

**Anneli Ukkonen**

**OSALLISTUMINEN JA OPPIMINEN  
KIRKON ISOSKOULUTUKSEN KÄYTÄNTÖYHTEISÖISSÄ  
NUORISOTYÖNOHJAAJIEN KERTOMUKSISSA  
-”isokoulutuksessa ne on uinu ninku sisään seurakuntaan”**

**Kasvatustieteen  
pro gradu –tutkielma  
kevätlukukausi 2012  
Kasvatustieteiden laitos  
Jyväskylän yliopisto**

## Tiivistelmä

Ukkonen, Anneli. OSALLISTUMINEN JA OPPIMINEN KIRKON ISOSKOULUTUKSEN KÄYTÄNTÖYHTEISÖISSÄ NUORISOTYÖNOHJAAJIEN KERTOMUKSISSA –”isokoulutuksessa ne on uinu ninku sisään seurakuntaan”

Kasvatustieteen pro gradu -työ. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitos, 2012. 72 sivua. Julkaisematon.

Tutkimuksessa tarkasteltiin kirkon isokoulutusta käytäntöyhteisöinä nuorten osallistumisen ja oppimisen näkökulmista. Tutkimus toteutettiin narratiivisessa viitekehyksessä. Tutkimusta varten haastateltiin kerronnallisen haastattelun kautta yhdeksää kirkon nuorisotyönohjaajaa kolmessa kaupungissa ja yhdessä maalaisseurakunnassa. Haastateltavista kuusi oli naista ja kolme miestä, haastateltavat olivat iältään 25–48 –vuotiaita ja työkokemusta heillä oli 3–22 vuotta. Kerrotut kertomukset analysoitiin hyödyntäen narratiivien tutkimuksen tutkimusperinnettä.

Osallistumisen näkökulmasta katsoen nuorten sisäänpääsyä rajoittivat tietyt nuorten käyttäytymiseen liittyvät normit mutta muutoin käytäntöyhteisöt näyttäytyivät varsin sallivina paikkoina nuorille. Nuorilla oli erilaisia jäsenyyksiä, joihin liittyi erilaista toimijuutta. Kerrotuissa kertomuksissa nuoret myös oppivat tietoja ja taitoja ja muuttivat suhdettaan käytäntöyhteisöihin. Nuorten toimijuutta tarkasteltiin ruumiillisen, uskonnollisen ja sosiaalisen toimijuuden kautta. Aktiivinen ruumiilla tekijä ja kollektiivinen toimija kerrottiin uskonnollisena toimijana tavallisimmin autonomiseksi omien asioiden ajattelijaksi. Uskonnolliset tilat paikantuivat ennemmin käytäntöyhteisöjen marginaaliin kuin keskiöön. Oppimista tarkasteltiin suhteessa siihen, kuinka käytäntöyhteisöissä kasvetiin seurakuntalaisiksi. Oppiminen tuli näkyväksi nuoren identiteetin muutosten kautta.

Työssä valotettiin kirkon isokoulutusta kulttuurisesta ja sosiaalisesta näkökulmasta käsin. Sitä kautta pohdittavaksi tuotiin muun muassa isokoulutuksen nuorten suhteita muihin nuorten elämänpiireihin sekä erilaisten toimijuuksien merkityksiä ja tiloja.

Asiasanat: Kirkon isokoulutus, käytäntöyhteisö, osallistuminen, oppiminen, identiteetti, toimijuus, narratiivisuus

# SISÄLTÖ

1	JOHDANTO .....	5
1.1	Isoista siskoista ja veljistä isosiin ja isoskoulutukseen .....	6
1.2	Isoskoulutus nuorten näkökulmasta.....	7
1.2.1	Isosten asenteet ja motivaatio .....	7
1.2.2	Nuorten omat kokemukset isoskoulutuksesta.....	9
1.3	Oppiminen ja identiteetin rakentuminen käytäntöyhteisöjen toiminnassa	10
1.3.1	Sosiokulttuurinen ikkuna oppimiseen.....	11
1.3.2	Käytäntöyhteisöt .....	12
1.3.3	Oppiminen käytäntöyhteisöissä .....	13
1.3.4	Rajoitettu osallistuminen .....	15
1.3.5	Identiteetti .....	16
1.3.6	Käytäntöyhteisön käsite tutkimuksessa .....	17
1.4	Toimijuus .....	19
1.4.1	Mitä toimijuus on? .....	19
1.4.2	Nuorten toimijuus .....	21
1.5	Tutkimustehtävä .....	23
2	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	24
2.1	Narratiivinen tutkimusmenetelmä.....	24
2.2	Aineiston hankinta kerronnallisen haastattelun kautta .....	25
2.3	Aineiston analyysi .....	28
2.4	Tulosten luotettavuus.....	31
2.5	Tutkimuksen eettisyys.....	33
3	TULOKSET.....	35
3.1	Osallistuminen, jäsenyydet ja toimijuus isoskoulutuksen käytäntöyhteisöissä.....	35
3.1.1	(Lukiolais)tytöt isoskoulutuksen käytäntöyhteisöihin tulijoina.....	35
3.1.2	Osaavat, oppivat ja ”aidot” nuoret isoskoulutuksen käytäntöyhteisöjen osallistujina .....	38
3.1.3	Nuorten erilaiset jäsenyydet isoskoulutuksen käytäntöyhteisössä.....	41

3.1.4	Nuorten ruumiillinen, uskonnollinen ja sosiaalinen toimijuus isoskoulutuksen käytäntöyhteisöissä .....	46
3.1.5	Yhteenveto .....	49
3.2	Oppiminen seurakuntaan kasvamisen välineenä ja identiteetin muutokset isoskoulutuksen käytäntöyhteisöissä .....	50
3.2.1	Tavoitteet isoskoulutuksen käytäntöyhteisöissä .....	51
3.2.2	Isoskoulutuksen käytäntöyhteisöt seurakuntaan kasvamisen tiloina .....	53
3.2.3	Nuorten identiteetin muutokset isoskoulutuksen käytäntöyhteisöissä.....	57
3.2.3.1	Isoskoulutuksen nuoresta vastuunkantajaksi .....	57
3.2.3.2	Heikko itsetunto vahvistuu .....	61
3.2.3.3	Uskonnollinen muutos .....	62
3.2.4	Yhteenveto .....	63
4	DISKUSSIO.....	65
	LÄHTEET .....	69

# 1 JOHDANTO

Rippikoulu on Suomen evankelisluterilaisen kirkon lippulaiva. Sen vanavedessä purjehtii kirkon isoskoulutus. Tämän tutkimuksen tarkoitus on tarkastella isoskoulutusta käytäntöyhteisönä nuorten osallistumisen ja oppimisen näkökulmista. Isoskoulutuksen jälkeen nuoret toimivat rippikouluissa isosina, joiden tehtävinä on iltaohjelmien valmistaminen, hartauksien pitäminen, raamatturyhmien vetäminen, opetuksessa avustaminen sekä erilaiset käytännön askareet ja valvontatehtävät. Isoskoulutukseen pääsevät rippikoulun jälkeen kaikki halukkaat nuoret mutta kaikki eivät pääse ensimmäisen isoskoulutusvuoden jälkeen rippikouluisosiksi, koska osallistujia on monissa seurakunnissa yli tarpeen.

Tarkastelen isoskoulutusta narratiivisesti sen toteuttajien, nuorisotyönohjaajien haastattelukertomusten kautta. Heidän puheestaan löytyy nuorten osallistumista, oppimista, toimijuutta ja identiteettiä kuvaavia kertomuksia. Samanaikaisesti nuorisotyönohjaajat tuottavat kerronnassaan isoskoulutusta ja kertomukset valottivat sitä, millainen kulttuurinen ympäristö se on nuorelle. Kun itsekkin olen kirkon nuorisotyönohjaaja ja olen ohjannut isoskoulutusta, pyrkimys ymmärtää omaa työtäni on innostanut minut aiheen pariin.

Seurakuntien isoskoulutuksesta vastaavat työntekijät painottavat isoskoulutuksen merkitystä. ”*Jos mä aattelen rippikoulua, et jos siel ei olis isosia (...), kyl siitä jäis aika paljon, et äkkiä se lähtis laskuun sen jälkeen*” (Taina). Yleisesti ajatellaan, että isoskoulutus sitouttaa nuoren seurakuntaan ja Raamatun sanan ja sakramenttien ääreen. Työntekijöiden mielestä isoskoulutus on toimintaa, mikä turvaa seurakunnan ja koko kirkon tulevaisuuden. (Porkka 2004, 37–38.) Onkin hämmästyttävää, että merkityksestään ja asemastaan huolimatta isoskoulutusta ei ole kirkossa pyritty rippikoulutyön tavoin tarkemmin linjaamaan (ks. kuitenkin Porkka 2004). Isoskoulutusta on myös tutkittu varsin vähän, etenkin oppimisen tai toimijuuden näkökulmista. Kristillisen kasvatustyön refleksiivinen jäsentäminen on tärkeää erityisesti tänä aikana, jolloin uskonto on yhä useammin nuoren ja hänen perheensä oma valinta.

## 1.1 Isoista siskoista ja veljistä isosiin ja isoskoulutukseen

Isostoiminta ei ole seurakunnissa uusi asia. Ensimmäisessä leiririppikoulussa, mikä järjestettiin Nurmijärvellä vuonna 1937, oli mukana isoina siskoina ja veljinä teologian ylioppilaita. Ensimmäisen isoskoulutusmateriaali ”Leiririppikoulun isojen siskojen ja veljien valmennuskurssi” julkaistiin vuonna 1966. Kirkon ensimmäisessä virallisessa kasvatustyön suunnitelmassa, ”Rippikoulun kokonaissuunnitelma 1974”, pohdittiin kirkon nuorisotyön lähtökohtia ja hahmoteltiin myös ryhmänjohtajiksi kutsuttujen isosten tehtäviä. Sen pohjalta julkaistiin vuosikymmenen lopulla ”Rippikoulun ryhmänjohtajakoulutuksen opas”. Oppaassa pohdittiin jo silloin edelleen ajankohtaista kysymystä, onko juuri koulutus se kehys, jossa nuoret elävät jumalanpalveluselämää ja seurakuntavastuuta todeksi. Seuraavan kerran rippikoulusuunnitelma ja siihen sisältyvä ryhmänjohtajaosuus uudistettiin vuonna 1980. (Porkka 2004, 7–10.)

Viimeisin mittava rippikoulu-uudistus on vuodelta 2001. Suunnitelmassa ”Elämä–usko–rukous” isonen-nimitystä käytetään jo virallisesti. Keskeinen muutos aikaisempaan nähden on se, että nuori nähdään seurakunnan jäsenenä eikä vasta tulossa sellaiseksi. Rippikoulun ja siihen kiinteästi liittyvän isoskoulutuksen haasteena onkin toimivan ja elävän seurakuntayhteyden tarjoaminen nuorelle. (Porkka 2004, 12.) Kirkossa isoskoulutus on seurakuntien keskeinen nuorisotyön muoto. Vuonna 2010 isoskoulutukseen osallistui 25 907 nuorta ja isosina toimi 16 943 nuorta (Kirkon tilastot). Isosia käytetään kaikissa erilaisissa rippikouluissa ja kaiken kokoisissa seurakunnissa. Koulutus on yhdenmukaistunut ja integroitunut osaltaan muuhun seurakuntatyöhön. Isosten suhteellinen osuus rippikouluissa on kasvanut ja isokset toimivat apu- ja tuki-voimana myös muiden seurakunnan työmuotojen leireillä. (Porkka 2004, 38.)

Porkka (2004) on selvittänyt, miten ja millaisin sisällöin isoskoulutusta toteutetaan tutkimuksessa, johon osallistuivat isoskoulutusta toteuttavat työntekijät kaikissa Suomen seurakunnissa. Isoskoulutuksen tärkeimmäksi tavoitteeksi mainittiin nuoren oman hengellinen kasvu. Isoskoulutus ei ollut vastaajille niinkään työvoimakoulutusta kuin kristillistä kasvatustyötä, jossa nuori on isoskoulutuksen kautta mukana seurakuntayhteydessä. Toiseksi tärkein tavoite oli isosen leirityövalmiuksien kehittäminen ja kolmanneksi se, että nuori kasvaa isosen rooliin, minkä kautta liitytään isosyhteisön jäseneksi ja opitaan oman seurakunnan isoskulttuurin asioita. Tavoitteiksi mainittiin myös seuraavia asioita: nuori löytää oman paikan seurakunnassa ja nuori kasvaa vastuullisuuteen sekä nuoren oma kehittyminen ja kasvu. (Porkka 2004, 69.)

Porkan (2004, 89–90) tutkimuksessa isoskoulutusta toteutettiin seurakunnissa eri tavoin, esimerkiksi peruskoulutuksen kesto vaihteli puolesta vuodesta puoleentoista vuoteen. Keskeisin isoskoulutuksen sisältö oli kristillinen leirityö: leiriturvallisuus, pelit ja leikit, ryhmadynamiikka, ongelmatilanteet, hartaus, esiintyminen, rukous ja Raamattu. Toinen keskeinen aihepiiri oli nuoren oma kasvu: nuoren itsetuntemus, ihmissuhteet ja ihmissuhdetaidot, seurustelu ja seksuaalisuus. Kolmas tärkeä aihepiiri oli kristillinen oppi ja neljäs seurakuntaelämä. Vähiten isoskoulutuksessa käsiteltiin kristityn ihmisen elämänpiiriin liittyviä asioita, joita ovat muun muassa kristillinen maailmankuva, tavat ja perinteet, kristillinen etiikka ja monikulttuurisuus. Sisällöt eivät näytä olevan täysin yhteneväiset työntekijöiden edellä mainitsemien tavoitteiden kanssa, joista tärkein oli nuoren oma hengellinen kasvu.

## **1.2 Isoskoulutus nuorten näkökulmasta**

### **1.2.1 Isosten asenteet ja motivaatio**

Aiemmissä tutkimuksissa on selvitetty erityisesti isosten asenteita ja arvoja ja niiden pysyvyyttä, nuorten motiiveja ja odotuksia sekä sitä, miten isoskoulutus on koettu. Niemelän (2002) laajassa rippikoulututkimuksessa Tampereen seurakunnissa tarkasteltiin rippikoulun kaikkien osallistujien odotusten ja kokemusten vastaavuutta sekä rippikoulun vaikuttavuutta uskonnollisiin asenteisiin. Isokset vastasivat kyselyyn sekä rippikoulun alussa että lopussa. Tutkimus vahvisti sen yleisen käsityksen, jonka mukaan isoseksi ja isoskoulutukseen mukaan tulon taustalla on ennen muuta nuoren oma myönteinen rippikoulukokemus ja halu kokea rippikoulu uudelleen (Niemelä 2002, 85).

Niemelän (2002) tutkimuksessa tutkittiin myös isosten uskonnollisuutta ja asenteita kristinuskoa kohtaan rippikoulun alussa, mikä antaa viitteitä takana olevasta isoskoulutuksesta ja nuorten uskonnollisesta ajattelusta siellä. Noin yhdeksän kymmenestä isosesta uskoi Jumalaan ja suhtautui kristinuskoon myönteisesti tai melko myönteisesti ja kolmannes nimitti itseään uskovaiseksi (mt., 157). Kuitenkin kristinuskon perustavanlaatuisiin opillisiin kohtiin, esimerkiksi Jeesuksen ylösnousemukseen, karkeasti pyöristäen vain noin puolet tamperelaisisosta uskoi vakaasti (mt., 153). Samansuuntaisesti Nuorisobarometrin 2006 tuloksista käy ilmi, että vain vajaa puolet uskonnollisina itseään pitävistä suomalaisnuorista uskoi kristinopin mukaiseen Jumalaan (Myllyniemi 2006, 76).

Niemelän (2007) pitkittäistutkimuksessa selvitettiin rippikoulun merkitystä

samojen tamperelaisnuorten elämässä viisi vuotta myöhemmin 20-vuotiaina. Tutkimuksessa tarkasteltiin muun muassa sitä, eroavatko isoskoulutukseen osallistuneet nuoret muista nuorista. Niemelä (2007, 119) huomauttaa, että isoskoulutuksen käyneille nuorille suhde Jumalaan ja seurakuntaan oli kyllä tärkeämpi ja läheisempi kuin niille, jotka eivät olleet siihen osallistuneet mutta erot eivät olleet erityisen suuria. Edelleen Niemelä muistuttaa, että vaikka nuoren suhde Jumalaan saattoi olla lähentynyt, suhde seurakuntaan ja kirkkoon oli siitä huolimatta etääntynyt (mt., 129–130). Voidaankin ajatella, että isoskoulutus toimii ikään kuin portinvartijana isoseksi pääsemisessä ja nuoret ovat riippuvaisia sen koulutuksellisista funktioista mutta nuorten uskonnollista muutosta se ei välttämättä takaa.

Kirkon tutkimuskeskuksen tuoreimmassa tutkimushankkeessa ”Nuoret, rippikoulu ja tulevaisuus” vuodelta 2009 selvitettiin laajasti sitä, mitä rippikouluissa tapahtuu eri osallistujien näkökulmasta sekä missä määrin rippikoulujen käytännöt vastaavat vuonna 2001 hyväksytyyn rippikoulusuunnitelman tavoitteita. Porkka (2009) tarkasteli hankkeessa isosten odotuksia ja motiiveja.

Porkka (2009, 324–326) ryhmitteli neljä isosen motivaatiotyyppiä. Ensimmäiseen motivaatiotyyppiin kuuluivat monipuolisesti motivoituneet nuoret, joita oli kolmasosa isosista. Ryhmään kuuluvilla oli ominaista erittäin aktiivinen ja monipuolinen orientoituminen isosena toimimiseen ja näitä nuoria motivoivat sekä uskonnolliset, sosiaaliset että omaan kasvuun liittyvät tekijät. Toinen kolmannes isosista nimettiin sosiaalisesti ja ulkoisesti motivoituneiksi. Nämä nuoret olivat hakeutuneet isosiksi enemmän sosiaalista syistä ja kavereiden kannustamina kuin uskonnollista tai omaan kasvuun liittyvistä syistä. Neljännes isosista kuului hengellisesti motivoituneisiin, joilla oli isostoiminnasta paljon uskonnollisia odotuksia sekä altruistisia sosiaalisia odotuksia mutta vähemmän omaan kasvuun liittyviä odotuksia. Heikosti motivoituneilla nuorilla suhtautuminen oli passiivista ja heillä ei ollut juuri minkäänlaisia odotuksia isostoiminannan suhteen.

Isosten odotukset ja motivaatiot osoittautuivat Porkan (2009) tutkimuksessa samansuuntaisiksi kuin Niemelän (2002) vajaat kymmenen vuotta aikaisemmin tehdyssä tutkimuksessa. Motivaatio-orientaation ja odotusten perusteella isokset ovat heterogeeninen joukko. Se herättää kysymyksen isoskoulutuksen merkityksestä: Mitä se on tarkoittanut niiden nuorten kohdalla, jotka tyypiteltiin Porkan (2009, 324–326) tutkimuksessa heikosti tai sosiaalisesti ja ulkoisesti motivoituneiksi isosiksi vielä rippikoulun alussa? Isoskoulutus ei näytä vaikuttaneen muutosta näiden nuorten motivaatiossa.



### 1.2.2 Nuorten omat kokemukset isoskoulutuksesta

Porkan (2004 ja 2009) ja Niemelän (2002 ja 2007) tutkimuksissa on tarkasteltu isoskoulutuksen toteuttamista seurakunnissa sekä isosnuorten uskonnollisia asenteita, motivaatiota ja muutoksia niissä. Varsinaista isoskoulutusta nuorten näkökulmasta on tutkinut muun muassa Hakanpää (2001). Vantaan suomenkielisten seurakuntien isoskoulutusnuorille lähetettiin kysely isoskoulutusta seuraavana syksynä. Vastanneista kolme neljännestä oli lukion aloittaneita tyttöjä ja samoin kolme neljännestä vastaajista asui molempien vanhempiensa kanssa (mt., 45), mikä herättää kysymyksen, onko isostoiminta profiloitunut tietynlaisten nuorten vahvuuksista käsin.

Se, että isoskoulutus oli koettu onnistuneeksi, korreloi vahvasti nuoren uskonnollisuuden ja itsensä kehittämisen ja sosiaalisen viihtymisen motiivien kanssa ja siihen vaikutti myös se, oliko nuori tullut valituksi leirille ja jatkoiko hän jatkoisoskoulutuksessa. Isoskoulutukseen tyytymättömämpiä olivat ja sen vähemmän onnistuneena kokivat ne nuoret, jotka eivät tulleet valituiksi rippikoululeireille ja jotka eivät jatkaneet jatkoisoskoulutukseen. (mt., 77–78.)

Isosen tärkeimmät ominaisuudet olivat nuorten mielestä kyky tulla ihmisten kanssa toimeen, luotettavuus, keskustelu- ja kuuntelutaito, reippaus ja ulospäin suuntautuneisuus, huumorintaju ja johtamis- ja esiintymistaito. Vasta näiden jälkeen tuli omakohtainen usko (Hakanpää 2001, 44). Kun vastauksissa ominaisuudet olivat tässä tärkeysjärjestyksessä, merkille pantavaa on se, että ihmissuhdetaidot asettuivat etusijalle. Tämä on pohtimisen arvoinen huomio, kun mietitään isoskoulutuksen opetuksellista sisältöä nuorten tarpeiden kannalta.

Osallistumisen laatua kuvasi kysymys ”Kuinka aktiivisesti seurasit opetusta?” isoskoulutuksessa. Vajaat kolme neljännestä ilmoitti seuraavansa opetusta ja osallistuvansa jonkin verran. Reilu neljännes ”seurasii opetusta tarkasti ja osallistui aina kun mahdollista” (Hakanpää 2001, 64). Hakanpää (mt., 65) selvitti myös, miksi koulutuksessa oltiin koko isoskoulutusvuosi mukana. Noin kolme neljännestä nuorista koki, että isoskoulutuksessa voi toimia ja osallistua. Reilu puolet nuorista koki itsensä tarpeelliseksi ja noin puolet koki, että isoskoulutus antaa haasteita ja siinä voi käyttää luovuutta. Kaikki isokset eivät siis kokeneet, että isoskoulutuksessa on mahdollista toimia ja osallistua. Kun Hakanpään (2001) aineisto on kerätty vuonna 1999, saattaa olla, että reilun kymmenen vuoden aikana isoskoulutuksen opetusmenetelmissä on tapahtunut muutos ja opetuksen painopiste on siirtynyt yhä enemmän tekemällä oppimiseen. Olisikin

mielenkiintoista saada tietää, mikä on nyt nuorten oma kokemus osallistumisen ja toimijuuden mahdollisuuksista isokoulutuksessa.

Niemelän ja Porkan tutkimuksissa tarkastelun kohteena on nuori ja muutos sekä nuoren uskonnollisessa ajattelussa ja toiminnassa että omaan itseen ja aikuistumiseen liittyvissä asioissa. Tässä tutkimuksessa tarkastelen isokoulutusta ennemminkin yhteisöllisestä näkökulmasta. Kiinnitän katseeni isokoulutuksen kulttuuriin ja siihen kehukseen, missä nuoret isokoulutuksessa ovat ja missä oppimisen ajatellaan tapahtuvan. Mielenkiintoni kohteena on se, millaista oppimista ja isosuutta isokoulutuksessa tuotetaan ja millaisesta nuoren muutoksesta isokoulutuksessa on kysymys. Lähtökohtani on, että isokoulutus ja isous ovat sosiaalisesti ja kulttuurisesti tuotettuja asioita. Nojaudun tässä kohden ajattelussani sosiaaliseen konstruktionismiin. Ajatteluni mukaan nuoret ovat kuitenkin persoonina oman elämänsä subjekteja ja aktiivisia toimijoita. Näkemykseni mukaan isosuuden identiteetti ei synny sosiaalisesti ikään kuin nuoren ulkopuolelta tuotuna vaan se rakentuu sosiaalisen ja nuoren oman persoonallisen minän vuoropuheluna. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2008, 32–39.) Tässä työssä tarkastelen isokoulutusta nuorisotyönohjaajien sille kerronnassa antamien merkitysten kautta. Pyrkimyksenäni on tuoda esille kirkon ja sen pedagogisessa suhteessa olevien työntekijöiden ajattelun ja toiminnan merkitystä isokoulutuksessa ja sillä tavoin lisätä ymmärrystä ja kasvatustietoisuutta kirkon nuorisotyössä.

Tämän tutkimuksen tarkoitus on tutkia isokoulutusta osallistumisen ja oppimisen näkökulmista. Seuraavaksi esittelen tarkemmin käytäntöyhteisön ja toimijuuden käsitteet, joiden kautta tarkastelen isokoulutusta. Ensiksi avaan sitä, mitä käytäntöyhteisöt ovat. Toiseksi esittelen niihin kytkeytyvän toimijuuden käsitteen. Hyödynnän työssäni sosiokulttuurista oppimisteoriaa, josta lähdän seuraavassa luvussa liikkeelle.

### **1.3 Oppiminen ja identiteetin rakentuminen käytäntöyhteisöjen toiminnassa**

Nykyisin koulutuksen ja oppimisen tutkimuksen mielenkiinnon kohteina ovat formaalien koulutusjärjestelmien rinnalla erilaiset arkipäivän elämänpiirit ja niissä tapahtuvat yksilölliset ja sosiaaliset prosessit, joita tarkastellaan oppimisena. Nämä informaaliset oppimisympäristöt ovat luonnollisesti kirjavia. Isokoulutus, jota omassa työssäni tutkin, on nuorten yhteisö seurakunnassa, mitä värittää kristillinen oppi ja usko. Ne ja yhteys seurakuntaan vaikuttavat isokoulutuksen toimintaan, päämääriin, tapoihin ja puheeseen

Paikannan isoskoulutuksen virallisen koulun ulkopuolelle, nuorten vapaa-ajalla tapahtuvaksi toiminnaksi, minne hakeudutaan vapaaehtoisesti. Se tarjoaa sosiaalisia tiloja osallistumiselle, oppimiselle, toimijuudelle ja identiteetin rakentumiselle. Se on institutionalisoitunut osaksi seurakunnan rippikoulu- ja nuorisotyötä ja laajemmaltikin: tänä päivänä isoskoulutus on osa yhteisesti jaettua nuorisokulttuuria.

### **1.3.1 Sosiokulttuurinen ikkuna oppimiseen**

Oppimista voidaan lähestyä erilaisista näkökulmista. Kognitiiviset oppimisteoriat painottavat yksilön mielen sisäisiä oppimisprosesseja, esimerkiksi muistamista, erilaisia oppimisstrategioita ja oppimaan oppimista. 1980-luvun loppupuolelta lähtien oppimisen tutkimuksessa ovat vallalla olleet konstruktivistiset oppimisteoriat, jotka ymmärtävät oppimisen tiedonrakentamisena. Oppiminen on oppijan aktiivista, merkityksiä etsivää ja niitä rakentavaa toimintaa. Uutta tietoa ja havaintoja tulkitaan aikaisemman tiedon ja kokemuksen varassa ja uusi tieto suhteutetaan aikaisempaan tietoon. (Tynjälä 2002, 31–39).

Oppimisen tutkimiseen informaaleissa oppimisympäristöissä sopii erilaisten tiedonhankintaa kuvaavien oppimisteorioiden sijaan paremmin sosiokulttuurinen näkökulma. Keskeinen ajatus on silloin se, että tiedonmuodostus ja oppiminen ovat perusteiltaan sosiaalisia ilmiöitä, jotka tapahtuvat aina jossakin sosiaalisessa, kulttuurisessa ja historiallisessa viitekehyksessä. Oppimisella on tilannesidonnainen eli välittynyt luonne, mikä oli neuvostoliittolaisen kulttuuripsykologi L. S. Vygotskin merkittävä havainto 1900-luvun alkupuolella. Yksilön kehitys on toisin sanoen kasvatus- ja opetusympäristön tulosta. Vygotskin käsite lähikehityksen vyöhyke tarkoittaa tilaa, missä yksilö pystyy autettuna ylittämään oman toimintansa rajat. (Tynjälä 2002, 44–48.) Sosiokulttuuristen oppimisteorioiden varsinainen esiinmarssi ajoittuu 1970-luvulle, kun alettiin tutkia arkipäivän oppimista ja yksilöiden ongelmanratkaisutaitoja (Bozarth 2008, 26–28). Teorioita on hyödynnetty erityisesti työelämän organisaatioiden oppimisen tutkimuksessa (mm. Lämsä 2008).

Sosiokulttuurisen näkemyksen mukaan oppimisen tulee tapahtua aidossa kulttuurisessa kontekstissa ja oppiminen on sosiaalistumista kyseiseen kulttuuriin. Se on yhteisöllinen, yhteisön kulttuurisiin käytänteisiin liittyvä osallistumis- ja merkityksenanto-prosessi; toisin sanoen oppimista tapahtuu samalla, kun osallistutaan yhteisön toimintaan (Kaartinen 2003, 27–28.) Yksilön mielensisäisten kognitiivisten ja käsitteellisten

muutosten sijaan tarkastelun kohteena on yksilön identiteetin kasvu suhteessa yhteisöön ja muutos yhteisöllisessä vuorovaikutuksessa ja osallistumisessa (Aguilar & Krasny 2011, 218). Wengerin (1998, 8) mukaan oppiminen ei paikannu vain yksilöihin vaan myös yhteisöt oppivat sitä kautta, kun yhteisöllinen tietäminen tulee näkyväksi ja toiminta vahvistuu.

Oppijoilla tulee olla mahdollisuus osallistua käytäntöyhteisöjen yhteisöllisiin, kulttuurisiin käytänteisiin ja saada tukea kompetenssien kasvuun suhteessa niihin (Kaartinen 2003, 26–30). Osallistumiseen ja vuorovaikutukseen vaikuttavat luonnollisesti yksilöiden ajattelumallit, jotka juontuvat motiiveista, päämääristä, arvoista ja asenteista. Sitä kautta oppiminen voidaan määritellä yksilön kasvavaksi yhteisöön kuulumisen tunteeksi. (Kaartinen 2003, 26–30.) Aguilarin ja Krasнын (2011, 219) mukaan oppiminen tulee näkyväksi tekemisessä, olemisen tavassa, tietämisessä ja sitoutumisessa. Kun oppiminen ymmärretään tällä tavoin, sitä on vaikea määritellä ja mitata tarkasti.

Kun oppimisen ajatellaan paikantuvan yhteisön sosiaaliseen käytäntöön ja sosiaalisiin suhteisiin, oppimisen tarkastelu keskittyy tuon käytännön rakenteisiin ennemminkin kuin pedagogiikkaan (Lave & Wenger 1991, 113). Tämä on yksi työni lähtökohta. Sosiokulttuurinen ikkuna oppimiseen avaa mahdollisuuksia tarkastella isoskoulutusta osallistumisen asiana pikemminkin kuin yksilö-oppijan kognitiivisena prosessina tai pelkistetysti opettamisen ja oppimisen asiana. Sosiokulttuuriseen viitekehykseen ankkuroituneena tutkin isoskoulutusta käytäntöyhteisönä, mikä antaa mahdollisuuden tarkastella sitä sellaisten ulottuvuuksien kuin osallistumisen, sitoutumisen ja identiteetin kehityksen kautta. Käytäntöyhteisön käsite tavoittaa nähdäkseni isoskoulutuksen keskeisen ajatuksen, jonka mukaan isoskoulutus toteutuu elämässä elämällä seurakunnan keskellä (Porkka 2004, 130). Oletan, että isoskoulutus on nuoren käytäntöyhteisö seurakunnassa, jonka toimintaan nuori osallistuu. Oppiminen näkyy muutoksena osallistumisessa, vuorovaikutuksessa ja yksilön identiteetissä suhteessa käytäntöyhteisöön. Oppiminen on nuoren kasvavaa tunnetta kuulumisesta seurakuntaan. Seuraavassa esittelen tarkemmin, mitä käytäntöyhteisöt ovat.

### **1.3.2 Käytäntöyhteisöt**

Tarkastelen isoskoulutusta käytäntöyhteisönä (”community of practice”), mikä viittaa yhteisöön, missä yksilöt ovat suhteessa toisiinsa ja yhteisön toimintaan, toisiin

käytäntöyhteisöihin ja muuhun maailmaan. Käytäntöyhteisöt ovat tietämisen paikkoja ja tieto ja oppiminen ovat kytkeytyneet niiden toimintaan. Toiminnan sosiaalinen rakenne, yhteisön valtasuhteet ja oikeudet osallistua toimintaan määrittelevät oppimista. (Lave & Wenger 1991, 98.) Wengerin ([www.ewenger.com/theory/](http://www.ewenger.com/theory/)) mukaan käytäntöyhteisöt ovat yhteisöjä, joissa osallistujat ovat sitoutuneet yhteiseen tavoitteeseen, joissa toimitaan vuorovaikutuksessa ja joissa yksilöt oppivat ja rakentavat identiteettejään suhteessa kyseiseen yhteisöön. Tällaisia yhteisöjä on työpaikoilla, kouluissa, harrastusryhmissä ja jopa nuorisojengit voidaan ymmärtää käytäntöyhteisöiksi. Isoskoulutuksen käytäntöyhteisössä isosen taitojen hankkiminen ja harjoittelu sekä isosena toimiminen ja seurakuntalaisena eläminen ovat osallistujien yhteinen tavoite tai hanke.

Wengerin (1998, 3–6) mukaan oppiminen käytäntöyhteisössä on osallistumisen prosessi, yhteisön jäseneksi kasvamisen prosessi ja yksilön identiteetin kehittymisen prosessi. Se ulottuu koko ihmiseen: oppiminen ei tarkoita vain yksilön muuttuvaa suhdetta tiettyihin toimintoihin vaan suhdetta sosiaaliseen yhteisöön. Käytäntöyhteisöissä keskeistä on se, että yksilöt eivät ainoastaan opi jotakin vaan että yksilöt oppivat itse päteviksi yhteisön toimijoiksi. Osallistuminen on paitsi toimimista myös kuulumista yhteisöön. Käytäntöyhteisöt eivät ole vain instrumentteja työn ja oppimisen tuottamiseksi vaan ne ovat yhdessä olemisen, merkityksellisen elämän ja identiteetin kasvun paikkoja. (Lave & Wenger 1991, 111.)

Edellä olevan valossa käytäntöyhteisön käsite näyttää sopivan hyvin isoskoulutukseen. Kirkon kristillisellä kasvatustyöllä on vankka yhteisöllinen luonne. Sen tarkoitus on auttaa nuorta elämään kristittyinä seurakunnan yhteydessä. Seurakunnassa nuori kohdataan sekä yksilönä että yhteisön jäsenenä. Kirkossa uskotaan, että elämällä seurakuntayhteydessä nuori voi rakentaa omaa henkilökohtaista suhdettaan Jumalaan ja kristityn, lähimmäistään rakastavan ja palvelevan ihmisen identiteettiä. (Kirkon lapsi- ja nuorisotyön missio ja visio 2010.)

### **1.3.3 Oppiminen käytäntöyhteisöissä**

Wenger (1998, 73) tarkastelee käytäntöyhteisöjä kolmen ulottuvuuden kautta, joita ovat yhteinen tavoite tai hanke (”joint enterprise”), vuorovaikutus toiminnassa (”mutual engagement”) sekä yhteiset resurssit (”shared repertoire”). Ensin mainittu viittaa siihen, mistä yhteisössä on kysymys ja miten yksilöt neuvottelevat merkityksistä ja osallistumisesta suhteessa yhteisön toimintaan ja tavoitteisiin. Vuorovaikutus kuvaa sitä,

miten yhteisö toimii ja millaisia vuorovaikutukseen liittyviä suhteita ja rooleja yhteisössä on. Yhteiset resurssit ovat esineitä, merkkejä ja symboleja, sanoja, puheentapoja ja tarinoita sekä tekniikoita ja käytänteitä, joilla on yhteisölle oma, erityinen merkityksensä ja joiden kautta yksilöt voivat ilmaista jäsenyyttään. (Aguilar & Krasny 2011, 219.) Samanaikaisesti kun niitä opitaan käyttämään, opitaan myös niiden merkitys, mikä vahvistaa kuulumisen tunnetta ja sitä kautta osallistumista yhteisössä (Lave & Wenger 1991, 101).

Oppiminen on prosessi, mikä näkyy muutoksena osallistumisessa, kompetensseissa ja identiteetissä. Oppimisen myötä yksilöiden osallistuminen ja vuorovaikutus toiminnassa vahvistuu, yhteinen, jaettu ymmärrys tehtävän luonteesta kasvaa ja yhteisön käyttämät resurssit merkityksellistyvät yksilöiden toiminnassa (Wenger 1998, 95). Samanaikaisesti yksilöt oppivat myös yhteisön piiloisia tapoja, konventioita ja arvoja, joita jäsenet ovat aikojen kuluessa tuottaneet (Handley, Sturdy, Fincham & Clark 2006, 645). Tietäminen on toisin sanoen kompetenssia osallistua yhteisön toimintaan ja toiminnassaan yhteisö tuo esille ja neuvottelee siitä, millainen on sen kompetentti jäsen (Wenger 1998, 137).

Kaartinen (2003, 30) muistuttaa, että oppimiseen kuuluu oleellisina piirteinä reflektointi, kommunikaatio ja neuvottelu. Oppiminen ei ole itsestään selvä asia vaan kokemukset on vangittava ja tuotava tietoisuuteen. Yksilöille osallistuminen merkitsee jatkuvia merkitysneuvotteluja, joissa toimintaa tulkitaan ja tulkintojen mukaan vuorostaan suunnataan toimintaa. Merkitys ei ole yksilössä itsessään eikä myöskään häntä ympäröivässä maailmassa vaan se syntyy suhteessa yksilön ja ympäristön kanssa. (Wenger 1998, 52–54.) Kun toiminnasta neuvotellaan aina uudelleen ja uudelleen, on käytäntöyhteisöjen toiminta ennemminkin tietyn aikakauden versio niiden toiminnasta (mt., 102). Oleellinen piirre käytäntöyhteisöissä onkin muutos, transformaatio sitä kautta, kun yksilöt osallistuvat ja oppivat (Lave & Wenger 1991, 117). Käytäntöyhteisöt eivät ole paikalleen pysähtyneitä, mikä on huomion arvoinen muistutus seurakuntien käytäntöyhteisöille, joiden keskeisenä tehtävänä on kirkon opin ja tradition sukupolvittainen siirtäminen Toisaalta muutos ei ole kirkolle vieras asia, sillä luterilaiseen perinteeseen on alusta alkaen kuulunut ajatus ”jatkuvasta uskonpuhdistuksesta”, jonka mukaan Raamattua tulkitaan aina uudelleen uuden ajan ymmärryksen ja tiedon valossa.

Oppiminen käytäntöyhteisöissä ei Wengerin (1998, 75) mukaan edellytä jäseniltään homogeneisyyttä ja toiminta tuottaa yhtäläillä yksilöiden välisiä eroja kuin samankaltaisuutta. Ne eivät aina ole harmonisia tai yksimielisiä eivätkä

merkitysneuvottelut välttämättä johda yhteistyöhön osallistujien kesken (mt., 56, 84–85). Käytäntöyhteisö itsessäänkin voi poiketa muusta organisaatiosta ja tuottaa omannäköistään toimintaa ulkoisesta ohjauksesta huolimatta (Lämsä 2008, 183–184). Wenger (1998, 141) muistuttaa, että tietäminen on kompetenssia ei vain suhteessa käytäntöyhteisöön vaan suhteessa siihen organisaatioon, jonka osa käytäntöyhteisö on. Esimerkiksi isokoulutus on osa seurakunnan organisaatiota ja kirkon toimintaa, joihin nuorille isokoulutuksessa rakennetaan suhdetta. Yhteydet organisaatioon tai toisiin käytäntöyhteisöihin saattavat kuitenkin jäädä vähäisiksi tai kokonaan syntymättä. Kun käytäntöyhteisöt ovat kosketuksissa sekä toimintansa että jäsentensä kautta toisiin yhteisöihin, esille nousevat kysymykset yhteisöjen rajoista, samanaikaisista jäsenyyksistä eri yhteisöissä sekä yhteistyöstä yhteisöjen välillä (mt., 118).

Nuoret ovat mukana useissa erilaisissa käytäntöyhteisöissä ja muissa elämänpiireissä. Isokoulutuksen nuori on mukana isostoiminnassa mutta myös sellaisissa ryhmissä, joissa kristilliset arvot eivät ainakaan näy ulospäin. Lähteenmaan (2001, 71–73) mukaan nuoret sukuloivat yhtä aikaa tai peräkkäin useammissa ryhmissä ja tyydyttävät näissä ryhmissä erilaisia tarpeitaan. Erilaisten jäsenyyksien kautta pyritään paikantamaan itseä. Jäsenyydet ilmaisevat sitä, mikä on tai ei ole yksilölle tärkeää, mitä halutaan oppia, mikä jätetään huomiotta, kenen kanssa pyritään yhteyteen, ketä vältetään ja mihin sitoudutaan.

#### **1.3.4 Rajoitettu osallistuminen**

Keskeinen käsite Laven ja Wengerin (1991) käytäntöyhteisöissä on rajoitettu osallistuminen (”legitimate peripheral participation”). Käsite viittaa kompetenssien kehittämiseen suhteessa käytäntöyhteisöihin ja käytäntöyhteisöjen uusintamiseen ja kehitykseen (mt., 55). Rajoitettu osallistuminen tarkoittaa näkökulmaa oppimiseen ja prosessia, jossa tulokkaasta tulee yhteisön toimija. Tulokkaat osallistuvat toimintaan aluksi harjoitellen ja ohjatusti (rajoitetusti) ikään kuin oppipoikina kokeneempien yhteisön jäsenten tukemina. Täysivaltaiseen jäsenyyteen (”full participation”) siirrytään vähitellen tietojen ja taitojen karttumisen myötä. (mt., 29.) Lave ja Wenger (mt., 36) muistuttavat, että täysivaltainen osallistuminen ei tarkoita jäsenten samanlaisuutta tai yksinäisyyttä vaan kuvaa osallistumisen määrää ja laatua vastakohtana rajoitetulle osallistumiselle.

Erilaiset osallistumisen tavat määrittelevät käytäntöyhteisöissä jäsenten paikkoja ja asemia ja oppiminen näkyy muutoksina jäsenyyksissä (Lave & Wenger 1991,

35–36). Jäsenet eivät kuitenkaan omista tai jaa merkityksiään käytäntöyhteisön tavoitteista, osallistumisesta ja kompetensseista tai resursseista samalla tavalla (Aguilar & Krasny 2011, 230). Rajoitetun osallistumisen käsite herättää myös kysymykset vallankäytöstä ja sisäänpääsystä. Yksilöiden täysivaltaista osallistumista voidaan rajoittaa tai estää se kokonaan (Lave & Wenger 1991, 103). Toisaalta yksilöt voivat itse päättää jäädä toimimaan käytäntöyhteisöissä erilaisiin marginaaliasemiin ja täysjäsenyyteen ei pyritäkään (Handley ym. 2006, 643–644). Isokoulutuksessa nuorten rajoitettu osallistuminen tai rajoitettu toimijuus tulee näkyväksi esimerkiksi isos-valinnoissa, kun kaikki nuoret eivät pääse isosiksi rippikoululeireille.

Mitra (2008, 229) tuo esille tärkeän huomion koskien erityisesti nuorten käytäntöyhteisöjä: rajoitettu osallistuminen on ennen muuta mahdollisuus nuorelle testata omaa kiinnostusta ryhmää ja sen toimintaa kohtaan. Kun kiinnostus kasvaa, myös sitoutuminen ja halu ottaa vastuuta ja tehtäviä lisääntyvät, mitä varten hankitaan tietoa ja taitoja (Porkka 2009, 316).

Käytän tutkielmassani käytäntöyhteisön käsitettä jäsentämään isokoulutusta oppimisympäristönä. Käsite tarjoaa lähtökohdan analyysille isokoulutuksessa, jonka ominaislaatuna ovat ulottuvuudet osallistuminen, jäsenyys ja identiteetin kehitys. Nuoret synnyttävät erilaisia merkityksiä suhteessa isokoulutukseen ja osallistuvat ja sitoutuvat toimintaan eri tavoin. Nuorilla on isokoulutuksessa erilaisia paikkoja ja jäsenyyksiä, joihin joudutaan tai jotka valitaan.

### **1.3.5 Identiteetti**

Wengerin (1998, 219–220) mukaan identiteetit rakentuvat suhteessa käytäntöyhteisöihin, koska yhteisöt määrittelevät, millaisia merkityksiä niissä voi syntyä. Identiteetit kehittyvät identifikaation ja merkitysneuvottelujen vuoropuheluna: Samaistumisen kautta luodaan erilaisia jäsenyyksiä tai otetaan eri tavoin etäisyyttä. Merkitysneuvotteluissa yksilöt työstävätkin samaistumisen kautta hankittua materiaalia ja jakavat merkityksiä omalla tavallaan (mt., 118). Toisin sanoen identiteettien kehittyminen riippuu siitä, miten yksilöt sisäistävät tai haastavat yhteisönsä käytänteet tai vastustavat niitä (Handley ym. 2006, 644).

Osallistuminen erilaisissa käytäntöyhteisöissä herättää kysymyksen identiteetin luonteesta. Wengerin (1998, 158–161) mukaan identiteetit voivat olla limittäisiä eri yhteisöjen välillä. Toisissa osallistuminen voi olla marginaalista mutta ei



kokonaan poissuljettua. Joka tapauksessa eri käytäntöyhteisöistä saadaan erilaista tietoa, mikä kulkee mukana ja mitä voidaan hyödyntää (mt., 117–118). Handley ym. (2006, 647–648) esittävät, että yksilöt pyrkivät vaihtuvissa käytäntöyhteisöissä ylläpitämään jonkinlaista samuuden tunnetta ja minuuden jatkuvuutta. Erilaiset odotukset ja roolit toisistaan poikkeavissa yhteisöissä voivat kuitenkin aiheuttaa minäkäsitykselle jännitteitä. Ristiriitoja voi syntyä pelkästään jo ajankäytön suhteen. Vahvistaakseen minuuden tunteen jatkuvuutta yksilöt voivat pyrkiä säätelemään osallistumistaan: Voidaan päättää osallistua vain marginaalisesti tai kieltäytytään kokonaan osallistumasta. Toimintaa voidaan pyrkiä myös mukauttamaan identiteetille sopivalla tavalla vaikka ulkonaisesti toimittaisiinkin yhteisön normien suuntaisesti. (Handley ym. 2006, 648.)

Wenger (1998, 156) muistuttaa, että käytäntöyhteisöt myös esineellistävät osallistujia. Ne tarjoavat ”mahdollisia identiteettejä” ja erilaisia ”paradigmaattisia kehityskaaria”, jotka ovat kehittyneet yhteisön historian ja eri sukupolvien aikana. Esimerkiksi Porkan (2004, 69) tutkimuksessa nuorisotyönohjaajat pitivät tärkeänä sitä, että nuori kasvaa isosen rooliin, minkä kautta liitytään isoyhteisön jäseneksi ja opitaan oman seurakunnan isokulttuurin asioita. Sitä kautta isokoulutus luo myös moraalisia ja normatiivisia odotuksia toimijoille. Sekä käytäntöyhteisöt että organisaatiot ovat politisoituneita ja niiden kontrolloiminen mahdollistaa sen, millaisia merkityksiä yhteisössä voi syntyä ja millaisia identiteettejä yksilöt voivat kehittää (Wenger 1998, 93).

### **1.3.6 Käytäntöyhteisön käsite tutkimuksessa**

Wengeriläistä viitekehystä ja käytäntöyhteisön käsitettä on hyödynnetty oppimisen tutkimuksessa, kun on haluttu selvittää, kuinka yksilöt oppivat toinen toisiltaan työpaikoilla ja koululuokissa ja kuinka osaaminen kehittyy erilaisissa kulttuuriympäristöissä (Paloniemi, Rasku-Puttonen & Tynjälä 2011, 16). Käsitteen kautta on tutkittu yhteisöllistä tiedon rakentamista ja sen luonnetta ja ongelmanratkaisutaitoja jaetun asiantuntijuuden kautta (mm. Lämsä 2008; Kaartinen 2003; Hakkarainen 2000). Käytäntöyhteisön käsite on ollut sovelias erityisesti silloin, kun oppimista on haluttu tarkastella osallistumisen ja identiteetin kehittymisen kautta eikä niinkään yksilön tiedonhankinnan kautta (mm. Aguilar & Krasny 2011; Mitra 2008).

Lämsä (2008, 14) huomauttaa, että käytäntöyhteisön käsite on abstrakti ja vailla konkreettista vastinetta. Lämsän esittämään kritiikkiin on helppo yhtyä: Wenger (1998) näyttää sanovan kaiken, paitsi sen, mitä käytäntöyhteisöt ovat myös sen, mitä ne

eivät ole. Sitä kautta käsite ei tarkennu oikein mihinkään. Aguilar ja Krasny (2011, 218–219) toteavat, että oppimisympäristöt eivät välttämättä ole sellaisia käytäntöyhteisöjä kuin ne teoriassa on esitelty. Tutkimuksissa usein viitataan sosiokulttuuriseen oppimiseen tarkentamatta, millaisessa oppimisympäristössä toimitaan ja millainen oppiminen sitä kautta on mahdollista. Kokemuksellisuus ja autenttinen oppimisympäristö itsessään eivät välttämättä johda käsitteellisiin tai käyttäytymisen muutoksiin (mt., 219). Tässä tutkielmassa en esitä, että isokoulutus on käytäntöyhteisönä juuri kirjallisuudessa kuvatun kaltainen vaan hyödynnän käsitteen ulottuvuuksia kuvaamaan isokoulutusta yhteisönä ja oppimisympäristönä.

Handley ym. (2006) esittävät, että sosiokulttuuriset oppimisteoriat ovat käsitteissään epätarkkoja, esimerkiksi mitä tarkkaan ottaen käsitteet osallistuminen ja toimiminen tarkoittavat. Osallistuminen on yksilölle merkityksellistä toimintaa ja vuorovaikutusta yhteisön jäsenten kanssa, kun taas toimiminen tarkoittaa pelkästään havaittavaa toimintaa ilman yksilöllisiä merkityksiä (mt., 651).

Erityisesti Wengerin käsitys identiteetistä herättää kysymyksiä. Handley ym. (2006, 647–648) korostavat, toisin kuin Wenger heidän mielestään, että identiteetit eivät ole niinkään pirstoutuneita ja että eri käytäntöyhteisöissä toimittaisiin eri tavoin kuin että yksilöt pyrkivät säilyttämään samuuden tunteen erilaisissa toimintaympäristöissä. Eteläpelto ja Vähäsantanen (2006, 40) kiinnittävät huomiota siihen, että yksilön identiteetin kehitys rajautuu pelkästään käytäntöyhteisön määrittelemäksi kompetenssiksi ja liikkeeksi kohti yhteisön täysjäsenyyttä. Erityisen tärkeä on edellä mainittujen huomio siitä, että teoria ei pohdi lainkaan yksilön persoonallisen ja sosiaalisen identiteetin välistä suhdetta.

Hakkarainen (2000, 97) esittää aiheellisen kysymyksen, onko mielekästä ymmärtää lähes kaikki yksilön kehityksen kannalta merkittävät prosessit oppimiseksi. Edelleen Hakkarainen (2003) esittää, että käytäntöyhteisön käsite ei tavoita sitä oppimisen ulottuvuutta, jonka tarkoitus on tuottaa uutta tietoa ja uusia käytänteitä. Käsitteen kautta on keskitytty tarkastelemaan pikemminkin sitä, kuinka tietoa siirtyy yhdeltä sukupolvelta toiselle kuin että tuotettaisiin tarkoituksellista kulttuurista muutosta (Hakkarainen 2003, 5). Esimerkiksi pelkästään kristillisen tradition sukupolvittaisen siirtämisen sijaan kristillisen kasvatuksen haasteena voitaisiin ymmärtää uskonnollisen refleksiivisyyden kasvattaminen yhteiskunnallisessa keskustelussa (Paakkunainen 2006, 165).

## 1.4 Toimijuus

Sosiokulttuuristen oppimisteorioiden mukaan yksilön kehitys on sidoksissa yhteisöllisiin toimintoihin. Contu ja Willmott (2003, 286) muistuttavat, että Laven ja Wengerin (1991) mukaan oppimiseen vaikuttavat aina käytäntöyhteisön sosiaaliset rakenteet, jotka muodostavat tiloja ja rajoittavat tai mahdollistavat yksilöiden mukaan pääsemistä ja toimintaa. Käytäntöyhteisöt ja niitä ympäröivät organisaatiot eivät ole neutraaleja, vallankäytöstä vapaita oppimisen paikkoja vaan ne luovat moraalisia ja normatiivisia odotuksia toimijoille. Yhteisöjen harjoittama kontrolli määrittää sitä, millaisia merkityksiä niissä voi syntyä ja millaisia identiteettejä yksilöt voivat kehittää (Wenger 1998, 93). Seuraavassa esittelen toimijuuden käsitettä, minkä kautta laajennan näkökulmaani isokoulutukseen. Toimijuuden käsitteen kautta yksilöt on mahdollista nähdä aktiivisina ja omaehtoisina toimijoina, ei vain käytäntöyhteisöjen määrittäminä jäseninä..

### 1.4.1 Mitä toimijuus on?

Arkipuheessa toimijuudella ymmärretään tavallisesti yksilön toimintaa erilaisissa tilanteissa, joihin osallistutaan omaehtoisesti kykyjen ja voimavarojen mukaan. Toimijuudella on toisin sanoen havaittavia vaikutuksia. Ihmisen toimijuuden tunto on monimutkaisempi käsite. Siihen liittyy sekä näkemyksiä omista mahdollisuuksista ja rajoituksista että huolta omasta toimijuudesta. (Gordon 2005, 114–115.) Yleisessä puheessa toimijuus ymmärretään usein avuttomuuden vastakohtaksi ja elämänhallinnaksi ja erilaisten sosiaalisten ohjelmien, ohjauksen ja kuntoutuksen kautta on pyritty lisäämään ja vahvistamaan erilaisten ihmisryhmien toimijuutta (Eteläpelto, Heiskanen & Collin 2011, 10).

Toimijuudessa on toisaalta kysymys yksilön sisäisestä kyvykkyydestä toimia ja käyttää tarjolla olevia mahdollisuuksia, toisaalta todellisuuden sosiaaliset, kulttuuriset ja aineelliset edellytykset rajoittavat yksilöiden toimintaa. Toimijuuden käsite pyrkii valottamaan noita sosiaalisia, kulttuurisia ja taloudellisia paikkoja sekä yksilöiden käsityksiä, kokemuksia ja tuntemuksia itsestään, mitkä liittyvät oman elämän rakentamiseen. Silloin olennaisia ovat kysymykset, mitä toimijuus edellyttää, mikä sitä mahdollistaa ja mikä sitä rajoittaa. (Eteläpelto ym. 2011, 11). Virkin (2004, 19) mukaan toimijuus on ”suhteellista toimijuutta”, mikä tarkoittaa sitä, että se rakentuu ja toimii vuorovaikutuksessa sosiaalisissa suhteissa. ”Suhteellinen toimijuus” paikantuu Virkin (mt.,

19) kuvaamana yksilön toisista toimijoista riippuvaisen ja autonomisen oman toiminnan välitilaan. Edellä sanotulla on vaikutuksensa toimijuutta koskevaan ajattelu- ja jäsennostapoihin: Toimijuus ei olekaan vain yksilön ominaisuuksiin tai luonteenpiirteisiin liittyvä asia vaan yhteisöllinen asia. Se on dynaaminen käsite ja rakentuu paikantuneena ja tilanteittain muuttuvana (Ojala, Palmu & Saarinen 2009, 15).

Kun toimijuudessa on kysymys edellytyksistä, mahdollisuuksista ja rajoitteista, se liittyy aina jollakin tapaa valtaan ja voimaan. Toimijuus on mahdollista vain, jos yksilöllä on valtaa ja voimaa vaikuttaa asioihin, tehdä valintoja ja päätöksiä ja saada aikaan jotakin. (Eteläpelto ym. 2011, 12–13.) Virkki (2004, 19–20) viittaa Foucault`iin, jonka mukaan valta on läsnä kaikissa sosiaalisissa suhteissa ja tilanteissa. Se ei ole niinkään rajoittavaa tai kieltävää kuin tuottavaa, kannustavaa ja suostuttelevaa subjektien tuottamisen tekniikkaa. Sitä kautta valta on ennemminkin hallintaa kuin vastakkainasetteluja. Foucault`n (Virkki 2004, 93) mukaan ”valtaa on tutkittava tapahtumisina, sen lukuisissa erilaisissa ajallisaikallisissa käytännöissä, joissa se tunkeutuu ihmisen jokapäiväiseen olemassaoloon”. Toisin sanoen toimijat ja toimijuus syntyvät valtasuhteissa ja erilaiset sosiaaliset järjestykset kietoutuvat yksilöiden kokemuksiin, toimintaan sekä ajattelu- ja puhetapoihin (mt., 19–20).

Vallan ja toimijuuden suhde tulee näkyväksi erityisesti rajoitteissa, joita yhteiskunnalliset vallankäyttäjät, erilaiset instituutiot sekä kulttuuriset normit ja lähiyhteisöt ylläpitävät. Kirkon isokoulutus on yksi instituutio, jossa valta muotoilee yksilön toimijuutta. Koulutus ei ole neutraali paikka vaan koulutuksessa käytetään valtaa ja oppijat paikannetaan valmiisiin kategorioihin, jotka ovat ihmisten välisiä eroja ja joilla tuotetaan erilaisia järjestyksiä (Ojala ym. 2009, 16). Esimerkiksi isokoulutuksessa tällaisia kategorioita ovat sukupuoli, ikä, koulumenestys, perhetausta ja uskovaisuus. Erontekojen ja kategorioiden myötä yksilöille tarjoutuu erilaisia subjektipositioita, jotka sisältävät erilaisia odotuksia ja vaatimuksia sekä tarjoavat mahdollisuuksia ja rajoitteita osallistumiselle ja toimimiselle. Nämä positiot voidaan joko hyväksyä, jättää huomiotta tai vastustaa niitä mutta yksilöt voivat luoda yhteisöissä myös uusia subjektipositioita. (Paloniemi ym. 2011, 22.) Lempiäinen (2009, 45) muistuttaa kuitenkin, että koska toimijuuteen vaikuttavat monenlaiset tekijät ja muutkin kuin ilmeiset ja helposti paikannettavissa olevat tekijät, sen toteutumista ei voi täysin ennustaa.

Koulutus on kulttuurisesti järjestynyt ja sen tietyssä viitekehityksessä asiat, teot ja toimijat saavat merkityksensä. Koulussa ei opita vain tietoja ja taitoja vaan myös yhteisön jakamia arvoja ja käyttäytymisen tapoja sekä näihin kiinnittyviä

identiteettimalleja ja identiteettien välisiä hierarkkisia suhteita. Koulutuksen ylläpitämät diskurssit ja valtarakenteet vaikuttavat yksilöiden käsityksiin omasta toimijuudestaan, siihen, millaisia he ovat, mitä he osaavat, mitä he voivat tavoitella ja mikä on heidän paikkansa yhteiskunnan hierarkiassa. (Ojala ym. 2009, 26.) Toimijuutta ei voikaan tarkastella pelkästään tiedollisena prosessina vaan myös identiteettityön, vallan ja mukaan pääsemisen tai marginalisoitumisen sekä osallistumisen ja oppimisen kautta (Paloniemi ym. 2011, 23).

Oma näkökulmani toimijuuteen kiinnittyy ensinnäkin post-strukturalistisiin näkemyksiin, joiden mukaan yksilöt eivät voi tuottaa minuuttaan miten tahansa vaan erilaiset materiaaliset seikat määrittävät sitä (Ojala ym. 2009, 15). Rakenteilla on siten tietyllä tapaa pakottava vaikutus yksilöiden toimintaan. Kun työni ankkuroituu sosiokulttuuriseen näkemykseen oppimisesta, lähestyn myös toimijuutta toiseksi sitä kautta, että se määrittyy käytäntöyhteisöjen sosiaalisissa suhteissa. Käsitän toimijuuden Virkin (2004) tavoin sillä tavalla ”suhteellisena toimijuutena”, että se rakentuu ja toimii tilanteittain paikantuneena ja vuorovaikutuksessa. Toimijuus noissa tilanteissa ja vuorovaikutussuhteissa syntyy neuvotteluissa, joissa tietyllä tavalla autonomiset toimijat kohtaavat ja joihin sisältyy sekä odotetulla tavalla toimimisen että toisin tekemisen mahdollisuudet (Ojala 2010, 39). Esimerkiksi isokoulutuksen käytäntöyhteisöissä nuoret ovat aktiivisia toimijoita, jotka tulkitsevat ja suuntaavat toimintaa itselleen mielekkäiksi eri tavalla erilaisissa tilanteissa ja vuorovaikutussuhteissa.

#### **1.4.2 Nuorten toimijuus**

Nuorten toimijuutta on tutkittu muun muassa koulujen oppilaskulttuurien tutkimuksessa. Koulun arjen erilaisissa tilanteissa ja sen sosiaalisessa vuorovaikutuksessa nuoret paikantavat itseään ja toisiaan oppilastoimijoina, ystävinä sekä tyttöinä ja poikina (Tolonen 2001, 26–27). Nuorten kansalaistoiminnan tutkimuksissa esimerkiksi Kirshner (2008) on vertaillut keskenään erilaisia nuorten yhteisöllisiä projekteja ja nuorten toimijuutta niissä. Nuoret ovat aktiivisia toimijoita ja omaksuvat uusia tietoja ja taitoja aktiivisesti. Keskeiseksi tekijäksi Kirshner (mt., 62) nostaakin kysymykset sisäänpääsystä. Kokeneempien aikuisten tai ikätoverien toiminnan tulee olla näkyvää ja seurattavissa. Myös tiedon, resurssien ja osallistumisen mahdollisuuksien tulee olla samalla lailla kaikkien tulokkaiden saatavilla.

Camino (2005) kiinnittää huomiota siihen, että erilaisissa kansalaistoiminnan

projekteissa nuoret kategorisoidaan usein jo ennalta toimijoina tietyllä tavalla. He määrittävät kognitiivisten, emotionaalisten ja psyykkisten erontekojen kautta suhteessa aikuisiin ja nuorten roolit määrittävät tyypillisesti sellaisten yksinkertaistavien piirteiden kuin luovuus, aitous ja innostus kautta. Caminon tarkastelemissa yhteisöllisissä prosesseissa nuoret olivat ohjaajien ajattelun ja toiminnan kohteina mutta toiminnan toisen osapuolen, aikuisten omat erilaiset kehitysprosessit jäivät noissa prosesseissa huomiotta (mt. 80).

Gordon (2005, 114–115) muistuttaa, että nuorilla eritoten on hyvin erilaisia käsityksiä itsestään toimijoina ja omista mahdollisuuksistaan ja rajoista erilaisissa sosiaalisissa, kulttuurisissa ja taloudellisissa konteksteissa. Nuorten toimijuutta määrittävät myös ikään liitetyt sosiaaliset merkitykset ja ulottuvuudet. Nuoret ovat ”isoja” tai ”pieniä” sen mukaan, mitä iän sosiaalista ulottuvuutta, esimerkiksi seurustelun aloittamisen sopivaa ikää, kulloinkin tarkastellaan. Erilaiset ikään kytketyt oikeudet ja velvollisuudet myös tosiasiallisesti rajoittavat nuorten toimijuutta. (Aapola 1999, 223–27.)

Tässä työssä tarkastelen nuorten toimijuutta katsojan, nuorisotyönohjaajien kerronnan kautta, miten he katsovat, näkevät ja tulkitsevat näkemäänsä. Ruumiilla tekemisen lisäksi mentaaliset ajattelu- ja valintaprosessit ovat toimintaa. Feministisessä toimijuuden tutkimuksessa toimijuus ei tarkoita vain näkyvää toimintaa tai toisin tekemistä vaan myös hiljaa oleminen, normien mukainen toiminta sekä rutinoitunut toimiminen ovat toimintaa. (Ojala 2010, 45–46.) Toimijuuden näkemiseen ja kerrontaan vaikuttavat nuorisotyönohjaajien omat käsitykset nuoruudesta, isosen tehtävästä ja seurakunnasta (ks. Gordon 2005, 125–126).

Kun tarkastelen nuorten toimijuutta katsojan, nuorisotyönohjaajan kerronnan kautta, nuorten toimijuus ei tule esille suoraan toimijoiden itsensä kertomana vaan välittyneenä, millaisena se on nähty tai parhaillaan nähdään. Siten samanaikaisesti kerronta tuottaa isoskoulutusinstituutiota ja sen kulttuurista järjestystä, tiettyjä osallistumisen tapoja ja tiettyjä identiteettejä. Kun toimijuus tulee esille ikään kuin rakenteen kautta, on vaarana, että yksilöiden aktiivinen rooli toimijoina unohtuu. Toimijoilla on kuitenkin myös valinnan ja toisin tekemisen mahdollisuuksia. (Hökkä, Vähäsantanen & Saarinen 2011, 144.)

Olen työssäni erityisen kiinnostunut isoskoulutuksen käytäntöyhteisöjen kulttuurisesta viitekehystä, millä tavoin nuori ihminen ja nuoruus siellä nähdään ja millä tavoin nuoria siellä kohdellaan. Ratkaisuni aineistonhankinnan informanteista perustuu olettamukseen, että aikuisten, nuorisotyönohjaajien kerronnan kautta tulee näkyväksi se, millaisin periaattein ja millaisten menettelytapojen kautta nuoria

osallistujina, oppijoina ja toimijoina isoskoulutuksessa muovataan (ks. Vesikansa 2003)

## 1.5 Tutkimustehtävä

Tutkimukseni tarkoitus on tarkastella isoskoulutusta käytäntöyhteisönä nuorten osallistumisen ja oppimisen näkökulmista. Tutkimustehtäväni tiivistyy seuraavissa kysymyksissä ja niiden alakysymyksissä:

1. Mitä on osallistuminen, jäsenyydet ja toimijuus seurakunnan isoskoulutuksen käytäntöyhteisöissä nuorisotyönohjaajien kertomana?
  - 1.1 Millaiset nuoret pääsevät mukaan isoskoulutukseen?
  - 1.2 Millainen osallistumisen paikka rajoitteineen ja mahdollisuuksineen isoskoulutus nuorelle on?
  - 1.2 Millaisia jäsenyyksiä ja millaista toimijuutta nuorilla isoskoulutuksessa on?
2. Mitä on oppiminen isoskoulutuksen käytäntöyhteisöissä nuorisotyönohjaajien kertomana?
  - 2.1 Millaisia tavoitteita isoskoulutuksessa on?
  - 2.2 Millaisia ovat isoskoulutuksen käytäntöyhteisöt seurakuntaan kasvamisen tiloina?
  - 2.3 Millaisia nuoren identiteetin muutoksia isoskoulutuksessa tapahtuu?

## **2 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN**

Tämä tutkimus toteutettiin narratiivisessa viitekehyksessä. Narratiivisuus on läsnä sekä tutkimuksen aineiston hankinnassa että analyysissä. Tässä luvussa esittelen ensin narratiivisuuden yleisiä lähtökohtia ja periaatteita. Seuraavaksi kuvailen sekä aineistonhankinnan että analyysini narratiivisuutta. Lopuksi tarkastelen työni luotettavuutta ja tuon esille muutamia eettisiä näkökulmia työni suhteen.

### **2.1 Narratiivinen tutkimusmenetelmä**

Narratiivinen tutkimus kytkeytyy etnometodologiseen tutkimusperinteeseen, jonka kiinnostuksen kohteena ovat ihmisten arkinen toiminta ja heidän toiminnastaan antamansa selonteot. Tutkimuksen aineistona ovat puhutut, kirjoitetut tai kuvien kautta kerrotut kertomukset. Yleensä mielenkiinnon kohteena ovat yksilöiden kokemukset, erilaiset tapahtumat ja muut ihmiset heidän elämässään sekä niille annetut tulkinnat ja merkitykset (Vähäsantanen & Eteläpelto 2009, 20). Tässä tutkimuksessa keskiössä ovat isoskoulutuksesta vastaavien nuorisotyönohjaajien kerrotut kertomukset isoskoulutuksen käytäntöyhteisöistä ja niiden nuorista.

Ihmisyteen kuuluu tarinoiden kertominen ja kertominen on tietämisen muoto. Ihmiset pyrkivät sekä ymmärtämään tapahtumia että antamaan niille merkityksiä kertomisen kautta. Samalla muokataan ja rakennetaan käsitystä itsestä ja elämästä. (Hänninen 2009, 6.) Tarinat ammentavat aineistoa erilaisista kulttuurisista mallitarinoista. Hyvärinen (2006, 2, 12) mukaan inhimillinen toiminta onkin kerrottavissa juuri siksi, koska se on jo valmiiksi jäsentynyt kulttuuristen merkkien, sääntöjen ja normien kautta. Kaikista yksityisimmässä tarinassa voidaan kuulla kaikista yleisin. Kertojat eivät kuitenkaan aina jaa samoja yhteisön tarinoita tai kerro niitä samalla tavalla. Tarinat voivat paitsi vahvistaa myös haastaa vallitsevia käytänteitä. (Fraser 2004, 180.)

Arkipuheessa käsitteet tarina ja kertomus tarkoittavat kutakuinkin samaa. Yleensä narratiivisessa tutkimuksessa tarinalla tarkoitetaan kertomuksen tapahtumakulkua ja kertomuksella tapahtuman tai tapahtumasarjan sanallista tai kuvallista esitystä. Sama tarina voidaan kertoa eri tavoin ja yksi kertomus voi sisältää monia tarinoita. (Hyvärinen 2006, 3.) Erottelen työssäni tarinan ja kertomuksen Hyvärisen viitoittamalla tavalla.



Esimerkiksi tutkimuskysymyksiini liittyen nuorisotyönohjaajat kertoivat samaa tarinaa isoskoulutuksen tavoitteista mutta kertomukset olivat kaikki erilaisia.

Kertomuksen perusmallit vaihtelevat koko elämän kattavista elämänkerroista tiiviisiin kertomuksiin, joissa kerrotaan jokin tapahtuma tai kokemus. Niiden rakenne voidaan Labovin ja Waletzky (ks. Komulainen 1998, 96–97) mukaan muotoilla seuraavasti:

1. Tiivistelmä tai yhteenveto
2. Alkutilanne, puitteet tai orientaatio
3. Mutkistava toiminta, ristiriita
4. Arviointi
5. Tulos
6. Päätäntä.

Kertomukset noudattavat kuitenkin vain harvoin ennalta määrättyjä muoto- ja rakennevaatimuksia. Myös pitkät puheen jaksot ja laajat elämästä kertovat esitykset, jotka syntyvät haastatteluvuorovaikutuksessa, voidaan ymmärtää kertomuksiksi (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 192–193). Kaikki puhe ei kuitenkaan ole narratiivista: Riessman (2008, 5) erottaa kertomuksista kronikat, raportit, argumentit, kysymykset ja vastaukset.

Yleisesti ajatellaan, että kertomuksissa tulee olla vähintään kaksi tapahtumaa, joiden välillä on kausaalinen yhteys ja joiden myötä jokin muuttuu. Juuri muutos: erilaiset käännekohdat, murrokset, siirtymät, jatkuvuudet, prosessit sekä valinnat ja päätökset, joissa yksilöiden toimijuus ja vallitsevat rakenteet tulevat näkyviksi, tekee kertomuksista kiinnostavia (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 190–191). Kertomusten asioita ja tapahtumia tulkitsevaan ja integroivaan luonteeseen viittaa käsite juonentaminen (Hyvärinen 2006, 10–13), mikä Komulaisen (1998, 74) mukaan tarkoittaa tutkimustulosta, tutkijan rakentamaa ”konfiguraatiota” kertomuksen ytimeistä ja muodosta. Fludernikin (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 191–192) mukaan kertomuksen keskeinen määrittäjä on kokemuksellisuus. Siten puheessa on kerronnallisuutta enemmän tai vähemmän sen mukaan, missä määrin se välittää kokemusta.

## **2.2 Aineiston hankinta kerronnallisen haastattelun kautta**

Hankin tutkimukseni aineiston loppukevällä vuonna 2011, sen jälkeen kun isoskoulutus oli seurakunnissa jo päättynyt. Haastattelin yhdeksää kirkon nuorisotyöntekijää kolmessa kaupungissa ja yhdessä maalaisseurakunnassa. Haastateltavista kuusi oli naista ja kolme

miestä. Haastateltavien ikähaitari ulottui 25 vuodesta 48 vuoteen ja työkokemusta nuorisotyönohjaajina heillä oli 3–22 vuotta. Katsoin seurakuntien nettisivuilta nuorisotyönohjaajien nimet ja pyysin heiltä puhelimitse haastattelulupaa. Haastateltavat valikoituivat sattumanvaraisesti sen kautta, kenelle haastatteluaiakatauluni sattui sopimaan. En tuntenut haastateltavia yhtä lukuun ottamatta ennestään. Hänet olin tavannut muutaman kerran työasioissa. Olin varautunut haastattelemaan tarvittaessa vielä lisää yhtä tai kahta nuorisotyönohjaajaa mutta aineiston karttuessa havaitsin kerronnassa siinä määrin saturaatiota, että se ei näyttänyt olevan tarpeellista (Eskola & Suoranta 1998, 62–63).

Aineiston hankinnassa pyrin noudattamaan kerronnallisen haastattelun periaatteita. Silloin tutkija pyytää kertomuksia ja esittää sellaisia kysymyksiä, joihin voi vastata kertomalla sekä antaa tilaa kertomiselle (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 191). Perinteisesti on ajateltu, että tutkijan tulee vaikuttaa mahdollisimman vähän haastateltavan puheeseen (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 44). Narratiivisessa tutkimuksessa haastattelun lähtökohtana on kuitenkin se, että haastattelut ovat vuorovaikutustilanteita ja aineisto rakentuu haastattelijan ja haastateltavan vuorovaikutuksen kautta. Kertoja nähdään aktiivisena, merkityksiä antavana tiedon muotoilijana, johon vaikuttaa se, kuka kysyy ja miksi. Voidaankin sanoa, että kertoja on ainutkertainen, haastatteluvuorovaikutuksessa tuotettu kerrottu minä (Riessman 2008, 220).

Riessman ja Fraser vertaavat kerronnallista tutkimushaastattelua arkipäivän keskustelutilanteeseen. Riessman (2008, 24) esimerkiksi kehottaa tutkijaa luopumaan kontrollista ja seuraamaan haastateltavaa puheenaiheisiin, joista tämä haluaa puhua. Sitä kautta ilmiöstä voidaan saada myös odottamatonta, uutta tietoa. Fraser (2004, 184) ehdottaa, että tutkija kertoo omasta panostuksestaan tutkimukseensa ja että myös haastateltavan kysymykset ovat sallittuja. Itsestä kertominen voi toisaalta luoda läheisyyttä, toisaalta etäisyyttä (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 25). Haastattelijana pyrin herättämään luottamusta sillä, että kerroin jotakin itsestäni ja opinnoistani. Kuitenkin se, että itse olen kirkon nuorisotyönohjaaja ja toiminut nuorisotyössä oli kaksiteräinen miekka. Toisaalta se rakensi yhteistoiminnallisuutta (ks. mt., 38) sillä tavoin, että jaoimme jo valmiiksi yhteisen kielen ja yhteisiä merkityksiä. Toisaalta se vaikutti muutaman kerran horjuttavan haastateltavan asemaa tietävänä osapuolena: Sinänsä viaton, tarkentava kysymys jossakin kohden, esimerkiksi juuri isosvalintojen kohdalla, häiritsi tiedollista valtasuhdetta. Haastattelutilanteessa se, kenellä on tieto ja oikeus tietoon puheena olevasta ilmiöstä, vaikuttaa haastattelutilanteen läheisyyden ja luottamuksen tuntuun (mt., 32–35).

Haastattelutilanteet kestivät noin tunnin. Kertomiseen kutsuva ensimmäinen

kysymykseni kuului seuraavasti: ”Kerro tästä teidän viimeisimmästä isoskoulutuksesta, miten se on toteutettu ja mitä siellä on tapahtunut?” Nuorisotyönohjaajat lähtivät ensin laajasti kertomaan siitä, miten isoskoulutus on toteutettu heidän seurakunnassaan. Kysymyksen toinen osa: ”Mitä siellä on tapahtunut” ei synnyttänyt juurikaan spontaania kerrontaa. Esitin paljon lisäkysymyksiä esimerkiksi isoskoulutuksen nuorista, nuorten osallistumisesta isoskoulutuksessa ja seurakunnassa, isoskoulutuksen tavoitteista, seurakunnan merkityksestä nuorelle ja isosvalinnoista. Vaikka kysymykseni kohdentui viimeisimpään isoskoulutusvuoteen, isoskoulutuksesta kerrottiin enemmän yleisellä tasolla. Monet kertomukset vaikuttivat ikään kuin jo olemassa olevilta, aikaisemminkin nuorista ja isoskoulutuksesta kerrotuilta kertomuksilta, jotka pystyttäisiin tarvittaessa toistamaan jossakin toisessa tilanteessa. Siten kerronta oli ennemminkin ammatillista kerrontaa kuin kokemusta yhdestä isoskoulutuksen lukuvuodesta. Kertojan ammatillisuus ja oma kokemus ovat kuitenkin monin tavoin kietoutuneet toisiinsa (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006).

Narratiiviseen tutkimusmenetelmäkirjallisuuteen luottaen annoin haastattelutilanteissa itselleni luvan olla aktiivisempi kuin ehkä muutoin olisin ollut. Osoitin kuuntelemista nyökyttelemällä ja myötäilemällä, esitin lisäkysymyksiä, pyysin tarkennuksia ja kommentoinkin jonkin verran. Esimerkiksi haastattelussa, jossa haastateltava alkoi kertoa heti alussa juuri tehdyistä isosvalinnoista, jotka olivat aiheuttaneet nuorissa paljon vastalauseita ja mielipahaa kommenttini ”*Varmaan toi (rippikouluisoset oli valittu käyntikertojen perusteella) on kuitenkin nuorista semmonen oikeudenmukainen peruste*” helpotti puhujaa silminnähden ja haastattelussa pystyttiin siirtymään eteenpäin. Komulainen (1998, 138) muistuttaa Vilkkoon viitaten, että puhetilanteissa vallitsee sanaton sopimus siitä, että kertoja voi säilyttää omanarvontuntonsa ja kasvonsa. Toisinaan hämmennystä herätti se, että minulta odotettiin ikään kuin haastattelijan rooliin (Ruusuvoori & Tiittula 2005, 25, 35) sopivaa valmista kysymyspatteristoa ja ”vapaa” kertominen koettiin vaikeaksi. Minulle esitettiin vastakysymyksiä, esimerkiksi ”*mitäs sä haluaisit tietää tässä*”. Kertomiseen perustuva haastattelu herätti myös huolta siitä, kerrotaanko isoskoulutuksesta ”oikealla” tavalla: ”*jatkanks mä tähän tyliin?*”

Kuitenkin nähdäkseni kerronnallinen haastattelu sopi nuorisotyönohjaajille hyvin, koska he ovat tottuneet työssään puhumaan ja jäsentämään asioita puheen kautta. Kaikki kertojat eivät kuitenkaan olleet samanlaisia. Aineistoesimerkeissäni lainaan joitakin kertojia useammin kuin toisia, mikä johtuu siitä, että näiden puheessa oli toisia enemmän

kerronnallisuutta. Heidän kertomuksissaan ikään kuin kiteytyi se, mistä kerrotuissa kertomuksissa yleisesti puhuttiin mutta mikä kaikissa kertomuksissa ei tullut yhtä ”hyvin” sanotuksi.

### 2.3 Aineiston analyysi

Kirjoitin nauhoitetut haastattelut puhtaaksi ja haastattelutekstien pituudet olivat 9–13 sivua (Times New Roman, 12, riviväli 1). Yhteensä litteroitua tekstiä oli 101 sivua. Analysoin haastatteluaineiston narratiivisen analyysin menetelmätapoja hyödyntäen. Analyysivaihe jakaantui kolmeen osaan: Kertomusten ”löytämiseen”, kertomusten ryhmittelyyn ja aineistoesimerkeiksi valitsemieni kertomusten analyysiin.

Analyysin ensimmäisessä vaiheessa luin jokaisen tekstin useaan kertaan läpi tutustuakseni teksteihin vielä tarkemmin. Päätin, että tarkasteluni analyysiyksikkö on kertomus, jolla on tietty jatkuvuus siten, että se alkaa orientoitumalla jollakin tapaa aiheeseen ja päättyy jonkinlaiseen kokoavaan päätäntään (Labov & Waletzky Komulaisen 1998, 96–97 mukaan). Aloin etsiä tutkimustehtäväni kannalta oleellisiksi hahmottelemistani tekstien kohdista kertomuksia. Esimerkiksi kertomukset isokoulutuksen nuorista olivat helposti löydettävissä. Niissä oli selkeä alkuorientaatio ja päätäntä, henkilöhahmot ja tapahtumapaikka sekä draamallinen kaari. Lisää kertomuksia löysin, kun huomasin, että usein vastaus johonkin kysymykseeni tai tarkennukseeni oli itsessään kertomus tai sisälsi kertomuksen. Vastaus alkoi tavallisesti jonkinlaisella tiivistyksellä tai yhteenvedolla ja päättyi usein kerrotun arviointiin, esimerkiksi *”sehän kruunasi mun koko reissun niitten kaa”*.

Selvitän seuraavan esimerkin kautta tarkemmin sitä, millä tavoin poimin kertomuksia aineistostani. Esitin haastateltavalleni Pirjolle kysymyksen, mikä liittyi haastattelussa aiemmin esillä tulleeseen asiaan:

Anneli: Minkälaisia ne on ne kontaktitilanteet, et milloin susta tuntuu että sä oot saanu kontaktin nuoreen?

Pirjon vastaus kysymykseeni alkoi puheella silmiin katsomisesta ja siitä, miten aika isokoulutuksen *”välitunneilla on kallisarvoista”*, jolloin nuorisotyönohjaaja pystyy *”välittää sen, että sä oikeasti välität heistä”*. Rajasin kertomuksen alkamaan tätä seuraavasta puheesta, kun kertoja esittää tiivistelmän siitä, mikä hänen mielestään on

kontaktin synnyttämisessä keskeistä: ”*Heistä (nuorista) pitää tasavertaisesti välittää*”.

1. Heistä pitää tasavertaisesti välittää,
2. varsinkin näille, jotka on haasteellisempia tyyppisiä, ne ei oo tottunu siihen, että heille osotetaan välittämistä samalla lailla kuin muille.
3. Ne on säännöllisesti joutuneet sormen osotuksen kohteeks tavallaan kaikessa missä he menee.
4. Se että sä tervehdit heitä kun he tulee, ni samalla lailla, samalla äänenpainolla, yhtä kiinnostuneena, se on yks juttu.
5. Se lähtee tosi pienistä asioista,
6. mutta aika helposti pystyy sen luottamuksen saamaan, yllättävänkin helposti.
7. Ei tartte ku yksinkertaisesti välittää, että uskaltaa puhua heille.
8. He voi tietysti olla sen näkösiä että aattelis, että sitä ei vois vähempää kiinnostaa, et joku aikuinen puhuu yhtään mitään,
9. kun se on tosi tärkeätä, siitä tervehtimisestä lähtien.
10. Että kyllä isoskoulutus on paljon muutakin kuin sitä että opetellaan, miten isonen toimii leirillä ja käytännön asioita.
11. Mä oon sen niille sanonuki että tää on semmonen elämänskouluki samalla.

Kertomukseksi puheen tekee ensinnäkin se, että mukaan tulee henkilöahmoiksi isoskoulutuksen nuoria: ”*haasteellisempia tyyppisiä*” ja aikuinen, joka on kertoja itse. Samalla puheeseen tulee tietty sekä tilanteinen että ajallinen ulottuvuus (Hyvärinen 2010, 92). ”*Haasteellisemmat tyypit*” kontekstualisoidaan puheessa aikaan ja paikkaan (2–3) ja tilanteisiin, kun aikuinen puhuu heille (7–9 ja 11). Kertomus ei kuitenkaan etene ”oikeassa” ajallisessa järjestyksessä vaan kertoja hyppelehtii vuoroin menneisyydessä ja kerronnan hetkessä ja kertoo yleisesti luottamuksen rakentumisesta (4–6). Edelleen tulkitsin Pirjon puheen kertomukseksi siksi, että puheessa on kysymys prosessista ja muutoksesta, luottamuksen synnyttämisestä aikuisen ja nuorten välillä. Pirjo päättää vastauksensa kysymykseeni jonkinlaiseen kokoavaan toteamukseen, että isoskoulutus on ”*semmonen elämänskouluki samalla*”. Rajasin kertomuksen päättämään siihen.

Kaiken kaikkiaan löysin aineistostani 67 kertomusta. Analyysin toisessa vaiheessa ryhmittelin kertomukset tutkimuskysymysteni mukaan, mitkä kertomukset puhuivat nuorten osallistumisesta, erilaisista jäsenyyksistä, toimijuudesta, tavoitteista ja oppimisesta sekä isoskoulutuksen nuorista. Luonnollisestikaan kertomukset eivät solahtaneet lokeroihinsa vastaan sanomatta vaan jouduin kerta toisensa jälkeen päättämään, mistä kertomus saa minulle tässä tutkielmassa puhua.

Hankalinta oli valita ne kertomukset, jotka toisin aineistostani esille ja jotka analysoisin tarkemmin vastatakseni tutkimustehtäväni kysymyksiin. Jälkimmäisen kysymyksen kohdalla, mitä on oppiminen isoskoulutuksen käytäntöyhteisöissä, valinta oli

helpompi. Kertomukset toivat esille aineistossani yhteisesti jaettuja tarinoita samantapaisesti ja esitettäväksi valikoituivat ne kertomukset, jotka olivat kerronnallisesti sujuvia ja tutkimustehtäväni asioita kuvaavia.

Huomattavasti vaikeampaa oli valita ne kertomukset, joiden kautta etsisin vastausta tutkimustehtäväni ensimmäiseen kysymykseen, mitä on osallistuminen, jäsenyydet ja toimijuus isoskoulutuksen käytäntöyhteisöissä. Valitessani kertomuksia pyrin pitämään mielessäni erityisesti kysymyksen jälkimmäisen osan, millaisia osallistumisen mahdollisuuksia ja rajoitteita käytäntöyhteisöissä on. Sitä kautta kertomuksiksi valikoituivat ennemminkin ne kertomukset, joissa oli jonkinlaista kerronnallista jännitettä ja jotka herättivät kysymyksiä ja uteliaisuutta. Siten ainakin tässä kohden tietynlainen intuitiivisuus sävytti valintojani, mihin Fraserkin (2004, 182–183) viittaa puhuessaan tutkijan subjektiivisesta otteesta narratiivisen menetelmän eri vaiheissa.

Analyysini kolmannessa vaiheessa analysoin tarkemmin 15 aineistoesimerkeiksi valitsemaani kertomusta. Otsikoin kertomukset ja numeroin ne juoksevilla numerolla. Kaikki nimet on muutettu. Luettavuuden parantamiseksi jätin kertomuksista pääsääntöisesti joitakin merkityksettömiä sanoja pois, esimerkiksi ”*ninku*”, ”*semmonen*” ja ”*silleen*”. Edelleen luettavuuden parantamiseksi poistin joitakin kohtia, missä sanottiin sama asia hieman eri sanoin uudelleen tai hypättiin hetkeksi kertomuksen kannalta epäoleelliseen muuhun asiaan. Olen merkinnyt nämä poistot suluilla ja kolmella pisteellä (...). Näiden 15 analysoidun kertomuksen lisäksi olen käyttänyt tutkielmassani aineistolainauksia myös muista kertomuksista.

Polkinghorne (1995, 6–8) on erottanut toisistaan narratiivien analyysin ja narratiivisen analyysin. Ensin mainitun tarkoituksena on aineiston luokittelu ja käsitteellistäminen esimerkiksi erilaisten kertomustyyppien perusteella, kun taas jälkimmäisessä aineiston pohjalta tuotetaan uusia kertomuksia. Tässä työssä sovelsin narratiivien analyysia. Riessmanin (2008, 11–13) mukaan tutkija sukeltaa silloin kertomusten pinnan alle kerronnan yksityiskohtiin ja rakenteellisiin piirteisiin. Kiinnostavaa on, kuinka kertoja käyttää ja järjestää tapahtumia ja kieltä kommunikoidakseen merkitystä sekä se, miten, miksi ja kenelle kertomus kerrotaan ja millaisia kulttuurisia mallitarinoita kertomus tuo esille. Tarinoiden juoni, erilaiset vaihtoehtoiset kertomukset ja vastakertomukset sekä mahdolliset aukkopaidat kerronnassa ovat myös tutkijan mielenkiinnon kohteina.

Tässä analyysini kolmannessa vaiheessa keskityin tarkastelemaan juuri kertomusten rakenteellisia piirteitä ja kerronnan yksityiskohtia. Tutkin kertomusmuotoa ja

sitä, millä tavoin ja millaisten näkökulmien kautta näkemykset ja asiat kerronnassa tuotettiin. Etsin kertomuksista jännitteitä, juonta, muutosta ja sen paikantumista. Etsin erilaisia henkilöahmoja ja tarkastelin sitä, millaisia asioita heidän kauttaan tuotiin kerronnassa esille. Omalle analyysitavalleni olen etsinyt suuntaa erityisesti Katri Komulaisen (1998) väitöskirjasta. Komulainen on tutkinut naisten koulutusta koskevia elämänkertomuksia.

Perusolettamukseni on se, että kerrotuissa kertomuksissa isoskoulutuksen käytäntöyhteisöjä tuotettiin kerronnan kautta. Kerronnan hetkellä asioita ja tapahtumia tulkittiin, muotoiltiin ja kerrottiin minulle haastattelijana. Kertomukset ovat ikään kuin versioita asioista, eivät sinällään tosia. Ne ovat kuitenkin versioita olemassa olevasta todellisuudesta kerronnan ulkopuolella. (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 204.) Kun asioista kerrotaan, ne tulevat näkyviksi ja sitä kautta merkityksellisiksi (Gordon 2005, 190). Tämä onkin ollut analyysini toinen perusolettamus: asiat, mitkä kerronnassa tulivat esille, ovat seurakunnan isoskoulutuksessa merkityksellisiä asioita. Kun olen valinnut aineistostani tietyt kertomukset, joita olet tulkinnut ja joista olen tehnyt päätelmiä, on myös oma työni siten mitä suurimmassa määrin kerrottu kertomus, narratiivi isoskoulutuksen käytäntöyhteisöistä.

## 2.4 Tulosten luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen arviointi tarkoittaa tutkijan oman toiminnan kriittistä reflektointia (Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka 2006). Komulainen (1998, 244) esittää, että laadullisen tutkimuksen luotettavuutta ja validiteettia jäsennetään ”käsityön ja kommunikaation viitekehyksessä”. Toisin sanoen tutkijan tulee avata vaihe vaiheelta sitä, mitä hän on tehnyt ja miksi. Tällaiseen reflektioon olen omassa työssäni sen eri vaiheissa tähdännyt.

Kun tutkielmatyössäni kiinnostukseni kohde on kirkon isoskoulutus, merkittävä valinta alussa oli se, kun päätin hankkia tietoa nuorisotyönohjaajien enkä nuorten kerronnan kautta. Ajattelin, että juuri työntekijöiden kerrotut kertomukset valottavat isoskoulutuksen kulttuurista kehystä ja institutionaalisia piirteitä, joista olin kiinnostunut. Olisin kuitenkin todennäköisesti voinut vastata tutkimustehtäväni kysymyksiin samalla tavalla haastatteleamalla isoskoulutuksen nuoria. Nyt isoskoulutus tuli näkyväksi aikuisten kertomana, sen kautta, miten nuorisotyönohjaajat nuoret ihmisinä, oppijoina ja toimijoina ymmärtävät.

Toinen tärkeä valinta työssäni oli menetelmän valitseminen. Narratiivinen tutkimusmenetelmä tuottaa kerrottuja kertomuksia, jotka toisaalta kertovat todellisista asioista, tapahtumista ja ihmisistä, toisaalta ne samalla tulkitsevat ja muovaavat kertomaansa todellisuutta. Sitä kautta narratiivisessa tutkimuksenteossa luotettavuuden tarkastelu totuuden korrespondensiteorian kautta ei ole erityisen hedelmällistä (Heikkinen 2001, 126). Kertomukset eivät vakuuta todellisuudesta ja totuudesta sellaisenaan vaan ne tuottavat todentuntua, uskottavuutta ja uutta ymmärrystä maailmasta (mt., 127). Tieto ei pelkisty yhdeksi oikeaksi ”suureksi kertomukseksi” vaan tietäminen muodostuu moniäänisenä ja kerroksellisenä (mt., 130). Narratiivinen tietäminen on toisaalta paikallista, henkilökohtaista ja subjektiivista, toisaalta kertomuksissa on kuitenkin samalla aina jotakin yhteisesti jaettua, universaalia, jonka varaan inhimillinen elämä rakentuu (Hyvärinen 2006, 2, 12). Edellä sanotun valossa ajattelen, että työni kertomukset ja niistä tekemäni tulkinnat voidaan jakaa yleisemminkin kirkon isokoulutuksen käytäntöyhteisöissä.

Narratiivinen menetelmä näytti sopivan hyvin seurakunnassa toteutettavan kristillisen kasvatuksen avaamiseen. Kertomukset valottivat ensinnäkin nuorisotyönohjaajien kasvatustietoisuutta ja haastateltavien ymmärrystä omasta itsestään ja toiminnastaan. Samanaikaisesti kertomuksissa tulkittiin sitä, mitä isokoulutuksen aikana oli tapahtunut ja kertominen sekä muovasi että tuotti todellisuutta. Toiseksi kertomuksista tekemäni tulkinnat toivat esille kasvatustodellisuutta isokoulutuksen käytäntöyhteisöissä. Sitä kautta työni on kasvatustietoisuuden ja kasvatustodellisuuden välisten rajapintojen valottamista.

Olen pyrkinyt kuvaamaan huolellisesti aineiston hankinnan ja sen työstämisen eri vaiheita lisätäkseni työni luotettavuutta. Kun viime kädessä aineistostani analysoitavaksi valikoitui 15 kertomusta, voidaan kysyä, miksi juuri nämä kertomukset? Valitut kertomukset kattoivat nähdäkseni jotakin olennaista koko aineistosta ja pystyin niiden kautta tuomaan esille tutkimustehtäväni kannalta keskeisiä asioita. Kuitenkin valinnassa oli tiettyjä intuitiivisia piirteitä, kun kerta toisensa jälkeen läpikotaisin tutusta aineistosta juuri nämä kertomukset ”tarttuivat” käteeni. Fraserin (2004, 182–183) mukaan tällaiset tutkijan subjektiiviset päätöksenteot ovat tavanomaisia narratiivisen tutkimusmenetelmän eri vaiheissa.

Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2007, 227) mukaan validiteetti tarkoittaa kuvauksen ja siihen liittyvien selitysten ja tulkintojen yhteensopivuutta. Olen liittänyt työhöni mukaan aineistoesimerkkejä, joiden varassa olen tulkintani ja päätelmäni



tehnyt. Olen analysoinut kertomuksia narratiiviseen menetelmäperinteeseen (mm. Komulainen 1998) kiinnittyneenä ja pyrkinyt avaamaan lukijalle tulkintatapaani ja olemaan siinä johdonmukainen. Analyysivaiheessa olen pyrkinyt ankkuroitumaan käyttämiini teoreettisiin käsitteisiin ja käsitteet käytäntöyhteisö ja toimijuus olivat linssejä, joiden läpi katselin isokoulutusta. Aineistoni ja siitä tekemäni tulkinat kiinnittyvät joissakin kohden yhtäpitävästi myös aikaisempaan isosten ja isokoulutuksen tutkimuksen tuloksiin.

## 2.5 Tutkimuksen eettisyys

Kun tutkimus kohdistuu ihmisiin, hyvä tutkimuskäytäntö edellyttää tutkijalta tutkittavien ihmisarvon ja itsemääräämisoikeuden kunnioittamista (Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka 2006). Tutkimuksenteon eettisyyden tarkastelussa keskeisiä ovat kysymykset tutkittavien vapauden ja vapaaehtoisuuden, anonymiteetin ja luottamuksellisuuden säilyttämisestä (Ruane 2005, 19–26). Työtäni varten haastattelemani nuorisotyönohjaajat päättivät osallistumisestaan itse. Aineistoesimerkeissä nuorisotyönohjaajien nimet on muutettu ja heidän seurakuntaansa ei ole mainittu. Aineistoni on vain omassa käytössäni.

Ruane (2005, 21) mukaan luottamuksellisuutta voidaan pohtia myös sen valossa, kuinka paljon tutkittavat saavat tutkimuksen tarkoituksesta tietoa. Ruane nostaa nähdäkseni varsin tärkeän kysymyksen esille: Kuinka tarkasti tutkimuspyyntö vastaa tutkimuksen sisältöä, niin että tutkittavat tietävät ja ymmärtävät sen, mihin he lupautuvat mukaan. Kun kerroin omasta tutkimustehtävästäni haastateltavilleni, sanoin, että olen kiinnostunut oppimisesta isokoulutuksessa. Oppiminen ei kuitenkaan kata kaikkia niitä ulottuvuuksia, joita loppujen lopuksi tutkimuksessani tarkastelin. Laadulliselle tutkimukselle tyypillistä on juuri se, että ”tutkimusmatkalle” lähtiessään tutkija ei tarkkaan tiedä matkareittiä ja matkan varrella suunnitelmat voivat muuttua (ks. Lähteenmaa 2006). Oma tutkimustehtäväni ja näkökulmani aineistoon tarkentuivat vasta aineiston kokoamisen jälkeen sen myötä, kun kirjoitin ja tein tulkintoja analysoimastani aineistosta.

Työni eettisyyden tarkastelussa keskeinen on kysymys myös siitä, että isokoulutusta tutkiessani tutkin samalla omaa työtäni kirkon nuorisotyönohjaajana. Tästä positioista ja sen vaikutuksesta ajatteluuni olen yrittänyt olla tietoinen kaiken aikaa. Jos oma asemäni nuorisotyönohjaajana on tuonut työhöni jonkinlaisen värityksen, se tarkoittaa nähdäkseni tiettyä kriittistä katsontakantaa: tutkimustehtäväni kautta pyrin paikantamaan

erityisesti isokoulutuksen mahdollisia ongelmakohtia. Sitä kautta isokoulutuksen runsaat hyvät puolet, jotka olisivat ansainneet tulla paremmin esille, saattoivat jäädä työssäni enemmän varjon puolelle.

Riessman (2008) ehdottaa, että tutkittavilla tulisi olla oikeus arvioida tutkijan tekemiä päätelmiä. Se, kuinka oikeiksi tai vääriksi tutkittavat tulokset määrittelisivät, ei kuitenkaan Riessmanin mukaan vaikuta tutkimuksen laatuun. Tutkijan toiminta ja toiminnalleen antamat perustelut määrittelevät tutkimuksen luotettavuuden ja pätevyyden. (mt., 198–199.) Lisäksi Ruane (2005, 27–28) muistuttaa, että tutkimustulokset ovat aina seurauksia tutkijan tekemistä valinnoista ja päätöksistä. Olennaista onkin se, että tutkijan toiminta ja hänen tekemänsä valinnan- ja päätöksenteot ovat kirjoitetut näkyviksi ja sitä kautta arvioitaviksi. Katson, että huolellisella kirjoittamisella olen pyrkinyt turvaamaan haastateltavieni oikeuksia.

### 3 TULOKSET

#### 3.1 Osallistuminen, jäsenyydet ja toimijuus isokoulutuksen käytäntöyhteisöissä

Tässä luvussa vastaan tutkimustehtäväni ensimmäiseen kysymykseen, mitä on osallistuminen, jäsenyydet ja toimijuus isokoulutuksen käytäntöyhteisöissä. Lähdän liikkeelle tarkastelemalla ensin sitä, keistä nuorista noissa käytäntöyhteisöissä puhutaan ja millaiset nuoret pääsevät mukaan käytäntöyhteisöihin. Seuraavaksi esittelen isokoulutuksen käytäntöyhteisöjä osallistumisen paikkana niille nuorille, jotka ovat ”päässeet sisään”. Sen jälkeen tuon esille nuorten erilaisia jäsenyyksiä ja muutoksia noissa jäsenyyksissä isokoulutuksen käytäntöyhteisöissä. Lopuksi tarkastelen noissa yhteisöissä nuorten ruumiillista, uskonnollista ja sosiaalista toimijuutta..

##### 3.1.1 (Lukiolais)tytöt isokoulutuksen käytäntöyhteisöihin tulijoina

Kerrotuissa kertomuksissa kerrottiin erilaisista nuorista, jotka osallistuvat tai puuttuvat isokoulutuksen käytäntöyhteisöistä. Kertomukset heijastivat samalla sitä, millainen koulutuksen näyttämö isokoulutus on. Valotan tuota näyttämöä ensin ”*lukiolaistyttöjen*” ja ”*mopopoikien*” kautta, jotka olivat kertomuksissa tyypillisiä nuorten kategorioita ja joiden kautta määriteltiin nuorten sisään pääsyn ja osallistumisen mahdollisuuksia ja rajoitteita. Sen jälkeen tarkastelen kerrottujen kertomusten kautta sitä, kuinka isokoulutuksen käytäntöyhteisö näyttäytyy sallivana niille nuorille, jotka ovat ”päässeet sisään”.

Kun kertomuksissa kerrottiin isokoulutuksen käytäntöyhteisöistä, niissä ei kuulunut vain haastateltavan ja haastattelijan ääni vaan kerrontaan toivat moniäänisyyttä erilaiset ”sosiaaliset äänet”. Niiden kautta tuotiin esille erilaisia jaettuja yleisiä käsityksiä ja näkemyksiä, uusia näkökulmia tai vastatarinoita. Komulainen (1998, 131–133) nimittää näitä ”sosiaalisia ääniä” keskustelukumppaneiksi. Seuraavassa Annan kertomuksessa kertoja ottaa keskustelukumppanikseen ”Yleisen mielipiteen” (*”sitä monesti sanotaan”*), jonka suulla hän tuo haastatteluun uuden näkökulman, isokoulutusta arvostelevan äänen,

jonka mukaan ”*se on semmosta lukiolaistyttöjen hommaa*”.

Esimerkki 1 Anna / ”*Se on semmosta lukiolaistyttöjen hommaa*”

1. Vähän tietysti seurakuntien ja myös meidän seurakunnan isoskoulutusta leimaa se, et se on semmosta lukiolaistyttöjen hommaa.
2. Sitä monesti sanotaan, et seurakuntien toiminta ylipäättään on hyvin pärjävien kilttien kunnollisten nuorten hommaa,
3. että se porukka, joka ehkä kaipais seurakunnan tukea ei löydä omaa paikkaansa isoskoulutuksesta.
4. Meilläki on tyttövoittosta mut on ollu myöski poikia.
5. Meilt puuttuu oikeestaan se mopopoikaporukka,
6. meil on aika vähän ammattikoulussa opiskelevia nuoria ylipäättään.
7. Tietysti meidän isoskoulutusnuoret on vielä peruskoululaisia, mut et se porukan profiili on semmonen, et ne jatkaa siitä lukioon (...).
8. Et ois meillä tilaakin, että muunkinlaista porukkaa
9. mut mä en tiedä, et me pidetään siinä suhteessa aika tiukasti kuria,
10. et jos meillä on isoja isoskoulutusryhmiä se on ihan selvä homma, että siel ei pysty kaikki kuus–seitsemänkymmentä tekeen just ninku itseä kiinnostaa
11. vaan siel on pakko sitoutua yhteisiin pelisääntöihin.
12. Me pidetään niistä aika tiukasti kiinni.
13. Et sekin saattaa osaltaan karsii sitä väkee, että kellä on vähän suurempi tarve potkia aisan yli
14. ni ne äänestää jaloillaan ja valitsee mennä johonkin muun toiminnan pariin.

Kertomuksessa isoskoulutuksessa eivät käy yksilöt vaan nuoret ovat tiivistyneet ”*lukiolaistytöiksi*”, ”*ammattikoululaisiksi*” ja ”*mopopojiksi*” ja nuoret määrittävät koulun ja koulumenestyksen perspektiivistä. Koulu oli kerrotuissa kertomuksissa keskeinen nuorten määrittäjä. Isoskoulutuksen käytäntöyhteisöjen tavallisimmat osallistujat olivat kertomuksissa lukio-opintoihin suuntautuvia tyttöjä. Hakanpään (2001, 45) tutkimuksessa isoskoulutuksen jälkeisenä syksynä tutkimuskyselyyn vastanneista nuorista kolme neljännestä oli lukion aloittaneita tyttöjä. Poikkeustapauksina kerrottiin ongelmapojista, joita kuvattiin koulutaustaa vasten esimerkiksi seuraavasti: ”*mun yheltä rippikoululeiriltä lähti mukaan poika, (...), mikä oli koulussa luokiteltu ihan katastrofitapaukseksi*” (Eeva).

Aineistoni muissa kertomuksissa puhuttiin ”*eliittinuorista*”, ”*kultapossujengistä*” ja ”*kympintytöistä*”. Lukumäärällään nämä nuoret –tytöt– ikään kuin patologisoivat isoskoulutusta. Annan kertomuksessa ”*lukiolaistyttöjen*” vastakohtaksi ja isoskoulutuksen ”*normalisoivaksi*” tekijäksi löytyvät ammattikoululaiset ja ammattikoululaisista erityinen ”*se mopopoikaporukka*”, jotka vielä värityvät kertomuksessa mahdollisesti tukea kaipaaviksi nuoriksi.

Kun kertomuksen alussa Anna on myötäillyt keskustelukumppaniaan ja

kuvailut tyttövoittoista, lukioon suuntautuvaa isokoulutusnuortensa joukkoa, rivillä kahdeksan kerrontaan tulee näkökulman vaihdos ja myötäily muuttuu oman toiminnan selittämiseksi. Annan mukaan myös ”*muunkinlaiselle porukalle*” olisi isokoulutuksessa tilaa. Seuraavalla rivillä kertoja sijoittaa toisenlaisten nuorten mukana olon alueelle, missä alkaa puhua kurista, käyttäytymisestä ja ”*yhteisistä pelisäännöistä*”. Toisenlaisten nuorten poissa olon syy on noissa nuorissa itsessään, jotka käyttäytyvät huonosti. Annan mukaan isokoulutuksessa pidetty ”*aika tiukka kuri*” saa nuoret äänestämään jaloillaan ja jättämään isokoulutuksen sikseen.

Nuoriin kohdistuvat odotukset paikantuvat kertomuksessa nuoren sosiaalisiin taitoihin, hyvään käytökseen ja ”*yhteisten pelisääntöjen*” noudattamiseen. Isokoulutuksen käytäntöyhteisöissä on normeja, jotka määrittävät yksilöiden mukana olemista ja joiden rikkominen jopa rajaa pois käytäntöyhteisöstä. Nämä normit ruumiillistuvat Annan kertomuksessa kategorioissa ”*lukiolaistytöt*”, ”*ammattikoululaiset*” ja ”*mopopojat*”. ”Sisään pääsyn” näkökulmasta isokoulutuksen käytäntöyhteisöt näyttäytyvät kerrotuissa kertomuksissa sellaisina rajoitetun osallistumisen paikkoina (Lave & Wenger 1991, 103), jotka rajoittavat normien kautta erilaisten nuorten osallistumista.

Koulun lisäksi nuoret määrittivät kerrotuissa kertomuksissa perheen kautta. Nuorista kerrottiin uskonnollisten perheiden, yksinhuoltajaperheiden tai ”tavallisten” perheiden lapsina ja sitä myöten nuoret määrittivät uskonnollisiksi tai ”tavallisiksi”. Yksinhuoltajaperheet värittyivät kertomuksissa vähävaraisiksi ja eroperheiden nuorten oli vaikea osallistua isokoulutuksen tapahtumiin silloin, kun he olivat toisen vanhemman luona jossakin kauempana. Kerrotuissa kertomuksissa nähtiin myös perhetodellisuuden kirjo: ”*huomaa, että perhetilanteet on hirveen erilaisia*” (Kaisa) ja Pirjon kertomuksessa aina ”*kotikaan ei oo niin turvallinen*”.

Kerrotuissa kertomuksissa kerrottiin myös jonkin verran nuorten harrastuksista, jotka kasaantuivat yksille ja samoille nuorille ja jotka rajoittivat osallistumista isokoulutukseen. Esimerkiksi joukkuepelien valmentaja ei antanut lupaa olla harjoituksista pois tai pois jäämisestä piti maksaa sakkorahaa. Nuoren mukana olemista määrittävätkin usein aikuiset, jotka valinnoillaan ja säännöillään päättävät nuoren paikasta.

Se, mikä kerrotuista kertomuksista puuttui lähes tyystin nuorten elämän perspektiivinä, oli kulttuurinen nuoruus: nuorisokulttuuri, kuluttaminen, media ja sosiaalinen media, erilaiset alakulttuurit sekä nuoriso-ongelmat, esimerkiksi päihteet. Kun nuori nähdään isokoulutuksen käytäntöyhteisöissä ennen muuta koululaisena, harrastajana

ja perheen jäsenenä, voidaan kysyä, onko tällainen kuva riittävä. Edelleen voidaan kysyä, millä tavoin isokoulutuksen käytäntöyhteisöissä luodaan siltoja niihin nuorten erilaisiin käytäntöyhteisöihin ja elämäntilanteisiin, joissa he elämäänsä elävät. Käytäntöyhteisöissä oleellisia ovat kysymykset samanaikaisista jäsenyyksistä eri yhteisöissä sekä yksilöiden identiteeteistä näissä yhteisöissä (Wenger 1998, 158–161).

### 3.1.2 Osaavat, oppivat ja ”aidot” nuoret isokoulutuksen käytäntöyhteisöjen osallistujina

Isokoulutuksen käytäntöyhteisöt ovat ”sisään pääsyn” näkökulmasta rajattuja paikkoja nuorille. Kerrotuissa kertomuksissa ne näyttäytyivät kuitenkin varsin sallivina osallistumisen paikkoina niille nuorille, jotka olivat ”päässeet sisään”. Seuraavassa kertomuksessa kertoja pohtii isokoulutuksen käytäntöyhteisöjä, joiden nuoret ovat joka vuosi erilaisia. Nuoret ovat kertomuksessa ryhminä, joiden kautta sen kaikki jäsenet määrittyvät.

#### Esimerkki 2 Eeva/ ”Voi vitsi kun on upee ryhmä”

1. Mun mielestä näissä ryhmissä on hirveesti eroa vuosien välillä.
2. On semmosia ryhmiä mistä aistii sellasen, että heillä on hyvä yhteishenki
3. ja valmius isosena toimimiseen olemassa, että hartauden teko sujuu hirveen luontevasti ja leikkien vetäminen sujuu luontevasti.
4. Tämän vuoden isokoulutusryhmä oli semmonen, että itsekin mietin että voi vitsi kun on upee ryhmä heti alusta alkaen,
5. että olivat persoonina sellasia ihmisiä, että valmiudet ovat jo olemassa.
6. Mutta sitten nää ryhmät vaihtelee, että on sellasia ryhmiä mistä vois sanoo (...), että lähtökohdat ovat hyvin erilaiset, että tieto taito taso on hyvin erilainen
7. ai sekin mitä ne hakee siltä isokoulutukselta on erilainen. (...),
8. että tämä vuosi oli meillä todellakin hirveän kiva ryhmä omasta mielestäni,
9. että siellä oli jotenkin hirveän hyvä yhteishenki ja tahto toimia siinä ryhmässä.

Kertomuksessa Eeva palauttaa mieleen kuluneen vuoden isokoulutusryhmän, mikä oli ”upee ryhmä heti alusta alkaen”. Nuorilla oli jo valmiina sopivat isosen persoonalliset ja sosiaaliset taidot sekä oikea asenne toimia isokoulutuksen ryhmässä ja isosina. Sopivat taidot tarkoittavat esimerkiksi sitä, että ”hartauden teko sujuu luontevasti ja leikkien vetäminen sujuu luontevasti”. Isokoulutuksessa osaavien nuorten ei enää tarvitsekaan opetella asioita vaan voidaan jo suoraan toimia (rivi 9).

Kertoja kuitenkin toteaa, että ryhmät ovat eri vuosina erilaisia. Jäsenten

”tieto- ja taitotaso on hyvin erilainen” sekä motivaatio osallistua isokoulutukseen vaihtelee. Kertomuksessa isokoulutuksen käytäntöyhteisöjä jäsenetäänkin sallivana paikkana, jossa mukana olemista ei rajoiteta yksilöiden persoonallisten kompetenssien tai motivaation kautta. Seuraavassa Kaijan kertomuksessa kerrontaan tulee edellistä enemmän kerronnallista jännitettä.

### Esimerkki 3 Kaija / ”Yhteys syntyy”

1. Et jotkut teemat on sellasia, mitä saattaa nousta ja vahvistua vaan siihen porukkaan liittyen tai siihen tilanteeseen,
2. et jos tuntuu et levotonta porukkaa, niin pitää miettiä, mikä ois semmosta mikä herättelis heitä jotenki ajattelemaan,
3. että aattelee, et ois selkeät suunnitelmat ja tietty isokoulutussuunnitelma mut se ei kuitenkaan sais olla liian tiukka.
4. Et loppujen lopuks aina sil ei oo mitään väliä, että mitä aiheita on käsitelty, kun ne unohtaa sen kuitenkin,
5. et tavallaan se yhteys, mikä siin tulee, se on paljon tärkeempi,
6. et minkälainen porukka heille siihen ja henki siihen isokoulutus-porukkaan syntyy,
7. että se sit kantaa kuitenkin paljon pidemmälle
8. ja he oppii paljon enemmän toisiltaan, kun lopulta siitä, että onko nyt käyty kaikki yksityiskohdat hartaudenpitämisestä läpi vai ei.
9. Voi olla että siltikään ei hahmota sitä asiaa, ennekuin on ite pitänyt ja ollu isosena.

Isokoulutuksen nuoret määrittävät kertomuksessa nyt levottomiksi, jotka kaipaavat herättelyä ajattelemaan (rivi 2). He ovat kuin ne Hakanpään (2001) tutkimuksen kolme nuorta neljästä, jotka ilmoittivat seuraavansa isokoulutuksessa opetusta ja osallistuvansa ”jonkin verran”. Isokoulutuksen aikana ryhmässä syntyy kuitenkin muutos ja porukasta tulee tietty ”Porukka”, jossa jäsenten välille syntyy ”yhteys” ja ”henki”. Kun edellisessä esimerkissä nuorilla oli jo valmiina tarvittavat valmiudet ja jo toimitaan, tässä kertomuksessa isosen taitoja vasta opitaan. Oppiminen paikantuu ryhmään, missä on syntynyt ryhmähenki. Ryhmässä oppiminen ”kantaa paljon pidemmälle” kuin tavanomainen opettaminen ja oppiminen isokoulutuksessa. Oppiminen tapahtuu kertomuksessa nuoria kuuntelevan ja huomioivan opetuksen, toisten nuorten esimerkin sekä omakohtaisen isokokemuksen kautta.

Kaijan kertomuksessa nuorten osallistuminen isokoulutuksen käytäntöyhteisöissä on oppimista. Oppiminen on prosessi, mikä näkyy muutoksena nuoren osallistumisessa, kompetensseissa ja identiteetissä (Wenger 1998). Rajoitetusta osallistumisesta, mikä määrittyi nuorten taitojen ja motivaation puutteellisuuksien kautta,

siirryttiin tietojen ja taitojen karttumisen sekä motivaation ja asenteiden muuttumisen kautta kohti sitoutuneempaa ("full participation") osallistumista (Lave ja Wenger 1991, 29). Isokoulutuksen käytäntöyhteisöihin sisään pääsevät ne nuoret, joilla on sopiva sosiaalinen kompetenssi ja ryhmässä toimimisen edellytykset. "Sisään pääsyn" jälkeen nuorten osallistuminen isokoulutuksen käytäntöyhteisöissä ei kuitenkaan ole kiinni yksilöiden persoonallisista taidoista tai motivaatiosta. Kerrotuissa kertomuksissa yksilöiden on mahdollista samalla oppia ja muuttaa suhdettaan sosiaaliseen yhteisöön, kun he osallistuvat käytäntöyhteisöjen toimintaan.

Kerrotuissa kertomuksissa sallivia isokoulutuksen käytäntöyhteisöjä tuotettiin, ei niinkään oppimisen paikkoina niin kuin Kaijan kertomuksessa "Yhteys syntyy", vaan tarinatyypillä "Aito nuori". Tarinatyypin yhteisöissä kaikilla erilaisilla nuorilla on mahdollisuus olla mukana ja osallistua. Kerrotuissa kertomuksissa nuori "saa olla oma itsensä" ja "jokainen hyväksytään sellasena kun on" (Maija). Pirjon mukaan jokainen nuori saa "pitää siitä omasta persoonastaan kiinni koska kaikentyypisiä isosia tarvitaan". Tarinatyypissä nuoren aitous oli merkitsevää ensinnäkin suhteessa siihen, että nuorelta ei edellytetä isokoulutuksen käytäntöyhteisöissä muutosta joksikin toiseksi, esimerkiksi uskovaiseksi. Toisaalta se oli merkitsevää suhteessa kaikkiin niihin paikkoihin, joissa nuori ei voi olla "aito". Usein vastakohtana nähtiin koulun sosiaalinen maailma: "et jotenkin se (seurakunta) eroais jollain tavalla myös koulumaailmasta, koulussa on helposti tietyt roolit, mitkä on nuorella koko ajan, joita hän kantaa mukana" (Kaisa).

Seuraavassa esimerkissä juuri se, että nuori saa osallistua isokoulutuksen käytäntöyhteisössä omana itsenään, virittää myös nuoren oppimisen ja harjoittelemisen.

#### Esimerkki 4 Maija / "Saa olla oma itsensä"

1. Pyritään siihen et kaikilla olis mahdollisuus päästä toteuttamaan itseään ja osallistumaan
2. ja jokainen saa tavallaan omaan tahtiinsa tulla mukaan,
3. et me ei lähetä silleen, koska ne on hyvin nuoria, jotka aloittaa perusisokoulutuksen (viisitoista vuotiaita), .
4. Niin eihän niillä voi aatella, et kauheesti lähetään tykittää ja et ne joutuu heti tuleen heti kun tulee.
5. Mutta pikkuhiljaa kun ovat oppineet tähän ryhmään,
6. ja huomaavat että täällä on mukava olla ja helppo olla ja saa olla oma itsensä,
7. sit siin on kiva päästä harjotteleen niitä taitoja mitä sitten riparilla tai leireillä tai ylipäänsä elämässä joskus tarvitaan.

Kertomuksessa "aito" nuori manifestoituu siten, että "saa omaan tahtiinsa tulla mukaan"



ja ”*saa olla oma itsensä*”. Uhkatekijä nuoren ”aitoutta” kohtaan ovat ne työntekijät, jotka eivät ota huomioon nuoren ikää ja jotka pakottavat nuoren johonkin sellaiseen, mihin nuori ei vielä kykene. Kertojan seurakunnassa ymmärretään, että nuorten kohdalla ”*ei voi aatella, et kauheesti lähetään tykittää ja et ne joutuu heti tuleen*”. Rippikouluisosen ja leirityön taitojen harjoittelu tulee mahdolliseksi vasta sitten, kun nuori ”*pikkuhiljaa*” oppii ryhmään, havahtuu mukavaan ja helppoon yhdessäoloon ja siihen, että häneen ei kohdistu muutospaineita (rivi 6). Kertomuksessa oppiminen isoskoulutuksen käytäntöyhteisöissä mahdollistuu nuoren ikävaihetta ymmärtävän hauskan toiminnan ja ”*pehmeän laskun*” kautta.

Maijan kertomus tuottaa isoskoulutuksen käytäntöyhteisöjä nuoria ja nuoruutta ymmärtävänä sekä huomioivana koulutusinstituutiona. Kertomus herättää kuitenkin kysymään nuoren koulutettavuuden päämääriä isoskoulutuksen käytäntöyhteisöissä. Millainen on isoskoulutuksessa kasvava ja kehittyvä minä, jos ”aitoon” minään ei kohdistu muutospaineita? Taylor (ks. Puolimatka 2005, 181) esittää, että ihminen tarvitsee itsemäärittelynsä, oman aitoutensa perustaksi merkitysnäkökenttiä, joiden kautta haluja, tunteita, pyrkimyksiä ja elämää voidaan tarkastella. Toiminnassaan käytäntöyhteisöt tuovat esille sitä, millainen tietäminen tuottaa kompetensseja osallistua niiden toimintaan (Wenger 1998, 137). Tietäminen isoskoulutuksen käytäntöyhteisöissä on siten suhteessa merkitysnäkökenttiin, joita nuorelle noissa yhteisöissä tarjoutuu.

### 3.1.3 Nuorten erilaiset jäsenyydet isoskoulutuksen käytäntöyhteisössä

Kerrotuissa kertomuksissa nuorten osallistumista isoskoulutuksen käytäntöyhteisöissä jäsenettiin erilaisten jäsenyyksien kautta. Jäsenyyksiä määriteltiin suhteessa nuorten taustaan ja identiteettiin, jotka tuottivat erilaisia kategorioita. Kun kerrottiin ”sisään tulosta”, nuoret olivat ”*lukiolaistyttöjä*”, ”*ammattikoululaisia*” tai ”*mopopoikia*”. Käytäntöyhteisöjen osallistuvina jäseninä nuoret näyttäytyivät kerrotuissa kertomuksissa tätä kirjavampana joukkona.

Seuraavassa kertomuksessa Eeva rajaa paperille ympyrään neljä sektoria ja nimeää ne erilaisilla jäsenyyksillä, joita ovat koulussa hyvin pärjäävät tytöt, kaveriporukatytöt, uskavaiset nuoret ja reippaat pojat.

Esimerkki 5 Eeva / ”Yks sektori on koulussa hyvin pärjäävät tytöt”

1. No varmaa yks sektori on, voisko sanoa koulussa pärjäävät tytöt, (...),

2. elikkä on hyviä koulussa ja pärjää hyvin myös isokoulutuksessa, (...), he ovat koulussa sosiaalisia ja sisäistää uusia asioita ja oppimisvalmiudet on olemassa hyvät, nin sitten isokoulutuskin samalla lailla kuin rippikoulukin onnistuu heiltä oikein hyvin.
3. No sitte vois olla semmoset kaveriporukatytöt
4. elikkä ne tulee isokoulutukseen kaveriporukassa ja taustaltansa hyvin erilaisia, (...), osa on koulussaki menestyviä ja osa taas ei mutta heitä sitoo tämmönen, että yhdessä kavereina lähdetään isokoulutukseen.
5. Sitten on yks sektori mikä on oikeasti (...) kiinnostunu uskonnosta (...),
6. että kokevat itsensä selkeästi uskovaisiksi ja haluaa olla seurakunnan toiminnassa mukana
7. ja tiettyyn tapaan haluaa myöskin tuoda sen esille, että on uskovainen (...).
8. Sitten vois sanoo semmoset reippaat pojat, (...),
9. jotka ovat aktiivisia, monesti urheilu taustaa ja ovat kokenu rippikoulun tosi kivana ja siellä on ollut hyvä yhteishenki ja ne lähtee reippaasti mukaan isokoulutukseen.

Kertomuksessa nuorten jäsenyydet isokoulutuksen käytäntöyhteisöissä määrittyvät tietystä perspektiivistä käsin: koulumenestyksestä, kaveriporukasta ja onnistuneesta rippikoulukokemuksesta. Vain uskovaisten nuorten (5–7) jäsenyys ei määrity mistään ulkoisesta käsin vaan nuorten identiteetin kautta. Näillä nuorilla on kokemus ja tunto omasta itsestä sekä halu olla mukana seurakunnan toiminnassa ja tunnustaa oma usko.

Ismo jakaa seuraavassa kertomuksessa nuoret aktiivisiin, sivustaseuraajiin ja kavereiden kanssa tulijoihin. Toisin kuin Eevan kertomuksessa, jossa nuorten jäsenyydet määrittyivät ennemminkin nuorten taustan kautta, nyt jäsenyydet määrittyvät nuorten toiminnan kautta ja erilaisiin jäsenyyksiin liittyä erilaista toimijuutta.

#### Esimerkki 6 Ismo / ”Aktiiviset ja sivustaseuraajat”

1. (...), aktiiviset, et osa on näitä ketkä on kiinnostuneita, (...), että tykkää olla ryhmässä esillä. (...),
2. jotkut on luontasesti, että ne tykkää viitata, kyseenalaistaa, on aina mukana kaikessa innokkaasti.
3. Mutta monesti nää nuoret on niitä, joilla on harrasteita muuallakin, että tää on yks harrastus muiden harrastusten joukossa. (...).
4. Semmoset sivustaseuraajat, et se on suurin ryhmittymä varmaan,
5. kattovat, että eivät tee ittestään numeroa
6. mutta sitten kun saavat mahdollisuuden, ja tulee jotain, on se sitten pelejä tai leikkejä, ni sit sieltä löytyykin, että hoitaa hommansa äärimmäisen hyvin. (...).
7. Ja sitten osa, kun kavereiden kanssa tulee, niin ei kiinnosta pätkeäkään kuhan käy siellä paikan päällä, kun ei oo muutakaan tekemistä, (...),
8. mut yleensä ei ne ihan koko vuotta jaksa käyä, jos ne semmosella asenteella on siellä.

Anneli: Aktiiviset ja sivustaseuraajat.

9. (...), että aktiiviset on niitä, joilla on selkein näkemys siitä, mitä ne haluaa koulutukselta, ja miten voi edetä siinä, (...),
10. että jos ovat kasvaneet, että pitää olla tavoitteet elämässä, niin ne tietää, että ne haluaa ens vuonna leirille.
11. Ja nää (sivustaseuraajat) on taas niitä, jotka ei tiedä tai sitte eivät halua kertoa siitä (...), että onko se sitä, että katu-uskottavuus kärsii, jos sanoo jo nyt, että haluaa jo ens kesänä leirille.
12. Että laiaista laitaa mutta mun mielestä sinne (sivustaseuraajiin) uppoo helmiä sinne joukkoon.

Eevan ja Ismon kertomusten nuorten erilaiset jäsenyydet voidaan rinnastaa Porkan (2009, 324–326) hahmottelemiin neljään isosten motivaatiotyyppeihin, joita olivat monipuolisesti motivoituneet, heikosti motivoituneet, sosiaalisesti ja ulkoisesti motivoituneet sekä hengellisesti motivoituneet. Kertomusten koulussa hyvin pärjäävät tytöt, reippaat pojat ja aktiiviset isokoulutusnuoret ovat Porkan monipuolisesti motivoituneita isosnuoria. He ovat Eevan ja Ismon kertomuksissa toimijoina sosiaalisia, kiinnostuneita ja innostuneita. He omaavat hyvät oppimisvalmiudet, kyseenalaistavat asioita ja heille esiintyminen on helppoa. He ovat myös päämäärätietoisia ja kykenevät ohjaamaan omaa oppimistaan. Jaakon sanoin nämä nuoret ovat ”nuoria, jotka hyvin hoitaa koulunsa, harrastaa monia asioita ja on niissä hyviä, ja nyt sit seurakuntaki tulee mukaan, he loistaa sielläki”. Nuorten toimijuus on aktiivista ja ulospäin suuntautunutta, innostunutta ja suhteessa omaan itseen päämäärätietoista. Osallistumisen määrän ja laadun kautta mitaten näiden nuorten jäsenyys isokoulutuksen käytäntöyhteisöissä on alusta alkaen täysivaltaista jäsenyyttä (Lave & Wenger 1991, 36).

Edellä olevien kahden kertomuksen kerronnallinen jännite paikantuu Ismon kertomuksen sivustaseuraajiin, jotka rinnastuvat Porkan (2009, 324–326) heikosti motivoituneisiin isosiin. Sivustaseuraajat tarkkailevat ja ikään kuin rajoittavat toimijoina omaa käytöstään, ”kattovat, että eivät tee itsestään numeroa”. Nuoret eivät puhu leiritoiveistaan ja nuorilla on vartioitavana jonkinlainen ”katu-uskottavuus”. Muutos tapahtuu, kun nuori saa mahdollisuuden, ”ni sit sieltä löytyykin, että hoitaa hommansa äärimmäisen hyvin”. Nuoret ovat kuin simpukoita, joiden sisältä saattaa löytyä helmi niin kuin Ismo kertomuksensa päätännäksi toteaa. Muutos ei tapahdu kertomuksessa itsestään vaan annetun mahdollisuuden, tilaisuuden kautta.

Sivustaseuraajien toimijuus kohdentuu toisaalta omaan itseen, josta ”ei tehdä numeroa”, toisaalta tilaisuuden tullen nuoret aktivoituvat käytäntöyhteisöjen

kompetenteiksi toimijoiksi. Ismon kertomuksessa isoskoulutuksen käytäntöyhteisön marginaalissa olevan sivustaseuraajan rajoitettu osallistuminen muuttuu kohti osallisuuden kasvua, kun nuori saa siihen mahdollisuuden (Lave & Wenger 1991, 29). Kertomuksen sivustaseuraajat voidaan edelleen rinnastaa Niemelän (2002, 116–120) tutkimukseen, minkä mukaan juuri passiivisesti orientoituneiden isosten odotukset usein ylittyivät rippikoululeirillä ja he olivat isostyypeistä niitä, joiden uskonnollisuuteen isosena toimiminen vaikutti kaikkein myönteisimmin (mt., 118).

Eevan ja Ismon kertomusten nuoret, jotka tulevat isoskoulutukseen kavereiden kanssa rinnastuvat Porkan (2009, 324–326) sosiaalisesti ja ulkoisesti motivoituneisiin nuoriin. Eevan kertomuksessa isoskoulutukseen tulee yhteen sidottu tyttönippu, ”kaveriporukkatytöt”, mikä ei määriy toimijoina millään tavoin suhteessa isoskoulutukseen, he vain ”tulee” mukaan. Ismon kertomuksessa kavereiden kanssa tulevien nuorten osallistuminen määrittyy epämääräisenä olemisena: ”kuhan käyään paikan päällä”, kun ”ei oo muutakaan tekemistä” ja ”joilla on semmonen asenne”. Kertomuksissa kavereiden kanssa isoskoulutukseen tulevat nuoret ovat isoskoulutuksen käytäntöyhteisöissä marginaalissa, missä toimiminen on tulemista ja olemista ja muutos jäsenyyksissä tarkoittaa ulos kirjautumista käytäntöyhteisöstä.

Kerrotuissa kertomuksissa jäsenyydet määrittyivät toisaalta nuorten taustan, koulumenestyksen, onnistuneen rippikoulukokemuksen ja kavereiden kautta. Toisaalta jäsenyydet määrittyivät sen kautta, kuinka nuori on toimijana suhteessa isoskoulutukseen. Osallistumisen ääripäät ovat toisaalla pelkkä tuleminen ja oleminen sekä toisaalla reipas osallistuminen ja uusien asioiden oppiminen. Muutokset jäsenyyksissä paikantuvat sivustaseuraajiin ja niihin nuoriin, jotka tulevat kaveriporukoissa.

Erilaiset jäsenyydet syntyvät tai jäävät syntymättä merkitysneuvotteluissa, kuka nuori on suhteessa isoskoulutukseen. Eevan kertomuksessa uskovaisilla nuorilla on oma, autonominen halu olla mukana isoskoulutuksen käytäntöyhteisössä ja seurakunnan toiminnassa. Nuorten merkitysneuvottelut ja erilaiset päätöksenteot jäsenyyksien suhteen tulevat esille seuraavassa Annan kertomuksessa:

#### Esimerkki 7 Anna / ”Lähetään kattomaan”

1. Osa varmaan lähtee ihan kattomaanki, et mitä isoskoulutus on, mitä siel tekee ja vastaaks se heiän odotuksiaan (...).
2. Nuoret on nykyään aika tiedostavia, et he äänestää sitte jaloillaan ja tekee ratkasuja, et haluaaks he olla ja jaksaa he olla toiminnassa mukana.
3. Ja monelle jos jo varhasessa vaiheessa alkaa selvitä, et seuraavan kesän

- suunnitelmat onki ihan toisenlaisii, (...), et he ei viitti isoskoulutukseen sitoutuakaan, kun he tietää et he ei pääse ite isosiks lähtemään.
4. Jonkun verran sitä väkee karsiutuu varmaan sen takii, et se isoskoulutus ei vastaa sitä mitä he on ajatellu tai odottanu,
  5. mut että se porukka, joka jää ja sitoutuu isoskoulutukseen suhtautuu siihen,
  6. mä en tiedä onks kärsivällinen oikee sana, mut he ottaa sen sellasena kuin se on ja tulee.

Kertomuksen henkilöhahmoina ovat nuoret, joilla on odotuksia ja isoskoulutusta tarkastellaan näitä odotuksia vasten. Nuoret kykenevät tekemään päätöksiä, halutaanko tai jaksetaanko olla isoskoulutuksessa mukana vai kirjaudutaanko ulos. Nuoret ovat elämässään päämäärätietoisia ja isoskoulutukseen osallistuminen suhteutetaan muihin tekemisiin. Merkitysneuvotteluissa suhteessa isoskoulutukseen osa nuorista myös jää ja sitoutuu isoskoulutuksen käytäntöyhteisöön. Annan kertomuksessa sitoutuminen tarkoittaa sitä, että isoskoulutus ”*otetaan sellasena kuin se on ja tulee*”. Päättännästä (rivi 6) syntyy mielikuva, että merkitysneuvottelut loppuvat siihen, kun päätetään jäädä ja sitoutua. Päättäntä johtaa pohtimaan, että isoskoulutuksen käytäntöyhteisöissä nuoret ovat ikään kuin sidoksissa sen institutionaalisiin käytänteisiin mutta eivät voi juuri vaikuttaa niihin.

Jäsenyydet isoskoulutuksen käytäntöyhteisöissä määrittyvät sen kautta, kuinka nuori on suhteessa isoskoulutukseen. ”*Koulussa hyvin pärjäävät tytöt*”, ”*reippaat pojat*” ja ”*aktiiviset nuoret*” ovat niitä, jotka ovat mukana aktiivisina toimijoina ja jäseninä käytäntöyhteisöjen keskiössä. Nämä nuoret saavat kerrotuissa kertomuksissa kokemuksia, tietoja ja taitoja, jotka synnyttävät merkityksiä heidän elämässään. ”*Sivusta seuraavat*” nuoret käytäntöyhteisöjen marginaaleissa aktivoituvat toimijoiksi mahdollisuuden tullen ja tuottavat sitä kautta merkityksiään näkyviksi. Näiden nuorten rajoitetun osallistumisen jäsenyys muuttuu kasvavan osallistumisen jäsenyydeksi. Vain kavereiden kanssa tulijoiden, ”*kaveriporukkatyttöjen*” toiminta kerrotuissa kertomuksissa on pelkkää tuleamista ja olemista ja näyttää olevan ilman merkityksiä. Muutos heidän jäsenyyksissään tarkoittaa kerrotuissa kertomuksissa pois lähtöä isoskoulutuksen käytäntöyhteisöistä.

Nuoret käyvät merkitysneuvotteluja isoskoulutuksen ja harrastusten, ajankäytön, kaverien ja muiden elämänsuunnitelmien välillä (Wenger 1998, 52–54). Jäsenyydet määrittyvät siten nuoren identiteetin kautta, kuka nuori on suhteessa isoskoulutukseen. Näiden neuvottelujen ääripäät ovat uskovat nuoret, joilla on oma tahto olla mukana seurakunnan uskonnollisessa toiminnassa sekä ne nuoret, jotka tekevät päätöksen jäädä pois isoskoulutuksesta.

### 3.1.4 Nuorten ruumiillinen, uskonnollinen ja sosiaalinen toimijuus isoskoulutuksen käytäntöyhteisöissä

Isoskoulutuksen käytäntöyhteisöissä erilaisiin jäsenyyksiin liittyy erilaista toimijuutta. Tässä kappaleessa tarkastelen nuorten ruumiillista, uskonnollista ja sosiaalista toimijuutta seuraavan kertomuksen ”Isosen matka” kautta. Kertomuksessa isoskoulutuksen käytäntöyhteisöt jäsentyvät seurakunnan, nuoren uskonnollisuuden ja isoskoulutusryhmän kautta. Otsikko ”Isosen matka” on ensimmäiseltä riviltä lainattu metafora, joka kuvastaa nuoren matkaa isoskoulutuksen kautta isoseksi.

#### Esimerkki 8 Kaisa / ”Isosen matka”

1. Ja aattelen, että se isosen matka kuuluu siihen, miten he on myös seurakuntalaisena tekemässä tätä meidän seurakuntaa,
2. että me ei työntekijöinä olla täällä pelkästään järjestämässä ohjelmaa ulkopuolelta
3. vaan et me yhdessä heidän kanssaan tehdään ja he saa olla suunnittelemassa toimintaa.
4. Ja sit myöski sitä, et miten tutkii niitä omia asioita,
5. että moni isonen saattaa sanoa, että ei hän osaa oikein uskoa näihin juttuihin mitä seurakunnasa on,
6. tai ei hän oikein tiedä miten hän uskoo, mutta silti hän haluaa olla mukana,
7. et samanlaista etsintää voi edelleen olla mitä rippikoulussakin.
8. Ja se on toisaalta ihan hyväkin, että sitä voi kyseenalaistaa,
9. ja ei tarvii aatella, että isosen pitäis olla valmis teologian maisteri jo yhden isoskoulutusvuoden päätteeks, että se ei oo meillä tavoitteena.
10. Vaan enemmänkin että osais olla, ois semmonen isosen asenne tehdä,
11. niillä taidoilla mitä pystyy tekemään
12. ja löytää niitä omia vahvuuksia siinä hetkessä.
13. Ja että missä on heikompi, et isoset keskenään vaik pienemmissä ryhmissä ymmärtäis, et ne voi tukea toinen toistansa niissä vahvuuksissa ja heikkouksissa,
- 14, ettei tartte kaikkien olla täydellisiä isosen stereotyyppejä heti ensimmäisenä vuonna (...) tai vielä toisenakaan vuonna.

Kertomus jäsentyy alussa seurakunnan kautta (1–3). Henkilöhahmoina ovat seurakunnan työntekijät ja seurakuntalaiset, jotka ovat isoskoulutuksen nuoria ja vanhempia isosia. Työntekijät ja nuoret suunnittelevat ja tuottavat yhdessä nuorten seurakunnan toimintaa. Nuori ei ole seurakunnassa vain toiminnan kohde vaan itse aktiivinen toimija, joka tuottaa

seurakuntalaisuuttaan tekemällä.

Kerrotuissa kertomuksissa nuorta tuotettiin ihmisenä, joka nimenomaan haluaa seurakunnassa toiminnallista vastuuta, mikä näkyy ruumiilla tekemisenä: *”Tarjoutuu heti tekemään jotain tehtävää, jos pyytää kahvia keittämään tai muuta” (Jaakko) tai Mikon sanoin: ”Meil on erittäin motivoituneita nuoria, jotka tykkää käydä, tykkää kantaa vastuuta, (...), varsinkin tekeminen on semmonen mikä kiinnostas”.* Maija kertoo nuortenilloista seuraavasti: *”Samoin ne pitää meillä nuorteniltoja kevätkaudella, eli kun meillä on keskiviikkoisin aina myös nuortenilta, nii ne isoset pienissä ryhmissä suunnittelee sen illan, pitää hartaudet, pitää mitä nyt haluavatkin, leikit, laulut, kysymykset, mitä ikinä siinä onkin. Pitävät sen kokonaan, ovat siitä vastuussa, ovat hyvin täpinöissään”* (Maija). Nuoren toimijuus seurakunnassa määrittyy ei vain mukana olemisena ja osallistumisena vaan ruumiilla tekemisenä, vastuun ottamisena ja innostuksena. Ruumiillisina toimijoina nuoret ovat kerrotuissa kertomuksissa seurakunnassa ja isoskoulutuksen käytäntöyhteisöissä kuin höyrykattiloita, jotka Maijan sanoin *”ovat hyvin täpinöissään”*.

Nuoren uskonnollinen toimijuus jäsentyy Kaisan kertomuksessa riveillä 4–9 *”tutkimisena”, ”epäilynä”, ”epävarmuutena”, ”etsintänä” ja ”kyseenalaistamisena”*. Nyt kerronnassa henkilöahmona on nuori yksin. Muut ihmiset ovat näillä riveillä mukana kuin varjo, joka on kuulemassa, kun nuori *”saattaa sanoa, että ei hän osaa oikein uskoa näihin juttuihin”*. Nuoren uskonnolliselle haparoinnille löytyy päämääräksi utooppinen kategoria *”valmis teologian maisteri”*, mikä viitanee uskonnon tiedollisen puolen hallitsemiseen. Se ei kuitenkaan kertomuksessa ole isoskoulutuksen tavoite. Uskonnolliset pohdinnat ja päätöksenteot ovat kertomuksessa nuoren *”omia asioita”*. *”Uskonnollisen vajavaisuuden”* korvaa kertomuksessa oikea isosen asenne toimia niillä taidoilla, mitä nuorella on ja puutteet korvautuvat, kun nuoret tukevat toisiaan heikkouksissa ja vahvuuksissa (10–13).

Toisaalta kerrotuissa kertomuksissa uskonnollisena toimijana nuori on yksin, omien itsenäisten pohdintojen varassa ja nuoren uskonnollisen toimijuuden kohdalla kertomuksissa vallitsi jopa eräänlainen hiljaisuus. Toisaalta isoskoulutuksen käytäntöyhteisöissä nuorta myös kannustettiin aktiiviseksi uskonnolliseksi toimijaksi: *”Koko ajan meillä kulkee mukana, ensimmäisestä kerrasta lähtien se että, kerron aina sen että kannattaa tää isoskoulutusaikaki pohtia suhdetta Jumalaan, pohtia sitä. Ja jos on hakusessa niin etsiä, etsiä eikä luovuttaa, ja kysellä ja ottaa selvää ja kuulostella”* (Pirjo). Kerrotuissa kertomuksissa nuoren uskonnollinen toimijuus myös saattoi muuttua, mistä Maija kertoo seuraavasti: *”Ja mikä nyt on mahtavaa, mikä täällä on kovasti huomioitu ja*

*iloittu, että on muutama tyyppi, joka käy itsenäisesti messussa, (...), et on tullu itestään sinne, ne sopii feisbuukissa, että mennäänkö tänä sunnuntaina kirkkoon, ja me ollaan huuli pyöreinä katottu yhdessä sieltä, kun ne on menny ryhmänä (...) ja osallistuvat sinne, vaikka me ei olla kutsuttu niitä:”*

Kertomus ”Isosen matka” päättyy riveihin 10–14, joilla jäsennetään nuoren sosiaalista toimijuutta. Nyt henkilöhahmoina ovat isokoulutuksen nuoret keskenään. Kertomuksessa tuotetaan oikeaa isosen asennetta, mikä tarkoittaa tietyllä tapaa vahvaa toimijuutta: Jos nuori vain ”*pystyy tekemään*” jotakin, niin silloin tulee tehdä. Oikeassa isosen asenteessa on lisäksi nuoren omaa toimintaa refleктоiva ulottuvuus, toisin sanoen erilaisissa tilanteissa nuori voi löytää omia vahvuuksiaan ja sitä kautta vahvistaa omaa toimijuuttaan. Toimiva minä ei kuitenkaan palvele vain omaa itseään vaan ryhmää. Ryhmässä nuori voi havahtua ymmärtämään, että jäsenet voivat tukea toinen toistaan vahvuuksissa ja heikkouksissa. ”*Täydellisen isosen stereotyyppi*” on yhtä utooppinen kategoria kuin ”*valmis teologian maisteri*” mutta puutteet nuorten toimijuudessa korvautuvat yhteistoiminnalla.

Toimijana nuori on isokoulutuksen käytäntöyhteisöissä ennen muuta ryhmän jäsen ja kerrotuissa kertomuksissa nuoren toimijuutta tuotettiin suhteessa toisiin nuoriin ja kollektiiviin. Sitä kautta nuorten vahvistuva toimijuus rakentuu isokoulutuksen käytäntöyhteisöissä tilanteittain paikantuneena ja vuorovaikutuksessa suhteessa toisiin (Virkki 2004). Kerrotuissa kertomuksissa tällainen näkemys vahvistuvasta toimijuudesta näytti välittävän ajatusta ihmisen tarvitsevyydestä. Kun omat taidot tai oma usko ovat vajavaiset, toimijuuden tueksi tarvitaan toisten taitoja ja uskoa. Erityisen tarvitsevana nuori nähtiin kerrotuissa kertomuksissa suhteessa toisiin nuoriin ja sosiaalisiin suhteisiin sekä siihen, että tulee hyväksytyksi ja kuuluu joukkoon. Kertomuksissa nuoret ”*kaipaa tätä yhteyttä, sitä että kokee, että hänet hyväksytään tähän porukkaan*” (Jaakko). Maijan ja Pirjon sanoin nuoret haluaa ”*tutustuu toisiinsa*”, ”*ne, kokee, että heillä on paikka täällä*” ja ”*niistä on hirveen paljon apua toisilleen*”.

Nuori ei ole seurakunnassa vain työntekijöiden toiminnan kohde vaan itse aktiivinen toimija. Kerrotuissa kertomuksissa nuorten toimijuus on ruumiilla tekemistä, vastuunottamista ja luonteeltaan innostunutta. Tällainen toimijuus herättää kysymään, onko käytäntöyhteisöissä tarvetta tai tilaa toisenlaisille toimijuuksille. Camino (2005) muistuttaa myös, että nuoret usein kategorisoidaan toimijoina tietyillä yksinkertaistavilla määreillä, mikä ei anna mahdollisuuksia toisin tekemiselle.

Nuoren uskonnollinen toimijuus on kerrotuissa kertomuksissa omien asioiden



itsenäistä pohdiskelua. Voidaan ajatella, että kulttuurisesti korrekki näkemys uskonnollisista asioista ihmisen yksityisasiaina värittää toimintaa isokoulutuksen käytäntöyhteisöissäkin. Näen tässä kohden isokoulutuksen eräänlaisen kipupisteen. Toisaalta isokoulutuksen käytäntöyhteisöissä tuotetaan yhteisesti jaettua merkityksenantoa isosen roolista ja minuudesta ryhmänjohtajana leirityössä, toisaalta suhteessa uskontoon ja seurakuntaan ylläpidetään sellaista yksilöllisyyden ihannetta, uskonnollista autonomisuutta, mikä saattaa irrottaa nuoren isostoiminnan muusta seurakunnan toiminnasta.

Nuoren sosiaalinen toimijuus tarkoittaa isokoulutuksen käytäntöyhteisöissä ryhmässä ja ryhmän kautta toimimista. Yksilöllisen toimijuuden puutteet ja vahvuudet jaetaan kaikkien toimijoiden kesken, mikä vahvistaa omaa toimijuutta. Sosiaalisen toimijuuden polttoaineena toimii nuoren halu tulla hyväksytyksi ja kuulua yhteen toisten kanssa. Sitä kautta nuoren toimijuus isokoulutuksen käytäntöyhteisössä on myös tunnetta ja kokemusta ”hyvästä hengestä”. Tällainen sosiaalinen toimijakuva on kuitenkin tietyllä tavalla kapea. Kerrotuissa kertomuksissa vallitsi lähes tyystin hiljaisuus nuorista kuluttajina ja muiden informaalien käytäntöyhteisöjen jäseninä. Tämä havainto on yhteneväinen Porkan (2004) tutkimuksen kanssa, jonka mukaan vähiten isokoulutuksessa käsiteltiin kristityn ihmisen elämänpiiriin liittyviä asioita, kristillistä maailmankuvaa ja etiikkaa sekä tapoja ja perinteitä. Nuoren arjen elämänpiirien aktiivinen refleksiivinen jäsentäminen kristilliseltä arvopohjalta käsin voisi vahvistaa nuoren oman elämän merkitysnäkökenttien rakentumista (Paakkunainen 2006, 165).

### **3.1.5 Yhteenveto**

Tässä luvussa esittelin kerrottujen kertomusten kautta nuorten osallistumista, jäsenyyksiä ja erilaisia toimijuuksia isokoulutuksen käytäntöyhteisöissä. Nuorten ”sisään pääsy” tai ulos rajautuminen noissa yhteisöissä on kiinnittynyt kerrotuissa kertomuksissa nuorten erilaisiin sosiaalisiin kompetensseihin ja ”yhteisten pelisääntöjen noudattamiseen”. Sitä kautta yhteisöt näyttäytyvät kerrotuissa kertomuksissa nuoren ”sopivan” käyttäytymisen normittamina paikkoina. Isokoulutuksen käytäntöyhteisöjen ”sisään päässeille” jäsenille yhteisöt ovat varsin sallivia. Osallistumalla käytäntöyhteisöissä erilaisten nuorten on mahdollista oppia isosen taitoja ja nuorten suhde noihin yhteisöihin voi muuttua. Käytäntöyhteisöjen sallivuutta tuo kerrotuissa kertomuksissa esille tarinatyyppi ”Aito nuori”. Yhteisöt eivät edellytä nuorelta muutosta ja osallistuminen ilman

muutosvaatimuksia virittää kerrotuissa kertomuksissa myös nuoren oppimisen.

Jäsenyydet isoskoulutuksen käytäntöyhteisöissä määrittävät sekä nuoren taustan kautta että sen kautta, kuinka nuori on toimijana suhteessa yhteisöihin. Nuoret tulevat isoskoulutuksen käytäntöyhteisöihin koulumenestyjinä ja aktiivisina harrastajina, onnistuneen rippikoulukokemuksen innostamina tai kavereiden kanssa. Aktiiviset toimijat ovat isoskoulutuksen käytäntöyhteisöissä alusta pitäen jäsenyyden keskiössä. Muutokset jäsenyyksissä paikantuvat nuoriin, jotka muuttuvat sivustaseuraajista aktiivisiksi toimijoiksi. Muutos edellyttää nuorelle tarjoutuvaa mahdollisuutta. Muutos jäsenyyksissä voi tarkoittaa myös uloskirjautumista isoskoulutuksen käytäntöyhteisöistä. Käytäntöyhteisöistä pois jäävät tavallisimmin ne nuoret, jotka tulevat yhteisöihin kavereiden kannustamina.

Nuoren toimijuus isoskoulutuksen käytäntöyhteisöissä on kerrotuissa kertomuksissa ruumiilla tekemistä, innostunutta vastuunkantamista. Uskonnollisena toimijana nuori on tavallisemmin kerrotuissa kertomuksissa haparoiva etsijä ja autonominen omien asioiden pohtija, kun taas sosiaalisena toimijana nuori on ennen muuta ryhmän jäsen. Nuoren sosiaalinen toimijakuva rajoittuu isoskoulutuksen käytäntöyhteisöissä ryhmään ja ulottuvuudet muihin, erilaisiin käytäntöyhteisöihin ovat kerrotuissa kertomuksissa vähäiset. Isoskoulutuksen käytäntöyhteisön kannalta voidaan sanoa, että nuoret ovat ruumiillisina ja sosiaalisina toimijoina yhteisöjen keskiössä mutta uskonnollinen toimijuus näyttää paikantuvan kertomuksissa yhteisöjen marginaalialueelle.

### **3.2 Oppiminen seurakuntaan kasvamisen välineenä ja identiteetin muutokset isoskoulutuksen käytäntöyhteisöissä**

Tässä luvussa vastaan tutkimustehtäväni toiseen kysymykseen, mitä on oppiminen isoskoulutuksen käytäntöyhteisöissä. Käytäntöyhteisöissä on erilaisia toiminnallisia ja uskonnollisia sosiaalisia tiloja, jotka mahdollistavat erilaista oppimista. Tarkastelen oppimista erityisesti siitä näkökulmasta, millä tavoin isoskoulutuksen käytäntöyhteisöissä nuoret kasvavat seurakuntayhteyteen. Aloitan kuitenkin esittelemällä ensin isoskoulutuksen tavoitteita. Lopuksi tässä luvussa tutkin sitä, millaisia identiteetin muutoksia, toisin sanoen, millaista oppimista nuorissa isoskoulutuksen aikana tapahtuu kerrotuissa kertomuksissa.

### 3.2.1 Tavoitteet isokoulutuksen käytäntöyhteisöissä

Nuorisotyönohjaajat kertoivat seurakuntansa isokoulutuksesta, sen toteuttamisesta, sisällöstä ja rakenteesta yleensä heti haastattelujen alussa pitkissä puheenjaksoissa. Kerronta ei ollut kuitenkaan pelkkää raportointia vaan samanaikaisesti argumentoitiin omaa toimintaa. Seuraavassa esimerkissä kertoja kertoo isokoulutuksen tavoitteista. Hän viittaa ensin isokoulutuksen perustehtävään, kristilliseen leirityöhön Ensimmäisen ja toisen rivin välissä haastattelupuheessa Eeva kertoo tarkemmin tuosta perustehtävästä ja seurakuntansa isokoulutuksen opetussuunnitelmasta. Sen jälkeen kertomuksessa siirrytään isokoulutuksen ytimeen. Kerrotuissa kertomuksissa isokoulutustarinan ytimeksi, juoneksi rakentui nuoren transformaatio rippikoululaisesta seurakuntalaiseksi.

Esimerkki 9 Eeva / ”Tietenki isokoulutus tähtää siihen”

1. Tietenki isokoulutus tähtää siihen että tää nuori pystyy toimimaan ryhmänohjaajana eli isosena erilaisilla seurakunnan leireillä, (...). Eliikkä ne sisällöt ovat sellaisia, jotka tähtää siihen, että nuori pystyy toimimaan tällaisessa tehtävässä.  
  
(...).
2. Mutta jos me mietitään isokoulutusta tämmösenä laaja-alaisempänä ilmiönä, nin onhan isokoulutuksella muitakin funktioita,
3. että se on osa seurakuntanuorena toimimista. (...).
4. Ja minun nuorisotyönohjaajana tavoitteena on, että oma seurakunta tulee tutuksi ja siellä on mahdollisimman laajaa toimintaa.
5. Isokoulutus on yksi osa sitä toimintaa ja sitä kautta monesti nuori innostuu muustakin toiminnasta, mitä nuorisotyöllä on tarjottavana.
6. Se on kristittynä elämistä ja kristittynä lähimmäisenä olemista.
7. Mietit, että toimit ryhmänohjaajana rippikoululeirillä, silloin sinun on osattava toimia myös lähimmäisenä ja kuuntelijana ja tukihenkilönä,
8. se ei ole pelkästään tällaisia teknillisiä taitoja ja valmiuksia, mitä me pyrimme isosille antamaan,
9. vaan kristittynä olemista toinen toiselle.

Eeva jakaa kertomuksessa isokoulutuksen tavoitteet ikään kuin kahtia toiminnallisiin tavoitteisiin ja laaja-alaisempiin tavoitteisiin. Toiminnallisena tavoitteena kertomuksessa on se, että nuori saavuttaa ryhmänohjaajan, leirityön valmiudet. Myös Porkan (2004) tutkimuksessa todettiin, että kristillinen leirityö on isokoulutuksen keskeisintä sisältöä. Isosen valmiuksista Eeva kertoo seuraavasti: ”Tietysti ollaan käyty läpi isosen roolia ja

*tehtävää, minkälainen se on, minkälainen isonen on kuuntelijana, lähimmäisenä, miten isonen toimii tukena toisille leiriläisille ja toisille isosille. Lisäksi me on käyty kaste- ja lähetyskäsikä, ihmisten erilaisuutta, vastuun kantamista ja vaikuttamista, sit me on käyty meidän uskon ydinkohtia läpi. Sitten me on käyty läpi se, että miten valmistetaan hartaus ja nuoret ovat myöskin ite valmistaneet hartauden ja pitäneet sen tälle meidän isoskoulutusryhmälle. Ja lisäksi me ollaan käsitelty raamiksien pitämistä, mikä on yks tärkeä tehtävä rippikoululeireillä. Lisäksi me on harjoiteltu näillä meidän isoskoulutusleireillä leikkien pitämistä ja iltaohjelmien valmistamista ja konkreettisesti harjoiteltu niitä taitoja, mitä ollaan koulutuskerroilla käsitelty.”*

Eevan kertomuksessa isoskoulutuksen laaja-alainen tavoite on nuoren kasvaminen osallistuvaksi seurakuntalaiseksi. Kertomuksessa isoskoulutukseen osallistuva nuori on jo yhtä kuin seurakuntanuori ja seurakuntanuori on yhtä kuin kristitty nuori. Kuunteleminen ja toisen ihmisen tukeminen ovat kertomuksessa kristityn ihmisen ominaisuuksia. ”*Teknisillä taidoilla ja valmiuksilla*” varustetun isoskoulutuksen nuoren päälle solahtaa kristityn mantteli, kun nuori toimii toisen nuoren lähimmäisenä.

Porkan (2004) tutkimuksessa isoskoulutuksen tärkeimmäksi tavoitteeksi mainittiin nuoren oma hengellinen kasvu. Myös kerrotuissa kertomuksissa tätä tuotiin esille, esimerkiksi ”*että kuitenkin kirkon kentällä toimitaan niin totta kai se olis hienoa, että sitä nuorten hengellistä elämää pystytään vahvistamaan ja tukemaan siinä koulutuksen ohella*” (Ismo). Hengellinen kasvu ei tarkkaan ottaen näyttänyt kerrotuissa kertomuksissa tarkoittavan niinkään suhdetta Jumalaan kuin suhdetta seurakuntaan niin kuin Eevankin kertomuksesta käy ilmi. Sitä kautta nuoren tietäminen, kompetenssi isoskoulutuksessa on sitä, että nuori kehittää suhdetta organisaation, seurakunnan ja kirkon toisiin käytäntöyhteisöihin, esimerkiksi jumalanpalvelusyhteisöihin.

Seuraavassa tarkastelen sitä, millä tavoin isoskoulutuksen laaja-alainen tavoite toteutuu, kun kertomuksessa ”S-marketissa ostoksilla” muutamat isoskoulutuksen nuoret ilmoittavat kertojalle osallistuvansa seurakunnan nuorten raamattupiiriin. Nuoret ovat ikään kuin kertojan todistajia, joiden kanssa Eeva käy riveillä 4 ja 6 keskustelun puheenvuoroinen.

#### Esimerkki 10 Eeva / ”S-marketissa ostoksilla”

1. Muistan semmosen tosi positiivisen kokemuksen,
2. olin kaupassa käymässä (...) S-marketissa, olin ostamassa jotain tavaroita ja siinä oli nuoria sitten.

3. Ja ne tuli mulle sanomaan,
4. hei Eeva, ooksä pitämässä raamista, että me ollaan tulossa raamikseen tänään.
5. Ne ihan siinä julkisesti porukassa sano minulle, siinä oli muitakin nuoria,
6. Että, ai kun kiva, tervetuloa.
7. Ja se oli musta hienoa, että ne julkisesti uskaltaa tunnustaa että tulee kirkolle,
8. et se ei ole mitään semmosta et pitäis salailia, että uskaltaa sanoa et me tullaan sinne.
9. (...). Isoskoulutus vielä myönnetää sellaseks, että siellä voi kaikki käydä, mut joku raamistoiminta, ni uskaltaako sinne sitten mennä.
10. Et se tuntuu hyvältä, että nää nuoret ovat saaneet positiivisia kokemuksia siitä (isoskoulutuksesta) ja sitten on uskaltanut lähteä muuhunkin seurakunnan toimintaan mukaan.

Kertomuksessa isoskoulutuksen nuoret lupaavat kaupassa toisten nuorten kuullen tulla illalla raamikseen, minne Eeva toivottaa heidät tervetulleiksi. Komulaisen (1998, 198) mukaan kerronnalle on tyypillistä, että tavanomaista, rutiinia tai toistoa ei kerrota vaan kertomuksessa on jokin erityinen syy, miksi se kannatti kertoa. Tapahtumassa pitää olla jotakin epätavallista ollakseen kerrottava, toisin sanoen yllä oleva kertomus oli Eevan mielestä kertomisen arvoinen. Kaupassa tavatut raamikseen ilmoittautuvat nuoret ovat enemmän poikkeuksellisia kuin tavanomaisia isoskoulutuksen nuoria. Kertomukseen jännitettä tuo se, että raamikseen osallistuminen ei ole nuorille neutraalia vaan ääneen puhuminen vaatii kertojan mukaan uskaltamista.

Kertomus tuo esille sen, että isoskoulutus on osa yhteisesti jaettua nuorisokulttuuria. Se ”*myönnetää sellaseks, että siellä voi kaikki käydä*”. Muuhun seurakunnan toimintaan osallistuminen on sen sijaan poikkeus. Kertomuksessa se, että sanoo julkisesti osallistuvansa seurakunnan toimintaan, vaatii rohkeutta. Toisin kuin isoskoulutus seurakunnan muu toiminta, mikä on isoskoulutuksen ydintä, ei ole kerrotuissa kertomuksissa nuoren kannalta neutraalia vaan edellyttää kannanottoa.

### **3.2.2 Isoskoulutuksen käytäntöyhteisöt seurakuntaan kasvamisen tiloina**

Kun isoskoulutuksen käytäntöyhteisöissä toiminnallisena tavoitteena oli kristillisen leirityön taitojen hankkiminen ja harjoittelu, yhteisöissä tuotettiin runsaasti toiminnallisia sosiaalisia tiloja isosen valmiuksien opettelemiselle kerrotuissa kertomuksissa. Noissa toiminnallisissa tiloissa nuori on yhdessä toisten kanssa ja toimijana aktiivinen ryhmän jäsen. Esimerkiksi Eeva kertoo isoskoulutukseen liittyvistä leireistä: ”*Meillä on se lähtökohta että leireillä ei hirveesti mitään oppitunteja pidetä, vaan nuoret itse suunnittelee ja toteuttaa siellä. (...).Esimerkiks nuoret on jaettu erilaisiin*

*ryhmiin ja samalla he tutustuu toisiinsa ja oppivat toimimaan erilaisten ryhmien kanssa, eli me sekoitellaan niitä ihan tietoisesti sekaisin erilaisia ryhmiä. Ja he pääsee suunnittelemaan esimerkiksi ulkoleikkituokion ja sen jälkeen he vetää sen koko ryhmälle ja saavat palautetta siitä ryhmätoiminnasta. Ja tarkoitus on että he yhdessä suunnittelee ja kaikki myös ryhmän jäsenet yhdessä toteuttaa. (...). Että ne on semmosia oppimistilanteita myöskin.”*

Kertomusten ”Kasteopetus” ja ”Kikkakolmonen” kautta tarkastelen isoskoulutuksen käytäntöyhteisöjä uskonnollisina sosiaalisina tiloina. Kertomuksessa ”Kasteopetus” kerrotaan hartaushetkien ja jumalanpalvelusten merkityksestä isoskoulutuksessa. Ne ovat osa kirkon kasteopetusta, kristillistä kasvatusta, jonka Maija nimeää isoskoulutuksen ytimeksi.

#### Esimerkki 11 Maija / ”Kasteopetus”

1. Jos mä ajattelen ihan tota ydintä, nin toinenki asia on se, että ihan kasteopetus, (...), oleellisin asia.
2. Saavat sitten kasvaa kristittyinä ja oppia,
3. saada oma kosketus näihin asioihin pikku hiljaa.
4. Siihen tähtää kaikki hartaudet ja jumalanpalvelukset, et niitä pidetään koko aika
5. ja niitä pidetään sen takia, et siin on jokaisella paikka kasvaa kristittyinä
6. taikka ajattelee mitä ajattelee niistä asioista, täysin henkilökohtaisia asioita, päätöksiä.

Kerronnassa on ikään kuin implisiittinen kysymys rivien neljä ja viisi välissä, miksi isoskoulutuksessa on hartaushetkiä ja jumalanpalveluksia. Kertojan mukaan ne tarjoavat paikan, mahdollisuuden, missä jokainen nuori voi ”kasvaa kristittyinä ja oppia” ja ”saada oman kosketuksen näihin asioihin pikku hiljaa”. Kristinusko on toisaalta asia, jonka opinkappaleisiin ja traditioon isoskoulutuksen käytäntöyhteisöissä synnytetään henkilökohtaista suhdetta. Toisaalta kertomuksessa korostuu nuoren uskonnollinen erillisuus ja autonomisuus. Toiminnallisissa tiloissa sosiaalinen ja aktiivinen nuori on kertomuksen päätännässä uskonnollisessa tilassa yksin. Nuori ajattelee itse ja tekee henkilökohtaisia päätöksiä suhteessa uskontoon.

Päätännässä kerrontaan avautuu myös näkökulman vaihdos. Rivin viisi jälkeen kertomuksessa on ikään kuin kysymysmerkki, kasvavatko nuoret isoskoulutuksen käytäntöyhteisöissä kristittyinä. Tulkitseen kertojan monimielisen lausahduksen ”ajattelee mitä ajattelee” toisaalta siten, että kulttuurinen normi pakottaa kertojan puhumaan uskosta

yksilön henkilökohtaisena asiana. ”*Että tässä luterilaisuudessa on selkeästi myös suomalainen kulttuuri, että ei oo tarkoitus puhua meidän omista asioista, varsinkaan uskonnollisista asioista julkisesti, ehkä jollain kaveriporukalla*” (Ismo). Toisaalta tulkitsen lausahduksen sillä tavoin, että kertojan kokemusmaailmassa nuoren osallistuminen ei välttämättä näy uskonnollisena muutoksena.

Kertomus ”Kikkakolmonen” on tarina nuoren kasvamisesta seurakuntaan. Kertomuksessa nuori kuljetetaan isoskoulutuksen käytäntöyhteisöistä seurakunnan toisiin käytäntöyhteisöihin, minkä kautta nuoren hengellinen identiteetti vahvistuu.

#### Esimerkki 12 Taina / ”Kikkakolmonen”

1. Mä ainakin toivon, että (...) meillä on nuorille toimintaa, (...),
2. ja sitä kautta tulee se, kun on mukana jutuissa niin tulee hoidettua omaa hengellistä elämää.
3. Et käy jutuissa missä meillä opiskellaa Raamattua (...) tai ollaan meidän hartauksissa tai meil on ohjelmallisia nuorteniltoja, missä on jonkunlainen opetus tai (...) käyään näitä kristinopin asioita läpi myös meidän toiminnassa.
4. Samoin kuin tietysti myös isoskoulutukseen liittyy, (...), ihan tällaisia käytännön neuvoja, et hartauden pitäminen (...). Et myös opetellaa niitä taitoja,
5. et se rukoileminen ei oikeesti oo, et sä voit sanoo Jumalalle, et mitä oikeesti sun sydämellä liikkuu, et se ei oo sen ihmeellisempää.
6. Et jotenki rohkasee ja antaa turvallisessa ympäristössä opetella myös niitä
7. Ja se et sä oikeesti myös avaat sen Raamatun,
8. sä et välttämättä tuu kotona sitä kuitenkaan aukasseeks,
9. ni täällä me opetellaan, et miten se Raamattu aukastaan ja mitä juttuja sieltä löytyy.
10. Ja sit ehkä kaikista tärkeimpänä se sellanen yhteisöllisyys (...), et ei olla yksin, et me ollaan yks yhteinen seurakunta.
11. Et ainaki mä haluan uskoo sen et nuoretki kokee sen silleen, et tää on meidän yhteinen juttu ja me tarvitaan myös toinen toisiamme näis jutuissa.
12. (...), että ehkä sitä kautta rupee myös se oma hengellinen identiteetti vai mikskä sitä vois kutsua, oma hengellisyys myös vahvistumaan,
13. kun siitä tulee, monesti myös tapa ruokkii sitä, (...).
14. Et ei kai siihen semmosta kikkakolmosta oo olemassakaan,
15. sitä vaan täytyy uskoa ja toivoa et ne saa jotakin elämänreppuunsa.

Kertomuksessa ollaan isoskoulutuksen käytäntöyhteisöissä riveillä 4–9. Nuori on mukana henkilöhahmona, isoskoulutuksen nuorena, jota kertoja opettajana suoraan puhuttelee: ”*sä voit sanoo Jumalalle, et mitä oikeesti sun sydämellä liikkuu*” ja ”*et sä oikeesti myös avaat sen Raamatun, sä et välttämättä tuu kotona sitä kuitenkaan aukasseeks*”. Sitä kautta haastattelun kuulijakunta pääsee todistamaan uskonnollista opetusta isoskoulutuksen käytäntöyhteisöissä. Raamattu, kristinoppi ja rukous ovat kerrotuissa kertomuksissa

isokoulutuksessa opettamisen ja oppimisen asioita. Sen sijaan nuoren uskonnollista muutosta ei kertomuksessa päästä todistamaan. Se on kertomuksessa työntekijän uskon ja toivon asia.

Kun Tainan kertomuksessa on kysymys nuoren kasvamisesta seurakuntaan, eivät isokoulutuksen käytäntöyhteisöt uskonnollisina tiloina enää sellaisenaan riitä vaan nuori kuljetetaan seurakuntaorganisaation muihin käytäntöyhteisöihin, raamiksiin ja nuorteniltoihin, joihin nuori rakentaa suhdetta ja joissa hankitaan seurakuntalaisen kompetensseja (1–3). Näissä yhteisöissä hoidetaan ”hengellistä elämää”. Alussa kertoja puhuu passiivissa ja yleisesti kaikille, ”kun on mukana jutuissa”. Edelleen tulokkaiden mukana olemista leimaa oppiminen. Hengellisen elämän hoitamiseksi opiskellaan Raamattua, osallistutaan hartaushetkiin ja toiminnan eri tilanteissa kristinopin sisällöt tulevat esille. Sitä kautta tulokkaat hankkivat yhteisössä tarvittavia resursseja ja niihin liittyviä kompetensseja.

Rivillä 10 kertoja siirtyy puhumaan me-muodossa. Nyt isokoulutuksen käytäntöyhteisöä ympäröivä organisaatio seurakunta on jäsenten yhteinen hanke: ”me ollaan yks yhteinen seurakunta” ja ”tää on meidän yhteinen juttu”. Kun nuoretkin kokevat seurakunnan yhteiseksi asiaksi, nuorten jäsenyys seurakunnassa on täysivaltaista jäsenyyttä. Seurakuntakokemus syntyy yhteisesti jaetusta asiasta ja ihmisten inhimillisestä tarvitsevaisuudesta (rivi 11). Juuri ihmisen tarvitsevaisuus paljastaa tietyn paradoksaalisen ihmiskäsityksen seurakunnan käytäntöyhteisöissä: ihminen on itse puutteellinen ja vajavainen mutta samanaikaisesti toisten ihmisten tukija.

Lopuksi kertoja kokoaa edellä sanottua. Seurakuntaorganisaation käytäntöyhteisöjen hengellinen elämä vahvistaa nuoren omaa hengellistä identiteettiä. ”Tapa”, se että on mukana ja osallistuu, ruokkii hengellistä identiteettiä. Päättäänsä kertoja luo vielä romanttisen metaforan nuoren ”elämänrepusta”. Kerrotuissa kertomuksissa seurakuntien käytäntöyhteisöjen tarjoamat resurssit ja kompetenssit ovat käyttökelpoisia myös muissa elämänpiireissä läpi elämän.

Isokoulutuksen käytäntöyhteisöt tarjoavat erilaisia tiloja erilaiselle oppimiselle. Isosen leirityön taitojen oppimiselle tarjotaan runsaasti toiminnallisia, sosiaalisia tiloja, joissa nuori on aktiivinen toimija yhdessä toisten nuorten kanssa. Käytäntöyhteisöjen uskonnolliset tilat luovat toisaalta mahdollisuuksia omakohtaisiin kokemuksiin, toisaalta kerrotuissa kertomuksissa nuori on noissa tiloissa yksin. Isokoulutuksen käytäntöyhteisöjen uskonnolliset tilat ovat myös oppimisen tiloja, joissa opetellaan käyttämään yhteisön jakamia resursseja ja hankitaan kompetensseja. Kerrotuissa



kertomuksissa nuoren hengellinen kasvu ja hengellisen identiteetin vahvistuminen edellyttävät kuitenkin siirtymistä isoskoulutuksen käytäntöyhteisöistä seurakunnan toisiin käytäntöyhteisöihin. Kun nuorten seurakunnasta tulee nuorelle toisten kanssa jaettu, yhteinen hanke, on nuori seurakunnan täysivaltainen jäsen.

Isoskoulutuksen käytäntöyhteisöissä niiden laaja-alaisen tavoitteen mukainen oppiminen, kasvaminen seurakuntayhteyteen ei kerrotuissa kertomuksissa ole itsestään selvyyttä vaikka isoskoulutus toimiikin ikään kuin seurakuntien nuorisotyön sisäänheittotuotteena. Seurakunnan eri käytäntöyhteisöjen välinen suhde herätti kertojissa myös ristiriitaisia ajatuksia, esimerkiksi Jaakon sanoin ”*Jotenki mua on häirinny tavallaan se, että se on niin isoskeskeistä se ajattelu nuorilla, että se on se juttu, mitä pitää tavotella tässä elämässä tai seurakunnan nuorisotyön puitteissa*”. Kirkon nuorisotyössä voikin olla aika isoskoulutuksen paikan, tehtävän ja sisällöllisten tilojen määrittelyille.

### **3.2.3 Nuorten identiteetin muutokset isoskoulutuksen käytäntöyhteisöissä**

Kerrotuissa kertomuksissa nuorissa tapahtui isoskoulutuksen aikana identiteetin muutoksia. Nuo muutokset heijastavat oppimista isoskoulutuksen käytäntöyhteisöissä. Tavallisempia olivat kertomukset sellaisista identiteetin muutoksista, joissa nuoren toimijuus ja toimijuuden tunto jollakin tapaa muuttui ja sitä kautta vahvistui. Aloitan seuraavissa kappaleissa näillä kertomuksilla. Tarinaa nuoren uskonnollisesta muutoksesta isoskoulutuksen käytäntöyhteisöissä kerrottiin aineistossani vain muutamissa kertomuksissa. Niissä muutos näkyi muutoksena nuoren hengellisessä identiteetissä ja sitä kautta nuoren toimijuudessa.

#### **3.2.3.1 Isoskoulutuksen nuoresta vastuunkantajaksi**

Kerrotut kertomukset isoskoulutusnuorista syntyivät usein vastauksina kysymykseeni, onko joku nuori jäänyt erityisesti mieleen isoskoulutuksessa. Jo kysymyksen asettelu ohjasi kerronnan tavallisuudesta poikkeavaan, niin kuin Maijakin kertoo esimerkissään: ”*No just semmonen, että on viimesen päälle häslääjä ja kiroilee ja puhuu mitä sattuu. Ja on sitte annettu se paikka, ja hoitaa tehtävänsä ihan ninku mallikkaasti, se on ihan niitä yksinkertasempia*”. Näissä kertomuksissa, joihin liittyi muutos nuoren toimijuudessa, nuorten taustana oli useimmiten koulu ja sen sosiaalinen kieli. Muutoskertomusten nuoret olivat yleensä poikia ja Eevan sanoin ”*koulussa luokiteltu ihan katastrofitapaukseksi*” tai Maijan sanoin ”*ne on samat tyytit koulussaki niitä, joille ei ihan stipendejä satele*”.

Seuraavassa esimerkissä nuori päähenkilönä on ammattikoululainen (*”ei lukiolaistyyppi ollenkaan”*) ja mopopoika (*”tuoksu bensalle”*). Kertomus on pitkä ja olen lyhentänyt sitä luettavuuden parantamiseksi kahdesta kohtaa rivien 12 ja 28 jälkeen. Kertomus kuvaa isoskoulutuksen tavallisista nuorista poikkeavan nuoren muutosta ja matkaa käytäntöyhteisön marginaalista kohti keskiötä.

### Esimerkki 13 /Ismo ”Mopopojasta vastuunkantajaksi”

1. Yks poika on kyllä mikä on ihan hiljattain tullu.
2. Se oli vähän tämmönen toisenlaisen maailman kulkija, nahkatakissa se aina, tuoksu tupakalle taikka bensalle,
3. täytyy sanoa että oikein perikuva amisihmisestä, että ei lukiolaistyyppi ollenkaan.
4. Ja vähän semmonen jörö luonne että ei turhia puhellu.
5. Ja kun lähti ensimmäistä kertaa isoseks, nin muut työkaverit oli, että mitäköhän siitähän tulee kun tää isoseks lähtee, että pitäskö sitä valita.
6. No mä ite sanoin että mä haluaisin ottaa sen,
7. koska siellä on joitaki poikia riparilaisina, et ei vois vähempi kiinnostaa, ni tuo on just loistava tyyppi niitten kohtaamiseen.
8. No siellä leirillähän oli näitä tämmösiä poikia ja se oli hyvä,
9. jotenki tuntu että se oli niin oma kieli, ku murahtelivat toisilleen,että eivät juuri turhia puhelleet, että puhuivat mopoista kanssa.
10. Mutta että menikö se isosvuosi ihan silleen,
11. että kyllähän sitä joutu aina välillä muistutteleen, että nyt teiän pitäis hoitaa tuo homma ja tuo homma.
12. Välillä meinas olla vaikeuksia, että saako se piettyä sen isoshommansa ollenkaan, et unohtaaks se täysin ,(...).

(...)

13. No se leiri meni mukavasti ohi, ei mitään suurempia vahinkoja,
14. mut et se silloin palveli ihan täydellisesti sitä yhtä poikaporukkaa,
15. mutta se että palveliko se koko leirin ryhmää, juttuu ollenkaa, se onkin vaikee sanoo.
16. No seuraavana vuonna tää jatko jatkoisoskoulutukseen,
17. mutta sitte ajattelin taas, että kyllä mä haluan ton ottaa leirille, kun pojista oli pulaa, että mä otan sen kun tiän millanen se on, ja miten sitä käsitellään (...).
18. No siellä leirillä tuli muutamille tyttöisosille henkilökohtasia ikäviä asioita (...),mikä latisti tyttöisosten tunnelman,
19. että yhdellä (...) poikaystävä oli ilmottanu puhelimella, että nyt se on poikki.
20. Ni siin oli se isosporukka tyttöjen osalta ihan lamaannustilassa,
21. ja kun se oli heti leirin alussa se tilanne, ni tää otti koko tilanteen haltuunsa,
22. veti sen isosporukan, että kuinka käydään iltaohjelmat,
23. ja sitte ku raamikset, se opasti niitä, (...).
24. Itte yllätyin, kun tää poika kertoo vastaukset tytöille jos ne ei aina ymmärtäneet,
25. että sitten kun ite huomasi, että hei tää on tajunnu,

26. että kun on ite aina aatellu, että jos se ei oo nimenomaa hokannu, että mistä me höpötellään.
27. Mutta se otti sen ryhmän niin hyvin,
28. että oliks se sitten siinä, että nää tytöt oli alkuunsa niitä vahvoja ihmisiä jotka olis organisoinu, mutta kun ne oli lamaannuksissa tää tajus, että hän pystyy vetämään (...).

(...)

29. Sitä mä oon sanonu tuolla edellisessä työpaikassa, että kaikkein parhain isonen oli sinä kesänä mitä oli omalla leirillä (...), että en sano, että oli ensimmäisenä kesänä huono mutta miten oli kasvanu vuodessa eteenpäin.

Kertomus sisältää pitkän ajanjakson päähenkilön isohistoriaa, mihin sisältyy isoskoulutus, ensimmäinen kesä isosena, jatkoisoskoulutus ja toinen kesä isosena. Kertomuksessa jäsennetään päähenkilön suhdetta isoskoulutukseen ja isosen tehtävään. Kertomuksen draamallinen kaari syntyy mopopoikaan kohdistuvista odotuksista ja siitä, miten hän selviytyy isoskoulutuksessa ja isosena. Tarinatyyppejä on romanttinen ja sen sankari on nuorisotyönohjaaja, joka toisten työntekijöiden epäilyistä huolimatta antaa mopopojalle tilaisuuden toimia leiri-isosena. Kertomus on ”tiheä” erilaisesta arvioinnista. Kertoja esittää huomioitaan mopopojan isoskoulutusajasta, suhteesta rippikoululeirin poikaporukkaan ja koko leiriin sekä mopopojan oppimiskyvystä, oppimisesta ja kehityksestä. Olen poiminut kertomuksen päähenkilöstä esitetyn arvioinnin seuraavaan:

Isoskoulutusvuosi ja ensimmäinen kesä

Mutta että menikö se isosvuosi ihan silleen

Sitä joutu aina välillä muistutteleen

Et unohtaaks se täysin

Muut työkaverit oli, että mitäköhän siitäkin tulee kun tää isoseks lähtee, että pitäskö sitä valita

Jos se ei oo hokannu, että mistä me höpötellään

Se silloin palveli ihan täydellisesti sitä yhtä poikaporukkaa

Palveliko se koko leirin ryhmää, juttuu ollenkaa

En sano, että oli ensimmäisenä kesänä huono

Jatkoisoskoulutus ja toinen kesä

Mutta sitte ajattelin taas, kun pojista oli pulaa, että mä otan sen kun tiän millanen se on

Tää otti koko tilanteen haltuunsa  
 Veti sen isosporukan  
 Kertoo vastaukset tytöille, jos ne ei aina ymmärtäneet  
 Opasti niitä  
 Otti sen ryhmän niin hyvin  
 Että hei, tää on tajunnu  
 Tää tajus, että hän pystyy vetämään  
 Miten oli kasvanu vuodessa eteenpäin

Päähenkilön toimijuuden ja identiteetin muutos jäsentyy kertomuksessa puhumisen kautta. Isoskoulutusvuoden aikana mopopoika oli ”*semmonen jörö luonne että ei turhia puhellu*”. Ensimmäisenä kesänä mopopoika tuottaa kuitenkin ääntä ja rajoitettua puhetta rippikouluryhmänsä kanssa: ”*murahtelivat toisilleen*”, ”*eivät turhia jaaritelleet*” ja ”*puhuivat mopoista kanssa*”. Toisena kesänä mopopoika avaa kokonaan suunsa ja puhkeaa puhumaan kaikkien kanssa: ”*veti sen isosporukan*”, ”*opasti niitä*” ja ”*kertoi vastaukset*” (22–24). Mopopojan transformaatio tapahtuu, kun leirillä avautuu mahdollisuus isostyttöjen jäädessä syrjään: ”*nää tytöt oli alkuunsa niitä vahvoja ihmisiä jotka olis organisoinu, mutta kun ne oli lamaannuksissa*”. Suurin muutos paikantuu kuitenkin mopopojan omaan toimijuuden tuntuun, kun hän itse ”*tajus, että hän pystyy vetämään*”.

Kertomus on toisaalta eräänlainen perustarina toiminnallisesta muutoksesta isoskoulutuksen käytäntöyhteisöissä, jolloin oleellista ei olekaan se, onko päähenkilö ”mopopoika” vai ”tavallinen” nuori. Koulutuksen ja oman isoskokemuksen kautta tapahtuu oppimista, mikä tulee näkyväksi puheessa ja toiminnassa sekä nuoren identiteetissä, kun nuorella on tunne ja tieto omasta kompetenssista (Wenger 1998, 95).

Toisaalta kertomus nostaa esille kysymykset erilaisista sisäänpääsystä isoskoulutuksen käytäntöyhteisöissä. Ismon kertomuksessa ”mopopoika” sai kaikista epäilyistä huolimatta mahdollisuuden osallistua rippikoululeirille ja ”mopopojan” oppiminen isoskoulutuksessa todentui ja vahvistui sekä nuoren toiminnassa että toimijuuden tunnossa. Kerrotuissa kertomuksissa jäsenettiin paljon kipeitä isosvalintoja, joiden kautta osa nuorista ei päässyt rippikouluisosiksi. Urheilumaailman termein rippikouluisokset ovat eräänlainen edustusjoukkue, jonka ulkopuolelle jääneille ”lajin harrastaminen” ei välttämättä enää tunnu mielekkäälle. Seurakuntien isostoiminnan rakenteet määrittelevät sitä, millaisia toimijuuksia nuorten on mahdollista rakentaa isoskoulutuksen käytäntöyhteisöissä ja millaisia merkityksellisiä identiteettejä on

mahdollista rakentaa rippikouluisosuuden ulkopuolella (Ojala ym. 2009, 15).

Toiseksi isoskoulutuksen käytäntöyhteisöissä ryhmä mahdollistaa tai rajoittaa yksilön toimijuutta. ”Mopopojan” vahva toimijuus mahdollistui, kun tytöt väistyivät syrjään rippikoululeirillä. Sitä kautta isoskoulutuksen käytäntöyhteisöissä nousevat esille kysymykset ryhmätyötaidoista, joita kerrotuissa kertomuksissa pidettiin isoskoulutuksen keskeisenä teemana. Juuri niissä näyttää kertomusten kautta tarkastellen olevan myös parantamisen varaa.

### 3.2.3.2 Heikko itsetunto vahvistuu

Nuoren identiteetin muutos näkyi kerrotuissa kertomuksissa ei vain muutoksena käytännön tehtävien suorittamisessa vaan muutoksena nuoren toimijuuden tunnossa. Seuraavassa esimerkissä nuorisotyönohjaaja katsoo ja tulkitsee näkemäänsä nuorta ihmistä. Kertomuksessa puhutaan nuoresta, joka saa onnistumisen kokemuksia isoskoulutuksen käytäntöyhteisössä.

Esimerkki 14 Jaakko/ ”Ykski poika on niin innoissaan”

1.     Ite katson paljon näitä, jotka tulee vähän huonommista olosuhteista,
2.     ja siinä nähdä heissä se suuri muutos, miten he löytää onnistumisia siel seurakunnassa ollessaan
3.     et hän ninku vahvistuu siinä, että minustakin on johonkin.
4.     Meil on muutama romanityyppi, jotka on harvinaisia meidän luterilaisen kirkon piirissä,
5.     ni siel on nyt ne tullu mukaan, niin niissä mä näen jotain,
6.     ai että kun se ykski poika, on niin innoissaan, kokenu et hänestäki on johonkin, hän pärjää näissä hommissa,
7.     et se on upeeta.

Ennen kertomusta haastattelupuheessa on puhuttu ”kymppityttöistä”, jotka ”loistaa” isoskoulutuksessa. Katset isoskoulutuksen käytäntöyhteisöissä ovat ikään kuin kohdistuneet näihin nuoriin. Kertoja ”ite” kertoo kertomuksen alussa katsovansa kuitenkin enemmän niitä nuoria, joiden lähtökohdat elämässä ovat huonommat kuin ”kymppityttöjen”. Näissä nuorissa kertoja saa nähdä muutoksen, kun nuoret löytävät onnistumisen kokemuksia ja vahvistuvat omassa toimijuuden tunnossaan. Kertomuksen henkilöahmoiksi synnytetään ”muutama romanityyppi”, jotka ovat ikään kuin jo ihonväriltäänkin vastakohtana ”loistaville kymppityttöille”. Muutoksen airut on poika, jonka kokemus pärjäämisestä siivittää innostusta ja kokemuksen myötä itsetunto vahvistuu.

Kertomuksen tarinatyyppi on romanttinen: elämä on koettelemus tai koetus, josta päähenkilö lopulta selviytyy voittajana (Komulainen 1998, 97). Kertomuksessa seurakunta on kuin sadun hyvän valtakunta tai sateenkaaren pää, missä huonommista olosuhteista ja heikommalla itsetunnolla varustettu nuori voi löytää onnistumisen kokemuksia. Oleelliseksi nuoren toimijuuden ja toimijuuden tunnon rakentumisessa nousevat kysymykset siitä, millaisia mahdollisuuksia osallistumiseen, tekemiseen ja onnistumiseen isokoulutuksen käytäntöyhteisöt nuorille tarjoavat ja keille nuorille niitä tarjotaan (Kirshner 2008, 62).

### 3.2.3.3 Uskonnollinen muutos

Seuraavan kertomuksen kautta tarkastelen nuoren hengellisen identiteetin muutosta. Uskonnollisen muutoksen kertomuksia oli aineistossani vain muutamia. Näen tämän ”hiljaisuuden” johdonmukaisena aineistoni kanssa, koska kerrotuissa kertomuksissa nuoren uskonnollinen toimijuus näyttäytyi ennemminkin nuoren omana asiana ja isokoulutuksen uskonnollisissa tiloissa nuori oli yksin, kun taas ruumiillisena ja sosiaalisena toimijana sekä isokoulutuksen toiminnallisissa sosiaalisissa tiloissa nuori oli yhdessä toisten nuorten kanssa ryhmänä. Uskonnolliset tilat isokoulutuksen käytäntöyhteisöissä näyttivät olevan myös muita toiminnallisia tiloja sivummalla marginaalissa. Toisin kuin kahdessa edellisessä kertomuksessa nuoret ovat nyt vailla taustaa ja eivät määrity millään tavoin. Tämän ”hiljaisuuden” tulkitsemisen siten, että uskonnollinen muutos on isokoulutuksen käytäntöyhteisöissä mahdollista erilaisille nuorille.

Esimerkki 15 Pirjo / ”Näyttävät väriä”

1. Toiset on kohdannu Jeesuksen ja toiset on etsijöitä, (...),
2. mut toiset ovat selkeesti, niin että näyttävät värinsä ja kertovat siitä toisille. (...).
3. Näin työntekijän kannalta ja isosen työn kannalta on tosi mahtavaa, että siellä on niitä nuoria, jotka on kohdanneet Jeesuksen, (...).
4. Se on uskomaton voimavara, se on työntekijälle mutta se on myös isoselle,
5. kun näkee millasella intensiteetillä ne sitä työtä sitte tekee ja haluaa viiä elämällään sitä
6. tai kertoo muilleki, et hei.

Jo heti kertomuksen ensimmäisellä rivillä kerrotaan nuoren uskonnollisesta muutoksesta, nuori ”on kohdannu Jeesuksen”. Tämä kohtaaminen ei jätä kertomuksessa epäilyksen varaa vaan uskonnollinen muutos näkyy nuoren toiminnassa ja puheessa. Kertomuksessa

nuoren muuttanutta suhdetta ympäristöön ja toisiin ihmisiin jäsenetään metaforalla ”värin näyttäminen”. Uskonnollinen muutos on sitä kautta kannanotto ja mielen ilmaisu.

Kertomuksessa ”*Jeesuksen kohdanneet*” nuoret kytkeytyvät ikään kuin virtapiiriin, ”*voimavaraan*”, mikä sähköistää sekä nuorisotyönohjaajan että uskovat nuoret itsensä. Isosnuoren työnteossa on nyt ”*intensiteettiä*”. Kertomuksessa nuori haluaa omalla elämällään todistaa uskostaan ja kertoa siitä muillekin. Kertomuksen päätäntään kertoja tuokin nuoren, joka huudahtaa haastattelupuheen kuulijakunnalle ”*hei*” ikään kuin jo valmiina aloittamaan oman todistuspuheenvuoronsa.

Kerrotuissa kertomuksissa nuoren uskonnollisuudesta kerrottiin usein henkilökohtaisena asiana. Tulkitsen sen siten, että se on kulttuurisesti sopivaa, kertojien hallitsemaa sosiaalista kieltä kirkossa. Kertomus ”Värin näyttäminen” ylittää eräänlaisen kulttuurisen hiljaisuuden isokoulutuksen käytäntöyhteisöissä. Voidaankin kysyä, jos ei kirkossa, niin missä yhteiskunnan paikassa puhutaan uskonnollisuuden merkityksistä nuorelle ihmiselle.

### 3.2.4 Yhteenveto

Tässä luvussa lähdettiin liikkeelle isokoulutuksen käytäntöyhteisöjen tavoitteista. Kristillisen leirityön toiminnallisten tavoitteiden rinnalla kerrotuissa kertomuksissa työstettiin laaja-alaisena tavoitteena nuoren transformaatiota rippikoululaisesta seurakuntalaiseksi. Seurakunnan muuhun toimintaan osallistuminen edellyttää nuorelta kannanottoa toisin kuin isokoulutus, mikä on nuoren kannalta neutraalia, yhteisesti jaettua nuorisokulttuuria.

Isokoulutuksen käytäntöyhteisöjen toiminnallisissa sosiaalisissa tiloissa opitaan kerrotuissa kertomuksissa isosen valmiuksia yhdessä toisten nuorten kanssa mutta uskonnollisissa sosiaalisissa tiloissa nuori näyttää kertomuksissa jäävän yksin. Uskonnolliset tilat ovat isokoulutuksen käytäntöyhteisöissä oppimisen paikkoja, joissa on mahdollisuus hankkia yhteisön käyttämiä uskonnollisia resursseja. Seurakuntaan kasvamisen edellyttämä oppiminen ei tapahdu yksistään isokoulutuksen käytäntöyhteisöissä vaan nuoren hengellisen identiteetin muutos ja seurakunnan jäsenyys vahvistetaan nuorten seurakunnan muissa käytäntöyhteisöissä.

Nuorten oppiminen ja identiteetin muutokset paikantuvat muutokseen toimijuudessa ja toimijuuden tunnossa isokoulutuksen käytäntöyhteisöissä. Keskeisiksi nousevat silloin kysymykset erilaisten nuorten sisäänkäsyistä ja vallankäytöstä noissa

käytäntöyhteisöissä. Hengellisen identiteetin muutos on mahdollinen ja kerrotuissa kertomuksissa se näkyy kannanottona ja muutoksena nuoren toimijuudessa suhteessa ympäristöön ja muihin ihmisiin.



## 4 DISKUSSIO

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin kirkon isoskoulutusta nuorten osallistumisen ja oppimisen näkökulmista narratiivisesti nuorisotyönohjaajien kerrottujen kertomusten kautta. Isoskoulutus on rippikoulun tavoin kirkon nuorisotyön kärkituote ja sen kautta nuoren ajatellaan oppivan paitsi kristillisen leirityön tietoja ja taitoja myös sitoutuvan sekä seurakunnan toimintaan että oman hengellisen elämän vaalimiseen.

Tutkin isoskoulutusta sosiokulttuurisesta näkökulmasta käytäntöyhteisönä (Lave & Wenger 1991; Wenger 1998). Sitä kautta kiinnostukseni kohde ei ollut niinkään yksilön kognitiivisten tai opettamisen ja oppimisen prosessien tarkasteleminen kuin oppimisen tutkiminen osallistumisen asiana ja sosiaalistumisena isoskoulutuksen käytäntöyhteisöjen kulttuuriin. Tutkielmani keskiössä olivat kysymykset sisään pääsystä, erilaiset jäsenyydet ja muutokset noissa jäsenyyksissä, osallistuminen sekä nuorten toimijuus isoskoulutuksen käytäntöyhteisöissä. Oppimista tarkastelin sekä nuorten identiteetin muutoksen kautta että suhteessa siihen, kuinka isoskoulutuksen käytäntöyhteisöt tukevat nuoren kasvua seurakuntalaisena. Valotin työssäni kirkon isoskoulutusta kulttuurisesta ja sosiaalisesta näkökulmasta käsin ja sitä kautta toin näkyville pohdittavaksi myös muutamia koulutuksen kipukohtia.

Isoskoulutukseen kutsutaan mukaan rippikoulun jälkeen kaikkia nuoria. Kuitenkin kerrottujen kertomusten kautta tarkastellen isoskoulutuksen käytäntöyhteisöt näyttäytyvät paikkoina, joissa tietynlaiset nuoret karsiutuvat pois. Yhteisöissä on hyvään käytökseen ja sosiaaliin taitoihin liittyviä normeja, jotka mahdollistavat ja rajoittavat mukana olemista. Normit ruumiillistuvat esimerkiksi yleistävissä kategorioissa ”lukiolaistytöt” ja ”mopopojat”. Sitä kautta isoskoulutuksen käytäntöyhteisöt ovat enemmän rajoitetun osallistumisen paikkoja (Lave & Wenger 1991, 103) kuin kaikille ja kaikenlaisille nuorille avoimia paikkoja.

Vaikka sisään pääsyn näkökulmasta katsoen isoskoulutuksen käytäntöyhteisöt ovat rajattuja paikkoja, osallistumisen kautta tarkastellen ne näyttäytyvät nuorille kerrotuissa kertomuksissa varsin sallivina paikkoina. Yksilön persoonalliset kompetenssit ja motivaatio tai niiden puute eivät rajoittaneet nuoren osallistumista käytäntöyhteisön puolelta. Kerrotuissa kertomuksissa nuoret oppivat tietoja ja taitoja ja

muuttavat suhdetaan käytäntöyhteisöön. Isoskoulutus tuottaa oppimista, mikä näkyy muutoksena nuoren kompetensseissa, osallistumisessa ja identiteetissä (Wenger 1998, 3–6). Nuoren oma, ensi alkuun rajoitettu osallistuminen muuttui kohti sitoutuneempaa osallistumista oppimisen myötä (Lave & Wenger 1991, 29).

Sallivat isoskoulutuksen käytäntöyhteisöt näyttivät kerrotuissa kertomuksissa ymmärtävän ja huomioivan nuoria ja nuoruutta toiminnassaan. Kertomusten tarinatyyppi ”Aito nuori” esitteli nuoren, jonka persoonaan isoskoulutuksessa ei kohdistu muutospaineita. Hauska tekeminen, lupa ”olla oma itsensä” vailla muutospaineita ja ”pehmeä lasku” isosen taitojen harjoitteluun näyttivät ympäröivän onnistuneesti oppimista isoskoulutuksen käytäntöyhteisöissä.

Toisaalta nuorelle annettu lupaus ”olla oma itsensä” herättää kysymään, millaisia tavoitteita kasvavan ja kehittyvän nuoren persoonalliselle kasvulle sitten isoskoulutuksen käytäntöyhteisöissä asetetaan. Kristillisen nuorisotyön pedagogisissa suhteissa kristillisen merkitysnäkökentän (ks. merkitysnäkökenttä Puolimatka 2005, 181) kautta olisi luontevaa odottaa muutosta yksilöiden ajattelu- ja toimintatavoissa suhteessa Jumalaan ja toisiin ihmisiin. Nostankin isoskoulutuksen yhdeksi puutoskohdaksi eräänlaisen merkitysnäkökenttien sumeuden. Paakkunainen (2006, 165) peräänkuuluttaa ja pitää kirkon tulevaisuuden ehtona ihmisten arjen elämänpiirien aktiivista refleksiivistä jäsentämistä kristillisestä arvopohjasta käsin. Aineistoni kerrotuissa kertomuksissa vallitsi kuitenkin enemmän hiljaisuus nuorista nuorisokulttuurin, esimerkiksi median ja muiden kulutustuotteiden kuluttajina sekä muiden erilaisten arkipäivän käytäntöyhteisöjen jäseninä. Myös Porkan (2004) tutkimuksen mukaan isoskoulutuksessa ei juurikaan käsitelty kristillistä maailmankuvaa ja etiikkaa tai kristityn ihmisen elämänpiiriin liittyviä asioita. Nuorten arjen elämänpiirien asioiden mukaan tuominen isoskoulutukseen voisi vahvistaa nuoren oman elämän merkitysnäkökenttien rakentumista. Aitous ei tarkoita muututtomuutta vaan minän aktiivisia itsemäärityksiä esimerkiksi kristillisen merkitysnäkökentän kautta.

Isoskoulutuksen käytäntöyhteisöjen jäseniksi kerrotuissa kertomuksissa määriteltiin aktiiviset, koulussa hyvin pärjäävät tytöt ja reippaat pojat, sivustaseuraajat, uskavaiset nuoret sekä kaveriporokanuoret. Erilaisten jäsenyyksien tarkastelemisessa Laven ja Wengerin (1991) käsite rajoitettu osallistuminen osoittautui varsin käyttökelpoiseksi. Sen kautta pystyin tarkastelemaan sekä nuorten sijoittumista ja osallistumista isoskoulutuksen käytäntöyhteisöissä että muutosta osallistumisessa. Aineistoni jäsenyydet rinnastuivat myös yhtä pitäen Porkan (2009, 324–326) tutkimuksen

isosnuorten motivaatiotyyppeihin.

Muutos jäsenyyksissä tarkoitti kerrotuissa kertomuksissa joko yhteisöstä ulos kirjautumista tai kasvavaa osallistumista marginaalista kohti keskiötä. Kun jälkimmäinen muutos paikantui kertomuksissa passiivisiin ”sivustaseuraajiin”, jotka aktivoituivat tilaisuuden tullen kompetenteiksi toimijoiksi, isoskoulutuksessa tulisikin kiinnittää huomiota siihen, millaisia mahdollisuuksia nuorille tarjoutuu toimia ja keille nuorille nämä mahdollisuudet tarjoutuvat. Toimijuus ei ole vain yksilön ominaisuuksiin tai luonteeseen liittyvä asia vaan yhteisöllinen asia, mikä rakentuu tilanteittain ja vuorovaikutuksessa (Virkki 2004; Ojala ym. 2009). Isoskoulutuksen käytäntöyhteisöissä sekä seurakunta-toiminnan rakenteet, mitkä paljastuvat esimerkiksi isosvalinnoissa että toiset toimivat nuoret vaikuttavat ratkaisevasti yksilön toimijuuteen.

Kirkon isoskoulutus on muiden koulutusinstituutioiden tavoin valtajärjestelmä, jonka puitteet ja käytänteet suuntaavat ja ohjaavat yksilöiden toimijuutta (Ojala ym. 2009). Kerrotuissa kertomuksissa isoskoulutuksen käytäntöyhteisöissä nuoren toimijuus rakentui ruumiillisen, uskonnollisen ja sosiaalisen toimijuuden kautta, jotka tarjosivat erilaisia odotuksia, mahdollisuuksia ja rajoitteita toimimiselle. Kertomuksissa tuotettiin yhteisiä merkityksiä kristillisestä leirityöstä ja isosen roolista ryhmänjohtajana mutta uskonnollisissa asioissa, esimerkiksi uskonnollisen identiteetin muutoksissa, vallitsi enemmän kulttuuriseksi korrektiudeksi tulkitsemani hiljaisuus. Uskonnollisena toimijana nuori näyttikin toimivan useammin autonomisesti ja yksin kuin ryhmässä ja uskonnolliset tilat paikantuivat enemmän yhteisöjen marginaaliin kuin keskiöön.

Nuorten seurakunnassa nuori oli kerrotuissa kertomuksissa aktiivinen ruumiillaan tekijä. Nuoren sosiaalinen toimijuus oli myös kokemusta ja tunnetta seurakunnassa vallitsevasta hyvästä hengestä. Kerrotuissa kertomuksissa nuorisotyönohjaajat jakoivat nuorista puhuttaessa tietynlaisen yhteisen sosiaalisen kielen, toisin sanoen isoskoulutuksen käytäntöyhteisöissä tuotettiin ja ylläpidettiin tietynlaista nuorten kulttuuria. Isoskoulutuksen käytäntöyhteisöt eivät ole toisten käytäntöyhteisöjen tavoin millään muodoilla neutraaleja. Wengerin (1998, 93, 137, 156) sanoin käytäntöyhteisöt esineellistävät osallistujia, luovat moraalisia ja normatiivisia odotuksia toimijoille sekä kontrolloivat sitä, millaisia merkityksiä yhteisössä voi syntyä, millaisia identiteettejä yksilöt voivat kehittää ja millainen tietäminen on kompetenttia tietämistä. Isoskoulutuksen työntekijöiden ajattelun ja toiminnan refleksiivisyyden lisääminen olisikin nähdäkseni oleellisen tärkeää kirkon isoskoulutuksessa.

Vaikka kerrotuissa kertomuksissa isoskoulutuksen käytäntöyhteisöissä

hankittiin myös uskonnollisia resursseja, täytyi nuoren kulkeutua seurakunnan muihin yhteisöihin kasvaakseen seurakuntalaiseksi. Nuoren oikea tietäminen isokoulutuksen käytäntöyhteisöissä tarkoitti aktiivista suhdetta seurakuntaorganisaation muihin käytäntöyhteisöihin (Wenger 1998, 141). Nuoren kannalta suhde muihin yhteisöihin ei ole kuitenkaan isokoulutuksen tavoin neutraalia vaan edellyttää kannanottoa. Täysivaltainen seurakunnan jäsen nuori on kerrotuissa kertomuksissa vasta sitten, kun seurakunnan toiminnasta tulee nuorelle yhdessä toisten kanssa jaettu asia. Wengerin (1998) teoria käytäntöyhteisöistä, joiden tunnuspiirteinä ovat yhteinen asia, vuorovaikutus ja yhteiset resurssit, sopikin hyvin kuvaamaan seurakuntayhteisöä.

Työni heikkoutena voitaneen pitää sitä, mikä koskee yleensäkin laadullista tutkimusta: Se rajautuu ainutkertaisesti aina johonkin paikkaan ja aikaan. Vaikka tutkimuksen pyyteettömänä lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen, haastattelutilanne, tutkittavien ja tutkijan elämänhistoria ja –tilanne, heidän vuorovaikutuksensa sekä se, miten tutkija ymmärtää ja analysoi aineistoansa vaikuttavat tulkintoihin. (Hirsjärvi ym. 2007, 156–157.) Vaikka tutkimuskirjallisuudessa esitetään, että aineisto itse määräisi sen, mikä on tärkeää (mm. Hirsjärvi ym. 2007, 160), ei käy kieltäminen sitäkään, että tutkijan silmä on valmiimpi hakemaan ja löytämään enemmän yksiä kuin toisia asioita. Näillä kysymyksillä, tällä aineistolla ja käyttämälläni menetelmällä olen nähdäkseni kuitenkin pystynyt nostamaan esille isokoulutuksen käytäntöyhteisöjen kulttuurisia ja sosiaalisia piirteitä nuorten osallistumisen ja oppimisen näkökulmista.

Työni kautta kirkon nuorisotyölle voidaan esittää joitakin kysymyksiä. Kaiken kaikkiaan isokoulutuksen paikan, tehtävän ja sisällön refleksiivisille määrittelyille voisi nyt olla aika. Erityisesti nuorten erilaiset toimijuudet ja niille annetut merkitykset ja tilat isokoulutuksen käytäntöyhteisöissä kaipaisivat sekä tutkimustietoa että huomiota isokoulutuksen uudelleen määrittelyissä.

## LÄHTEET

- Aapola, S. 1999. *Murrosikä ja sukupuoli. Julkiset ja yksityiset ikämäärittelyt*. Helsinki: SKS.
- Aguilar, O. ja Krasny, M. 2011. Using the communities of practice framework to examine an after-school environmental education program for Hispanic youth. *Environmental Education Research*: 17 (2), 217–233.
- Bozarth, J. 2008. *The usefulness of Wenger's framework in understanding a community of practice..* North Carolina State University. Dissertation. Viitattu 3.8.2011 <http://search.proquest.com.ezproxy.jyu.fi/docview/304536838?accountid=11774>.
- Camino, L. 2005. Pitfalls and promising practices of youth–adult partnerships: An evaluator’s reflections. *Journal of Community Psychology* 33, 75–85.
- Eskola, J. & Suoranta, J. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eteläpelto, A., Heiskanen, T. & Collin, K. 2011. Vallan ja toimijuuden monisäikeisyys. Teoksessa A. Eteläpelto, T. Heiskanen & K. Collin (toim. ) *Valta ja toimijuus aikuiskasvatuksessa*. Helsinki: KVS , 11–33.
- Eteläpelto, A. ja Vähäsantanen, K. 2006. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. Helsinki: KVS, 26–49.
- Fraser, H. 2004. Doing narrative research. *Analysing Personal Stories Line by Line*. *Qualitative Social Work* 3 (2), 179–201. Tulostettu 12.4.2011 <http://qsw.sagepub.com/cgi/reprint/3/2/179>.
- Gordon, Tuula 2005. Toimijuuden käsitteen dilemmoja. Teoksessa Anneli Meurman-Solin & Ilkka Pyysiäinen (toim.) *Ihmistieteet tänään*. Helsinki: Gaudeamus, 114-130.
- Hakanpää, K. 2001. Totaalisen kivaa! Tutkimus isokoulutukseen osallistuneiden kokemuksista ja motiiveista Vantaalla 1999. *Uskonnonpedagogiikan pro gradu-tutkielma*. Helsingin yliopiston teologinen tiedekunta.
- Hakkarainen, K. 2000. Oppiminen osallistumisen prosessina. *Aikuiskasvatus*: 20 (2), 84–98.
- Hakkarainen, K., Paavola, S. & Lipponen, L. 2003. Käytäntöyhteisöistä innovatiivisiin tietoyhteisöihin. *Aikuiskasvatus* 23 (1), 4–13.
- Handley, K., Sturdy, A., Fincham, R. & Clark, T. 2006. Within and Beyond Communities of Practice: Making Sense of Learning Through Participation, Identity and Practice. *Journal of Management Studies*: 43 (3), 641–653.

- Heikkinen, L. T. 2001. Narratiivinen tutkimus –todellisuus kertomuksena. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II: näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. 13. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Hyvärinen, M. 2006. Kerronnallinen tutkimus. Viitattu 2.5.2011 <http://www.hyvarinen.info/>.
- Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, V. 2005. Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa J. Ruusuvoori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 189–222.
- Hänninen, S. 2008. Voimaantumisen tarinat subjektiuden vahvistajana. *Aikuiskasvatus* 29 (1), 4–13.
- Hökkä, P., Vähäsantanen, K. & Saarinen, J. 2010. Toimijuuden tilat ja tunnot – opettajien muuttuva työ koulutusorganisaatioissa. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki: WSOY, 141–160.
- Jumala on. Elämä on nyt. Rakkaus liikuttaa. Suomen evankelis-luterilaisen kirkon lapsi- ja nuorisotyön missio, visio ja strategia 2010. Helsinki: Kirkkohallituksen julkaisuja 2004:3.
- Kaartinen, S. 2003. Learning to participate –Participating to learn in science and mathematics classrooms. Oulun yliopisto. Väitöskirja. Viitattu 12.7.2011 [http://www.herkules.oulu.fi/isbn\\_0355323x/oulu\\_nyliopisto](http://www.herkules.oulu.fi/isbn_0355323x/oulu_nyliopisto).
- Kirkon tilastot. Viitattu 3.8.2011 [www.sakasti.evl.fi/tilastot/toiminta/lapsi-](http://www.sakasti.evl.fi/tilastot/toiminta/lapsi-).
- Kirshner, B. 2008. Guided Participation in Three Youth Activism Organizations: Facilitation, Apprenticeship, and Joint Work. *Journal of the Learning Sciences* 17 (1), 60–101.
- Lempiäinen, K. 2009. Euroopan unionin koulutuspolitiikka ja kysymys sukupuolisesta toimijasta. Teoksessa H. Ojala & T. Palmu & J. Saarinen (toim.). Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa. Tampere: Vastapaino. 41–70.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. Situated learning: legitimate peripheral participation. Cambridge : Cambridge University Press.
- Lähteenmaa, J. 2006. Kotipaikka maaseudulla. Nuorten näkökulmia idästä, lännestä ja etelästä. Teoksessa T.-A. Wilska & J. Lähteenmaa (toim.) Kultainen nuoruus.

- Kurkistuksia nuorten hyvinvointiin ja sen tutkimiseen. Nuorisotutkimusverkosto/verkkojulkaisusarja ISBN: 952-5464-26-1.
- Lähteenmaa, J. 2001. Myöhäismoderni nuorisokulttuuri. Tulkintoja ryhmistä ja ryhmiin kuulumisen ulottuvuuksista. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Lämsä, T. 2008. Knowledge creation and organizational learning in communities of practice: an empirical analysis of a healthcare organization. Oulun yliopisto. Väitöskirja. Viitattu 12.7.2011 <http://www.herkules.oulu.fi/isbn9789514287794/>.
- Mitra, D. L. 2008. Balancing power in communities of practice: An examination of increasing student voice through school-based youth-adult partnerships. *Journal of Educational Change* 2008 (9), 221–242.
- Myllyniemi, S. 2006. Nuorisobarometri 2006. Teoksessa T.–A. Wilska (toim.) Uskon asia. Nuorisobarometri 2006. Helsinki: Nykypaino, 14–91.
- Niemelä, K. 2007. Rippikoulusta aikuisuuteen : pitkäikäistutkimus rippikoulun merkityksestä ja vaikuttavuudesta. Tampere : Kirkon tutkimuskeskus.
- Niemelä, K. 2002. Hyvä rippikoulu : rippikoulun laatu ja vaikuttavuus. Tampere: Kirkon tutkimuskeskus.
- Ojala, H. 2010. Opiskelemassa tavallaan. Vanhat naiset ikäihmisten yliopistossa. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.
- Ojala, H. ja Palmu, T. & Saarinen, J. 2009. Paikalla pysyvää ja liikkeessä olevaa – Feministisiä avauksia toimijuuteen ja sukupuoleen. Teoksessa H. Ojala, T. Palmu & J. Saarinen (toim.) Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa. Tampere: Vastapaino. 13–38.
- Paakkunainen, K. 2006. Nuorten arvot, yhteiskunnallinen osallistuminen ja kirkko? Teoksessa T.–A. Wilska (toim.) Uskon asia. Nuorisobarometri 2006. Helsinki: Nykypaino, 146–168.
- Paloniemi, S. Rasku-Puttonen, H & Tynjälä, P. 2010. Asiantuntijuudesta identiteettiin – Anneli Eteläpellon tutkimuspolkuja. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki: WSOY, 13–38.
- Polkinghorne, D. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa J. A. Hatch & R. Wisniewski (toim.) Life history and narrative. London: Falmer, 5–23.
- Porkka, J. 2009. Rippikoulusta seurakunnan vapaaehtoistyöhön – Iseksi haluamisen motiivit ja odotukset. Teoksessa T. Inanen & K. Niemelä (toim.). Rippikoulun todellisuus. Tampere: Kirkon tutkimuskeskus, 311–328.

- Porkka, J. 2004. On kunnia olla isonen. Isostoiminnan asema Suomen kirkon seurakunnissa. Rippikouluopas III. Helsinki: Kirkkohallitus.
- Puolimatka, T. 2005. Aktiivinen oppija oppii. Teoksessa T. Paananen & H. Tuominen (toim.) Nuorisotyön käsikirja. Helsinki: Kirjapaja, 175–188.
- Riessman, C. K. 2008. Narrative Methods for the Human Sciences. Thousand Oaks: Sage.
- Ruane, J. 2005. Essentials of Research Methods: a Guide to Social Science Research. Malden, MA : Blackwell Pub.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 22–56.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV- Menetelmä-opetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Viitattu 27.10.2011 <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>.
- Tolonen, Tarja: Nuorten äänet ja tilat. Sukupuolten järjestykset koulun arjessa. Gaudeamus, Helsinki, 2001
- Tynjälä, P. 2002. Oppiminen tiedonrakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Tammi:
- Vesikansa, S. 2003. Mietteitä nuorisotutkimuksen poliittisista haasteista: pitääkö (aina) tutkia nuoria kun tutkitaan nuoria? Nuorisotutkimus 21 (1), 68–73.
- Virkki, T. 2004. Vihan voima: toimijuus ja muutos vihakertomuksissa. Jyväskylä: Atena.
- Vähäsantanen K. & Eteläpelto, A. 2009. Vocational teachers in the face of a major educational reform: individual ways of negotiating professional identities. Journal of Education and Work 22 (1), 15–33.
- Wenger, E. 1998. Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger 2006. Communities of practice a brief introduction Viitattu 3.8.2011 <http://www.ewenger.com/theory/>.