinen määrittely perustuu perheeseen kuuluvien jäsenten perusteella.

Tämän määritelmän mukaan perheeseen kuuluu ihmisiä, joiden välillä vallitsee tietynlainen suhde.

Perhepiirustuksiin oli kuvattu rakenteellisesti ne jäsenet, joita koetaan perheeseen kuuluvaksi. Sosiaaliset suhteet tai vuorovaikutus on tässä tutkielmassa kuvien tulkintaa. Kuvien tulkinnasta analyysin perusteella pystyin hahmottamaan rakenteellisen käsityksen lisäksi eroja esimerkiksi positiivisissa tunteissa perhettä kohtaan. Tätä määritelmää tuki ja vahvisti kysymyksen *”Mikä tekee perheestä perheen?”* analyysistä johdetut kuvauskategoriat.

Tutkielman tuloksissa nousi esiin se, että viidesluokkalaisten käsitys perheestä ilmenee siten, että viidesluokkalainen kokee sisarukset tärkeiksi. Sisarusten välitön läheisyys piirustuksissa ilmeni laajasti. Uskon vanhempien palkkatyön vaikuttavan tähän. Päivittäisen arjen keskellä sisarukset ovat enemmän läsnä viidesluokkalaisten arjessa kuin vanhemmat.

Kyrönlampi-Kylmäsen (2010, 47–48) mukaan vanhempien töillä on vaikutusta siihen, minkälainen lapsen lähiympäristö on. Yleisiin yhteiskunnallisiin elinoloihin on suoranaisesti yhteydessä yksittäisen perheen elinolot. Näiden puitteisiin on sidoksissa vanhempien toiminta. Voidaan sanoa, että perhe-elämän ja työn yhdistäminen on yhä monimutkaisempaa. Vanhemmat joutuvat tasapainoilemaan työn ja kodin välillä.

Korvela ja Rönkä (2014, 192) ovat tarkastelleet arkielämää tutkimuksen kohteena. Bronfenbrennerin (1979) ekologisessa mallissa teorian mukaan on keskeistä ymmärtää ihmisten toiminnan prosesseja. Arkielämän tutkimisessa lähestymistavoissa tavoite on sama, kuin Bronfenbrennerin (1979) ekologisessa mallissa. Arkielämän tutkimuksissa huomiota kiinnitetään myös vuorovaikutukseen ja tunteisiin.

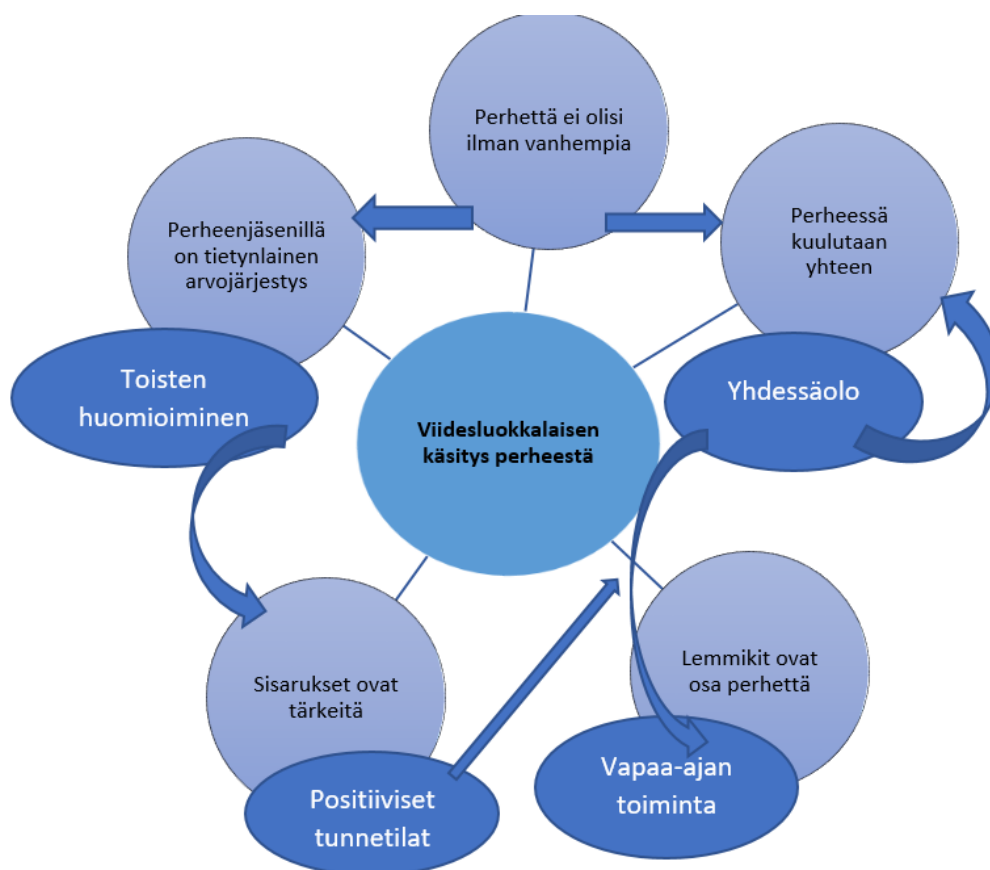
Tutkielmani teoreettisessa viitekehyksessä esitelty arkielämän tutkimuksen näkökulma perheeseen näyttäytyy tutkielman tulosten tarkastelussa. Sekä piirustusten kuvauskategorioissa, että *"Mikä tekee perheestä perheen?"* -kysymyksen kuvauskategorioissa nousi esille perheeseen vaikuttavat tunnetilat. Tutkielman tuloksissa esiin nousi oikeastaan vain positiivisia tunnetiloja, mutta ne ovat verrannollisia arkielämän tunnetiloihin. Lapsen käsitys perheestä välittyi osaltaan tunnetiloissa, sillä viidesluokkalainen kokee perheensä voimaannuttavana ja positiivisena asiana. Arkiset asiat ja vapaa-ajan toiminta näyttäytyvät viidesluokkalaisen käsityksissä perheestä.

Jallinoja (2009, 49–50) viittaa artikkelissaan tilastokeskuksen teettämään vapaa-aikatutkimukseen. Vapaa-aikatutkimuksessa ihmisiltä on kysytty, miten tärkeänä vastaajat pitävät perheen kanssa vietettyä vapaa-aikaa. Vastauksista käy ilmi, että suomalaisten mielissä perhe ja vapaa-aika voivat mahdollisesti kulkea käsi kädessä. Tutkimuksen mukaan suomalaiset haluavat viettää vapaa-aikaa perheensä kanssa. Se, että perheenjäsenet haluavat viettää aikaa perheensä kanssa kertoo perhemyönteisyydestä. Tämä korostaa enemmän perhemyönteisyyttä kuin se, että myönnetään kodin ja perheen olevan itselle tärkeitä.

Tutkijana tulee pitää mielessä, että sosiaalinen maailma on osaltaan määrittynyt sukupuolijaottelun mukaan. Osallistuessaan tutkimukseen henkilöt vastaavat esitettyihin kysymyksiin jossakin määrin oman sukupuoliryhmänsä edustajina, vaikkakin vastaajat pyrkivät ilmaisemaan omia mielipiteitään yksilöllisesti. Sanoaankin, että sukupuoliroolit istuvat meissä syvästi. Tästä johtuen on hankalaa erottaa, onko analyysi sukupuoliväritteinen vai sukupuolineutraali. Toisin sanoen ovatko tutkimukseen osallistuneen henkilön vastaukset seurausta vastaajan sukupuolesta vai jostakin muusta tekijästä. (Mäkinen 2006, 104.)

Tutkielmani aineiston jaottelu tyttöjen ja poikien vastauksiin näkyy rakenteellisenä. Vastauksissa ei ilmennyt niin merkittäviä eroja, että niitä voisi nostaa omiin kategorioihinsa. Pohdittavia asioita viidesluokkalaisen piirustuksissa ilmeni

muun muassa se, että sekä tytöt että pojat piirsivät itsensä kuvaan sisarusten tai äidin läheisyyteen, ei niinkään isän viereen. Tyttöjen ja poikien mielestä piirustusten perusteella sisarusten läheisyys on tärkeää. Sisarusten sukupuolesta ja niiden merkittävyydestä tyttöjen tai poikien vastauksiin ei pysty vetämään johtopäätöksiä. Sukupuoliset erot näyttäytyvät ehkä suurimmaksi osaksi vastaajien vastausnopeudessa. Tytöt kiinnittivät enemmän huomiota piirustusten yksityiskohtiin, mistä johtuen piirtämiseen ja kysymykseen vastaamiseen kului enemmän aikaa. Poikien piirtäminen ja kysymykseen vastaaminen oli tietyllä tapaa spontaanimpaa.



Kuva 10. Piirustusten ja kysymyksen kuvauskategorioiden keskinäinen suhde

Kuvassa 10 olen kuvannut viidesluokkalaisten piirustuksista ja "Mikä tekee perheestä perheen?" -kysymyksestä johdettujen kuvauskategorioiden yhtäläisyyksiä ja niiden oletettua vaikutusta toisiinsa. Pyrin selventämään kuvalla 10 sitä, miten

piirustuksista ja kysymyksistä johdetut kategoriat tukevat toisiaan. Kuvassa ilmenevät asiat eivät ole hierarkkisessa järjestyksessä, nuolilla en kuvaa merkittävyyttä vaan pyrin selventämään kuvauskategorioiden välistä vuorovaikutusta. Olen nuolten avulla kuvastanut tutkielmani tulosten vuorovaikutuksellista sykliä. Kaikki aineistosta nousseet teemat ovat jollakin tapaa vuorovaikutuksessa toisiinsa. Kuviota voi pitää havainnollistavana ajatuskarttana, joka visuaalisesti selventää keskeiset tulokset ja niiden yhtäläisyydet.

7.2 Eettiset ratkaisut

Tutkimus, joka tapahtuu koulussa, vaatii erilaisia lupamenettelyjä. Opettajia tulee informoida tutkimuksesta ja opettajien lisäksi koulun johtoa tulee informoida ja heiltä tulee saada suostumus tutkimukselle. Myös kaupungin opetushallinnolta saatu lupa on tarpeellinen. (Mäkinen 2006, 65.) Tutkielmassani kaikki lupaportaat täytettiin. Kysyin viidensien luokkien luokanopettajilta mahdollisuutta tehdä tutkimusta heidän luokissaan. Asia sopi heille, ja tämän jälkeen varmistin asian koulun rehtorilta. Rehtori antoi tutkimuksen toteuttamiselle luvan, mutta muistutti anomaan luvan vielä kunnan sivistystoimelta. Sivistystoimen luvan saatuani sovin ajankohdan aineistonkeruulle.

Tutkielmani aineistonkeruun yhteydessä olleita eettisistä ratkaisuista avasin jo tutkimuksen toteuttaminen luvussa. Seuraavaksi tarkennan vielä eettisiä ratkaisuja koko pro gradu -tutkielmaani liittyen. Ennen aineistonkeruuta anoin luvan Kokkolan kaupungin sivistystoimelta (LIITE 1). Luvan saatuani pyysin kaikilta tutkielmani aineiston tuottamiseen osallistuneilta oppilailta tutkimusluvat. Tutkimusluvan myönsi oppilas itse, sekä hänen huoltajansa. Lupahakemuksissa koin tärkeäksi myös oppilaan oman mielipiteen kuulemisen. Osa huoltajista oli

myöntänyt luvan, mutta oppilas itse kieltäytyi. Tutkimuslupapyyynnössä (LIITE 2) halusin painottaa sitä, että kenenkään henkilöllisyys ei tule ilmi piirustuksista ja kaikki vastaukset käsitellään äärimmäisen luottamuksellisesti. Tästä huolimatta muutama oppilas varmisti asian ennen aineiston tuottamista. Aineistonkeruutilanteessa painotin uudelleen sitä, että vastaaminen on vapaaehtoista ja kenenkään henkilöllisyys ei tule julki tutkielmassani. Piirustusaineistoon osa oppilaista kirjoitti perheenjäseniensä tai lemmikkieläinten nimiä. Sensuroin kuvamuokkausohjelmalla aineiston litteroinnin yhteydessä kaikki tekstit, joista olisi mahdollisesti voinut päätellä oppilaan tai oppilaan perheenjäsenen henkilöllisyyden. Tätä tarkensin myös aiemmin pyytäessäni tutkimuslupia oppilailta sekä huoltajilta.

Halusin erottaa vastaajien sukupuolen tutkielmassani. Tein tämän tietoisesti, sillä halusin selvittää, eroavatko tyttöjen tai poikien aineistot jollakin tapaa toisistaan. Piirustukset ja kysymyksen vastaukset nimettiin "T" tai "P", sen mukaan oliko vastaaja T= tyttö tai P= poika. Kirjainmerkin perään numeroin sattumanvaraisessa numerojärjestyksessä vastaajan. En käsittele sukupuolta tutkielmassani muuttujana. Vastaajien sukupuolet on eroteltu ainoastaan siitä syystä, mikäli aineistossa ilmenee jotakin huomion arvoisia seikkoja vastaajan sukupuoleen liittyen. Mäkisen (2006, 104) mukaan sukupuoli tutkimuksessa vaikuttaa vastaajien tapaan antaa tietoa sekä tutkijan tapaan tulkita aineistoa. Maailmankuvaamme vaikuttaa eniten sukupuoli yhdessä sosiaaliluokan, iän tai etnisyyden kanssa. Tiettyyn sukupuoliryhmään sosealistaminen alkaa lapsen syntymästä. Tämä prosessi vaikuttaa yksilön ympäristösuhtautumiseen ja vuorovaikutukseen. Sukupuolen kautta välittyvät myös käyttäytymisen normit ja arvojärjestelmät. Eri kulttuureissa vaihtelee tietyille sukupuolelle ominaiset piirteet, eli yleistettäviä normeja ei ole.

Avaan seuraavaksi eettisiä ratkaisuja tutkielmaani liittyen. Käsittelen lapsia tutkimuskohteena Aarnoksen (2010), Ritala-Koskisen (2001) ja Kuulan (2006) mukaan. Lisäksi pohdin piirtämisen haasteita muun muassa Einarsdottirin ym. (2008) teksteihin viitaten.

7.2.1 Viidesluokkalainen tutkimuksen kohteena

Aarnos (2010, 184) neuvoo tarkastelemaan lapsilta saatuja aineistoja teoreettisen viitekehyksen valossa. Tässä tutkielmassa teoreettisen viitekehyksen lapsen näkökulmasta muodostaa Piaget'n (1971) konstruktivistinen teoria lapsen kehityksestä ja Bronfenbrennerin (1979) ekologinen systeemiteoria. Tietyn ikäisen lapsiryhmän piirtämistä valotetaan myös Lowenfeldin (1940) kehitysluokituksen mukaan. Näillä teoreettisilla viitekehyksillä tarkoitetaan erityisesti kasvukontekstia, jossa lapsi kyseisellä hetkellä elää. Tuloksia tarkasteltaessa aineistolle tulee esittää kysymyksiä siitä, mikä tutkittavalle lapsijoukolle on yhteistä ja mitkä asiat selittyvät lapsuuteen kuuluvana. Lisäksi tulee vertailla, mitkä asiat ovat yksilöllisiä ja mitkä liittyvät eri kehitysrytmeihin tai kasvuympäristön eroavaisuuksiin.

Ei-aikuisuuteen ja siihen liittyvän ajattelun ja ymmärryksen kehittymättömyyden vuoksi lasten tietoon ja kykyyn tuottaa tietoa luotettavasti tutkimuksen käyttöön saatetaan suhtautua epäilevästi. Tutkijana on pohdittava, onko lapsilta saatu tieto riittävää tutkimukseen. Lapsen sen hetkinen kehitystaso vaikuttaa tiedon luotettavuuteen ja laajemmalti myös kehityspsykologiset asiat. Piaget'n (1971) näkemykset lapsen kehityksestä ovat keskeisenä perustana monille lapsia koskeville tutkimuksille, kuten myös tässä tutkielmassa. On tyypillistä, että lapset muistavat tietyllä hetkellä heidän mielentilansa mukaan tärkeät asiat. (Ritala-Koskinen 2001, 145–169.) Tuloksia tarkasteltaessa tulee huomioida, että lapsella

saattaa olla piirtämisen aikana mielessään asioita, jotka saattavat vaikuttaa lopputulokseen. Asiat eivät välttämättä liity millään tavalla piirustuksen aiheena olevaan perheeseen.

Aarnoksen (2010, 172) artikkelissa ”Kouluun lapsia tutkimaan” käsitellään hyvin tutkielmaani liittyvää teemaa: Oppilaita tutkittavana ryhmänä. Tutkimusaineistoni kerättiin kolmelta eri luokalta kolmen oppitunnin aikana. Aineistonkeruutilanteessa on tärkeää huomioida, millainen kokemus lapselle tästä muodostuu (Aarnos 2010, 172). Koulu, josta aineisto kerättiin, oli yliopistokeskuksen harjoittelukoulu. Oletettavasti oppilaat ovat siis tottuneet ulkopuolisiin vierailijoihin luokassa. Vaikka tilanne ei ole heille tavallisesta poikkeava, tuli minun tutkijana silti pohtia tutkimusetiikkaa ja aineistonkeruutilannetta. Tarkoitukseni oli luoda aineistonkeruusta mahdollisimman lapsiystävällinen tapahtuma.

Lapsilähtöisyys aineistonkeruussa tarkoittaa sitä, että aineistonhankinta soviteetaan lapsen ikätasolle ja kehitysvaiheelle sopivaksi (Aarnos 2010, 173). Tässä pääsen yhden luokan osalta hyödyntämään oppilaantuntemustani, sillä suoritin oman opintoihin liittyvän harjoitteluni yhdessä näistä viidensistä luokista. Tutkielmani aineisto koostui piirustuksista ja kysymykseen vastaamisesta. Koin sen olevan tälle ikäryhmälle soveltuva tapa tuottaa vastauksia, lisäksi tässä tavassa annettiin mahdollisuus tuottaa vapaasti oman näköinen vastaus piirtäen.

Eri tieteenaloille lääketiedettä lukuun ottamatta ei ole säädely ikärajoja lasten tutkimiselle. Tietyissä määrin on vakiintunut käytäntö soveltaa lastensuojelulakia sekä tutkimuseettisiä periaatteita. Lähtökohtana tälle on periaate, että lapsen omaa tahtoa tulee kunnioittaa, jolloin vanhempien suostumus ei pelkästään riitä tutkimukseen osallistumiseen. Lapsen omaa mielipidettä on kuultava lastensuojelulain mukaan siitä saakka, kun lapsi on täyttänyt 12 vuotta. Mikäli tätä lastensuojelulakia sovelletaan, 12 -vuotias lapsi voi itse tehdä päätöksen tutkimukseen osallistumisesta ilman, että vanhempien mielipidettä kysytään alustavasti lupaa.

Ikäraajat ovat viitteellisiä, ja niitä määriteltäessä tulee huomioida tutkimustilanteet tapauskohtaisesti. (Kuula 2006, 149–150.)

Kuulan (2006, 147–148) mukaan tutkimuksen piiristä ei tulisi sulkea pois marginaaleja ihmisryhmiä. Tällä tarkoitetaan esimerkiksi kehitysvammaisia tai dementoituneita. Näiden marginaalisten ihmisryhmien lisäksi myös lapsille tulisi antaa mahdollisuus tulla kuulluksi omilla ehdoillaan. Tätä korostetaan myös YK:n lastenoikeuksien yleissopimuksessa (1991). YK:n lastenoikeuksien sopimuksesta (1991) johtuen lasten osallistuminen tutkimuksiin on perusteltua. Se on perusteltua niin kulttuurin tai yhteiskunnan tutkimusten näkökulmasta, sekä lasten itsensä näkökulmasta. Lainsäädännöllisesti lapset kuuluvat suojeltaviin erityisryhmiin, joilla ei ole täysivaltaista itsemääräämisoikeutta tutkimukseen osallistumisesta. Tästä johtuen lasten tutkimukseen osallistumisesta tulee saada huoltajan lupa. Vaikka huoltajilta saataisiin suostumus lapsen osallistumisesta tutkimukseen, tulee lupa saada myös lapselta itseltään.

7.2.2 Piirtämisen haasteet

Einarsdottir ym. (2008, 218) viittaavat Madiganin, Laddin ja Goldbergin (2003) ajatukseen piirustusten tulkinnan riskeistä. Lasten piirustuksista ei tule vetää liian suuria arvioita ajatellen piirustusten suhdetta tunteisiin ja niiden kautta tulleisiin vaikutuksiin. Einarsdottir ym. (2008, 218) siteeraavat Kressin (1997) ja Steelen (1999) kuvien merkitystä. Kuvien merkitys ilmenee tavoista, joilla osallistujat tulkitsevat kuvia. Tavot ilmenevät tulkinnassa kuvien ominaisuuksia enemmän. Tutkijoiden mukaan piirustukset ovat tehokas keino tutkia lapsia ja päästä käsi heidän ymmärrykseensä aiheesta. Lisäarvoa kuvien tulkinnalle voisi tuoda piirustusten ympärille kehitettävät kertomukset.

Piirtäminen sopi tämän tutkielman aineistonkeruumenetelmäksi melko hyvin. Piirtämisen aikana ei tarvitse puhua ja paperille saa tuottaa sellaisen kuvan, miten sen sillä hetkellä kokee. Ennakkokäsityksistäni piirtämisen helppoudesta huolimatta jouduin aineistonkeruutilanteessa toteamaan, että piirtäminen osoittautui haastavaksi osalle oppilaita. Erityisesti tytöt kokivat piirtämisen haasteelliseksi. Kuvista ei tullut mielikuvien kaltaisia tuotoksia ja harmitusta aiheutti myös se, etteivät piirustukset esittäneet heidän mielestään perheenjäseniä riittävät realistisesti. Osa epäili omia taitojaan. Myös aikataulu osoittautui haasteeksi osalle oppilaista. Muutama tarvitsi enemmän aikaa kuin yhden oppitunnin. Asia järjestyi siten, että muutama enemmän aikaa tarvitseva oppilas sai jatkaa työtään toisen ryhmän aloittaessa aineiston tuottamista.

Uskoisin haastattelun olevan vaikeampaa tämän aiheen piirissä. On helpompi lähestyä aihetta ilman, että sitä pitäisi sanallistaa. Uskoin piirtämisen olevan viidesluokkalaiselle luontainen tapa tuottaa aineistoa. Tällä en kuitenkaan tarkoita sitä, etteivätkö viidesluokkalaiset pystyisi tuottamaan aineistoa myös sanallisesti. Perustelen valintani siten, että toivoin piirtämisen madaltavan kynnystä tuoda esille informatiivista tietoa lapsen käsityksestä perheestään.

Pohdin myös haastattelua vaihtoehtona aineistonkeruun yhteyteen. Tulin kuitenkin siihen tulokseen, että en halua selvittää yksityiskohtaisesti sitä, mitä tietoja piirustusten taustalla vallitsee. Tutkimuksellani haluan tulkita kuvia avoimesti, ilman taustatietoja ja ennakko-oletuksia. Suurin osa tutkimukseen osallistuneista lapsista eivät olleet minulle tuttuja ja tutkimusaiheeni voidaan kokea henkilökohtaisena ja sensitiivisenä, on mielestäni perusteltua tulkita, mitä tietoja piirustuksista nousee esille. Piirtämisen aikana osa oppilaista peitteli teostaan, eikä halunnut näyttää sitä muille.

7.3 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

Aineiston luotettavuutta arvioidessa tulee huomioida oppilaiden istumajärjestys aineistonkeruutilanteessa. Luokkahuone, jossa tutkielman aineisto kerättiin, oli avara ja oppilaat istuivat pöytäryhmissä vapaasti valittavilla istumapaikoilla. Osa halusi tehdä piirustuksen omassa rauhassaan ja osa piirsi pienryhmissä. Aineistonkeruutilanteessa havaitsin, että keskustelevat pienryhmät saattoivat ottaa mallia toistensa piirustuksista. Tämä tietenkin vaikuttaa osaltaan siihen, että piirustuksissa perheenjäsenten sijoittelu saattaa olla luokkatoverilta matkittua, eikä välttämättä spontaanisti tuotettua omaa ajattelua ja kuvallista vuorovaikutusta. Piirustuksissa tämä mahdollinen kaverin matkiminen ei välttämättä näyttäydyy yhtä vahvasti, kuin *"Mikä tekee perheestä perheen?"* -kysymyksen vastaukset. Kysymyksen vastauksissa oli muutama melko samanlainen vastaus, joka saattaa johtua siitä, että viidesluokkalaiset ottivat mallia toisiltaan vastatessaan kysymykseen.

Vieruskaverin matkiminen aineiston tuottamisessa olisi mahdollisesti estetty sillä, että olisin määrännyt oppilaat tekemään työnsä itsenäisesti ja huolehtinut siitä, että jokainen istuu omassa rauhassa ilman ympäristön häiriötekijöitä. Päätin kuitenkin jo ennen aineistonkeruuta tehdä tilanteesta mahdollisimman oppilasystävällisen ja ilmapiiriltään avoimen ja vapaamuotoisen. Tästä johtuen en halunnut ohjailta oppilaita tai määrittää istumajärjestyksiä. Tutkimusaiheeni on mielestäni jokaiselle henkilökohtainen ja tietyllä tapaa sensitiivinen, joten liiallinen ohjailu tai rajoittaminen olisi saattanut hankaloittaa oppilaiden piirtämistä ja kysymykseen vastaamista. Tarkastelen seuraavaksi tutkimusaiheen luotettavuutta ja uskottavuutta ja samalla pohjaan sitä teoreettiseen viitekehykseen.

Tutkimusaiheeni on ajankohtainen ja mielenkiintoinen. Viittasin jo johdannossa kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön Cacciatoren (2010) mukaan. Cacciatore

(2010, 11) sivua Väestöliiton missiota, jossa mainitaan tasapainoisen, turvallisen ja terveen elämän alkavan perheestä ja sen vaikutukset näkyvät yhteiskunnallisella tasolla. Opettajan työtä ajatellen tutkielmani tuo ajattelemisen aihetta ja mahdollisesti tarjoaa eväitä oppilaantuntemukseen sekä kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. Tutkimusaiheittani pohdittaessa tulee kuitenkin huomioida, että esimerkiksi Nummenmaan (1995, 362) mukaan pohdittaessa perhettä yleisesti tutkimuskohteena herää kysymys, onko perhe oma tutkimuksen kohteensa. Onko perhetutkimuksen teoria sen omista lähtökohdista käsin rakennettavissa vai onko se eri tieteenalojen yhteinen kohde.

Tutkielmani ei varsinaisesti kohdistu laajamittaisesti perheeseen, vaan halusta selvittää tietyn yksilön/ryhmän käsitys siitä, mikä on perhe. Perhetutkimuksen kenttää ei voi kuitenkaan sivuuttaa, mutta teoreettisen painopisteen olen pyrkinyt luomaan siten, että tarkastelen viidesluokkalaista perheenjäsenenä ja lapsena. Hyödynsin pro gradussani Erik H. Eriksonin (1950) teoriaa kehityksestä, Piaget'n (1971) kehitysteoriaa sekä Bronfenbrennerin (1979) systeemiteoriaa. Teorioista on tehty perhetutkimukseen liittyvää aineistoa, joten koin mielekkääksi ja työtäni helpottavaksi osaksi hyödyntää näitä teoreettisessa viitekehityksessäni. Tämän lisäksi teoria avartuu viidesluokkalaisen ympäristöön, erityisesti koti- ja koulukontekstiin. Perhettä tutkielman teoreettisessa osuudessa tarkastellaan muutaman eri näkökulman mukaan. Bronfenbrennerin (1979) ekologinen systeemiteoria sitoo yksilön ja perheen yhteen. Bronfenbrennerin (2016) suomennetun artikkelin mukaan avasin erityisesti systeemiteorian mesojärjestelmää viidesluokkalaisen näkökulmaan liittyen. Teorian avulla pyrin jäsentämään sitä, miten oppilaiden käsitys perheestä mahdollisesti muodostuu. Perhettä tarkastellaan myös eri lähdeaineistojen avulla, historiallisesta näkökulmasta siirrytään perheen kulttuuriyksikön tarkasteluun sekä perheen sosiologiseen näkökulmaan. Koin myös tarpeelliseksi tuoda arkielämän tutkimuksen osaksi teoreettista viitekehystä, sillä se on tärkeä osa perheen elämää, jossa myös viidesluokkalainen osaltaan vaikuttaa.

Teoreettisen viitekehyksen lähdeaineisto on tietyltä osaltaan melko iäkstä. Täten on tarpeellista tarkastella myös klassikkoteorioihin kohdistunutta kritiikkiä. Beilinin (2016, 109) mukaan Piaget'n (1971) teorit olivat jo ilmestyessään 1920-luvulla kiistanalaisia. Teorit ovat kiistanalaisia mm. siitä syystä, että niiden oletukset uhmaavat klassisten mallien otaksumia. Piaget'n (1971) tekemien kokeiden tulkinnat ovat myöhemmin osoitettu moneen kertaan vääriksi. Myös Piaget'n tiedonhankintamenetelmiä on kritisoitu. Kyseisen teoreetikon teoksiin viitatessa tulee huomioida niiden pitkä ikä ja tiedostaa luotettavuuden riskit.

Tässä tutkielmassa olen hyödyntänyt Piaget'n (1971) konstruktivistista teoriaa kehityksestä. Tiedostan vanhentuneen teorian riskit, mutta mielestäni konstruktivistisen kehitysteorian perustiedot ovat tutkielmaan soveltuvia ja niiden avulla pystyin jäsentämään viidesluokkalaisen kehitysvaihetta tutkielman tutkimusjoukon selventämiseksi. Pohdin seuraavaksi Bronfenbrennerin (1979) teorian kritiikkiä Hurmeen (2014, 78) mukaan. Bronfenbrennerin (1979) teorian keskiössä on yksilö. Teoria kuitenkin laajentaa tarkastelun ympäristötekijöihin yksilön ja ydinperheen ulkopuolelle. Teoriasta heijastuu amerikkalaiset arvot, jossa perhe muodostuu lähinnä ydinperheestä. Joitakin tutkimuksia yksinhuoltajista mainitaan. Bronfenbrennerin (1979) teoriaan sisältyy melko paljon normatiivisuutta. Tällä tarkoitetaan sitä, että yksilön tulisi elää tietyllä tavalla, joka sitten johtaa tiettyyn toimintaan. Samalla ajattelua ohjataan siihen, mitä pidetään hyvänä. Tämä pohjaa länsimaiseen ajattelutapaan.

Perheteorialle asetetut vaatimukset edellyttävät, että teoria selittää perheen olemusta. Bronfenbrennerin (1979) pyrkimyksenä ei ole ollut rakentaa perheteoriaa, vaan lapsen kehitystä koskeva malli. Bronfenbrennerin (1979) teoria eroaa muista siten, että hän on systematisoinut perheen tutkittaviksi ympäristön väittämiksi. Bronfenbrenner (1979) korostaakin, että ympäristöä tärkeämpiä ovat perheessä tapahtuvat lähiproessit. Tällä tarkoitetaan sitä, mitä perheenjäsenet tekevät keskenään ja miten usein tietyt toiminnat esiintyvät ja miten ne ovat vastavuoroisia. (Hurme 2014, 78.)

Olen pyrkinyt tutkielmassani tuomaan Bronfenbrennerin (1979) teoriaa esille yksilön ja perheen näkökulmasta. Tarkemmin sanottuna siten, miten yksilön käsitys perheestä muodostuu mahdollisen ympäristön vaikutuksessa. Hurmeen (2014) artikkeli teoksessa ”Perhetutkimuksen suuntauksia” oli löytö tutkielmani teoreettiseen viitekehykseen. Artikkelissa tarkastellaan Bronfenbrennerin (1979) teoriaa erityisesti perheteorianana, ja se sopi tutkielman tulosten jäsentämiseen hyvin.

Kuten Bronfenbrennerin (1979) teoria, myös Eriksonin (1950) psykososiaalinen kehitysteoria on saanut kritiikkiä normaatiivisuudesta. Ikävaihekonstruktioiden ongelmana voidaan pitää yleisesti sitä, että ne eivät toimi vain kuvailevina käsitteinä. Tästä johtuen ne alkavat kulttuuristen mallitarinan luonteen saatuaan toimia ihmisten käsityksiä ja arkielämää säätelevinä normeina. Normatiivisuuden pulmia on pyritty ratkaisemaan siten, että konstruktioiduista elämänvaiheiden tarkastelusta painopiste on siirtynyt enemmän yksilön elämäntilanteen dynaamisuuteen. Tästä johtuen huomio kiinnittyy siis enemmän yksilön elämäntilanteeseen vaikuttaviin ympäristöihin. (Korhonen & Perho 2014, 57.)

Jatkotutkimushaasteita silmällä pitäen eräs näkökulma voisi olla perheen sosiaalisten siteiden tarkastelu. Castrénin (2014, 139) mukaan perheen muodostaa ihmisten sosiaaliset siteet. Ihmisten moninaiset ja muuttuvat suhteet ovat keskiössä konfiguraationaalisessa näkökulmassa. Tässä näkökulmassa on pyrkimyksenä purkaa perhe käsitteenä ja sosiaalisena instituutiona sen sijaan, että yrittäisi löytää sille yleistä määritelmää. Konfiguraationaalisesta näkökulmasta katsottuna halutaan selvittää tutkimuksella, keistä perhe muodostuu. Tämä näkökulma olisi mielenkiintoinen jatkotutkimusaihe pro gradu tutkielmani tuloksiin viitaten.

Jatkotutkimusaiheena olisi myös mielenkiintoista syventää muuttunutta perherakennetta ja perheen tarkastelemista erityisesti samaa sukupuolta olevien parien näkökulmasta. Samaa sukupuolta olevien perheiden lasten näkökulman

esille tuominen toisi erilaista näkökulmaa perheen tarkastelulle lapsen näkökulmasta. Haasteena tälle näkökulmalle on se, että samaa sukupuolta olevat parit muodostavat vielä selvän vähemmistön.

Toinen tarkastelu lapsen perhekäsitykseen voisi olla alueelliset erot ja eri alueiden lapsilta nousevat perhekäsitykset. Pohdin tutkielmaani toteuttaessa ottavani kotipaikkakunnaltani toisen tutkimusryhmän verratakseni esille nousseita käsityksiä. Tulin kuitenkin siihen tulokseen, että pro gradu -laajuiseen tutkimukseen minulla on riittävästi työstettävää yhden alueen tietyn ryhmän vastauksissa. Edellä mainittu alueellisten erojen näkökulma voisi olla esimerkiksi mahdollinen aihe jatkotutkimuksille.

LÄHTEET

- Aarnos, E. 2010. Kouluun lapsia tutkimaan: Havainnointi, haastattelut ja dokumentit. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.). Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. – Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 172–188.
- Ahola, M. (2000). ”Ihan perhe vaan.” Lesboperheissä elävien nuorten perhekäsitteitä. SETA-julkaisuja 14. Helsinki: Seksuaalinen tasavertaisuus SETA.
- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 114–160.
- Ahvio, J. 2013. Avioliitto ja perhe – Jumalan paras lahja ihmiselle. Helsinki: Kuva ja sana.
- Beilin, H. 2016. Piaget’n teoria. Teoksessa Vasta, R. (toim.) Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä. Tallinna: United Press Global.
- Bronfenbrenner, U. 2016. Ekologisten järjestelmien teoria. Teoksessa Vasta, R. (toim.) Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä. Tallinna: United Press Global.
- Cacciatore, R. 2010 Lapsi ja perhe. Teoksessa Jokela, E. & Pruuki, H. (toim.) Jo iso, vielä pieni – Kouluikäisen lapsen maailma. Helsinki: Lasten keskus, 7–30.
- Castrén, A-M., 2014. Konfiguraation näkökulma perheeseen. Teoksessa Jallinoja, R., Hurme, H. & Jokinen, K. (toim.) Perhetutkimuksen suuntauksia. Helsinki: Gaudeamus, 139-166.
- Dunderfelt, T. 2011 Elämänkaaripsykologia. Helsinki: WSOYpro.
- Einarsdottir, J., Dockett, S. & Perry, B. 2009. Making meaning: children’s perspectives expressed through drawings. *Early Child Development and Care*, 179(2), 217–232.
- Eldén, S. 2012. Inviting the messy: Drawing methods and children’s voices. *Childhood* 20(1), 66–81.
- Forsberg, H. 2003. Kriittistä näkökulmaa jäljittämässä. Teoksessa Forsberg, H. & Nätkin, R. (toim.) Perhe murroksessa – kriittisen perhetutkimuksen jäljillä. Helsinki: Gaudeamus, 7–15.

- Hakalehto-Wainio, S. 2013. Lasten oikeudet lapsen oikeuksien sopimuksessa. Teoksessa Koivurova, T. & Pirjatanniemi, E. (toim.) Ihmisoikeuksien käsikirja. Helsinki: Tietosanoma, 133–163.
- Hakkola, K., Laitinen, S. & Ovaska-Airasmaa, M. 1991. Lasten taidekasvatus. Hämeenlinna: Kirjayhtymä.
- Heikkinen, L. T. 2015. Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.). Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. – Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 149–167.
- Heikkilä, M. 2013 Monin vedoin: Nancy piirtämisen merkityksestä. *Tiede & edistys* 38(2), 139–151.
- Hurme, H., 2014. Bioekologinen malli. Teoksessa Jallinoja, R., Hurme, H. & Jokinen, K. (toim.) Perhetutkimuksen suuntauksia. Helsinki: Gaudeamus, 60–80.
- Hurme, H. 1995. Perhe kehityksen kontekstina. Teoksessa Lyytinen, P., Korhakiangas, M. & Lyytinen, H. (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan – kehitys kontekstissaan. Helsinki: WSOY, 139–156.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37(2), 162–173.
- Hännikäinen, M. & Rasku-Puttonen, H. 2001. Piaget'n ja Vygotskin merkitys varhaiskasvatuksessa. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Jyväskylä: PS-kustannus, 158–183.
- Jallinoja, R. 1985. Johdatus perhesosiologiaan. Helsinki: WSOY.
- Jallinoja, R. 2006. Perheen vastaisku – Familistista käännettä jäljittämässä. Helsinki: Gaudeamus.
- Jallinoja, R. 2009. Perhe yhdessä vapaa-aikana. Teoksessa Liikkanen, M. (toim.) Suomalainen vapaa-aika – Arjen ilot ja valinnat. Helsinki: Gaudeamus, 49–77.
- Jarasto, P. & Sinervo, N. 1998. Kouluikäisen lapsen maailma. Helsinki: Gummerus.
- Jokinen, K. 2014. Perheikäytöjen sosiologia. Teoksessa Jallinoja, R., Hurme, H. & Jokinen, K. (toim.) Perhetutkimuksen suuntauksia. Helsinki: Gaudeamus, 167–191.
- Järvinen, P. & Järvinen, A. 2012. Tutkimustyön metodeista. Tampere: Opinpajan kirja.

- Keurulainen, A. 2014. Muuttuva suomalainen perhe. Itä-Suomen yliopisto. Yhteiskuntatieteiden ja kauppatieteiden tiedekunta. No 76. Publications of the University of Eastern Finland, Dissertations in Social Sciences and Business Studies.
- Kiilakoski, T. & Rautio, P. 2015 Viivojen jäljet – Piirtäminen aineiston tuottamisen menetelmänä. Teoksessa Mustola, M., Mykkänen, J., Böök M L. & Kärjä A-V. (toim.) Visuaaliset menetelmät lapsuuden- ja nuorisotutkimuksessa. Helsinki: Nuorisotutkimusverkoston julkaisut, 77–88.
- Kitahara, R. & Matsuishi, T. 2001. Research on Children's Drawings, 10–14. [saatavilla: <http://medico-pedagogy.org/childrenpicturesummary/Ewp.pdf>]
- Kiviniemi, K. 2010. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. - Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 70–85.
- Korhonen, M., & Perho, H. 2014. Psykososiaalinen kehitysteoria. Teoksessa Jallinoja, R., Hurme, H. & Jokinen, K. (toim.) Perhetutkimuksen suuntauksia. Helsinki: Gaudeamus, 35–59.
- Korvela, P. & Rönkä, A. 2014. Arkielämä näkökulmana perheeseen. Teoksessa Jallinoja, R., Hurme, H. & Jokinen, K. (toim.) Perhetutkimuksen suuntauksia. Helsinki: Gaudeamus, 192–214.
- Kurtz, S. 2004. The End of Marriage in Scandinavia. The Weekly Standard Vol. 9(20), 26–33.
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka – Aineiston hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Kyrönlampi-Kylmänen, T. 2010. Lapsen hyvä arki. Helsinki: Kirjapaja.
- Laki lapsiasiavaltuutetusta 1221/2004. [saatavilla: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2004/20041221?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=laki%20lapsiasiavaltuutetusta>] Luettu 17.7.2017
- Lapsiasia: lapsiasiavaltuutettu [saatavilla: <http://www.lapsiasia.fi/lapsiasia-valtuutettu/>] Luettu 17.7.2017
- Lämsä, J. 2003. Isä, joka on homo – Homomiehen perhe ja vanhemmuus. SETA –julkaisuja 16. Helsinki: Seksuaalinen tasavertaisuus SETA.
- Marton, F. 1988. Phenomenography: A research approach to investigating different understanding of reality. In R. R. Sherman & R. R. Webb. Teoksessa

- Sherman, R. R. & Webb, R. R. (toim.) *Qualitative Research in Education: Focus and Methods*. *Qualitative Research in Education: Focus and Methods*. London: The Falmer, 141–161.
- Marton, F. & Pong, W. Y. 2005. On the unit of description in phenomenography. *Higher Education Research & Development*, 24(4), 335–348.
- Miettinen, A. & Rotkirch, A. 2012. Yhteistä aikaa etsimässä. Lapsiperheiden ajankäyttö 2000-luvulla. *Perhebarometri 2011*. Helsinki: Väestöliitto.
- Mäkinen, O. 2006. *Tutkimusetiikan ABC*. Helsinki: Tammi.
- Niemi, M. 2012. Lapsen ominaisuudet, perheen resurssit ja vanhempi-lapsi-suhde lapsen kehityksen ennustajana. Pitkittäistutkimus varhaislapsuudesta kouluikään. Tampereen yliopisto. Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö.
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuu yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia no: 85.
- Nummenmaa, T. 1995. Perheen affektijärjestelmä. Teoksessa Lyytinen, P., Korkiakangas & M., Lyytinen, H. (toim.) *Näkökulmia kehityspsykologiaan – Kehitys kontekstissaan*. Helsinki: WSOY, 359–367.
- Nätkin, R. 2003. Moninaiset perhemuodot ja lapsen hyvä. Teoksessa Forsberg, H. & Nätkin, R. (toim.) *Perhe murroksessa – kriittisen perhetutkimuksen jäljillä*. Helsinki: Gaudeamus, 16–38.
- Nätkin, R. 1997. Kamppailu suomalaisesta äitiydestä – Maternalismi, väestöpolitiikka ja naisten kertomukset. Helsinki: Gaudeamus.
- Paajanen, P. 2007. *Perhebarometri 2007*. Mikä on minun perheeni? Suomalaisten käsityksiä perheestä vuosilta 2007 ja 1997. Helsinki: Väestöliitto.
- Palmi, J. 2013. *Mies ole rohkea*. Aikamedia.
- Poikolainen, J. 2006. Narratiivinen tutkimus tieteellisen ajattelun oppimisesta ja rakentumisesta. *Kasvatus* 37(2), 137–147.
- Puroila, A-M & Karila, K. 2001. Bronfenbrennerin ekologinen teoria. Teoksessa Karila, K., Kinos, J. & Virtanen, J. (toim.) *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia*. Jyväskylä: PS-kustannus, 204–226.
- Ritala-Koskinen, A. 2001. Lasten haastattelu tutkijan haasteena. Teoksessa Kangassalo, M. & Suoranta, J. (toim.) *Lasten tietoyhteiskunta*. Tampere: Tampere University Press, 145–169.
- Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S., Paavilainen, E. 2011. *Tutkimuksen voimasanat*. Helsinki: WSOYpro.

- Rödström, M. 1992. Lapsen kehitys 7-12 vuotta. Helsinki: Otava.
- Saaristo, K. & Jokinen, K. 2004. Sosiologia. Helsinki: WSOY.
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Perheet [verkkójulkaisu] ISSN=1789-3215. Helsinki: Tilastokeskus. [saatavilla <http://www.stat.fi/til/perh/kas.html>]
Luettu 9.5.2017
- Suomen perustuslaki 19 § [saatavilla <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731#L2P19>] luettu 6.7.2017
- Syrjälä L., Ahonen, S., Saari, S. 1995. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista. 1991. [saatavilla <https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/sopimus-kokonaisuudessaan/>] Luettu 6.6.2017

LIITTEET

Liite 1. Kokkolan kaupungin tutkimuslupa

KOKKOLAN KAUPUNKI
Sivistyskeskus

Viranhaltija ja virka-asema
Johnson Peter
Sivistysjohtaja

VIRANHALTIJAPÄÄTÖS
Tutkimusluvat

1

Päivämäärä / pykälä
9.2.2017 / § 24

Asia	TUTKIMUSLUPA / Maisa Turpeinen	
Päätös ja sen perustelut	Maisa Turpeiselle myönnetään tutkimuslupa Pro Gradu -tutkielmaa varten. Tutkimuksen aiheena on vertailla viidenluokkalaisten käsityksiä perheestä. Tutkimuskohteena on Torkinmäen koulun viidesluokkalaisten, ja aineisto tuulee koostumaan perhepiirroksista ja -kirjoitelmista. Tutkielmaa ohjaa Päivi Perkkilä Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksesta.	
Allekirjoitus	Sivistysjohtaja  Peter Johnson	
Oikaisuvaatimus-oikeus	Päätökseen tyytymätön voi tehdä kirjallisen oikaisuvaatimuksen. Oikaisuvaatimuksen saa tehdä se, johon päätös on kohdistettu tai jonka oikeuteen, velvollisuuteen tai etuun päätös välittömästi vaikuttaa (asianomainen) sekä kunnan jäsen.	
Oikaisuvaatimusviranomainen	Opetus- ja kasvatustalokunta, Kokkolan kaupunki, PL 43, 67101 KOKKOLA	
Oikaisuvaatimusaika ja sen alkaminen	Oikaisuvaatimus on tehtävä 14 päivän kuluessa päätöksen tiedoksiannon. Kunnan jäsenten katsotaan saaneen päätöksestä tiedon kun pöytäkirja on asetettu yleisesti nähtäväksi. Asianosaisen katsotaan saaneen päätöksestä tiedon, jollei muuta näydetä, seitsemän päivän kuluttua kirjeen lähettämisestä, saantitodistuksen osoittamana aikana tai erilliseen tiedoksisäantitodistukseen merkittynä aikana.	
Oikaisuvaatimuksen sisältö ja toimittaminen	Oikaisuvaatimuksesta on käytävä ilmi vaatimus perusteluineen ja se on tekijän allekirjoitettava. Oikaisuvaatimus on toimitettava oikaisuvaatimusviranomaiselle ennen oikaisuvaatimusaajan päättymistä.	
Päätöksen nähtäväksi asettaminen	Sivistyskeskus, tiistai 14./2./2017 klo 9-16.	
Tiedoksianto asianosaiselle	<input type="checkbox"/> Lähetetty tiedoksi kirjeellä Annettu postin kuljetettavaksi, pvm / tiedoksiantaja 14.2.2017 / LFinnila-Osterbacka	Asianosainen Turpeinen, Maisa Johanna Kymenlaaksonkatu 9 B 15 48100 KOTKA
	<input type="checkbox"/> Luovutettu asianosaiselle Paikka, pvm	Asianosainen
	Tiedoksiantajan allekirjoitus ja virka-asema palvelusihteeri	Vastaanottajan allekirjoitus
	<input type="checkbox"/> Muulla tavoin, miten	
Lisätietoja		
Liitteet		
Sisäinen jakelu		

Liite 2. Tutkimuslupakysely huoltajille

Tutkimuslupakysely huoltajille

Hei viidesluokkalaisten kotiväki!

Olen luokanopettajaopiskelija Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksesta. Teen parhaillaan Pro Gradu - tutkielmaa ja aiheenani on viidesluokkalaisten käsitys perheestä. Tarkoitukseni olisi kerätä tutkimusaineisto Torkinmäen koulun viidesluokkalaisilta maaliskuun aikana. Tutkimusaineistoni tulee koostumaan oppilaiden tekemistä perhepiirustuksista ja kirjoitelmista siitä, mikä tekee perheestä perheen.

Kaikki aineistosta saatu tieto käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti, eikä oppilaiden nimiä mainita tutkielmassa. Aineisto hävitetään heti tutkielman valmistuttua.

Ennen aineiston keruuta tarvitsen tutkielmaani varten luvat sekä oppilailta, että teiltä huoltajilta. Kerron mielelläni lisää tutkielmastani, mikäli teillä ilmenee jotakin kysyttävää.

Ystävällisin terveisin:

Maisa Turpeinen

maisa.turpeinen@hotmail.com

puh. 044067243

-----Leikkaa tästä-----

- Annan luvan osallistua tutkimukseen
- En anna lupaa osallistua tutkimukseen

_____ / _____ 2017

Paikka

Oppilaan allekirjoitus ja nimen selvennys

Huoltajan allekirjoitus ja nimen selvennys

LIITE 3. Taulukko piirustuksista

Oppilas	Järjestys vasemmasta oikeaan	Lemmit	Erityishuomiot	"Minä" suhteessa muihin
T1	tytöt alarivissä, pojat ylärivissä, vanhemmat oikeassa ylänurkassa; isä vasemmalla ja äiti oikealla		tyttö/poika erottelu, kaikilla käsi kädessä, sydän vas. ylänurkassa, kaikki hymyilee	oma kuva puuttuu piirustuksesta
T2	äiti-sisko-isi-koira- kissa	x	hymy	oma kuva puuttuu piirustuksesta
T3	äiti-isä-minä-koira-veli	x	veljellä pallo kainalossa, vanhemmat käsi kädessä, katseet	melkein keskellä paperia, vieressä koira ja veli
T4	isä-äiti-isosisko-veli-minä-koira	x	kokoerot, isällä kädet ilmassa, kaikki hymyilee, hahmot erillään toisistaan	isoveljen ja koiran välissä
T5	isä-äiti-veli-minä	x	ei ilmeitä, ikäjärjestys, lippalakki veljellä, kaikki melko lähekkäin	isoveljen vieressä
T6	isä-äiti-veli-veli-minä		ikäjärjestys, kaikki lähekkäin, vieno hymy	isoveljen vieressä
T7	veli-veli-minä-sisko-isä-äiti		ikäjärjestys, sydän oman hahmon päällä, melko vakavina, kaikki lähekkäin	veljen ja siskon välissä
T8	äiti-isä-sisko-minä		kokoerot, kaikki melko erillään, sydän isän ja siskon yläpuolella	isosiskon vieressä
T9	äiti-isä-minä-veli	x	isän kädet perheen ympärillä, kaikki hymyilee, sydän oman hahmon yläpuolella	isän ja isoveljen välissä
T10	minä-veli-veli-sisko-sisko-äiti		isä puuttuu kuvasta, kaikki melko erillään, kokoerot	pikkuveljen vieressä
T11	isä-äiti-sisko-minä	x	kaikki hymyilee, hahmot melko erillään toisistaan	siskon vieressä

T12	äiti-isä-veli-sisko-minä-veli-sisko		ikäjärjestys, vieno hymy, kaikki erillään toisistaan, kokoerot	siskon ja veljen välissä
T13	isä-veli-äiti-minä-lemmikit	x	veljen paidan yksityiskohta, kaikki hymyilee	äidin vieressä, toisella puolella lemmikit
T14	sisko-veli-minä-äiti-isä	x	ikäjärjestys, kaikki hymyilee, veli vinkkaa silmää	veljen ja äidin välissä
T15	isä-äiti-veli-sisko-minä-sisko-sisko		ikäjärjestys, yhden siskon paidan yksityiskohdat, kokoerot	siskojen välissä
P1	isä-äiti-minä-veli		kokoerot, äidin erilainen hymy	äidin ja veljen välissä
P2	veli-minä-äiti-isä		veljeksillä saman väriset vaatteet, kaikki hymyilee, äidin huulipuna, kokoerot	veljen ja äidin välissä
P3	minä-veli-sisko-äiti-isä-koira	x	vanhemmat käsi kädessä, isosisko kauempana muista, erilaiset ilmeet kaikilla	isoveljen vieressä
P4	minä-veli-isä-äiti-sisko-kissa	x	kaikki hymyilee, kaikki hahmot lähekkäin	isoveljen vieressä
P5	äiti-isä-minä		äiti piirretty suurimpana, aurinko ja taivas, omat silmät erilaiset	isän vieressä
P6	isä-äiti-minä-sisko-veli		ikäjärjestys, kaikki hahmot erillään, kaikki hymyilee	äidin ja siskon välissä
P7	isä-veli-minä		kolme pientä erikoista tikku-ukkoa, vähän väritetty punaisella	veljen vieressä
P8	isä-äiti-veli-sisko-minä	x	kaikki hymyilee, sisarukset toistensa lähellä, kokoerot	siskon vieressä, lemmikki lähellä
P9	isä-äiti-sisko-minä-sisko-veli-sisko alarivissä, yläosassa lisää sisaruksia 5		kokoerot, kaikki hymyilee, paperi rajattu puoliksi	siskojen välissä
P10	isä-äiti-veli-veli-veli-minä-kissa	x	vanhemmat käsi kädessä, kissojen rodut	isoveljen ja kissan välissä

			mainittu, isoveljet lähekkäin, muut paitsi yksi isovelji hymyilee, kaikki hahmot lähekkäin	
P11	minä-isä-sisko-äiti	x	kaikki hymyilee, hahmot lähekkäin	isän vieressä, kissa lähellä
P12	minä-äiti-sisko-isä	x	minä ja isi hymyilee, koiran rotu mainittu	äidin vieressä
P13	minä-sisko-veli-isä-äiti	x	isällä ei päätä kuvassa, omakuva ja koira melko yksityiskohtaisia, erilaiset hymyt	siskon vieressä