

**Opettajanoppaat avautuvat
- perhekuva ja nuoren toimijuus
rippikoulun perhekasvatuksessa**

Anu Toivonen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2016
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Toivonen, Anu. 2016. Opettajanoppaat avautuvat – perhekuva ja nuoren toimijuus rippikoulun perhekasvatuksessa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.

Tässä tutkimuksessa selvitettiin, millaista perhekuvaa rippikoulun opettajanoppaiden perhetyöskentelyistä välittyi ja millaisten diskurssien kautta se rakentui. Lisäksi selvitettiin, millaiseksi nuoren toimijuus perhetyöskentelyjen diskurssissa rakentui. Tutkimusaineistona olivat perhetyöskentelyt eli perhettä käsittelevät tehtävät kuudesta rippikoulun opettajanoppaasta: Ihan sama, Quo vadis?, Elämänpuu, Löytöretki, Ohjaajan ripari sekä Sanktus. Tutkimus oli laadullinen ja aineisto analysoitiin teemoittelua ja diskurssianalyysiä hyödyntäen.

Keskeiset diskurssit, joiden kautta perhekuvaa opettajanoppaissa rakennettiin, olivat vanhemmuuden kunnioituksen ja arvostuksen diskurssi, avointen perhekoodien diskurssi, arkisen hyvinvoinnin diskurssi sekä identiteettidiskurssi. Nuoren toimijuus sai merkityksensä kolmea kautta: suhteiden rakentajana, perheen hyvinvoinnin rakentajana sekä identiteetin rakentajana.

Tutkimuksessa ilmeni, että perhekasvatuksen painotuksena oli tukea sitä, mikä perheissä oli hyvää ja toimivaa. Vanhempien kunnioitus ja arvostus esiintyi kiistämättömänä diskurssina. Perhekuvaa ei annettu valmiiksi vaan nuori sai itse määritellä sitä, minkä ymmärsi perheeksi. Arjen näkökulma hyvinvoinnin rakentajana korostui. Arki näyttäytyi tasaisena mutta säröttömänä, perheissä esiintyvät vaikeudet tai eroperheiden todellisuus eivät päässeet näkyviin. Identiteettidiskurssi korosti perheen merkitystä identiteetin rakentajana. Toimijuus hahmottui aktiivisena rakennustyönä ja nuoren toimijuuden mahdollisuuksia pidettiin esillä. Perhekonteksti sekä mahdollisti että rajasi nuoren toimijuutta.

Asiasanat perhekasvatus, perhekuva, nuoren toimijuus, diskurssianalyysi, rippikoulu, opetusmateriaalit

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	1
2	PERHEKASVATUS	3
2.1	Perhekasvatus tuen ja tiedon välittäjänä	4
2.2	Perhekasvatuksen kosketuspinnat 15-vuotiaan elämässä	6
3	DYNAAMINEN PERHE	10
3.1	Perhetutkimuksen monet näkökulmat	10
3.2	Muuttuva perhekuva.....	12
4	NUOREN TOIMIJUUS	16
4.1	Mitä on toimijuus?	16
4.2	Nuoruuden kehityshaasteet rakentavat toimijuutta.....	18
4.3	Nuori toimijana perheessä.....	21
5	TUTKIMUSTEHTÄVÄ	26
6	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	28
6.1	Kontekstina kirkon kasvatustyön perhekäsitys	28
6.1.1	Kirkon kasvatustyön perhekäsitys.....	28
6.1.2	Rippikoulun opetussuunnitelma ja opetusmateriaalit	30
6.1.3	Opetusmateriaalitutkimuksen näkökulma	33
6.2	Tutkimukseni kulku	34
6.3	Diskurssianalyysi tekstien tutkimisen laadullisena menetelmänä.....	39
6.4	Tutkimuksen luotettavuuden arviointia	43
7	TULOKSET	47
7.1	Työskentelyjen teemat.....	48
7.2	Perhediskurssit	49
7.2.1	Vanhemmuuden kunnioituksen ja arvostuksen diskurssi	49

7.2.2	Avointen perhekoodien diskurssi	52
7.2.3	Arkisen hyvinvoinnin diskurssi	55
7.2.4	Identiteettidiskurssi.....	57
7.3	Toimijuuden merkityksiä.....	60
7.3.1	Toimijuus suhteiden rakentajana	61
7.3.2	Toimijuus perheen hyvinvoinnin rakentajana	62
7.3.3	Toimijuus identiteetin rakentajana	64
8	POHDINTA.....	66
8.1	Valikoivia lähestymistapoja monimuotoisiin perheisiin	67
8.2	Arki näkökulmana perheiden hyvinvointiin.....	70
8.3	”Kunnioita isääsi ja äitiäsi.”	72
8.4	Perhe toimijuuden toteuttamisen yhteisönä	74
8.5	Tutkimuksen arviointia ja jatkotutkimushaasteita	75
	LÄHTEET	79
	LIITTEET.....	91

1 JOHDANTO

Rippikouluopettaja kohtaa jokaisen rippikoulunsa aikana pohdinnan ja valinnan hetkiä. Käsiteltäviä teemoja on rippikoulussa paljon, kaikkea maan ja taivaan väliltä, ja nuorta pitäisi voida sopivassa määrin haastaa pohtimaan asioita. Osa teemoista saattaa tuntua nuoren näkökulmasta etäisiltä, osa tulee hyvinkin lähelle. Yksi tällainen tuttu ja läheinen teema on nuoren oma perhe. Rippikouluopettajan tehtävä on olla nuoren rinnallakulkijan roolissa, antaa pohdinnalle mahdollisuuksia, tilaa ja eväitä. Mistä rippikouluopettajan omat eväät sitten ovat lähtöisin?

Kipinä tämän tutkimuksen tekemiseen syntyi, kun rippikouluopettajana jälleen löysin itseni tällaiselta valinnan paikalta: katselin rippikoulua varten tuotettujen opettajanoppaiden selkämkyksiä ja pohdin, mistä lähtisin etsimään perheteeman käsittelyyn uusia ideoita. Huomasin, että en oikeastaan tiennyt, mitä tulisin opettajanoppaista löytämään. Kohtaisinko kiveen hakattuna totuutena käskyn ”Kunnioita isääsi ja äitiäsi”, eroperheen selviytymisoppaan vai aineistoa jonka avulla tyynnytellä teinien ja vanhempien välistä sotatilaa? Materiaalia on, mutta millaista se on? Millaista on se perhekasvatus, jota rippikoulussa tehdään?

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on ensinnäkin selvittää, kuinka perheteemaa käsitellään rippikoulujen opettajanoppaiden perhetyöskentelyissä, siis harjoituksissa ja tehtävissä, joissa perheteemaa käsitellään. Aihetta lähestytään diskurssianalyttisestä näkökulmasta. Tarkoituksena on selvittää, millaista perhekuva opettajanoppaiden työskentelyt välittävät ja millaisia perheeseen liittyviä diskursseja ne kantavat sisällään.

Toiseksi tutkimus tarkastelee sitä, millaiseksi nuoren toimijuus perhetyöskentelyjen diskursseissa rakentuu. Toimijuus on yksilöstä itsestään lähtevää tavoitteellista toimintaa (Cummings ja Schermerhorn 2002, 94). Nuoren itsenäistymiskehityksen myötä hänen toimijuutensa kehittyy. Perhediskurssien lisäksi tämä tutkimus tarkastelee sitä, millaisia merkityksiä nuoren toimijuus saa opettajanoppaissa annetuissa työskentelyehdotuksissa.

Kysymykset ovat kiinnostavia nimenomaan kasvatustieteen näkökulmasta: millaisena näyttäytyvät rippikouluikäisten eli 15-vuotiaiden nuorten perheet ja nuoren elämä perheessä, kun niitä katsotaan rippikoulun opettajanoppaiden näkökulmasta. Nuori on perheenjäsenenä eräänlainen kokemusasiantuntija, ja hän on työskennellyt perheeseen liittyvien teemojen parissa jo muun muassa koulussa. Millaista näkökulmaa rippikoulun perhetyöskentelyt tuovat tähän aiheeseen? Teologista tutkimusta rippikoulun opetusmateriaaleista löytyy vähän, kasvatustieteellistä ei juuri lainkaan, ja tämä tutkimus pyrkii paikkaamaan tätä puutetta.

Oppikirjasarjojen opettajanoppaat valikoituivat tutkimuksen kohteeksi ensinnäkin siksi, että virallisina opetusmateriaaleina ne välittävät arvoja ja painotuksia (Karvonen 1995, 17–19). Lisäksi ne tarjoavat rippikouluopetukseen välineistöä ja toteutusideoita. Rippikoulun opettajanoppaat on usein suunniteltu niin, että niistä on poimittavissa myös itsenäisesti toteutettavia työskentelyjä, jotka eivät tarvitse tuekseen oppilaan kirjaa. Tämä tutkimus keskittyy nimenomaan tällaiseen materiaaliin. Kirkolla tarkoitetaan Suomen evankelis-luterilaista kirkkoa.

Tässä tutkimuksessa perhettä lähestytään konstruktionistisen perhetutkimuksen näkökulmasta. Siinä analysoidaan niitä diskursiivisia, sosiaalisia prosesseja, joiden kautta perhe ilmenee ja joissa sitä sosiaalisesti tuotetaan. Perheen merkitykset, mielikuvat ja ideat ovat analyysin keskiössä. Sosiaalinen konteksti muodostuu merkittäväksi, koska siinä perheen käsitettä toisaalta uusinnetaan ja toisaalta muunnetaan. (Forsberg 2014, 127–129.)

Aloitan tämän pro gradu -työni tarkastelemalla perhekasvatusta ja perhettä tutkimuksen näkökulmasta. Siirryn sen jälkeen avaamaan toimijuutta käsitteenä ja tarkastelemaan nuoruuden toimijuutta kehityshaasteiden ja perheessä tapahtuvan toimijuuden kautta.

2 PERHEKASVATUS

Tulkitsen, että silloin kun rippikoulussa opetetaan perheestä tai työskennellään perheeseen liittyvien teemojen parissa, toteutetaan perhekasvatusta. Rippikoulun opettajanoppaiden perhetyöskentelyt kutsuvat pohtimaan omaa perhettä ja omaa itseä perheen jäsenenä, ja ne kantavat sisällään tietynlaisia oletuksia siitä, millainen on perhe ja kuinka se toimii. Rippikoulun perhekasvatus viittaa terminä niihin pedagogisiin tavoitteisiin, joita perheteemalla rippikoulussa on.

Perhekasvatus on yksi tutkimukseni keskeisiä käsitteitä oikeastaan vaihtoehtojen puuttumisen vuoksi. Jouduin pohtimaan sitä, miten parhaiten määrittäisin sen rippikoulussa tapahtuvan opetuksen ja työskentelyn, joka liittyy nuoren perheeseen. Termi ”perheopetus” viittaa vakiintuneesti erityistarpeisen lapsen perheen opettamiseen ja ”ihmissuhdekasvatus” viittaa tutkimuksessa parisuhdekiemuroihin. Pelkkä perheenjäsenten välisen vuorovaikutuksen tarkasteleminen ei mielestäni muutenkaan riitä kattamaan perheeseen liittyvän työskentelyn ulottuvuuksia. Näin siis päädyin käyttämään termiä perhekasvatus.

Nimitys kantaa mukanaan historian raskasta painolastia. Perhekasvatus on saanut monenlaisia muotoja: jotkut muistavat sen kouluaineena, jossa opetettiin kylvettämään vauvaa, toiset liittävät sen seksuaalivalistukseen. Kirjavuus johtuu siitä, että perhekasvatus on sisältänyt omaan aikaansa sidottuja totuuksia ja arvoja siitä, mikä on perhe ja millaisista asioista sen tiimoilta on tärkeää puhua (Yesilova 2007, 58).

Uusimman perhetutkimuksen valossa käsite ”perhekasvatus” tuntuu kankealta ja aikansa eläneeltä, ja sen ovat korvanneet uudenlaiset tutkimukselliset näkökulmat perheeseen ja myös toisenlaiset termit, kuten perhetyö. Tämä muutos näkyy myös tutkimuksen kentällä: perhekasvatuksesta tehdyt tutkimukset ja opinnäytteet painottuvat Suomessa 1980-luvulle. Perheeseen liittyvä tutkimus ei toki ole vähentynyt, päinvastoin, se on vain siirtynyt uusille urille.

Olen kuitenkin päätenyt käyttämään perhekasvatusta tutkimukseni käsitteenä, koska laajasti ymmärrettynä rippikoulun perhetyöskentelyt ovat nimenomaan perhekasvatusta. Taustoitan seuraavaksi perhekasvatusta hieman ja linjaan sen, mitä sillä tässä tutkimuksessa tarkoitetaan.

2.1 Perhekasvatus tuen ja tiedon välittäjänä

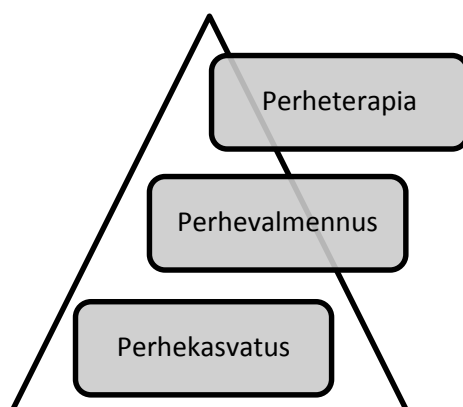
Määrittelen itse tässä tutkimuksessa perhekasvatuksen laajasti, Hirsjärveä (1983, 144) mukailten: se on yksilöiden tukemista perheyhteisön jäsenenä olemisessa. Määritelmä on samaan aikaan ytimekäs mutta väljä: se kertoo olennaisen perhekasvatuksen tarkoituksesta ja merkityksestä, muttei ota kantaa toteutustapoihin eikä siihen, kuka perhekasvatusta toteuttaa. Määritelmän voidaan ymmärtää pitävän sisällään sekä nykyisen perhe-elämän tukemisen että tulevaan perhe-elämään valmentamisen näkökulmat, ja näistä ensimmäinen on erityisesti tämän tutkimuksen keskiössä.

Perhekasvatuksesta puhuttaessa on todella syytä määritellä se, mistä puhutaan, koska termillä voidaan ymmärtää tarkoitettavan monia perheeseen, sen kasvuun, toimintaan ja jäsenyyteen liittyviä asioita. Kettusen (2010, 31–32) mukaan perhekasvatukselle annettujen merkitysten skaala on vuosien saatossa ulottunut kotikasvatuksesta seksuaali- ja sukupuolikasvatukseen. Painotukset ovat siis vaihdelleet yksilön oman fyysisen ja psyykkisen kasvun, vallitsevan perhetilanteen ja omaan tulevaan perhe-elämään valmentamisen välillä.

Selittävästä syystä tälle käsitteelliselle kirjavuudelle voi olla se, että yksikkö johon se viittaa, siis perhe, antaa tilaa monenlaisille ymmärryksille ja tulkinnoille. Yksi merkittävimmistä syistä lienee kuitenkin se, että niin perhe yksikkönä kuin perhekasvatuskin ovat olleet vuosikymmenten saatossa tiiviisti kytköksissä yhteiskunnallisiin muutoksiin, vaihtuviin sosiaalipoliittisiin painotuksiin sekä erilaisiin perheen psykodynaamisiin selitysmalleihin (Yesilova 2007, 58–60; 2009, 11–12, 26–30). Näiden painotusten vaihtuessa myös käytettävissä olevan käsit-

teistön näkökulma vaihtuu. Ilmiö näkyy aiemmin kuvaamassani perhekasvatuksen tutkimuksen vähenemisessä: yhteiskunnallisten painotusten muuttuessa myös tutkimuksen näkökulma muuttuu.

Yhteiskunnallisessa tilanteessa tapahtunut muutos toi perhekasvatuksen voimakkaasti esiin 1970-luvulla. Pyrkimyksenä oli perhekasvatusta vahvistamalla välttää perheinstituution katoaminen, jonka pelättiin olevan meneillään olleen yhteiskunnallisen murroksen lopputulos. Avioparityön ja vaikeille lapsille suunnatun kasvatuseurolatyon pohjalle rakentui systeeminen, perheen kokonaisuutta tarkasteleva perhekasvatuksen suuntaus. Tarkoituksena oli, että perhetietoisuus läpäisisi koko hyvinvointipalvelujärjestelmän ja myös kaikki kasvatustutkimukset kotoista kouluun. (Yesilova 2007, 42–49.) Perheen säilymistä halettiin siis tukea yhteiskunnan toimesta. Perhekasvatus muodosti pohjan perheiden hyvinvoinnille ja sai seurakseen tarvittaessa tukipalveluja, kuten kuviossa 1 ilmenee.



KUVIO 1. Perhekasvatus perheiden parissa tehtävän työn pohjana. Mukailen Yesilovaa (2007, 52.)

Yesilovan (2007, 52–53, 55) mukaan perhekasvatuksella ei ollut omaa teoreettista sisältöä, vaan se ammensi perheterapian sisällöistä: samat asiat tiedotettiin laajemmalle yleisölle. Perhekasvatuksen painopisteeksi tuli ongelmien ennaltaehkäisy ja kohteeksi kaikki perheet. Tavoitteena oli toisaalta antaa perheille emotionaalista tukea ja vahvistaa yhteenkuuluvuutta, ja toisaalta jakaa tietoa ja sitä kautta tukea kasvatustyötä.

Perhekasvatusta toteutetaan yhä näistä lähtökohdista käsin. Ballard ja Taylor (2012, 7–12) ovat koonneet yhteen eräänlaisen perhekasvatuksen käypä hoito -suositukseen. Heidän mukaansa perhekasvatuksessa on otettava huomioon monia perheen elämään vaikuttavia asioita. Perheet ovat ensinnäkin keskenään hyvin erilaisia: vahvuudet ja heikkoudet vaihtelevat. Perheet elävät omanlaisissaan sosiaalisissa konteksteissa ja ne myös eroavat toisistaan siinä, miten olemassa olevia resursseja, kuten aikaa ja rahaa, käytetään ja kuinka ne jakautuvat perheenjäsenten kesken. Perhesuhteet myös muuttuvat ajan saatossa: perheenjäsenissä tapahtuu niin fyysistä kuin psyykkistäkin kasvua, henkilöiden väliset suhteet ja vuorovaikutus perheessä ovat alttiita vaihtelulle. Vanhemmuuteen ja vanhempien parisuhteeseen liittyvät asiat muodostavat olennaisen osan perheen elämää. Nämä Ballardin ja Taylorin huomiot kantavat viestiä siitä, että perhekasvatuksen täytyy pohjautua perheiden moninaisuuden ymmärtämiseen.

Laajasti tulkittuna perhekasvatuksen voidaan siis katsoa sisältävän kaikkea sitä, mikä liittyy perheenjäsenenä olemiseen ja perheessä elämiseen, mukaan lukien käytännön arkeen, vuorovaikutukseen, itsetuntemukseen sekä tunnekasvatukseen liittyviä asioita. Hughes (1994, 74) toteaa, että perhekasvatuksen kautta on tarkoitus lisätä hyvinvointia perheissä, niin perheenjäsenten kuin koko perheyksikön tasolla. Hyvinvoinnin näkökulma on perhekasvatuksessa keskeinen.

Perhekasvatus ei siis ole kadonnut, vaikka terminologia aiheen tiimoilta on muuttunut. Perhekasvatusta harjoitetaan edelleen. Millainen kosketuspinta perhekasvatuksella tai saman sisältöisillä teemoilla sitten on rippikouluikäisen eli 15-vuotiaan nuoren elämään?

2.2 Perhekasvatuksen kosketuspinnat 15-vuotiaan elämässä

Rippikouluikäinen nuori on aivan varmasti kohdannut perhekasvatusta koulussa, siis työskennellyt perheeseen liittyvien teemojen parissa. Sen lisäksi perhekasvatusta on saattanut tulla vastaan mahdollisen harrastus- tai järjestötoiminnan piirissä. Suuri osa 15-vuotiaista valitsee käydä rippikoulun ja siellä asia ainakin on jälleen edessä. Perhekasvatusta oppiaineena tai tällä tavoin nimettynä

teemana on kuitenkin turha etsiä sen enempää perusopetuksen kuin rippikoulunkaan opetussuunnitelmista. Aloitan tarkastelun perusopetuksesta.

Opettaja-lehden päätoimittaja Hannu Laaksola tiivistää ytimekkäästi perhekasvatuksen tähdenlennon pääkirjoituksessaan (Opettaja 5/2014): se tuli pakolliseksi vuonna 1975 ja poistettiin perheen vuonna 1994. Perhekasvatuksen ilmestyminen perusopetukseen oli osa Yesilovan kuvaamaa aikansa sosiaalipoliittista kehitystä, katoamisen Laaksola puolestaan yhdistää siihen, että asia putosi yhteiskunnan asialistalta 1990-luvun lamavuosina.

Vuoden 1994 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa perhekasvatukselle kuitenkin määritellään tehtävä: se pyrkii tukemaan lapsen ja nuoren kasvua ja kehitystä kohti aikuisuutta ja luomaan näin pohjaa perhe-elämässä onnistumiselle (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1994, 33). Opetuksen ajatellaan toteutuvan aiheopetuksena, joka läpäisee useampia oppiaineita. Tämän vuoksi perhekasvatusta ei nimetä erikseen oppiaineeksi. (Aho 1995, 12; Loukola 2010, 2.) Maininnat perhekasvatuksesta ovat sittemmin poistuneet opetussuunnitelmasta kokonaan: vuoden 2004 opetussuunnitelmassa sanaa perhekasvatus ei mainita lainkaan. Tämä alleviivaa jo edellä mainittua sosiaalipoliittisen näkökulman muutosta.

Perhekasvatukseen kuuluvia asioita opetetaan kuitenkin yhä. Vuoden 2004 opetussuunnitelma erittelee läpäisyperiaatteella opetettavia aihekokonaisuuksia. Ne ovat kasvatus- ja opetustyön keskeisiä painopistealueita ja niistä ensimmäinen on nimeltään ”ihmisenä kasvaminen”. Sen alta löytyvät tavoitteet muun muassa sosiaalisesta kasvusta, ryhmän ja yhteisön jäsenenä toimimisesta sekä velvollisuuksien ja vastuiden ymmärtämisestä. Tavoitteena on myös tunnistaa ja käsitellä tunteita. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004, 36.) Näiden voidaan katsoa kuuluvan aiemmin perhekasvatukseen sisältyneisiin teemoihin: ne ovat taitoja, joita nuori harjoittaa muun muassa kotonaan, oman perheensä ja läheistensä kanssa.

Perheeseen liittyvien asioiden opiskelu läpäisyperiaatteella näkyy opetussuunnitelman ainekohtaisissa tavoitteissa. Alemmilla vuosiluokilla aiheesta opiskellaan muun muassa katsomusaineissa ja ympäristö- ja luonnontiedossa

(Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004, 171–172, 204–220). Vuosiluokilla 7-9 teemat näkyvät muun muassa oppilaanohjauksen ja yhteiskuntaopin ja erityisesti terveystiedon ja kotitalouden oppiaineissa. Terveystiedossa käsitellään perhettä ja sosiaalisia suhteita sekä sosiaalista kasvua ja kehitystä sekä yksilön vastuita ja velvollisuuksia yhteisöissään. Lisäksi käsitellään ristiriitojen selvittämistä ja mieltä painavista asioista puhumista, tunteita ja niiden ilmaisemista, sosiaalista tukea ja turvaverkostoja sekä vuorovaikutustaitoja. Kotitaloudessa yhtenä käsiteltävänä kokonaisuutena on perhe ja yhdessä eläminen. Erityisesti korostuvat hyvien tapojen, tasa-arvon ja ajankäytön merkitys perheen hyvinvoinnissa sekä sosiaalinen vastuu ja välittämisen ilmapiiri perheessä. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004, 198–199, 228, 250, 258–259.)

Perusopetuksessa ei siis puhuta enää perhekasvatuksesta mutta saman sisältöinen tema on integroitu useisiin oppiaineisiin. Kirkon kasvatustyössä tilanne on osin sama: termi perhekasvatus puuttuu, mutta samat teemat ovat läsnä.

Rippikouluun tullessaan 15-vuotias nuori ei välttämättä ole aiemmin käsitellyt perheeseensä liittyviä asioita seurakuntakontekstissa. Rippikoulussa tilanne mitä luultavimmin muuttuu. Perhe muodostaa rippikoulun opetusmateriaaleissa oman työskentelyteemansa. Viimeisimmän rippikoulusuunnitelman (Elämä – usko – rukous 2002, 23–24) mukaan perheteemaa voidaan rippikoulussa tosin käsitellä samalla tavoin läpäisyperiaatteella kuin perusopetuksessakin tehdään, mutta oppikirjoissa ja opettajanoppaissa annetaan runsaasti välineitä työstää aihetta omana kokonaisuutenaan.

Yhtä lukuun ottamatta kaikissa rippikoulua varten tuotetuissa oppikirjasarjoissa nuoren perhe muodostaa oman teemallisen kokonaisuutensa. Näin korostetaan aiheen merkityksellisyyttä: suinkaan kaikista nuorta lähellä olevista aiheista, kuten vaikkapa harrastuksista tai kavereista, ei ole katsottu tarpeelliseksi omaa työskentelykokonaisuutta tehdä. Lisäksi kaikissa kirjasarjoissa on lisäksi oma työskentelykokonaisuutensa, jossa yhdistyvät teemat rakkaus, seurustelu, seksuaalisuus ja oman perheen perustaminen, perhekasvatuksen teemoja nekin. Ne tosin jäävät tämän tutkimuksen tarkastelunäkökulman ulkopuolelle.

Perheteema on siis selkeästi esillä niin perusopetuksen kuin rippikoulunkin opetussuunnitelmissa ja opetusmateriaaleissa, ja vaikka perhekasvatuksesta ei erikseen puhuta, sitä kuitenkin työskentelyjen kautta harjoitetaan.

Perhekasvatus on luonteeltaan moraalista kasvatusta, jolla on luja sidos omaan aikaansa: arvoja ja asenteita muokataan tiedon ja tuen kautta (Yesilova 2007, 58). Se on kasvatusta perheestä ja perheessä. Samat muutokset, jotka ovat kohdanneet perheitä, ovat kohdanneet myös perhekasvatusta. Tarkastelen seuraavaksi sitä, mikä itse asiassa on perhe ja millaisia muutoksia perhekuvassa on tapahtunut.

3 DYNAAMINEN PERHE

Perhe on yhteiskunnallinen perusyksikkö, jonka määrittäminen on sen perustavasta luonteesta huolimatta hankalaa. Sevónin ja Notkon (2008, 13) mukaan perhettä määrittelevät biologiset, sosiaaliset, taloudelliset, moraaliset ja ekonomiset tekijät. Perhe on keskeinen hoivan ja huolenpidon yksikkö ja perhesuhteisiin liittyy velvoitteita ja vastuita eri tavalla kuin muihin ihmissuhteisiin. Perhekäsitykset ja -muodot ovat nykyään alati liikkeessä, ja siksikin yhtäläistä määrittelyä perheelle on vaikea löytää (Hansson 2011a, 11). Perhetutkimus pyrkii avaamaan näkökulmia perheen tarkasteluun.

3.1 Perhetutkimuksen monet näkökulmat

Perhettä voidaan tutkimuksessa lähestyä esimerkiksi jäsenistään tai tehtävistään käsin. Perheenjäsenten osalta voidaan tarkastella yksilöitä, heidän roolejaan ja vuorovaikutustaan sekä perhemuotoa. Esimerkiksi kuluttajatutkimuksen näkökulmasta perhe on yhtä kuin kotitalous, jonka muodostavat yhdessä asuvat tai ruokailevat tai muulla tavoin tulojaan yhdessä käyttävät henkilöt. Perhetutkimuksissa perheellä puolestaan tarkoitetaan usein lapsiperhettä. Lisäksi tunnesiiteet ja tunne yhteenkuuluvuudesta liittävät perheenjäseniä toisiinsa, perhetyypeistä tai sukulaisuussuhteista riippumatta. (Keurulainen 2014, 50–51.)

Perheen tehtävät eivät rajoitu vain omiin jäseniin vaan perheellä on vastuita myös yhteiskuntaa kohtaan. Jäsentensä hoivan ja huolenpidon lisäksi yksi perheen keskeisimmistä yhteiskunnallisista tehtävistä on lasten socialisaatio. (Hansson 2011a, 11–12.) Perhesosiologian näkökulmasta perhe voidaan nähdä systeeminä, joka toteuttaa tiettyjä funktioita, tai jatkuvasti muuttuvana joukkona käytänteitä, valtasuhteita ja toimintoja (Jokinen 2014, 167–168).

Erilaisiin näkökulmiin vaikuttaa myös se, että perhettä tuotetaan erilaisissa kulttuurisissa ja yhteiskunnallisissa diskursseissa. Sevón ja Notko (2009, 17–19) huomauttavat, että esimerkiksi ajatus romanttisesta, kestävästä rakkaudesta ja

sen perhettä ylläpitävästä voimasta pitää edelleen pintansa huolimatta karuista erotilastoista. Ihannetilanteen diskurssia ylläpidetään osana kulttuurista jatku-
moa. Tilausta on toisenlaisillekin diskursseille: niin sanottujen normaalien per-
heiden ohella on enenevässä määrin syytä tarkastella perheiden muutosta.

Muutos ei toki ole uusi asia perheiden historiassa. Luonnolliset elämänvai-
heet kuten syntymät ja kuolemat sekä lasten kasvuun ja itsenäistymiseen liittyvät
vaiheet ovat pitäneet muutosta yllä. Perheen elämään on kuulunut kasvua, siir-
tymiä ja epävarmuutta. (Day 2010, 323–324.) Näiden luontaisten muutosten ja
siirtymien rinnalle ovat tulleet esimerkiksi rakenteelliset muutokset perheissä ja
diskurssiiviset muutokset perhekäsityksissä. Koteihin ripustetaan itseironiaa tih-
kuvia kylttejä, joissa lukee ”ulospäin olemme mukava, normaali perhe”. Tällä
sanoitetaan sitä, että niin sanottua normaalia perhettä on vaikeaa, ellei mahdo-
tonta, löytää erilaisten perhemuotojen ja perheen elämäntapojen kirjon seasta.
Neale (2000, 3, 8) toteaa, että yhtä, määrittelevässä asemassa olevaa perhetyyppiä
ei enää ole olemassa. Ideologiset perhemallit, kuten klassinen ydinperhe, määrit-
televät kuitenkin perhepolitiikkaa ja lainsäädäntöä. Tämä sisältää sen vaaran,
että perhekäsitys saattaa yhteiskunnallisessa keskustelussa ja päätöksenteossa
rajautua varsin kapeaksi.

Individualismin voimistuminen on myös ollut haaste perheille, ei niinkään
siksi, että perheet lakkaisivat institutionaalisina elämänmuotoina olemasta, vaan
siksi, että yksilöt joutuvat entistä enemmän käymään dialogia omien yksilöllisten
valintojensa ja vastuidensa välillä (Sevón & Notko 2008, 20). Nätkin (2003, 21–22)
näkee individualismin vahvistaneen käsitystä perheen dynaamisuudesta: perhe
ei ole jotakin ”olevaa” vaan pikemminkin jotakin alati muovautuvaa. Hanssonin
(2011b, 29–30) mukaan edellä mainitut seikat ovat johtaneet erilaisten perhetyyp-
pien, kuten sateenkaariperheiden, ja erilaisten perheen elämäntyylien, kuten
vuoroasumisen, esiinmarssiin.

Individualismi on myös kohdannut haastajansa. Jallinoja (2006, 12, 24–25)
on tutkinut familismia, jonka hän määrittelee perhemyönteisyydeksi. Hän näkee
sen viimeisimmän, 1990-luvun lopulla tapahtuneen nousun olleen ideologinen
vastaisku individualismille. Perheen ja siellä tapahtuvan kasvatustyön tärkeys

tuli mukaan yhteiskunnalliseen keskusteluun. Perheet alkoivat kiinnostaa niin yhteiskunnallisessa mielessä kuin myös tutkijoiden näkökulmasta. Tämä opin- näytetyö nojaa näiltä osin myös tähän familismin uuteen tulemiseen: perhe on kiinnostava ja tärkeä tutkimuskohde.

3.2 Muuttuva perhekuva

Puhuttaessa perhekuvasta tai perhekäsityksestä haetaan määrittelyä sille, mikä on perhe ja ketkä sen muodostavat. Kuvasto on tässä suhteessa laaja. Nojaudun itse tässä tutkimuksessa Tilastokeskuksen viralliseen määritelmään, jonka mukaan perheen muodostavat

yhdessä asuvat avio- tai avoliitossa olevat tai parisuhteensa rekisteröineet henkilöt ja heidän lapsensa, jompikumpi vanhemmista lapsineen sekä avio- ja avopuolisot sekä parisuhteensa rekisteröineet henkilöt, joilla ei ole lapsia. (...) Perheessä voi olla korkeintaan kaksi perättäistä sukupolvea.

Keurulainen (2014, 49) ja Paajanen (2007, 26–27) tutkivat Väestöliiton vuoden 1997 perhebarometria ja sen valossa Tilastokeskuksen määritelmä tulee osittain hyvinkin lähelle ihmisten näkemystä perheestä. Niin sanottu normaali perhe tarkoittaa suomalaisille kahden avioliitossa asuvan vanhemman ja heidän lastensa muodostamaa perhettä (98 % vastaajista piti tätä perheenä). Puhutaan siis klassisesta ydinperheestä. Myös yksinhuoltajat lapsineen (93 %) sekä avoparit, joilla on lapsia (86 %) mielletään perheiksi. Paajanen tarkasteli rinnalla vuoden 2007 perhebarometria ja totesi, että näkemykset eivät juuri olleet kymmenessä vuodessa muuttuneet.

Keurulaisen (2014, 49) mielestä barometri antaa ymmärtää, että lasten olemassaolo on perhettä keskeisimmin määrittelevä tekijä. Jallinoja (2000, 188–189) tulkitsee tätä toisin, koska 73 % vastaajista piti perheenä myös lapsettomia avio- pareja. Jallinojan tulkinnan mukaan perheen rakentumiseksi tarvitaan molemmat tai jompikumpi kahdesta suhteesta: parisuhde ja vanhemman ja lapsen suhde.

Jallinoja (2000, 188) huomauttaa, että ihmiset, määritellessään sitä, ketkä muodostavat perheen, sanoittavat samalla epäsuorasti omia perhearvostuksiaan.

Perhebarometrin tuloksista on yhtäältä nähtävissä, että niin sanottu perinteinen perhekäsitys – avioliitossa olevat vanhemmat lapsineen – vastaa suomalaista näkemystä normaalista perheestä ja tällainen ydinperhe koetaan ainakin idean tasolla tärkeäksi, ehkä myös tavoittelemisen arvoiseksi. Toisaalta barometrissä näkyy myös perhekuvan muutos.

Ajatus ydinperheestä, vanhempien ja lasten muodostamasta perheyksiköstä, on perheiden historiassa verrattain nuori, 1800-luvun lopulla syntynyt käsite. Sen avulla kodin seinien sisälle rajattiin yksikkö, jossa yhdistyivät aviosuhde, vanhemmuus ja kotitalous. Tämän rajaamisen taustalla oli erilaisia pyrkimyksiä vakauttaa yhteiskunnallisia oloja. Ydinperhe saavutti normatiivisen aseman yhteiskunnan tuella. Samalla sanoitettiin sitä, mitä pidetään normaalina ja tavoiteltavana. (Nätkin 2003, 18; Yesilova 2009, 35–37.) Sosiologinen kritiikki ydinperheen käsitettä kohtaan alkoi yleistyä 1900-luvun puolivälistä lähtien. Perinteiset sukupuoleen sidotut perheroolit kyseenalaistettiin ja parisuhteen tehtäväksi nähtiin puolisoiden tarpeisiin vastaaminen, ei velvollisuudesta nouseva sitoutuminen. (Neale 2000, 5.) Esimerkiksi konfiguraationaaliset näkökulmat riisuu annetut perhesuhteet ja korostaa elettyjä ihmissuhteita: ihmisiä yhdistävät sosiaaliset siteet määrittelevät perhettä paremmin kuin ylhäältä määritellyt sosiaaliset instituutiot. (Castrén 2014, 139, 144–145.)

Vaikka ydinperheen ihannoitiin perhebarometrissä näkyikin, perheiden todellisuus saattaa monesti olla toinen. Perheiden monimuotoisuus tunnustetaan jo esittelemässäni Tilastokeskuksen määritelmässä. Keurulaisen (2014, 57–58) mukaan ydinperheen lisäksi yksinhuoltajaperheet ja uusperheet ovat jo vakiintuneet olennaiseksi osaksi perhekuvastoa. Lasten määrä perheissä vähenee, toisaalta sisaruksia saatetaan saada uusperhejärjestelyjen myötä. Perheen elinkaarta ei ole enää perusteltua tarkastella staattisuuden, kronologisuuden ja elinikäisen parisuhteen näkökulmasta, vaan perheen elinkaarta määrittelevät dynaamisuus, kudelmaisuus, vapaamielisyys, suvaitsevaisuus ja sallivuus. Keurulaisen kuvaamassa kehityksessä näkyy postmodernismin vaikutus perhekäsitykseen: sen sijaan, että etsittäisiin sitä, mikä on luonnollista, alkuperäistä tai oikeaa, perhettä

tarkastellaan joustavana, tilanteittain vaihtelevana sosiaalisena rakennelmana (Hansson 2011a, 15; Nätkin 2003, 37.)

Perheiden muuttuessa myös perhesuhteet muuttuvat. Morrow'n (2003, 125–126) mukaan ihmissuhteiden laatu on lapsille tärkeä tekijä läheisiä ihmisiä suhteita määriteltäessä, eikä pelkkä sukulaisuus ole määräävä asia siinä, kenet lapsi mieltää perheenjäseneksi. Tällainen uudenlainen ymmärrys perhesuhteiden verkostomaisuudesta näkyy myös esimerkiksi Ritala-Koskisen (2003) tutkimuksessa siitä, kuinka uusperheen lapset hahmottivat perheenjäseniään. Lasten käsitys perheenjäsenistä rakentui tilanteesta toiseen ja vaihteli ajan saatossa. Perhesuhteiden määrittelevänä tekijänä oli kokemus suhteiden merkityksellisyydestä ja hoivan ja huolenpidon ulottuvuuksista, ei niinkään verisukulaisuus. Lapset käyttivät olemassa olevia perhekäsityksiä resursseina ja sovelsivat niitä oman tilanteensa mukaan. Lapset toisin sanoen rakensivat itse uudenlaista, dynaamista perhekäsitystä. (Ritala-Koskinen 2003, 133–134.)

Tämä ei tarkoita sitä, että lapset ja nuoret olisivat kokonaan luopuneet aiemmista perhemääritelmistä. Monenkirjavan todellisuuden rinnalla elävät ideaalit ja oletukset siitä, mikä on normatiivista: molempien vanhempien ja lasten muodostama perhe on tutkimuksen mukaan yhä esimerkiksi nuorten mielestä optimaalisin perhemuoto (Turtiainen, Karvonen & Rahkonen 2007, 490). Perhesuhteet näyttäytyvät kuitenkin enenevässä määrin neuvoteltavissa olevina, liukuvarajaisina suhteiden muodostelmina, joita velvollisuudet ja sitoumukset jäsentävät ja jotka ovat alttiita muutokselle ja uudelleenjärjestelylle (Jokinen 2014, 181).

Näihin perhesuhteissa tapahtuviin muutoksiin saattaa toki liittyä myös hankaluuksia, mutta muutokset eivät suoraan korreloi hyvin- tai pahoinvoinnin kanssa. Clarke ja Joshi (2003, 15, 24) huomioivat, että vaikka tietyt perhemuodot altistavatkin lapsia muutoksille perhetilanteissa – avoparien lapset kokevat vanhempiensa eron todennäköisemmin kuin avioparien lapset ja yksinhuoltajan lapset saattavat saada kotiinsa uuden aikuisen vanhemman uuden parisuhteen myötä – muutokseen yhdistyvät sosiaaliset ja ekonomiset seikat vaikuttavat yh-

tälössä. Muutokset yhdistettynä sosioekonomisiin vaikeuksiin johtavat helpommin pahoinvointiin, kun taas sujuvat muutokset ja vakaat olosuhteet eivät vaaranna hyvinvointia.

Keurulainen (2014, 51) kuvaa perhekuvan muutosta toteamalla, että ”perinteiset (kristilliset) arvot ovat kadonneet” näkemyksessä perheestä ja sen elinkaaresta. Hänen tutkimuksessaan ei käy ilmi, mitä kaikkea hän pitää perinteisinä arvoina, mutta oletettavasti hän viittaa klassisen ydinperhemallin sisällään pitämiin arvolatauksiin. Keurulaisen näkemys ja perhebarometrin tulokset käyvät keskenään mielenkiintoista vuoropuhelua: ovatko perinteiset arvot käytännössä kadonneet vaikka niitä periaatteessa pidetäänkin arvossa?

Tämä on myös kriittisen perhetutkimuksen kysymyksiä. Yesilovan (2009, 17, 31) mukaan perhekäsitykset kuvaavat ihannetta, mutta eivät todellisuutta. Eletty perhe on annettua perhettä huomattavasti monisyisempi. Perhe ei saa merkitystään vain suhteessa ydinperheen ihanteeseen tai yhteiskunnallisiin normeihin vaan laajemmassa keskustelussa liittyen muun muassa parisuhteisiin, sukupuoleen, lasten kehitykseen ja vuorovaikutukseen. Kaikki nämä erilaiset perhediskurssit muovaavat käsitystämme perheestä.

Perheet ovat siis monimuotoisia ja perheenjäsenten väliset suhteet ovat dynaamisia. Jotkut tutkijat ovat todenneet, että on viisaampaa tutkia perheen toimintoja kuin alati muuttuvia käsityksiä siitä, ketkä perheen muodostavat. Dayn (2010, 31) mukaan perheen toimintojen tavoitteena voidaan katsoa olevan perheyksikön ja sen jäsenten hyvinvointi, jota kohti pyritään erilaisten keinojen eli prosessien kautta. Näitä prosesseja ohjaavat strategiat, käytännön toimenpiteet, joita perheessä on, kuten yhteiset säännöt, sopimukset rahankäytöstä tai tapa kommunikoida toisten kanssa. Tässä strategisessa verkostossa toteutuu myös perheenjäsenten toimijuus. Tarkastelen seuraavaksi toimijuutta erityisesti nuoren perheenjäsenen näkökulmasta.

4 NUOREN TOIMIJUUS

Tarkoitukseni on tutkia rippikoulun opettajanoppaiden perhediskurssien lisäksi sitä, millaiseksi nuoren toimijuus rippikoulun opettajanoppaiden perhetyöskentelyissä rakentuu ja millaisia merkityksiä toimijuus saa. Aloitan tarkastelemalla toimijuuden käsitettä.

4.1 Mitä on toimijuus?

Toimijuus voidaan ymmärtää laajasti diskursiiviseksi, sosiaalisesti ilmiöksi, jonka avulla yksilö luo omaa paikkaansa yhteiskunnassa. Tällöin se näyttäytyy keskusteluna vallasta, rakenteista ja diskursseista, kuinka ne toisaalta mahdollistavat ja toisaalta rajoittavat toimijuutta. Toimijuutta voidaan tarkastella myös niin sanotusti ruohonjuuritasolla, näkökulmana siihen, kuinka yksilöt rakentavat omaa elämänsä kulkuaan. (Eteläpelto ym. 2013, 48–59.) Toimijuuden ymmärtämisen ääripäissä ovat siis toisaalta yhteiskunnalliset, rakenteelliset kysymykset ja toisaalta yksilön omaan toimintaan liittyvät kysymykset.

Hitlin ja Elder (2007, 185) kritisoivat sitä, että toimijuutta lähestytään liian abstraktista näkökulmasta. Silloin se karkaa liian kauas yksilön konkreettisesta toiminnasta. He huomauttavat, että toimijuus on jotakin, joka toteutuu sosiaalisessa kontekstissa ja toiminnan kautta. Toimijuuden kautta yksilöt ottavat selkoa ympäristöstään ja mukautuvat siihen.

Tässä tutkimuksessa määrittelen toimijuuden yksilön tietoiseksi, määrätietoiseksi toiminnaksi ja pyrkimykseksi vaikuttaa omaan elämänpiiriinsä liittyviin asioihin. Kuczynskin (2002, 9) mukaan toimijuuden käsitteen ytimessä on se, että yksilöt voivat itse ottaa ympäristöstään selkoa, aikaansaada muutosta ja tehdä päätöksiä. Cummings ja Schermerhorn (2002, 94) määrittelevät toimijuuden yksilöstä itsestään lähteväksi tavoitteelliseksi toiminnaksi. Toimijuus on siis aktiivista osallisuutta.

Hitlin ja Elder (2007, 176–184) hahmottelevat näkökulmia tällaiseen aktiivisen toimimisen kautta tapahtuvaan toimijuuteen ja Vanhalakka-Ruoho (2014, 192–193) tekee niistä neljän kehysten mallin. Eksistentiaalinen kehys antaa pohjan kaikelle inhimilliselle toiminnalle: koska olemme olemassa, potentiaali toimijuuteen on olemassa. Kaksi seuraavaa kehystä kiinnittyy tässä hetkessä tapahtuvaan toimintaan. Pragmaattinen kehys kuvaa toimijuuden tapahtumista käytännön tekoina ja kykyinä valintoihin, ja identiteettikehysten sisällä käymme vuoropuhelua toisaalta itseymmärryksemme ja toisaalta sosiaalisten sääntöjen kanssa, toimimme sosiaalisten odotusten mukaan tai asetumme vastustamaan niitä. Elämäkulun kehys puolestaan sisältää pitkän tähtäimen suunnitelmamme sekä luottamuksemme siihen, että olemme kykeneviä toteuttamaan niitä.

Nämä neljä kehää heijastuvat myös Giddensin näkemyksissä toimijuuden merkityksestä. Giddensin (2009, 284) mukaan toimijuuden kehittyminen on tärkeä osa sosialisatiota. Siinä ei ole kyse vain passiivisesta tietojen ja taitojen omaksumisesta, vaan siitä, että yksilö kasvaa kohti itsensä tiedostamista ja kykyä toimia yhteiskunnassa tarkoituksenmukaisella tavalla. Juuri tämä prosessi on tärkeä, koska sen kautta ihminen sosiaalistuu, niveltyy osaksi yhteiskuntaa, ja se puolestaan on mielekkään elämisen ehto. (Antikainen, Rinne & Koski 2009, 36; Eteläpelto 2013, 49.) Toimijuus on Giddensin ajattelussa osa itse-identiteettiä. Hänen mukaansa se on olemisemme ontologinen perusta, jonka luomme yhä uudestaan refleksiivisessä suhteessa itseemme ja toisiin. (Giddens 1991, 52–53.) Oleminen ei ole vain olemassa olemista vaan toimijuutta suhteessa olemiseen.

Tässä tutkimuksessa toimijuutta tarkastellaan pääosin identiteetti- ja pragmaattisen toimijuuden kehyksissä, konkreettisen toimimisen ja sille annettujen merkitysten kehyksissä. Lisäksi eksistentiaalisen toimijuuden ajatus viittaa siihen, että jokaisella nuorella on lähtökohtainen potentiaali toimijuuden toteuttamiseen. Toimijuuden edellytysten voidaan olettaa kohenevan nuoren kasvun myötä. Kasvu- ja kehityshaasteita tarvitaan toimijuuden kehittymisessä.

4.2 Nuoruuden kehityshaasteet rakentavat toimijuutta

Nuoruutta on tutkittu paljon ja se on kiehtova elämänvaihe, koska kehittyessään nuori ei vain sosiaalistu ympäröivään yhteiskuntaan ja omaksu sen toimintatapoja, vaan itse asiassa uusintaa sitä (Nurmi 2008, 257). Kehitys on kontekstuaalista ja kulttuurisidonnaista (Aapola 1999, 128). Kasvu on jokaisella nuorella omanlaistaan, mutta tietyt kehityksen lainalaisuudet toistuvat kuitenkin hyvin samanlaisina.

Nuoruuden kehitystä tapahtuu ainakin neljällä tasolla. Nurmi ym. (2008, 126) toteavat, että fyysiset muutokset ja sukupuolinen kypsyminen, ajattelun kehittyminen, sosiaalisen kentän laajeneminen ja sosiaalisen ympäristön muutokset vaikuttavat psykologiseen kehitykseen. Kehitysvaiheisiin liittyviä teorioita on useita. Rippikouluikäinen, siis 15-vuotias, elää keskinuoruuttaan, jonka kehitystehtävänä on muuttuva suhde omiin vanhempiin. Oman itsen löytäminen sekä irrottautuminen vanhemmista ovat alkaneita tai alkamassa olevia prosesseja. (Rantanen 2004, 47.) Nuoren kehitys kuitenkin tapahtuu kodin kontekstissa ja suhteessa perheeseen. Identiteetti rakentuu suhteessa toisiin, ja perheeseen kuulumisen kokemuksella ja omalla roolilla perheenjäsenten joukossa on suuri merkitys identiteetin kehittymisen kannalta. (Scabini & Manzi 2011, 571.) Eriksonin kehitysvaiheteorian mukaan nuoruuden tärkein kehitystehtävä onkin juuri ratkaista identiteetin ja roolihämmennyksen välinen kriisi. Onnistumisen seurauksena on omalta tuntuva minäkuva. (Kuusinen 2008, 316–318.)

Kehitystehtävillä on lopputuloksiensa lisäksi merkitystä yksilön hyvinvoinnille: niissä onnistuminen tuottaa yksilölle tyydytystä tuottavan kokemuksen kehityksen hallinnasta ja tavoitteiden saavuttamisesta. Korhonen ja Perho (2014, 39, 47–48) muistuttavat, että kehityshaasteista ei tarvitse selvitä yksin, vaan perhe, kuten muutkin sosiaaliset yhteisöt, edesauttavat niiden myönteistä ratkaisua luomalla edellytyksiä ja tarjoamalla kontekstia kasvun tueksi. Vanhempien toiminnalla ja asennoitumisella on suuri merkitys kehitystehtävien ratkaisemisen kannalta.

Kehitystehtävät rakentavat nuoren toimijuutta. Toimimalla hän ottaa omaa elämäänsä haltuun ikänsä ja kehitysympäristönsä puitteissa. Samalla käsitys itsestä kehittyy. Nuoruusiän kehitys ei kuitenkaan ole suoraviivaista: menossa on monta suurta kehitystehtävää yhtä aikaa ja siksi kasvu voi olla tempoilevaa ja epäjohdonmukaista. Minäkuvan muodostuminen ei myöskään aina automaattisesti johda myönteiseen toimijuuteen ja hyvinvointiin, vaan saattaa myös purkautua ongelmakäyttäytymisenä. (Nurmi 1999, 395, 412; 2008, 263–264.)

Myönteisen nuoruusiän kehityksen teoria (positive youth development) ottaa todesta tämän vaaran, mutta lähestyy sitä voimavarojen näkökulmasta. Teorian mukaan yksilön kehitykseen vaikuttavat niin sisäiset kuin ulkoisetkin voimavarat, siis nuoren omat ja häntä ympäröivän maailman voimavarat, ja ne käyvät vuoropuhelua keskenään. Yksilön kehitys ei ole suoraviivaista ja ennalta määrättyä, vaan mitä suurimmassa määrin mukautuvaa. Tämä tarkoittaa, että muuttamalla olosuhteita, sisäisiä tai ulkoisia, saadaan aikaan haluttua myönteistä kehitystä. Teoria siis sekä tunnistaa käytössä olevia myönteisiä voimavaroja että auttaa kehittämään niitä. (Benson 2007, 36–37; Sherrod 2007, 59.)

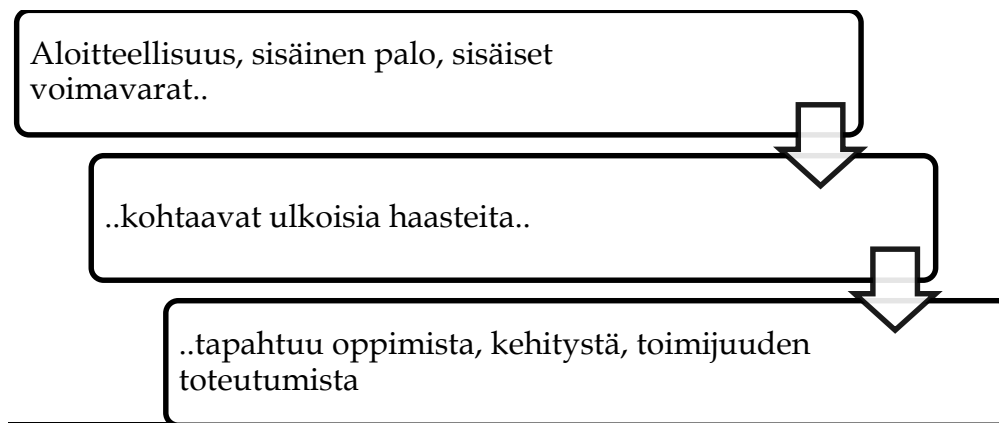
Nämä myönteistä kehitystä tukevat ja riskikäyttäytymistä estävät voimavarat ovat teorian mukaan yleistettävissä. Bensonin (2007, 40–41) mukaan ulkoiset voimavarat jakaantuvat nuoren saaman tuen, hänen kokemansa voimaantumisen, hänelle asetettujen rajojen ja odotusten sekä rakentavan ajankäytön varaan. Koti ja perhe ovat tässä ratkaisevassa roolissa, mutta esimerkiksi voimaantumisen kokemukseen vaikuttaa myös yleinen suhtautuminen nuoriin: ovatko he riesa vai resurssi. Sisäiset voimavarat eli nuoren oma panostus suotuisaan kehitykseen näkyvät sitoutuneisuutena opiskeluun, myönteisten arvojen ja sosiaalisten taitojen omaamisena sekä positiivisena käsityksenä omasta identiteetistä.

Teorian suurin anti lienee juuri siinä, että se lähestyy nuoruuden kehitystä voimavarojen ja mahdollisuuksien, ei uhkien ja ongelmien näkökulmasta. Nuoren toimijuuden rakentuminen on kasvuprosessi, joka tarvitsee tukea ja kehitykselle suotuisia olosuhteita, jotka teorian mukaan on myös mahdollista saada aikaan.

Positiivista näkökulmaa on siksikin syytä pitää esillä, että nuoruus on paljon muutakin kuin vain kimppu ongelmia. Murrosiän tunnemyrskyt ja riidat vanhempien kanssa eivät ole koko totuus nuoruudesta. Nuorten vapaa-aikatutkimuksen 2009 mukaan on nähtävissä, että nuoret tulevat pääsääntöisesti hyvin toimeen vanhempiensa kanssa ja tämä heijastuu myös vapaa-ajalle. Aikaa perheen kanssa pidetään tärkeänä ja kaikkiaan perhemyönteisyys näkyy lisääntyneen. (Jallinoja 2009, 49–50, 68; Myllyniemi 2009, 30, 106–107.) Hyvät perhesuhteet ovat olennainen osa nuorten hyvän elämän määritelmää, ja perheenjäsenet viettävät aiempaa enemmän aikaa yhdessä (Turtiainen ym. 2007, 486, 490). Huoneeseensa sulkeutunut, ovia paiskova ja pahantuulinen teini ei tutkimuksen valossa siis edusta valtavirtaa.

Nuoruutta on syytä pitää voimavarana myös siksi, että kasvun ja kehityksen myötä nuoruuteen sitoutuu valtava määrä toimijuuspotentiaalia. Larson (2000, 170–178) yhdistää toimijuuden käsitteeseen aloitteellisuuden, sisäisen pallon, joka ohjaa toimintaa ja pitää siinä kiinni. Larson yhdistää sisäisen ja ulkoisen kuvatessaan aloitteellisuudesta lähtevää toimintaa. Nuoren oma tarve tehdä jotakin kohtaa ulkopuolisen todellisuuden haasteet. Kehitys kohti tavoitteita tapahtuu ajan kuluessa ja matkalla nuoret oppivat pohtimaan vaihtoehtoja ja tekojensa seurauksia, neuvottelemaan ja vahvistamaan ymmärrystään sekä luoviin tilanteiden vaatimalla tavalla. Larson liittyy näin myönteisen nuoruusiän kehityksen teoriaan linkittämällä yhteen ulkoiset ja sisäiset voimavarat. Hän tosin seuraa huolestuneena aloitteellisuuden vähenemistä nuorten keskuudessa. Hänen mielestään yhtenä syynä tähän on se, että esimerkiksi koulu ei onnistu tarjoamaan tällaisia prosessiluontoisia kehitysmahdollisuuksia.

Nuoren toimijuuden kehittymistä voitaisiin siis Larsonin mukaan määritellä näin:



KUVIO 2: Toimijuuden kehittyminen Larsonin (2000, 170-178) mukaan.

Nuoruuden kehityshaasteita siis eletään omien kasvutarpeiden ja ympäröivien odotusten vuoropuhelussa, sisäisten toiveiden ja ulkoisten rajoitusten ristipaineissa. Toimijuus kehittyy tässä prosessissa. Se on tärkeä vaihe kasvussa kohti itsenäistä elämää.

Nuoren keskeisin kasvuympäristö ja siksi myös keskeisin toimijuuden toteutumisen kenttä on oma perhe. Tarkastelen seuraavaksi sitä, millaista on nuoren toimijuus perheessä.

4.3 Nuori toimijana perheessä

Nuorten toimijuus on tullut tutkimuksen valokeilaan vasta viimeisten vuosikymmenten kuluessa. Tänä aikana on alettu kiinnittää huomiota siihen, että lapset ja nuoret ovat itse aktiivisia toimijoita perheissään. Yhdensuuntainen toimijuus, jossa vanhempi toimii ja lapsi ottaa vastaan, on saanut rinnalleen näkemyksen molemminpuolisesta toimijuudesta. Siinä tunnustetaan osapuolien autonomia eli pyrkimys itsemääräämiseen, pyrkimys rakentaa itse ymmärryksensä asioista sekä pyrkimys vaikuttaa elämäänsä toiminnan kautta. (James & Prout 1997, 8; Kuczynski 2002, 4, 9-12.)

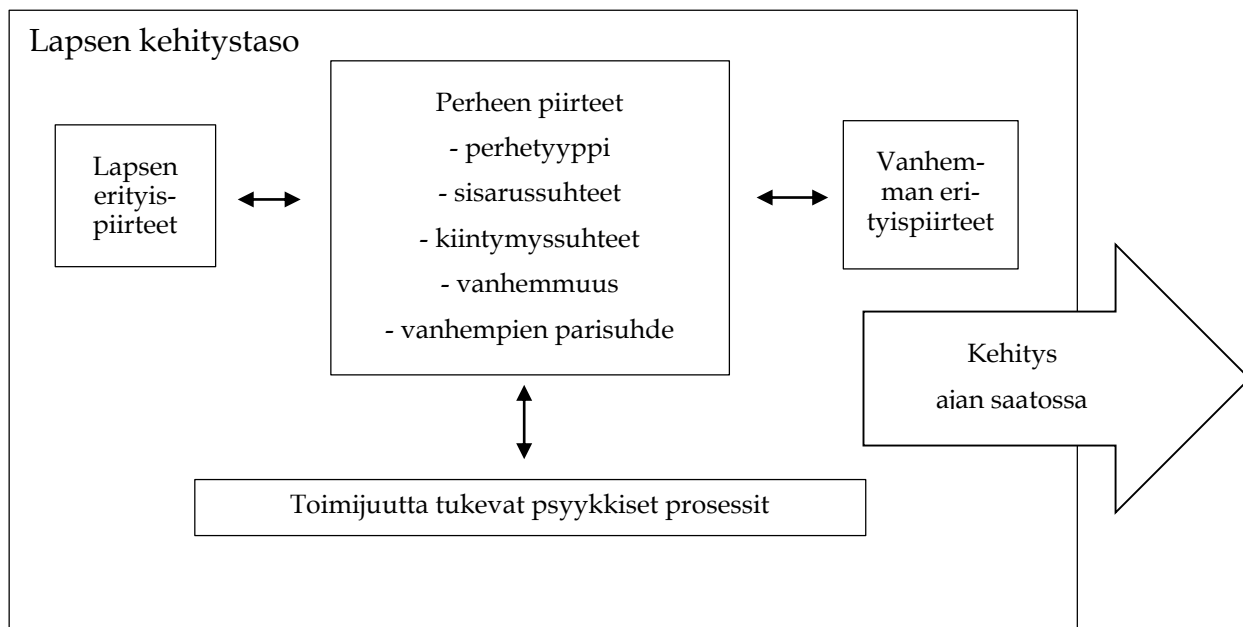
Se toimijuus, jota lapsi tai nuori perheessään toteuttaa, ei ole vain perhesuhteissa ajan myötä tapahtuvaa luonnollista kehitystä ja mukautumista, vaan nimenomaan yksilöstä lähtevää, tarkoituksenmukaista toimintaa, jonka päämäärä

on vaikuttaa perheessä tapahtuviin asioihin ja perheen ihmissuhteisiin. Lapset ja nuoret eivät ole kasvamassa toimijoiksi, he ovat jo sellaisia. (Cummings & Schermerhorn 2002, 94; Lila ym. 2006, 165.) He myös itse mieltävät olevansa perheissään sosiaalisia toimijoita, joilla on ja tulee olla mahdollisuus vaikuttaa perheensä elämään (Linnavuori 2007, 155).

Cummings ja Schermerhorn (2002, 94–95) erottelevat toistaan toimijuuden toteuttamisen (*exercise of agency*) ja kokemuksen toimijuudesta (*sense of agency*). Ensin mainitussa nuoren toimijuus näkyy siinä, että hän tekee ja toimii, jälkimmäisessä puolestaan siinä, että hänellä on luottamus omiin vaikutusmahdollisuuksiinsa toimijana. On huomattava, että nämä eivät välttämättä ilmene samaan aikaan: vanhempiansa riitoihin väliin menevä nuori on toimijuuden toteuttaja, muttei omaa kokemusta siitä, että hänen toimijuutensa vaikuttaisi rauhan säilymiseen. Sekä Gordon että Nurmi tekevät tämän saman eron ja huomauttavat, että konteksti vaikuttaa paitsi toimijuuden toteuttamisen mahdollisuuksiin, myös kokemukseen toimijuudesta: toisissa tilanteissa vaikuttamisen mahdollisuuksia on enemmän kuin toisissa. (Gordon 2005, 119–120; Nurmi 2008, 263.)

Perhe luo siis kontekstin, joka tarjoaa mahdollisuuksia toimijuuden toteutumiselle. Cummingsin ja Schermerhornin (2002, 94–95) mukaan lapset ja nuoret pyrkivät toimijuutta osoittamalla esimerkiksi vaikuttamaan perheen sisäiseen vuorovaikutukseen ja ihmissuhteisiin. Toimijuus lisäksi kehittyy samalla kun toimijat itse kasvavat ja kehittyvät ja tämä puolestaan muuttaa myös muiden perheenjäsenten toimijuutta. Esimerkiksi murrosikäinen, halutessaan kasvattaa omaa toimijuuttaan vaatimalla vaikkapa enemmän päätösvaltaa omista asioistaan, haastaa vanhempiansa toimijuutta ja asettaa sille muutospainetta. Toisaalta perhe kontekstina myös rajoittaa toimijuutta. Gordon (2005, 114–115) huomauttaa, että nuorilla on käytössään eri määrä erilaisia resursseja. Esimerkiksi vanhemmilta saatu emotionaalinen tuki tai perheen taloudellinen tilanne vaikuttavat toimijuuteen joko mahdollistavalla tai rajoittavalla tavalla. Kulttuuriset, sosiaaliset ja materiaaliset kontekstit asettavat nuoria keskenään erilaiseen asemaan. Tämä muokkaa nuorten käsitystä omasta toimijuudestaan.

Cummings ja Schermerhorn (2002, 93) kuvaavat perheessä tapahtuvaan toimijuuteen ja sen rakentumiseen liittyviä seikkoja (kuvio 3). Sekä ulkoiset että sisäiset seikat vaikuttavat toimijuuteen, ne voivat tukea tai rajoittaa toimijuutta.



KUVIO 3. Toimijuuden rakentumiseen vaikuttavat seikat lapsen kehitystason kontekstissa. Mukailten Cummingsia & Schermerhornia (2002, 93).

Perheessä tapahtuva vuorovaikutus on toimijuuden kannalta olennaista. Juonen (2015, 41–42) huomauttaa, että toimijuus on sosiaalisesti sidostunutta eikä sitä voida ymmärtää irrallaan sosiaalisista suhteista. Sosiaaliset siteet voivat olla rakenteeltaan vahvoja tai heikkoja, riippuen muun muassa suhteen emotionaalista intensiteetistä ja keskinäisen sitoutumisen asteesta. Vahvat siteet muodostuvat yleensä määrättyjen ryhmien, kuten perheen, sisälle. Nuoren toimijuus toteutuu sidoksissa tähän verkostoon ja sen vuorovaikutukseen. Vaikka nuoruusiän kuohut saattavatkin koetella näitä sidoksia, perheyhteisön olemassaolo mahdollistaa toimijuuden toteutumista.

Nuori saa fyysisen ja psyykkisen kasvun myötä käyttöönsä enemmän toimijuuden resursseja. Toimijuus vahvistuu itsenäistymiskehityksen myötä ja se on kasvuprosessi, joka usein tuottaa jonkinlaista epäsopua perheessä. Rönkä ja

Sallinen (2008, 49–50) havaitsivat yläkoululaisten parissa toteuttamassaan tutkimuksessa, että nuorten välit vanhempiin kokivat yläkouluiässä tietynlaisen inflaation: kumppanuuden kokemus ja nuoren halu jakaa asioita vanhemman kanssa laskee, jos kohta perhesuhteet eivät näyttäytyneet siitä huolimatta pahasti riitaisilta. Normaaliin itsenäistymiskehitykseen kuuluu, että erimielisyyksiä syntyy. Riidat tekevät tietä nuoren itsenäisyydelle – nekin siis vahvistavat toimijuutta.

Murrosiän kuohunnasta huolimatta nuoret pitävät tutkimuksen mukaan tärkeänä, että välit vanhempiin ovat hyvät. Toimivan perhe-elämän edellytyksenä on nuorten itsensäkin mielestä se, että kaikki perheenjäsenet ovat sekä fyysisesti että henkisesti läsnä kotona. (Turtiainen ym. 2007, 486.) Koti ja vanhemmat näyttävätkin nuorille tärkeänä toimijuutta tukevana resurssina. Rönkä, Viheräkoski, Litsilä ja Poikkeus (2002, 53–55) toteavat tutkimuksessaan, että yläkouluiäiset nuoret odottavat vanhemmiltaan perushoivaa, kuten ruokaa ja rahaa, mutta myös tukea ja neuvoja sekä kiireetöntä yhdessäoloa. He toteavat, että havainnot ovat samansuuntaisia aiemman tutkimuksen kanssa: nuoret kaipaavat vanhemmilta lämpöä, hyväksyntää ja oman ajattelun tukemista. Vanhemmat vastaanottavat ja tasapainottavat nuoren tunteita. Perheen arki rutiineineen tarjoaa nuorelle hengähdystauon ulkoa tulevilta paineilta. Koti on toisaalta toimijuuden toteuttamisen areena mutta myös paikka, jossa saa ladata akkuja, olla ja ajatella, siis toteuttaa toimijuutta fyysisesti toimimatta.

Kehittyvä ajattelu onkin yksi nuoren toimijuuden resursseista, koska toimijuus toteutuu myös ajattelun tasolla. Itsenäistymiskehitykseen kuuluu, että nuori voi tarkastella perhettään kriittisemmin ja tuoda esiin omia mielipiteitään. Rönkä ym. (2002, 58) totesivatkin, että yläkouluiäiset nuoret olivat vanhempiaan kriittisempiä arvioidessaan oman perheensä vahvuuksia ja vanhempiensa harjoittamaa vanhemmuutta. Mielipiteiden muodostaminen on toimijuuden toteuttamista (Cummings & Schermerhorn 2002, 194; Larson 2000, 170).

Nuori on siis tutkimuksen mukaan omassa perheessään aktiivinen toimija. Toimijuuden kontekstuaalisesta luonteesta johtuen monet asiat vaikuttavat toimijuuden toteutumisen mahdollisuuksiin, joskus myös rajoittavasti. Perhe on kuitenkin se nuoren elämän olennaisin ihmisyksikkö, jossa toimijuus kehittyy.

5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaista on se perhekasvatus, jota rippikoulussa tehdään: millaista perhekuvaa rippikoulun opettajanoppaiden perhetyöskentelyissä välittyy, millaisten teemojen ympärillä työskentelyä käydään ja millaiset teemat jäävät vähemmälle maininnalle. Myös nuoren oma asema perheenjäsenenä kiinnostaa: millaisen roolin hän itse työskentelyissä saa.

Valitsin ottaa tutkimuksen kohteeksi rippikoulutyöskentelyjä, koska toimin itse rippikoulutyössä ja käytän tutkittavia materiaaleja omassa työssäni. Perhetyöskentelyt eivät sisällä samassa määrin vahvasti hengellistä tai dogmaattista materiaalia kuin monet muut rippikoulussa käytettävät työskentelyt. Se lienee tarkoituskin: perheeseen liittyvistä asioista voi keskustella ja omaa perhettään pohtia ilman kristillistä viitekehystä tai laajaa ymmärrystä teologisista taustatekijöistä. Perhe on lisäksi aihe, joka tulee jokaista nuorta lähelle.

Tutkimustehtävät muodostuivat vuoropuhelussa aineiston kanssa. Niistä ensimmäisen taustalla on oma ammatillinen näkökulmani: millaista on se työskentelymateriaali, jolla rippikoulun opettajat ohjeistetaan käsittelemään tätä aineistolaatuista aihetta? Mitä se kantaa sisällään?

Toinen tutkimuskysymys liittyy puolestaan nuoren toimijuuteen. Nuoren toimijuus perheessä on monisyinen asia. Miten tämä aineistossa näkyy ja mikä merkitys nuoren toimijuudella aineistossa on?

Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

1. Millaista perhekuvaa rippikoulun opettajanoppaiden perhetyöskentelyistä välittyy? Millaisia perheeseen liittyviä diskursseja niistä on löydettävissä?

2. Millaiseksi nuoren toimijuus rakentuu perhetyöskentelyjen diskursseissa? Millaisia merkityksiä se saa?

Käytän monikollista sanaa ”diskursseja”, koska oletan löytäväni perhetyöskentelyistä useampia kuin vain yhden perheeseen liittyvän diskurssin. Tämä on yleinen oletus diskursseja tutkittaessa: kielenkäyttö on moniulotteinen ilmiö ja erilaiset diskurssit muodostavat siinä verkoston, jossa ne keskustelevat keskenään. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 57–58.) Diskurssit esiintyvät siis usein suhteessa toisiin diskursseihin.

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

6.1 Kontekstina kirkon kasvatustyön perhekäsitys

6.1.1 Kirkon kasvatustyön perhekäsitys

Tutkimukseni kontekstina on kirkon opetus perheestä, jota myös rippikoulussa toteutetaan. Kirkon perhekäsitys sitoutuu klassiseen kristilliseen perustaan, jota piispainkokous on viimeksi vuonna 2010 avannut kirkon ylimmälle päättävälle taholle, kirkolliskokoukselle. Piispainkokouksen selonteon mukaan ”kirkko opetuksessaan pitää kiinni ihanteestaan, jonka mukaan avioliitto on Raamatun ja kirkon tunnustuksen mukaan ainoastaan miehen ja naisen välinen.” Avioliitto puolestaan luo turvallisimman kasvuympäristön lasten kehitykselle. (Parisuhdelain seuraukset kirkossa. Piispainkokouksen selvitys kirkolliskokoukselle 2010, 76–77.) Opetus perheestä pohjaa siis kirkossa tälle näkemykselle.

Perheiden näkökulma on ollut pitkään kirkossa tärkeä, esimerkiksi perheneuvontatyö alkoi jo 1940-luvulla. Vuonna 1952 ilmestyi mietintö *Kirkko ja perhekasvatus*, jossa korostettiin perinteistä, kristillistä perhekäsitystä. (Meidän kirkko mukana perheiden arjessa 2010, 20–21; Parisuhdelain seuraukset kirkossa 2010, 2.) Vuonna 1984 ilmestyneessä yhteiskunnallisessa puheenvuorossaan silloiset piispat esittivät kritiikkiä kouluissa annettavaa perhekasvatusta kohtaan: he pitivät sitä niin määrällisesti kuin sisällöllisestikin riittämättömänä ja toivoivat, että sitä kehitettäisiin myös menetelmällisesti. (Kasvamaan yhdessä 1984, 84–85.) Perhekasvatus terminä ei juurikaan esiinny kirkon kielenkäytössä enää tämän jälkeen, eikä sen käyttö sitä ennenkään oikein tunnu istuvan kuvaamaan kirkossa tehtävää työtä. Yleisimmin on puhuttu kirkon kasvatustyöstä, perhetyöstä tai perhetoiminnasta.

Yhteiskunnan perhekasvatuksen tila huolestutti piispoja jo 1980-luvulla ja ilmeisesti huoli on ollut jossain määrin jatkuvaa, koska vuonna 2008 ilmestyi piispojen puheenvuoro *Rakkauden lahja* kannanottona ajankohtaisiin perhekysymyksiin. Silloinen arkkipiispa Jukka Paarma korosti, että kyse ei ollut piispainko-

kouksen kannanotosta, vaan piispojen osallistumisesta yhteiskunnalliseen keskusteluun (Paarma 2008). Puheenvuoro korostaa molempia sukupuolia edustavien vanhempien merkitystä lapsen kasvussa ja avioliiton merkitystä lasten ja perheen turvarakenteena, mutta toteaa, että hyvän elämän edellytykset ovat olemassa perhemuodosta riippumatta. Perheiden monimuotoisuus ja keskinäinen erilaisuus tunnustetaan puheenvuorossa monessa kohtaa. Piispat käyttävät miehen, naisen ja lasten muodostamasta perhemallista nimitystä ”perinteinen perhemalli” ja toteavat, että sitä pidetään ”tavoittelemisen arvoisena ihanteena”. (Rakkauden lahja 2008, 10–11, 40, 52–54, 101.) Tällä he viittaavat yleiseen mieliteeseen, ja tämä näkemys saakin vastakaikua esimerkiksi perhebarometrien tuloksia tulkittaessa.

Kirkon näkemys perheestä nojaa siis konservatiiviseksi tulkittavaan perinteeseen. Siksi on mielenkiintoista, että vuodelta 2009 peräisin olevassa kirkon perhetyön asiakirjassa perhe määritellään aiemmin esitellyn Tilastokeskuksen esimerkin mukaan (Holländer ym. 2009, 7.) Tässä määritelmässä erilaiset perhemallit sekä myös samaa sukupuolta olevien perhesuhteet saavat enemmän tilaa kuin esimerkiksi piispojen puheenvuorossa. Kirkon perhenäkemyksessä voidaan siis tulkita olevan enemmän väljyyttä kuin ensinäkemältä vaikuttaisi.

Niin kirkon perhetyön asiakirja kuin piispojen puheenvuorokin korostavat, että perheiden monimuotoisuuden arvostaminen ja perheiden toimintakyvyn tukeminen ovat kirkon perhetyössä tärkeitä tavoitteita. Henkinen, hengellinen ja fyysinen kasvu nivoutuvat yhteen ja tätä kasvua pyritään tukemaan. Perhettä uhkaavat ajassa näkyvät muutokset, kuten kokemus kiireestä, korostunut individualismi ja elämän rajattomilta tuntuvat mahdollisuudet. Lapset ja nuoret tarvitsevat vanhempiaan ja muita aikuisia rakastamaan ja asettamaan rajoja sekä tukemaan omatunnon ja sisäisen maailman rakennusprosessia. Vanhemmille kuuluukin vanhemmuuden perusteella erityinen arvostus ja kunnioitus. Vanhempien ja nuorten välistä suhdetta halutaan vahvistaa myös kasvukipujen keskellä ja perheenjäsenten keskinäiseen kunnioitukseen ja jaksamiseen halutaan antaa tukea ja välineitä. Tavoitteena on rauhallinen ja hyvä arki. (Holländer ym. 2009, 7, 16–17; Rakkauden lahja 2008, 14–15, 21, 103, 109.)

Avioliitossa elävän ydinperheen ihanteen ohella kirkon perhekäsityksessä näkyy siis myös perheiden monenkirjavia todellisuutta. Kirkko pitää ihannetta esillä yhteiskunnallisessa keskustelussa, mutta perhemuodosta riippumatta tavoitteena on hyvä, tasapainoinen perhe-elämä. Perheen ideaali ei toteudu muodossa vaan sisällössä. Perheen funktio on tuottaa jäsenilleen hyvinvointia.

6.1.2 Rippikoulun opetussuunnitelma ja opetusmateriaalit

Tarkastelen tässä tutkimuksessa rippikoulussa käytettäviä opetusmateriaaleja. Kirkon perhekäsitys saa niissä kirjallisen muodon: rippikoulutyö on osa kirkon kasvatustyötä, joten perhekäsitys on yhteinen. Perheteeman käsittelyä pohjustetaan rippikoulutyön puitesuunnitelmassa ja sitä ohjeistetaan tarkemmin erilaisissa rippikoulua varten laadituissa opetusmateriaaleissa, kuten oppikirjoissa ja opettajanoppaissa.

Rippikouluopetusta linjaavat rippikoulun yleissuunnitelmat, niistä viimeisin on *Elämä – usko – rukous. Rippikoulusuunnitelma 2001*, johon viitataan jatkossa lyhenteellä RKS 2001. Se on luonteeltaan puitesuunnitelma eli se tarjoaa rippikouluopetukselle melko väljiä ääriviivoja, yksityiskohtaiset toteutussuunnitelmat ovat loppukädessä kunkin seurakunnan ja yksittäisen rippikoulun ohjaajien päätettävissä.

RKS 2001 huomioi taustaosassaan nuoren elämäntilanteen murrosiän kuo- huntavaiheen keskellä. Nuori ottaa etäisyyttä vanhempiinsa samalla kun hän etsii omaa identiteettiään. Rippikoulun leirijakson tarjoama etäisyys kotoa voi antaa mahdollisuuden käsitellä elämäkokemuksia kriittisestikin, turvallisen välimatkan päästä. Suunnitelma korostaa kotien ja perheiden merkitystä yhteistyökumppanina ja tiedostaa rippikoulun merkityksen myös vanhemmuutta tukevana asiana. (Elämä – usko – rukous 2002, 12–13, 44.)

Yksi rippikoulun perusjakson sisällöistä on nimeltään nuoren elämä. Sen tavoitteeksi annetaan muun muassa se, että nuori ”etsii vastauksia oman elämänsä ja yhteiselämämme tärkeisiin kysymyksiin”. Yhtenä käsiteltävänä teemana mainitaan ”itsenäistyminen ja irrottautuminen vanhemmista ja toimiva

suhde näihin”. Myös keskustelun esimerkiksi identiteetistä ja arvoista voidaan katsoa liittyvän tähän samaan tematiikkaan, koska murrosikäisen identiteetti kehittyy ja hän uudelleenarvioi niitä arvoja, joita hänen vanhempansa edustavat. (Elämä - usko - rukous 2002, 23-24.) Nuoren elämä -jakson keskeiset sisällöt on esitelty taulukossa 1. Siitä hahmottuu myös puitesuunnitelman väljiys: sen enempiä piispainkokouksen linjaama, klassinen kirkon perhekäsityksen linja kuin mikään kilpailevakaan näkemys ei erotu.

TAULUKKO 1. Nuoren elämä -jakson keskeisiä sisältöjä teemoittain.
(Elämä - usko - rukous 2002, 24.)

Nuoren kehitysvaiheeseen liittyvät kysymykset	Nuoren ajankohtaiset ja tulevaisuuteen suuntautuvat kysymykset	Elämän peruskokemukset
<ul style="list-style-type: none"> - itsenäistyminen ja irrottautuminen vanhemmista sekä toimiva suhde näihin, liittyminen erityisesti ikätovereihin ja perheen ulkopuolisiin aikuisiin - oman seksuaalisen identiteetin löytäminen, suhde omaan ja toisen seksuaalisuuteen, suhde toiseen sukupuoleen, avioliitto ja perheen perustaminen - arvojen ja ihanteiden muodostaminen, omatunto, identiteetti, rajojen merkitys 	<ul style="list-style-type: none"> - nuorisokulttuuri, elämäntavallinnat, harrastukset, kulutus, muoti, viihde, media, päihitteet - luonto ja ympäristö, yhteiskunta, teknologia, kulttuuri, monikulttuurisuus, työ, työttömyys, opiskelu, ammatti, elämänura - vastuullisuus, oikeudenmukaisuus, suvaitsevaisuus, syrjäytyminen, väkivalta, sota ja rauha - ajankohtaiset asiat paikalliskunnalla ja maailmanlaajuisesti 	<ul style="list-style-type: none"> - elämän mielekkyys ja tarkoitus, jumalakysymykset - ihmisen elämänselkoon ja elämänselkoon liittyvät tapahtumat/kysymykset - ilo, toivo, elämänselko, elämisen riemu, vapaus - pelko, syyllisyys, ahdistus, kärsimys, luopuminen, kuolema, menetys, suru

RKS 2001 ohjeistaa, että näitä nuoren elämään liittyviä aiheita voidaan käsitellä yksittäisinä teemoina, läpäisyperiaatteella tai sekä-että. Suhteen vanhempiin oletetaan joka tapauksessa olevan teemana läsnä koko rippikoulun ajan. (Elämä - usko - rukous 2002, 23-24.) Rippikoulusuunnitelma jättää toisin sanoen rippikouluopettajien harkinnan varaan sen, järjestetäänkö perheestä oma opetus-tuokio vai opetetaan aiheesta integroidusti muiden teemojen yhteydessä. Kuten jo aiemmin totesin, lähes kaikissa oppikirjasarjoissa perhe on kuitenkin rajattu omaksi työskentelykokonaisuudekseen, mikä korostaa aiheen tärkeyttä ainakin kirjasarjojen laatijoiden näkökulmasta.

Rippikoulussa käytetään Raamatun, Virsikirjan ja Katekismuksen lisäksi erillisiä oppikirjamateriaaleja, jotka on laadittu käytännön opetuksen tueksi. Niitä on yhteensä seitsemän sarjaa, kaikissa on oppilaan kirja sekä opettajanopas. Kirjasarjat julkaisuvuosineen ja tässä tutkimuksessa käytettävine lyhenteineen ovat *Ihan sama* (2010, IS), *Quo vadis?* (2005, QV), *Elämänpuu* (2002, EP), *Löytöretki* (2002, LR), *Oma ripari* ja sen opettajanopas *Ohjaajan ripari* (2002, OR), *Sanktus* (2002, S) ja *Tunnetko tien* (2002, TT). Näiden lisäksi kehitysvammaisten rippikouluun on olemassa *Usein ihmettelen*-materiaali (2012). Opetusmateriaalien laatijat ovat voittopuolisesti teologeja, heistä suurin osa on pappeja. Joukossa on myös kanttoreita ja muusikkoja, kirkon nuorisotyönohjaajia sekä kirjailijoita ja toimittajia.

On huomionarvoista, että kahdeksasta kirjasarjasta viisi on peräisin heti viimeisimmän rippikoulusuunnitelman käyttöönottoa seuraavalta vuodelta, siis vuodelta 2002. Klassisetkin opinkappaleet tarvitsevat opetuksessa tuekseen ajankohtaista materiaalia. Kirkolliskokousedustaja Annika Määttänen tekikin vuonna 2008 kirkolliskokoukselle aloitteen parisuhteisiin ja perhe-elämään liittyvän opetuksen lisäämisestä ja monipuolistamisesta rippikoulutyössä, erityisesti eroperheiden lasten näkökulmaa silmälläpitäen. Asiaa käsitellyt valiokunta totesi, että painotusta opetukseen ei voida lisätä, mutta suositteli, että opetusmateriaalia kehitettäisiin ja monipuolistettaisiin. Asia annettiin tiedoksi Kirkkohallitukselle ja hiippakuntien tuomiokapituleille. (Määttänen 2008; Yleisvaliokunnan mietintö nro 3/2008; Kirkolliskokouksen päätös 2008.) Monipuolisemman perheeseen liittyvän opetuksen tarve rippikoulussa on siis tunnustettu. Jos asiaan on käytännön tasolla tartuttu, se on tapahtunut henkilöstökoulutusten kautta.

Mielenkiintoisen lisänsä rippikoulussa käytettäviin oppikirjoihin tuo se, että niiden on Kirkkojärjestyksen 3. luvun 4 § mukaan oltava piispainkokouksen hyväksymiä. Valtion puolella velvoite tarkastuttaa koulun oppikirjojen käsikirjoitus ylemmällä taholla, Kouluhallituksessa, poistui vuonna 1990. (Elämä - usko - rukous 2002, 41; Heinonen 2005, 30.) Rippikoulun oppikirjojen ”ennakkosensuuri” on edelleen voimassa. Rippikoulun puitesuunnitelma RKS 2001, sekin

piispainkokouksen hyväksymä, antaa kuitenkin paljon väljyyttä sille, miten erilaisia teemoja rippikoulussa voidaan käsitellä. On mielenkiintoista nähdä, onko tämä väljyys havaittavissa perheteemaa käsiteltäessä.

6.1.3 Opetusmateriaalitutkimuksen näkökulma

Tutkimukseni on siltä osin opetusmateriaalitutkimusta, että tutkimani työskentelyt ovat peräisin rippikoulun opetuskäyttöön tarkoitetuista opettajanoppaista. Tarkoitukseni ei kuitenkaan ole tutkia itse opettajanoppaita, vaan niitä diskursseja, joita opettajanoppaiden perheeseen liittyvät työskentelyt sisältävät. On kuitenkin tarpeen lyhyesti selvittää myös oppimateriaalitutkimusta.

Oppimateriaalilla tarkoitetaan materiaan kytkettyä oppiainesta, tietolähdettä, jonka kautta oppilaille saadaan välitettyä oppimiskokemuksia. Kirjalliseen oppimateriaaliin lasketaan kuuluvaksi muun muassa oppikirjat ja opettajanoppaat, visuaaliseen muun muassa kuvat ja diat, auditiiviseen äänitteet ja elokuvat ja muuhun oppimateriaaliin kaikki se, mikä ei mahdu edellisiin määritelmiin, kuten esineet ja verkon oppimisympäristöt. Ollakseen hyvää oppimateriaalin on oltava selkeää, innostavaa ja oppilaita motivoivaa, eriyttämistä helpottavaa, erilaisten opetusmenetelmien käyttöä tukevaa ja opettajan työtä helpottavaa. (Heinonen 2005, 30, 227.) Hyvien opettajanoppaiden katsottiin Heinosen tutkimuksessa erityisesti helpottavan opettajien työtä, mutta näkisin niiden puoltavan paikkaansa kaikkien edellä mainittujen seikkojen kohdalla: ne tukevat oppilaidenkin työtä innostamalla ja haastamalla.

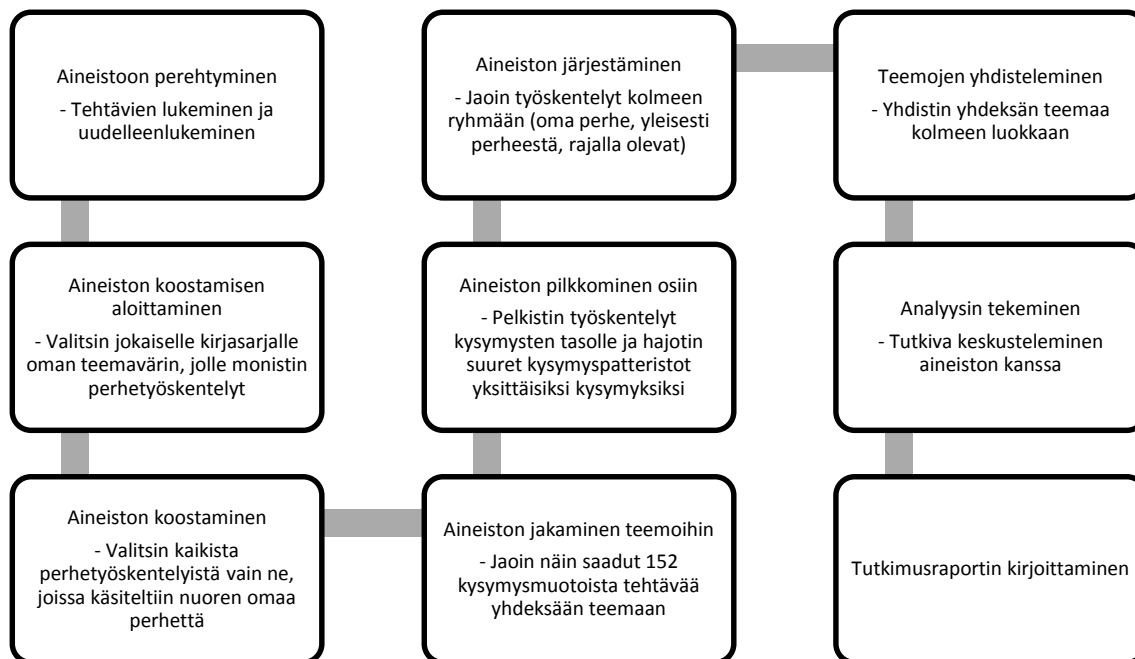
Väisäsen (2005, 2-3) mukaan suomalaisia oppikirjoja on tutkittu kolmen tutkintalinjan kautta. Yksi on korostanut luotettavuuden ja ymmärrettävyyden näkökulmaa, toinen lähestynyt aihetta pedagogisesta suunnasta ja selvittänyt aineiston oppimisstrategioita tukevaa rakennetta. Kolmas tutkintalinja on korostanut asiasisältöä. Ekonoja (2014, 190) puolestaan yhdisti nämä linjat havaitessaan tutkimuksessaan, että oppilaan motivaatio, opettajan toiminta ja oppimateriaalin laatu vaikuttivat kaikki siihen, millaista vuoropuhelua oppilaan ja oppimateriaalin välillä syntyi.

Oma tutkimukseni kulkee pedagogista tutkintalinjaa pitkin, vaikka ei suoranaisesti olekaan oppikirjatutkimusta. Heinosen (2005, 29) mukaan tehtävien ominaisuudet kuitenkin antavat pedagogisia vihjeitä siitä, mitä ja miten asiasta oletetaan oppivan. Voidaan siis sanoa, että opettajanoppaiden työskentelyt kantavat sisällään jonkinlaista tavoitetta siitä, mitä rippikoululaisille jää aiheen työstämisestä mieleen.

Karvonen (1995, 17–19) alleviivaa tätä näkemystä: teksteissä kuuluvat taustalla vaikuttavan yhteisön äänet. Tekstit eivät synny tyhjiössä, vaan niihin vaikuttaa paitsi kirjoittamishetken kontekstuaalisuus, myös tarkoitus, jota varten ne kirjoitetaan. Varis (2012, 61) kutsuu tutkimuksessaan suomalaisia oppikirjoja värittömiksi, tekstin neutraaliksi ja faktojen esittäminen korostuu kirjoittajien äänen kustannuksella. Myös tällöin kuitenkin välitetään tietynlaista taustayhteisön ja kontekstin viestiä. Palaan tähän tekstien kontekstuaalisuuteen tarkemmin esitellessäni diskurssianalyysiä tämän opinnäytteen tutkimusmenetelmänä.

6.2 Tutkimukseni kulku

Avaan tutkimuksen kulkua kuviossa 4. Se kuvaa monivaiheisuudessaan hyvin laadullisen tutkimuksen prosessiluonnetta. Tutkimusasetelma usein elää pitkän matkaa ja esimerkiksi tutkimuskysymykset tarkentuvat vasta tutkimuksen edetessä. Tutkimuksen eri vaiheet kietoutuvat toisiinsa eikä tutkimuksen eteneminen suinkaan ole suoraviivaista ja kronologisesti etenevää. (Eskola & Suoranta 1998, 16.) Näin tapahtui myös oman tutkimukseni kohdalla. Tutkimuskysymykset saivat elää samalla, kun kävin tutkijana vuoropuhelua aineistoni kanssa ja tutkimuksen kulussa oli paljon edestakaista liikettä. Kuvion tarkoituksena on avata tutkimusprosessin olennaisia piirteitä. Kaikki vaiheet ovat toteutuneet ja niiden kautta olen vienyt tutkimusta eteenpäin.



KUVIO 4. Aineiston koostamisen, teemoittelun ja analyysin kulkuprosessi.

Aloitin aineiston kokoamisen selaamalla opettajanoppaat läpi ja tekemällä ensimmäisiä rajauksia. Kehitysvammaisten rippikoulumateriaali *Usein ihmettelen* rajautui tutkimuksen ulkopuolelle, koska se oli selkeästi erityisryhmälle tehty. *Tunnetko tien* rajautui ulos materiaalin kapeuden vuoksi: oppilaan kirjassa nuoren omaa perhettä ei erillisenä teemana tarkasteltu kuin yhden kappaleen verran kymmenen käskyn yhteydessä, eikä opettajanopas tarjonnut aiheeseen lisämateriaalia lainkaan. Aineiston kokosin siis kuudesta opettajanoppaasta.

Tutkimukseni tarkoituksena ei ollut vertailla oppikirjoja keskenään vaan pyrkiä käsittelemään perhetyöskentelyjä yhtenä aineistona. Näin oli mahdollista saada tutkittua sitä, läpäisevätkö tietynlaiset diskurssit rippikoulun perhetyöskentelyt ja jos, niin millaisia ne sisällöltään ovat. Ennen kuin pääsin tutkimukseni kuitenkin niin pitkälle, oli suoritettava vielä lisää valikointia ja rajausta.

Valikoin tutkimuksen kohteeksi vain ne opettajanoppaiden työskentelyt, joissa käsiteltiin nuoren omaa perhettä. Teemojen otsikot kirjoissa olivat ”Meidän perhe” (EP), ”Perhe, neljäs käsky” (S), ”Minä ja perheeni” (L) ja ”Perhe” (IS). Kahdessa opettajanoppaassa perhetyöskentelyt jakaantuivat useamman otsikon alle:

”Mistä minä tulen?” ja ”Perheteemapäivä” (OR) sekä ”Kristityksi ristitty” ja ”Peilikuva ja sormenjälki” (QV).

Tarkoitukseni oli keskittyä nuoren omaan perheeseen, jossa hän on elänyt ja parhaillaan elää vanhempiensa ja mahdollisten sisarustensa kanssa. Perheteeman voidaan toki ajatella kattavan myös ne työskentelyt, joissa nuori prosessoi omaa tulevaa, aikuisena perustettavaa perhettään. Nämä teemat, oma perhe ja tuleva perhe, jaottuivat kuitenkin kirjoissa käsiteltäviksi eri kappaleissa. Tulevan perheen asiat käsiteltiin pääosin yhdessä seksuaalisuuteen ja parisuhteeseen liittyvien kysymysten kanssa ja nykyisen perheen asiat omana kappaleenaan. Muutamassa kohdin tulevan perheen asioita pyydettiin pohtimaan nykyiseen perheeseen liittyvien työskentelyjen yhteydessä ja tällöin rajasin ne tarkastelun ulkopuolelle. Aineiston muodostivat siis lapsuuteen, kotiin ja perheeseen liittyvät työskentelyt. Sisällytin myös yleisellä tasolla kotia ja perhettä käsittelevät työskentelyt osaksi aineistoa, koska ne saavat kaikupohjan nuoren omasta kodista ja perheestä.

Näiden lisäksi sisällytin aineistoon työskentelyt, joissa käsiteltiin nuoren sukupuuta. Tilastokeskuksen määritelmän mukaan perheessä voi olla korkeintaan kaksi perättäistä sukupolvea, ja tutkimuksessani nojaudun tähän määritelmään. Näin ollen nuoren perheeseen kuuluvat nuori sisaruksineen sekä vanhemmat, kun taas esimerkiksi nuori ja hänen isovanhempansa eivät kuulu samaan perheeseen. Sukupuutyöskentelyt ulottuvat toki pidemmälle kuin omiin perheenjäseniin, mutta piirtäminen kuitenkin alkaa aina itsestä ja omista vanhemmista, ja tämän vuoksi sisällytin nämä työskentelyt tutkimusaineistoon. Sukupuutyöskentelyiden osalta kiinnitin tutkimuksellista huomiota vain niihin osiin, joissa puhuttiin nuoresta ja hänen vanhemmistaan. Isovanhemmat ja muut sukulaiset suljin tarkastelun ulkopuolelle vaikka heidät olisi työskentelyn ohjeistuksessa mainittukin.

Rajasin pois aineistosta ne työskentelyehdotukset, jotka viittasivat oppilaankirjan tekstiin tai edellyttivät sen tuntemista, samoin työskentelyt, jotka edellyttivät ulkopuolista aineistoa, esimerkiksi valokuvia perheestä. Aineisto koostui

siis itsenäisistä työskentelyistä, joista minkä tahansa rippikouluopettaja voi vapaasti valita käyttöönsä perheteemaa työstäessään. Työskentelyt, joissa edellytettiin neljännen käskyn sisällön tunteminen, jätin osaksi aineistoa, koska katson kymmenen käskyn kuuluvan yleissivistykseen. Jos työskentelyyn liittyi varsinaisen tehtävänannon lisäksi ohjeita rippikouluopettajalle liittyen pohjustukseen tai purkuun, sisällytin ne aineistoon.

Näiden rajausten pohjalta aineiston muodostivat 49 työskentelykokonaisuutta. Hahmotin kokonaisuudet niin, että samaan työskentelykokonaisuuteen liittyvät tehtävät sijaitsivat joko yhteisen otsikon alla tai ne oli muulla tavoin liitetty yhteen ja rajattu erilleen muista työskentelyistä, esimerkiksi laatikoimalla. Yksi työskentelykokonaisuus saattoi sisältää yhden tai useamman tehtävän, esimerkiksi piirrostehtävän, tai monta kysymystä. Kutsun tässä tutkimuksessa kokonaisuuksia työskentelyiksi ja niistä eriytettyjä osia tehtäviksi.

Jaoin ensin työskentelyt kolmeen ryhmään: omaan perheeseen liittyvät työskentelyt (34 työskentelyä), yleinen perheteeman käsittely (13 työskentelyä) sekä henkilökohtaisen ja yleisen rajalle jäävät työskentelyt, joita oli kaksi. Työskentelyjen sisällöt ryhmittäin sekä työskentelyjen määrät näkyvät taulukossa 2.

TAULUKKO 2. Työskentelyjen jakautuminen ryhmittäin

Oma perhe (34)	<ul style="list-style-type: none"> - kuka perheessä päättää asioista, kuten kotiintuloajoista (2) - oman perheen ja sen arjen kuvaus (9) - kodin sääntöjen laadinta (2) - perheen pohtiminen muistojen, mielikuvien ja perhekarttojen avulla (14) - kirjeen kirjoittaminen vanhemmille (3) - rukouksen laatiminen perheen puolesta (4)
Yleinen perheteema (13)	<ul style="list-style-type: none"> - perheen määrittely (4) - sääntöjen laatiminen (3) - neljännen käskyn pohdinta (3) - unelmaperheen pohdinta (3)
Rajalla olevat (2)	<ul style="list-style-type: none"> - oman perheen pohdintaa ja yleistä perhepohdintaa

Työskentelyt olivat hyvin erilaisia vaihdellen kirjeiden kirjoittamisesta piirros-tehtäviin tai keskustelukysymyspattereihin, ja koin siksi niiden vertailun tai erojen ja yhtäläisyyksien hahmottamisen vaikeaksi. Suurin osa työskentelyistä oli jo valmiiksi kysymysmuodossa, joko niin että työskentely koostui yhdestä tai useammasta kysymyksestä, tai niin, että tehtävänanto oli esitetty kysymysmuotoisena pidemmän johdannon jälkeen. Pelkistin siksi loputkin aineistosta kysymyksiksi: etsin tehtävänannosta ydinajatuksen, siis sen, mitä siinä ajettiin takaa, ja muutin sen kysymysmuotoon. Esimerkiksi tehtävänanto ”Nuori piirtää työkirjaan kuvan perheestään” sai kysymysmuodon ”Millainen on perheesi?”. Tällä tavoin yhdenmukaistettu aineisto oli helpompi teemoitella.

Työskentelyjen muodon yhdenmukaistamisen lisäksi irrotin tehtävät toisistaan. Hajotin monta kysymystä sisältäneet kysymyspatteristot erillisiksi tehtäviksi, jolloin yksi kysymys vastasi yhtä tehtävää. Tällä keinoin aineistoni sai erillisten kysymysten muodon: yhteensä 152 kysymystä liittyen nuoren perheeseen. Tehtävämuotoon yhdenmukaistettu aineisto on esitetty tarkemmin teemoiteltuna liitteessä 1 ja aineiston purkamis- ja teemoitteluvalintojani perustelen tarkemmin pohtiessani tutkimuksen luotettavuutta.

Tarkastelen perhetyöskentelyjä diskurssianalyttisestä näkökulmasta. Tämä tarkoittaa sitä, että aineiston koodaaminen tai teemoitleminen ei vielä johda tuloksiin, vaan sen tarkoitus on helpottaa aineiston hallintaa ja auttaa ymmärtämään aineiston luonnetta ja erityispiirteitä (Eskola & Suoranta 1998, 197; Pietikäinen & Mäntynen 2009, 166.) Tutkijana itse konstruoin aineistosta diskursit ja perustelen, mihin tekemäni tutkimuslöydökset pohjaavat. Kerron seuraavaksi tarkemmin tutkimukseni menetelmällisistä valinnoista.

6.3 Diskurssianalyysi tekstien tutkimisen laadullisena menetelmänä

Opinnäytteeni on laadullista tutkimusta, jonka tarkoituksena on tuoda esiin merkityksiä, joita erilaisille ilmiöille annetaan (Silverman 2005, 10–11). Tutkimuksellinen päähuomio on silloin tutkittavan ilmiön käsitteellistämässä ja analysoimisessa, ei valmiin teorian testaamisessa. Tutkimustyö on prosessi, jonka kautta aineistosta kootaan tutkimuskysymysten kannalta olennainen tieto ja se tulkitaan tutkimustuloksiksi. (Kiviniemi 2007, 74.) Tai kuten Alasuutari (1999, 39–41, 44) sen tiivistää: kyse on havaintojen pelkistämisestä ja arvoituksen ratkaisemisesta. Aineistoa rajataan ja käsitteellistetään ja saatujen johtolankojen perusteella rakennetaan merkitystulkinta tutkittavasta ilmiöstä.

Tutkimukseni analyysitapa on aineistolähtöinen, kuten on tavallista silloin, kun tarkoituksena on saada tietoa olemassa olevan ilmiön olemuksesta. Teorian rooli on taustoittaa tutkimusta ja auttaa tutkijaa rakentamaan tulkintoja. (Eskola & Suoranta 1998, 19, 83.) Omassa tutkimuksessani tarvitsen teoriaa nimenomaan antamaan tutkimilleni ilmiöille taustaa ja lisäämään ymmärrystäni aiheesta. Peilaan saamiani tuloksia tähän taustan luomaan ymmärrykseen.

Laadullisessa tutkimuksessa on kyse perusteltujen tulkintojen esittämisestä ja siitä työstä, joka niihin on johtanut. Oikeiden vastausten sijaan haetaan vakuuttavaa, perusteltua analyysiä. (Mason 2002, 173.) Laadullisen tutkimuksen tekemisessä kiehtovaa on juuri tutkijan oma rooli aineiston tulkitsijana. Vaikka tutkimuksen kohteena on valmis tekstiaineisto, rippikoulun opettajanoppaiden työskentelyt, niistä tehtävät tulkinnat ovat omaa konstruktioitani tutkijana. (Kiviniemi 2007, 80.) Tässä korostuu myös tutkijan vastuu.

Valmiiden tekstien analyysissä tärkeää on paitsi se, mitä sanotaan, myös se, mitä ei sanota. Tutkijan tehtävä on löytää merkityksiä, joita teksti esittää sanomatta niitä suoraan ja hahmotella, millaisia ajatusrakennelmia teksti sisällään kantaa. (Rapley 2007, 111–119.) Tämä tekee laadullisesta tutkimuksesta myös haastavaa: tutkimustulokset syntyvät intensiivisessä, aineiston ja tutkijan ajatte-

lun välisessä vuoropuhelussa. Havainnot saattavat syntyä alun perin intuitiivisesti, mutta ne on pystyttävä perustelevaan. Tutkija on voitava osoittaa, että tulokset on saavutettu tieteellisen tutkimusprosessin kautta.

Tutkimusaineistoni analyysimenetelmänä käytän diskurssianalyysiä. Sen on tarkoitus tarjota tutkimuksessani kehystä tulkinnalle, ei niinkään antaa valmista selitysmallia. Tämä on myös diskurssintutkijoiden näkemys diskurssianalyysistä: se on teoreettinen viitekehys, joka sallii tutkijan erilaiset menetelmät (Jokinen ym. 2003, 17; Rogers 2011, 10).

Eskola ja Suoranta (1998, 161) huomauttavat, että vain yhden analyysitavan soveltaminen harvoin johtaa tulokseen ja näin on myös oman tutkimukseni kohdalla. Aineistoa järjestelläkseni ja diskurssianalyyttisiä johtopäätöksiä löytääkseni aineistoa piti teemoitella ja lähestyä paikoin myös sisällönanalyysin näkökulmasta. Pääpaino on kuitenkin diskurssianalyyttisen tutkimusotteen soveltamisessa perheeseen liittyvien puhetapojen ja merkitysten identifioinnissa.

Diskurssianalyysiin pohjautuvassa tutkimuksessani analysoin perhetyökentelyjä siitä näkökulmasta, millaista sosiaalista todellisuutta ne rakentavat: millaista kuvaa perheestä niiden kautta rakennetaan, millaisia funktiota ne palvelevat. Löydökseni raportoin aineistositaattien ja niihin kiinnittyvän pohdinnan avulla.

Diskurssianalyysi on hyvä työkalu tällaiseen tutkimukseen, koska menetelmä itsessään pohjaa sosiaaliseen konstruktionismiin. Sen mukaan todellisuutta rakennetaan nimensä mukaisesti sosiaalisten konstruktioiden kautta. Tutkimus ei koskaan kohtaa todellisuutta sellaisenaan vaan aina jostakin näkökulmasta merkityksellistettynä. Diskurssianalyysin ytimessä on pyrkimys analysoida näitä merkityksiä ja niiden suhdetta kontekstiin sekä sosiaaliseen toimintaan. (Jokinen 1999, 39; Pietikäinen & Mäntynen 2009, 166.) Sosiaalista todellisuutta tuotetaan eri tavoin erilaisissa sosiaalisissa käytännöissä ja diskurssianalyysi tutkii sitä, miten se tapahtuu (Suoninen 1999, 19).

Diskurssianalyysi on kiinnostunut kielellisistä prosesseista sekä näiden prosessien tuloksista, koska kieli on merkittävä sosiaalisen todellisuuden rakentaja (Jokinen 1999, 40–41). Kieli on merkityssystemi, jonka avulla todellisuutta

merkityksellistetään, järjestellään, uusinnetaan ja muunnetaan. Kielellä ei tarkoiteta pelkästään puhuttua tai kirjoitettua kieltä vaan myös ei-sanallista merkityksenantoa, kuten kuvia, eleitä, symboleja jne. (Jokinen ym. 1993, 18–20, 27.) Diskurssien tutkiminen on kielenkäytön mikrotason eli yksittäisten äänteiden ja sanojen tason sekä makrotason eli kielenkäytön merkitysten tason yhdistämistä, sen ymmärtämistä, miten kielenkäyttö luo todellisuutta ja millaista se todellisuus on. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 50–51.) Oma tutkimusaineistoni, rippikoulun perhetyöskentelyt, ovat kirjoitettua kieltä, jonka välityksellä annetaan merkityksille, millaista on kirkon perhekasvatus rippikoulukontekstissa. Diskurssianalyysi toimii menetelmänä hyvin näiden merkitysten tutkimisessa.

Oman tutkimukseni kannalta tietyt diskurssianalyysin eli diskurssien tutkimisen käsitteet nousevat keskeiseksi ja niitä on syytä tässä avata. Keskeisiä ovat itse diskurssin käsite sekä sen lisäksi kontekstin, diskurssien funktioiden ja subjektiposition käsitteet.

Diskurssi on dynaaminen ja joustava käsite ja tutkimuksessani tärkeä yksikkö. Sana diskurssi on johdettu ranskan puhetta ja juttelua tarkoittavasta sanasta discours. Diskurssilla voidaan ymmärtää olevan erilaisia merkityksiä lähestymistavasta riippuen, alkaen yksittäisistä sanoista ja ulottuen ymmärrykseen sosiaalisesta todellisuudesta. Se voi tarkoittaa esimerkiksi tekstiaineistoa tai puhetapaa, vakiintunutta tapaa merkityksellistää asioita, kontekstiin sidottua kielenkäyttöä tai käsitystä todellisuuden konstruktivisesta luonteesta. Yhdistävänä piirteenä erilaisille tulkintatavoille on kuitenkin se, että kieli nähdään sosiaalisena toimintana ja resurssina, joka rakentaa todellisuutta. Sitä voidaan käyttää eri tavoin ja sillä on erilaisia seurauksia. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 23–26.)

Fairclough'n (2004, 124) mukaan erilaiset diskurssit heijastavat erilaista näkemystä maailmasta, koska diskurssien esittäjät, ihmiset, ovat erilaisia ja näkevät maailman eri tavalla johtuen eroista vaikkapa persoonallisuuksissa ja sosiaalisessa asemassa. Diskurssien avulla toisaalta tehdään eroja mutta myös etsitään yhteyttä. Diskurssit eivät sosiaalisina konstruktioina pelkästään heijasta sitä, millaisena maailma nähdään, vaan ne pitävät sisällään myös projektioita ja toiveita

siitä, millainen maailma – tai tämän tutkimuksen näkökulmasta perhe - voisi olla tai millainen sen pitäisi olla.

Diskurssi on se, mitä löydetään katsomalla tekstin taakse. Kiinnostus ei ole tekstin tuottajan motiiveissa tai tekstin piilomerkityksissä, vaan siinä, millaisissa sosiaalisissa käytännöissä teksti on syntynyt ja millaista sosiaalista todellisuutta se rakentaa (Jokinen ym. 1993, 27; Rogers 2011, 6). En ole tutkijana ensisijaisesti kiinnostunut siitä, millaisista asioista rippikoulun opettajanoppaiden perhetyökentelyt koostuvat tai millaisia teemoja aineistossa esiintyy, vaan siitä, millaisia perheeseen liittyviä diskursseja aineisto välittää.

Konteksti on diskurssientutkimuksen kannalta tärkeä termi. Diskurssit tulevat ymmärrettäväksi suhteessa kontekstiin eli tapahtumatilanteeseen. Koska puhtaan, merkityksellistämättömän totuuden äärelle ei ole mahdollista päästä, diskurssianalyysi pitää kontekstia tulkintaa rikastuttavana asiana. Kontekstin ei siis pelätä saastuttavan tutkittavaa aineistoa, koska se on jo valmiiksi kyllästetty merkityksillä. Kontekstilla on merkitystä ymmärryksen kannalta: sanat ja lauseet tulevat ymmärrettäväksi kontekstissa toisiin sanoihin ja lauseisiin, kontekstistaan irrotetut puheenvuorot eivät avaudu oikein eivätkä kulttuuriin sidotut asiat tule ymmärrettäväksi ilman ymmärrystä kyseisen toiminnan kulttuurisesta kontekstista. (Jokinen ym. 1993, 29–32.)

Pietikäinen ja Mäntynen (2009, 18, 34) puhuvat käyttökotekstista, jota varten vaikkapa tietty teksti on tuotettu ja jossa sitä luetaan. Tekstinlaatijan valinnat eivät koskaan ole vain hänen omiaan, vaan kytkeytyvät sekä käyttökotekstin että ympäröivän yhteiskunnan näkemyksiin. Konteksti säätelee kieltä jolla ope-roidaan, mutta kielellä myös luodaan kontekstia. Esimerkiksi rippikoulun opettajanoppaiden kieli on sidoksissa muun muassa käyttökotekstiinsa, rippikoulun opetustilanteeseen, sekä käsityksiin siitä, millaista opetusmateriaalin teksti tai kirkon opetustyön piirissä käytetyn tekstin kuuluu olla. Tutkimuksessani joudun väistämättä pohtimaan sitä, millainen on tekstien suhde käyttökotekstiin ja miten se teksteissä näkyy.

Pietikäinen ja Mäntynen (2009, 52–59, 63–67) esittelevät diskurssien *funktioita* eli tehtäviä. Ne ensinnäkin representoivat eli kuvaavat sitä, miten asiat ovat,

tai oikeammin sitä, miten niiden esitetään olevan: yhden diskurssin valossa asiat näyttävät tietylnlaiselta, diskurssia vaihtamalla näkökulma voi hyvinkin muuttua. Voidaan perustellusti sanoa, että diskurssit luovat ideologioita. Toiseksi diskurssit rakentavat identiteettejä, käsitystä niin itsestämme kuin muista. Identiteettiä ei anneta syntymässä vaan se rakentuu ympäröivissä sosiaalisissa rakenteissa. Kolmanneksi diskurssit järjestävät merkityksenannon resursseja. Samasta asiasta on mahdollista puhua monella eri tavalla ja diskurssit vaikuttavat näihin valintoihin, joita teemme. Diskurssit kantavat siis sisällään valtaa valottamalla toisia asioita ja sivuuttamalla toisia, rakentamalla ja muovaamalla identiteettejä ja ohjaamalla kielellisiä valintoja.

Identiteetin käsite liittyy diskurssianalyysissä yhteen *subjektiposition* käsitteen kanssa. Ne molemmat kuvaavat erilaisia toimijaulottuvuuksia. Identiteetit rakentuvat sosiaalisissa prosesseissa ja niin tekevät myös ne toiminnalliset positiot, joihin yksilö voidaan paikallistaa. Nuoren subjektipositio on erilainen esimerkiksi suhteessa vanhempaansa kuin sisarukseensa ja subjektipositio vaihtelee tilanteesta riippuen. Sosiaalinen vuorovaikutus on alati vaihtuvaa, joten erilaiset subjektipositiot realisoituvat erilaisissa konteksteissa: yhdellä ihmisellä saattaa olla monia erilaisia rooleja, jotka aktivoituvat tilanteen mukaan. Diskurssianalyysi on kiinnostunut siitä, miten näitä positioita tuotetaan. (Jokinen ym. 1993, 37–39.) Tarkastelen myös itse tutkimuksessani sitä, millaisia subjektipositioita nuorelle perhetyöskentelyissä tuotetaan.

6.4 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia

Eskolan ja Suorannan (1998, 210) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuuden tärkein kriteeri on tutkija itse. Tutkimuksen tekijän on voitava esitellä koko tutkimusprosessi tavalla, joka on vakuuttava niin menetelmien, analyysivaiheiden kuin tulostenkin osalta. On tutkijan omalla vastuulla, että aineiston kokoaaminen, aineistosta tehtävät poiminnat sekä niistä tehtävä analyysi tekevät aineistolle oikeutta (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 167).

Olen avannut tutkimukseni vaiheita aiemmin tässä luvussa ja jatkan tulososan alussa siitä, millaisen prosessin kautta olen päätenyt tuloksiin. On kuitenkin todettava, että kaikkea en voi lukijalleni vaiheittain ja yksityiskohtaisesti avata. Tämä johtuu laadullisen tutkimuksen ja sen analyysitapojen erityisluonteesta.

Jokinen ym. (1993, 23–24) toteavat, että laadullinen tutkimus – ja diskurssi-analyysi erityisesti – tapahtuu aineiston ja tutkijan vuoropuheluna. Tutkijan löydöt aineistosta ovat hänen omaa konstruktiotaan. Joku toinen tutkija saattaa niiden lisäksi löytää vielä muitakin, ehkä kilpaileviakin tulkintoja. Konstruktioiden syntyyn vaikuttavat monet asiat. Esimerkiksi tutkijan esiymmärrys asiasta vaikuttaa siihen, mistä lähtökohdista hän tutkimuskohdettaan lähestyy. Tutkija ei myöskään pääse irti siitä sosiaalisesta todellisuudesta, jota hän tutkii, koska hän on itsekin osa kulttuuria, jonka piirissä se on rakentunut.

Kysymys luotettavuudesta ei siis tyhjene pelkkään tutkimuksen vaiheittaiseen kuvaamiseen, vaan tutkija esiymmärryksineen ja sidoksineen on merkittävien tutkimusprosessiin vaikuttava tekijä. Prosessiin jää aina tietty määrä intuitiivisuutta, tutkijan vaistoa ja mielikuvitusta. On kuitenkin pyrittävä niin tarkkaan raportointiin kuin mahdollista. Näin pystytään perustelemaan tutkimuksen vastaavuus ja uskottavuus: tulokset nousevat aineistosta, eivät pelkästään tutkijan mielen syövereistä. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 171.)

Oman osansa luotettavuuskeskusteluun tuo se, että tutkin materiaalia, jonka parissa teen itse töitä. Oma esiymmärrykseni on väistämättä ohjannut tutkimusta jo aivan alusta eli tutkimusaiheen valinnasta saakka. Ilmosta (2007, 135–136) mukaillen ”uin syvällä omassa akvaariossani” mitä tulee aiheen tutkimiseen, mutta jos voisimme tutkia vain sellaista, johon emme ole mitenkään kytköksissä, koko inhimillinen todellisuus rajautuisi tutkimuksen ulkopuolelle. Lopulta on voitava luottaa siihen, että kykenen tutkijana suhtautumaan tutkimuskohteeseeni kriittisesti ja että tutkimusraporttini on tämän kriittisen analyysiprosessin tulos. Luottamuksen tueksi minulla on tarjota avoin selvitys tutkimuksen toteuttamisesta tutkimusraportin eli tämän opinnäytteen muodossa.

Perustelen tutkimuslöydökseni aineistositaattien kautta ja korostan siten tutkimukseni luotettavuutta. Sitaateilla pyrin osoittamaan, kuinka merkityksiä

rakennetaan: ne toimivat esimerkkeinä siitä, miten tiettyjä diskursseja tai toimijuuksia tehtävissä tuodaan esiin. Olen pyrkinyt siihen, että eri kirjasarjat tulisivat tasapuolisesti edustetuiksi sitaateissa. Pidän tätä tärkeänä, en keskinäisen vertailun vuoksi vaan siksi, että näin tekemäni argumentit tulevat perustelluiksi tukeutuen laajempaan tutkijan ymmärrykseeni koko aineistosta eikä vain yksittäisiin nostoihin. Kyse on tällöin aineiston kattavuudesta, joka on myös yksi tutkimuksen luotettavuuden kriteereistä. (Eskola & Suoranta 1998, 215.) Olen valinnut sitaatit tasapuolisuuden lisäksi myös edustavuuden näkökulmasta: mielestäni parhaat ovat tulleet mainituiksi, koska kaiken siteeraaminen veisi tutkimusraportilta terän. Syy valikoimiseen on syytä tehdä näin näkyväksi, jotta argumentaationi luotettavuus vahvistuisi (Mason 2002, 184–185).

Aineiston koodaamis- ja teemoitteluvaiheissa jouduin pohtimaan monia käytännön kysymyksiä. Pelkistin aineiston kokonaan kysymysmuotoon ja pohdin lopputuloksen äärellä, teinkö siinä aineistolle vääryyttä. Suurin osa tehtävistä tosin oli jo valmiiksi kysymysmuodossa ja tehtävien muodon yhdenmukaistaminen helpotti teemoittelua. Tutkimustuloksia kirjoittaessani pysyin kuitenkin uskollisena sille kieliasulle, joka tehtävällä oli alkuperäiskontekstissaan: kirjoitin aineistositaatit juuri niin kuin ne opettajanoppaissa esiintyivät. Siellä, missä olen joutunut poikkeamaan alkuperäisestä kieliasusta sanojen puuttumisen tai tehtävän ajatuksen selkiyttämisen vuoksi, olen käyttänyt joko sulkeita tai hakasulkeita osoittamaan nämä poikkeamat. En siis koe, että teemoitteluni apuvälineeksi tehty aineiston yhdenmukaistaminen kysymysmuotojen kautta olisi muuttanut tehtävien merkitystä tavalla, joka vaarantaisi tutkimustulosteni uskottavuuden.

Pohdin myös kysymyspatteristojen hajottamisen kohdalla sitä, menettäisivätkö jotkut kysymykset kontekstinsa yhteydestä irrotettuina. Tämä yhteyden hämärtymistä pyrin välttämään sillä, että värikoodasin aineiston heti tutkimuksen aluksi: kullekin kirjalle oli oma teemaväriinsä, jolle tehtävät oli kopioitu. Näin pystyin koko tutkimukseni ajan hahmottamaan, mitkä kysymykset kuuluivat yhteen ja pystyin palauttamaan kysymyksiä alkuperäisten patteristojen yhteyteen,

jos se oli analyysin kannalta tarpeen. Vältin näin mielestäni hyvin asiayhteydestään irrotettujen, mielivaltaisten tulkintojen vaaran. Koin kysymyspatteristojen hajottamisen itse asiassa rikastuttaneen aineistoa: kysymykset saattoivat eriteltynä siirtyä kokonaan toisille teema-alueille ja avasivat näin uusia näkökulmia tutkittaviin ilmiöihin.

7 TULOKSET

Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää, millaista perhekuvaa rippikoulun opettajanoppaiden perhetyöskentelyiden kautta välittyä ja millaiseksi nuoren toimijuus perhetyöskentelyjen diskursseissa rakentuu. Analyysin kohteena olivat 49 rippikoulun opettajanoppaissa esiintyvää perhetyöskentelyä ja niiden sisältämät 152 eri tehtävää.

Avaan rippikoulun perhekasvatuksen painotuksia hahmottamieni diskursseiden kautta. Niiden avulla teen näkyväksi sitä, millaista perhekuvaa tehtävät välittävät ja millaista sosiaalista todellisuutta niiden pohjalta rakentuu perheeseen liittyen. Nuoren toimijuus hahmottuu samankaltaisen analyysiprosessin kautta. Olen hahmottanut diskurssit ja toimijuudet vuoropuhelussa aineistoni kanssa. Tutkimusprosessi on niiltä osin intuitiivinen, että diskurssit eivät esiinny aineistossa sellaisenaan vaan olen ne sieltä tutkijankatseeni avulla konstruoinut. Tämän tutkimusprosessini avaan aineistositaattien kautta. Sidon siis löytämäni diskurssit aineistoon ja osoitan siten, että ne eivät pohjaa vain tutkijan mielikuvitukseeni.

Sen enempiä diskurssit kuin toimijuudetkaan eivät esiinny aineistossa selvärajaisina vaan pikemminkin toisiinsa kietoutuneina ja limittäisinä. Tämän vuoksi myös osa aineistositaateista esiintyy useammassa kohdassa. Tämä kuvaa aineistossa esiintyvää diskurssien välistä keskustelua ja diskurssien yhteen kietoutumista eli interdiskursiivisuutta. Pyrin tuloksia esitellessäni kuitenkin siihen, että aineistositaatit ovat kattavia ja monipuolisia.

Esittelen ensin sen, millaisista teemoista opettajanoppaiden perhetyöskentelyt koostuivat. Tutkimuksen tarkoituksena oli kuitenkin päästä teemojen taakse, sen äärelle, millaisia merkityksiä perhetyöskentelyjen kautta rakentuu toisaalta suhteessa perheeseen ja toisaalta suhteessa nuoren toimijuuteen, ja avaan teemojen esittelyn jälkeen näitä diskursseja. Aineistositaatit olen merkinnyt selvyiden vuoksi kirjan nimestä tekemäni lyhenteen ja sivunumeron, en kirjoittajien mukaan. Lyhenteet ovat seuraavat: Ihan sama (IS), Quo vadis? (QV), Elämänpuu (EP), Löytöretki (LR), Ohjaajan ripari (OR) ja Sanktus (S).

7.1 Työskentelyjen teemat

Opettajanoppaiden perhetyöskentelyiden tehtävät oli mahdollista jakaa yhdeksään teemaan: oman perheen kuvailu, oman perheen taustoittaminen, perheen elämän kuvailu, perheen hyvien puolien ja hankaluuksien pohdinta, vanhempiin ja sisaruksiin liittyvät tehtävät, kodin sääntöjen pohdinta, perheen merkityksen hahmotteleminen, perheen määrittely ja pohdinta yleisellä tasolla sekä pohdinta unelmaperheestä ja omista toiveista. Teemoihin jakaminen auttoi jäsentämään aineistoa, hahmottamaan millaisista aiheista perhetyöskentelyt koostuivat ja huomaamaan aineiston eroja ja yhtäläisyyksiä. Nämä teemat kysymyksineen olen koonnut liitteeksi 1.

Tiivistin saadut teemat kolmeen luokkaan: perheiden arkitodellisuus, tunnetason perhe sekä vanhemmuus. Perheiden arkitodellisuuden tehtävät keskittyvät siihen, millainen nuoren perhe juuri nyt on ja millaisia asioita se tekee yhdessä, millaista perheen elämä on. Tunnetason perhe -luokka kattaa oman perheen juuret ja taustat, muistot ja toiveet sekä yleisen, mielipidetasoisen perhekeskustelun. Vanhemmuuden alla ovat niin nuoren omat vanhempisuhteet kuin yleinen vanhemmuuspuhe. Nämä kolme luokkaa tehtävineen olen esittänyt liitteessä 2. Teemoittelu ja luokittelu on kuvattu taulukossa 3.

TAULUKKO 3. Tehtävien teemoittelu ja luokittelu.

Perheen kuvailu	Perheiden arkitodellisuus
Perheen elämän kuvailu	
Perheen hyvät puolet ja hankaluudet	
Kodin säännöt	
Perheen taustoittaminen	Tunnetason perhe
Perheen merkitys	
Yleinen perheen määrittely/pohdinta	
Unelmaperhe/toiveet	
Vanhemmat (ja sisarukset)	Vanhemmuus

Aineistosta erottuvat teemat antavat kuvaa siitä, millaisia aiheita rippikoulussa toteutettava perhekasvatus sisältää. Teemat eivät kuitenkaan vielä anna vastauksia varsinaisiin tutkimuskysymyksiini, siis siihen, millaista perhekuva rippikoulun opettajanoppaiden perhetyöskentelyistä välittyy ja millaisten diskurssien kautta sitä tuotetaan, tai siihen, millaiseksi nuoren toimijuus työskentelyissä rakentuu. Kuvaan nämä tulokset seuraavaksi.

7.2 Perhediskurssit

Rippikoulun opettajanoppaiden perhetyöskentelyistä hahmottui useita eri diskursseja, joiden kautta rippikoulun perhekasvatuksen sisältöä ja opetusmateriaalin tuottamaa perhekuva voidaan hahmottaa. Nimesin ne vapaasti sisältöjensä pohjalta. Diskurssit ovat vanhemmuuden kunnioituksen ja arvostuksen diskurssi, avointen perhekoodien diskurssi, arkisen hyvinvoinnin diskurssi ja identiteettidiskurssi. Avaan diskurssien nimiä samalla kun esittelen niitä tarkemmin.

7.2.1 Vanhemmuuden kunnioituksen ja arvostuksen diskurssi

Nimesin ensimmäisen konstruoimani diskurssin vanhemmuuden kunnioituksen ja arvostuksen diskurssiksi. Vanhemmuus asetetaan perhetyöskentelyissä jossain määrin jalustalle ja lähtökohtana näyttää olevan, että vanhemmille kuuluu kunnioitus ja arvostus jo pelkästään vanhemmuuden roolin vuoksi; vanhemmuuden teot eivät juuri laske sen enempää kuin nostakaan kunnioituksen tai arvostuksen määrää.

Vanhemmuuteen ja kasvatukseen liittyviä tehtäviä on yhteensä 37 ja ne käsittelevät sekä nuoren omia vanhempia että vanhemmuutta yleisesti. Tehtävät keskittyvät vanhempien luonteenpiirteisiin ja vanhemmuuteen tehtävänä.

On merkillepantavaa, että vanhempien myönteisten piirteiden pohdinta-tehtäviä on kaksi kertaa niin paljon kuin kielteisten. Tehtävissä näkyvät vanhempien hyvien piirteiden korostus sekä vahvasti tunnepitoiset termit, kuten arvostus, kunnioitus ja kiitollisuus.

Mikä heissä (vanhemmissa) on erityisen hyvää ja mukavaa? (IS, 90.)

Mistä asioista olet kiitollinen omille vanhemmillesi? (QV, 72.)

Mitä asioita arvostat vanhemmissasi (ja sisaruksissasi)? (LR, 56.)

Kielteisten tunteiden osalta ilmaukset ovat tunnetasoltaan varsin lieviä.

Mitkä asiat harmittavat sinua vanhemmissasi (ja sisaruksissasi)? (LR, 56.)

Mikä heissä [vanhemmissa] ärsyttää? (QV, 58.)

Mikä heissä (vanhemmissa) ei [ole erityisen hyvää ja mukavaa]? Miksi? (IS, 90.)

Harmittamisen ja ärsyttämisen voidaan tulkita olevan lieviä, tilapäisiä ja ohimeneviä ikävien tunteiden esiintymisiä. Pitkään jatkuneeseen, todella ongelmaiseen vanhempi-suhteeseen tehtävät eivät viittaa.

Nuoren oma toiminta suhteessa vanhempiin avautuu tässä diskurssissa konfliktien ja sovinnonhakemisen kautta. Murrosiän myrskyjen selvästi oletetaan koettelevan suhdetta vanhempiin ja hankaloittavan kommunikaatiota. Rauhankentämisen refleктоimiselle pyritään antamaan mahdollisuus esimerkiksi oppimispäiväkirjakysymyksen tai kirjeenkirjoittamisen kautta.

(Oppimispäiväkirja) Mitä sellaista, mitä et ole koskaan sanonut, haluaisit sanoa vanhemmillesi? Miten voit parantaa välejä vanhempiesi kanssa? (S, 89.)

Kukin kirjoittaa kirjeen vanhemmilleen/vanhemmalleen. Kirjeen tulisi sisältää seuraavia asioita: Mistä haluaa kiittää vanhempiaan? Vanhempien hyvät ominaisuudet? Mitä haluaa pyytää anteeksi? (EP, 88.)

Yhdessä työskentelyssä nuoren ja vanhempien suhde näyttäytyy tahtojen taisteluna, joka saa nuoren suunnalta paikoin uhmakkaita ja jopa koomisia piirteitä. Kyse on työskentelystä, jossa nuori ottaa puolen, joko ”minä päätän” tai vanhemmat päättävät”. Ohjaajan antamat väittämät esitetään ikään kuin nuoren omina väittäminä

1. (Rahankäyttö) Minä saan itse päättää rahankäytöstäni. 2. (Kotiintuloajat) Kotiintuloajoista neuvottelen vanhempieni kanssa. 3. (Koulunkäynti) Se, että en jaksa herätä aamulla, on oma asiani. 4. (Alkoholin käyttö) Alkoholinkäyttö ei kuulu vanhemmilleni. 5. (Tyttö-/poikaystäväni) Valitsen itse, kenen kanssa seurustelen. 6. (Tupakointi) Oma pa ovat keuhkoni, tupakoin tai en. 7. (Pukeutuminen) Valitsen itse omat vaatteeni. 8. (Aatteet ja ajatukset) Aatteeni ovat omiani. 9. (Kaverit) Vanhemmilleni ei kuulu, mihin kaverepiiriin kuulun. 10. (Rippikoulu) Päätin itse tulla rippikouluun. 11. (Vapaus) Olen va paampi kuin vanhempani. (OR, 139.)

Vanhempisuhdetta käsitellään myös neljännen käskyn, ”Kunnioita isääsi ja äitiäsi”, kautta. Tehtävät käsittelevät paitsi käskyn sisältöä, eli mitä käsky tarkoittaa, myös sitä, mitä kunnioittamiseen kuuluu tai ei kuulu. Kunnioitus esiintyy tehtävissä toisaalta arvostuksen, mutta paikoin myös ehdottoman tottelemisen muodossa. Muutamassa tehtävässä on havaittavissa vastadiskurssia: kunnioitus vaati vanhemmiltakin toimenpiteitä.

Mitä vanhempien arvostaminen merkitsee? (QV, 58.)

Miten lasten tulee kunnioittaa vanhempiaan? (EP, 88.)

Miksi vanhempia pitää totella? (S, 89.)

Milloin vanhemmat ansaitsevat kunnioituksen? (S, 89.)

Mitä kunnioittamiseen ei kuulu? (OR, 179.)

Vanhemmuus näyttäytyy tehtävänä, jonka tekijällä on oikeus odottaa paitsi kunnioitusta ja arvostusta, myös tuloksia. Toisaalta vanhemmuuden tehtävässä nähdään erityisiä huolenpidon ja läsnäolon elementtejä. Vanhempien tulee toimia tavalla, joka on heidän lapsilleen hyväksi ja heidän kunnioituksensa arvoista. Vanhempien tehtävä on olla luomassa hyvää arkea ja tasaista perhe-elämää ja aikuisten oletetaan olevan sitoutuneita vanhemmuuteen. Tämän toteutumista tarkastellaan muutamassa tehtävässä.

Mitä hyvää löydät omasta kasvatuksestasi? (QV, 58.)

Millaisia odotuksia vanhemmilla on lastensa varalle? (S, 88.)

Miten lasten tulee kunnioittaa vanhempiaan? Miten vanhempien tulee huolehtia lapsistaan? (EP, 88.)

Miten vanhemmat ovat kotona ja ovat lasten kanssa? (S, 88.)

Viimeksi mainittu tehtäväsitaatti saattaa kantaa sisällään kehotusta nuorelle arvioida sitä, kuinka aikuisten kiireet vaikuttavat perheen elämään. Työkuormitus saattaa näkyä kotona vanhemman fyysisenä tai henkisenä poissaolona. Suoraan tehtävä ei kuitenkaan tähän viittaa, joten sen suhteen jää tulkinnanvaraa, että mitä tehtävällä ajetaan takaa.

Kokonaisuutena tarkasteltuna nuoren oma positio vanhempiin nähden näyttäytyy tässä diskurssissa alisteisena: vanhemmuuden ja kasvatuksen suunta on ylhäältä alaspäin. Vanhemmuutta lähestytään voittopuolisesti arvostuksen ja kiitoksen näkökulmasta ja nuoren tehtävä on kunnioittaa ja totella vanhempiaan.

7.2.2 Avointen perhekoodien diskurssi

Annoin toiselle diskurssille nimen avoin perhekoodi. En tiennyt miten olisin parhaiten kuvannut muodoltaan väljää perhekuva, joka työskentelyistä välittyy, ja siksi päädyin tekemään siitä sanaleikin. Nimitys pohjautuu tietotekniikassa käytettävään avoimen lähdekoodin käsitteeseen: käyttäjät voivat muokata lähdekoodia, tietokoneohjelman ohjelmointikielistä perusideaa, omien käyttötarkoitustensa mukaisesti. Nimitys avoin perhekoodi antaa ymmärtää, että perhe on käsitteenä kuin lähdekoodi, jota perhettä käsittelevien on mahdollista muokata sen mukaan, kuin on heidän tilanteestaan käsin tarkoituksenmukaista. Käsite "perhe" saa silloin sellaisen muodon, kuin käsittelijä sille haluaa antaa. Nimitys avoin perhekoodi sisältää myös sen ajatuksen, että käsitystä perheestä saattavat ohjata tietynlaiset ennako-odotukset tai koodit, mutta rippikoulun opettajanoppaista löytyy ehkä yllättäenkin avoimuutta ja väljyyttä teeman käsittelyyn.

Avointen perhekoodien diskurssi ei ole muuta, kuin että nuorella on perhe, oli se sitten minkä muotoinen hyvänsä, eivätkä tehtävät ota kuin harvoin kantaa perheen muotoon. Yhdessä tehtävässä 152:sta annetaan valmiita vaihtoehtoja erilaisille perheille.

Pohditaan yhdessä, millaisia erilaisia perheitä on olemassa (perinteinen perhe, uusperhe, yksinhuoltajaperhe). (S, 88.)

Vaikka listauksen yhteydestä puuttuukin mahdollisen jatkuvuuden korostaminen, kuten "mm.", "jne." tai "ym.", tehtävänanto antaa ymmärtää, että lista erilaisista perheistä ei välttämättä pääty näihin kolmeen. Vain yhdessä työskentelyssä, joka jakaantuu kolmeen kysymystehtävään, annetaan ymmärtää, että pysyvä ydinperhe olisi muita parempi perhemuoto.

Miksi idyllinen kuva ydinperheestä on särkynyt? Miksi perheet hajoavat niin helposti? Mikä pitäisi perheitä paremmin koossa? (EP, 86.)

Yleisesti ottaen työskentelyissä ja tehtävissä annetaan sanoittaa perhettä vapaasti.

Mitä sanasta "perhe" tulee mieleen? (S, 88.)

Millaisia omaperäisiä perheitä tunnet? (S, 88.)

Mikä perheestä tekee perheen? (IS, 84.)

Perheenjäseniäkään ei juuri anneta valmiiksi. Sisärukket mainitaan kuudessa tehtävässä 152:sta, isä ja äiti kerran. Puhe on siis pääasiallisesti "perheestä" ja "vanhemmista". Nämä termit eivät ole sen enempää laadullisesti kuin määrällisestikään luokittelevia. Ihan sama -kirjasarjan tekijät erikseen kehottavat tällaiseen yleiseen puhetapaan.

Kannattaa välttää tietoisesti isä, äiti ja lapset -viestintää, ettei tule pahoittaneeksi kenenkään mieltä. (IS, 90.)

Perhesuhteisiin otetaan ylipäättään kantaa varsin vähän. Puolisisarukset mainitaan yhdessä työskentelyssä 49:stä, uusvanhempia eli isä- tai äitipuolia ei kertaakaan. Sanaa avioero ei mainita lainkaan eikä perheen hajoamiseen viitata kuin kerran, aiemmin esittelemässäni työskentelyssä.

Oman perheen kuvailuun valitut tehtävänannot ovat väljiä. Kahdeksasta tehtävästä viisi on piirrostehtäviä ja niistä kolme on perhekarttoja tai laajennettavissa sellaiseksi.

Keitä kuuluu perheeseesi? (QV, 58.)

Piirretään yksilötyönä kartta omasta perheestä. (E, 87.)

Perheenjäsenyys avautuu myös tunnetason ja jaetun arjen kokemuksena.

Yksilötyöskentelynä rippikoululaiset piirtävät kuvan omasta perheestään. (...) Kuvaan voi merkitä kaikki ne ihmiset, jotka tuntuvat kuuluvat omaan tunneperheeseen, eli myös ystäviä ja kaukaisempia sukulaisia voi olla kuvassa. (IS, 85.)

Eräässä seminaarissa määriteltiin perheeksi se ihmisten joukko, jotka syövät samasta jääkaapista. Missä määrin tämä määritelmä toimii sinun perheessäsi? (QV, 72.)

Ketkä ovat sinulle elämän tärkeimpiä ja rakkaimpia ihmisiä? Kuka sinusta pitää huolta? Kenen puoleen kääntynyt, jos sinulla on huolia? (IS, 90.)

Perheen kuvailun yhteydessä korostuu perheiden ainutlaatuisuus ja erilaisuus ja se, että perheet tekevät asioita omalla tavallaan.

Mikä on meidän perheessämme omaperäistä? (S, 88.)

Mikä tekee meidän perheestä ainutlaatuisen? (IS, 90.)

Mitä hassuja tapoja teidän perheellä on? (QV, 71.)

Termit ”meidän perheemme” ja ”teidän perheenne” vahvistavat ajatusta kuulumisesta perheeseen ja nuoren asemaa perheenjäsenenä sekä sitä, että perheiden välillä on eroja, jotka eivät kuitenkaan ole laadullisesti määrääviä.

Tässä diskurssissa, jossa korostuu mahdollisuus sanoittaa perhemuotoja vapaasti ja jossa perheiden omaleimaisuus tulee näkyviin, perheenjäsenten keskinäiset valtasuhteet tai hierarkiat eivät tule näkyviin samalla tavalla kuin verratessa vanhemmuusdiskurssiin. Perheenjäsenet, nuori heidän joukossaan, saavat tasavertaisen position suhteessa toisiinsa. Nuori on perheenjäsenen positiostaan käsin yhtäläillä oikeutettu puhumaan perheensä asioista kuin kuka tahansa muukin perheensä jäsenistä, eikä hänen näkemyksensä ole painoarvoltaan suurempi tai vähäisempi kuin jonkun toisen. Perheenjäsenen positio mahdollistaa myös kokemusasiantuntijuusrooliin asettumisen: koska nuori on jonkun perheen jäsen, hänellä on yhteiseen keskusteluun annettavanaan oma konstruktionsa ja ymmärryksensä siitä, mikä ja millainen on perhe.

7.2.3 Arkisen hyvinvoinnin diskurssi

Olen nimennyt kolmannen diskurssin arkisen hyvinvoinnin diskurssiksi. Päädyin tähän nimitykseen, koska perhetyöskentelyt kantavat sisällään vahvaa arjen näkökulmaa ja arki näyttäytyy diskurssissa hyvinvointia luovana asiana.

Tehtävissä pyydetään kuvailemaan perheen aivan tavallista, arkista elämää. Niissäkin kysymyksissä, jotka eivät suoraan koske nuoren oman perheen arkea, kysymysten herättämä pohdinta on lähtöisin nuoren omista arkisista kokemuksista.

Miten meidän perheessämme vietetään vapaa-aikaa? Miten meillä syödään? Lempiruokat? Kuka hoitaa kotityöt? Miten vanhemmat ovat kotona ja ovat lasten kanssa? Miten vietämme lomamme? (S, 88.)

Ryhmältä kootaan lista vastenmielisimmistä kotitehtävistä. Mikä niistä tekee ikäviä? Kenen ne on tehtävä? Miten niitä olisi mukavinta tehdä? Voisiko ne jättää tekemättä? (EP, 87.)

Millaisia sääntöjä perheessäsi on? (QV, 58.)

Miksi ja mistä kotona tulee riitaa? Miten ristiriitatilanteita voi ratkaista? (IS, 84.)

Mitkä asiat kotona ovat sinun vastuullasi? (QV, 58.)

Vuorovaikutus perheenjäsenten kesken on osa arkisen hyvinvoinnin diskurssia. Erimielisyydetkin ovat osa arkea.

[Mikä on] tärkein muisto äidin/isän kanssa? (LR, 62.)

Kenen [perheenjäsenen] kanssa olet viime aikoina tullut parhaiten toimeen? (QV, 58.)

Miten selvitätte riidat sisarusten kanssa? (EP, 86.)

Arki näyttäytyy tasaisuuden ja hyvinvoinnin näkökulmasta. Perhe on hyvinvointia tuottava voimavara.

Millaisia ovat perheesi hyvät hetket? (QV, 72.)

Jokainen piirtää kuvan perhetilanteesta, jolloin on ollut hyvä olla ja jolloin on ollut tyytymätön tai onnellinen. (EP, 88.)

Perheiden elämä näyttäytyy varsin staattisena ja muuttumattomana. Yksikään tehtävä ei ota erikseen puheeksi perheessä luontaisesti tapahtuvia muutoksia,

kuten esimerkiksi asuinpaikan muuttamista, eikä eroperheen nuorten reissamista kotien välillä huomioida lainkaan. Maininnat perheiden kriiseistä ovat vähäisiä: mainintoja sairauksista ei ole, kuolemaa kohdataan vain sen kautta, että kuolleet sukulaiset pyydetään muutamissa perhekarttatehtävissä piirtämään läheisten ihmisten verkostoon mukaan.

Arkisen hyvinvoinnin diskurssin, siis melko tasaista perhe-elämää kuvaavan diskurssin kääntöpuolena on se, että arjen vaikeudet eivät tule sanoitetuksi. Suorat viittaukset perheiden taloudellisiin vaikeuksiin, (mielen)terveyteen tai päihteidenkäyttöön liittyviin ongelmiin tai perheen sosiaalisiin haasteisiin puuttuvat kokonaan. Perheen hajoaminen on ainoa erikseen nimetty vaikeus, muutoin perheen hankaluuksia sanoitetaan hyvin yleisellä tasolla

Miksi perheet hajoavat niin helposti? (EP, 86.)

Minkä toivoisit olevan perheessäsi toisin? (LR, 56.)

Mitä haluaisit muuttaa teidän perheessä? (QV, 58.)

Rukoillaan perheen hankalien asioiden puolesta. Rukoillaan asioiden puolesta, joiden toivoisi muuttuvan. Rukoillaan sellaisen perheen puolesta, jossa on vaikeaa. (EP, 88.)

Työskentelyt eivät ota kantaa siihen, kenen toiminta perheessä hankaluuksia aiheuttaa, paitsi niissä tapauksissa kun hankaluudet ovat nuoren itsensä aiheuttamia, kuten vanhemmuuden kunnioitus -diskurssin yhteyteen liitetystä välienkorjaus- ja anteeksipyyntötehtävistä ilmenee. Vanhemmat voivat "ärsyttää" tai "harmittaa" ja olla osa "helposti hajoavien perheiden" prosessia, mutta muita määriteltyjä ongelmia he eivät aiheuta.

Perheessä esiintyvien, pääosin nimeämättömien vaikeuksien selättämiseen on kaksi tietä: edellisten sitaattien viitoittama toivomisen ja rukoilemisen tie sekä toimimisen tie, jota anteeksipyyntökirjeiden lisäksi kivetään sääntöjä ja toimintaideoita laatimalla.

Ryhmissä mietitään, mitä voitaisiin omassa kodissa tehdä, jotta kaikilla olisi siellä parempi olla. Ideat kirjataan näkyville. Lopuksi jokainen voi kirjoittaa omaan oppimispäiväkirjaansa, mitä ideoita aikoo toteuttaa kotona. (EP, 87.)

Laaditaan ryhmissä kymmenen käskyä, jotka helpottaisivat perheen yhteistä elämää. Käskyissä on hyvä ottaa huomioon sekä vanhempien että lasten näkökulma. Tehdään

käskyistä huoneentaulut, jotka laitetaan esille. Ne voivat olla esillä esimerkiksi vanhempien vierailupäivänä ja toimia keskustelun virittäjinä. (IS, 85.)

[Laaditaan] kodin kultainen sääntö. (OR, 179.)

Arkisen hyvinvoinnin diskurssi laajenee myös toimijuuskysymykseksi ja palaan-kin siihen vielä nuoren toimijuuden merkityksiä esitellessäni. Kaikkiaan nuorelle syntyy tässä diskurssissa rauhallisen ja kypsän vastuunkantajan positio. Perheen arjen rullaaminen on kaikkien, myös nuoren, vastuulla, kaikilla on siinä oma tehtävänsä. Lapsellisuudet ovat karsiutuneet jo kasvun myötä pois ja nuorelta voidaan odottaa vastuullista panostusta perheen hyvinvoinnin eteen, vaikka tunteet välillä kuohahtaisivatkin. Muutostoiveidenkaan kanssa ei ole syytä nousta barrikadeille vaan muutosta haetaan hiljaisesti toivoen ja rukoillen.

7.2.4 Identiteettidiskurssi

Menneisyys tekee meistä niitä ihmisiä, joita olemme ja joina lähdemme kohti tulevaisuutta. Nimesin neljännen diskurssin identiteettidiskurssiksi. Tällä tarkoitetaan menneisyyden merkitystä identiteetin rakentajana ja sen kantovoimaa tulevaisuutta kohti. Perheen juuret ja tähänastinen perhe-elämä ovat tuoneet nuoren nykyhetkeen. Taustojen tarkasteluun annetaan aikaa.

Muistoja, sukupuita ja perhekarttoja löytyy neljästä tarkastellusta kirjasarjasta ja niiden osuus kaikista työskentelyistä on määrällisesti suuri, neljännes koko aineistosta. Niissä käsitellään tähänastista elämää. Muistojen merkitys on katsoa mennyttä ja hyväksyä se, mitä siinä on tapahtunut.

Nuori palauttaa mieleensä muistojaan lapsuudesta. Minkälainen hän oli, mikä oli hänelle tärkeää, mitkä olivat lapsuuden merkittävimmät tapahtumat. Mahdollisuuksien mukaan muistoja voi kysellä myös vanhemmilta, sisaruksilta ja kummeilta. (LR, 61.)

Piirrä oma sukupuusi, johon merkitset itsesi lisäksi vanhempasi, sisaruksesi ja isovanhempasi. (IS, 87-88.)

(Mielikuvamatkan ohjeistuksen alusta) [Ohjaaja] johdattaa nuoret mielikuvamatkalle omasta lapsuudesta tähän saakka.(...) (LR, 58.)

(Mielikuvamatkatyöskentelyn lopusta) Mieti itseäsi nyt. Kaikki, mitä sinulle on tapahtunut, sinun tähänastisen elämäsi vaiheet ovat tehneet sinusta sen, mitä sinä tänään olet. Anna itsellesi tunnustusta tähänastisesta elämästäsi. Olet elänyt jo tähän saakka... (LR, 59.)

Ihmissuhteet ja taustat vaikuttavat elämänkulkuun ja identiteetin muotoutumiseen ja tämä on totta niin nuoren kuin hänen vanhempiansa ja sukulaistensakin kohdalla. Tätä sukupuoliöskentelyllä haetaan, kuten viimeinen lainaus aineistosta osoittaa.

Miten perheen vanhimmat ja nuorimmat lapset ovat erilaisia? Miten ihmiseen vaikuttaa sisarusten määrä? (QV, 71.)

Miksi vanhempani ovat sellaisia kuin ovat? (IS, 90.)

Piirretään ensin omakuva, johon kirjoitetaan tai piirretään omia luonteenpiirteitä, harrastuksia ja arvostuksia. Sen jälkeen piirretään toiselle paperille sukupuu, johon merkitään kaikki elävät ja kuolleet sukulaiset. Jokaisen kohdalle merkitään ammatti, yksi asia joka ensimmäisenä tulee mieleen, mitä tuo ihminen piti tärkeänä ja miksi nuori arvostaa häntä. (...) Piirtämistä puretaan ryhmissä miettimällä missä määrin nuoret ovat samanlaisia tai erilaisia kuin sukunsa. (QV, 72.)

Yhteisessä purussa on vielä syytä korostaa, että jokaisella meistä on oma lähtökohtamme ja historiamme. On hyvä tiedostaa, että tulee jostakin, kuuluu johonkin ja perhetausta vaikuttaa niin hyvässä kuin pahassa jokaiseen. Perheen vaikutus on meissä tiukassa, vaikkamme aina edes haluaisi. Ketään ei ole kuitenkaan tuomittu mihinkään taustan perusteella. Kukaan ei selviydy ilman kolhuja ja vaikeuksia elämästä. (IS, 87-88.)

Viimeisin sitaatti valottaa perheen ja suvun merkityksestä myös kääntöpuolta. Tausta voi leimata, "tuomita" kuten aineisto sen ilmaisee, nuoren tietynlaiseksi. Nuori ei ole voinut valita perhettä johon hän syntyy. Hän tulee kuitenkin osalliseksi sukunsa ja perheensä vaiheista, "niin hyvässä kuin pahassa". Nuori on osallinen perheen sosioekonomisesta asemasta, oli se sitten hyvä tai huono. Ohjaajille annetut ohjeistukset pyrkivät vertailun tai leimaamisen välttämiseen.

(Henkisten juurien piirtämistehtävän purkuohjeistuksesta) Tehtävää ei ole välttämätöntä purkaa muuten kuin yleiskeskusteluna ihmisten taustoista ja niiden erilaisuudesta. Jos kuitenkin tehtävä puretaan, on tärkeää, että "juuria" ei vertailla keskenään. (LR, 61.)

Tavoitteena on saada nuori pohtimaan oman perheen vahvuuksia enemmän kuin sitä, mikä perheessä on pielessä. Perheen ja lähiyhteisön vahvistaminen on tärkeää. (IS, 91.)

Identiteetidiskurssissa pyritään siis keskittymään siihen, mikä on omassa taustassa myönteistä. Vaikeista asioista ei täysin vaieta, vaikka maininnat ovat lukumäärällisesti vähäisiä. Mielikuvamatkatyöskentelyssä ja kahdessa perhekarttatyöskentelyssä käsitellään myös raskaita kokemuksia ja voimakkaita kielteisiä tunteita perheenjäseniä kohtaan. Vaikeudet voi myös kääntää vahvuudeksi.

Mitä raskaita muistoja tulee mieleesi tuolta ajalta [kun olit aivan pieni]? (...) Anna mieleesi palata surullisia tai raskaita muistoja [kun olit ekaluokkalainen]. (...) Anna mieleen

palata (...) surullisia tai raskaita muistoja ajalta, kun olet ollut kymmenen, yhdentoista, kahdentoista ikäinen. (...) Mikä on ollut vaikeaa ja raskasta [viime vuosina]? (LR, 58-59.)

(Perhekartan ohjeistuksesta) Nuoli katkoviivalla = suhde katkolla tai poikki, kiemurteleva nuoli = pelko, salama = aggressio, salama poikkiviivalla = kateus, salama kahdella poikkiviivalla = mustasukkaisuus, nuoli päättyen janapäättyyn = torjunta (LR, 62-63.)

(Perhekartan ohjeistuksesta) Kuvaan voit merkitä, millainen suhde itsellä on kyseisiin henkilöihin. Salama merkitsee vihan tunteita, katkoviiva pulmia. (IS, 85.)

Millaisista asioista meidän perhe on selviytynyt? (IS, 91.)

Identiteetin rakentuminen luo pohjaa myös tulevalle. Yhdessä työskentelyssä kurotetaan koko elämän läpi vanhuuteen saakka.

Mitkä asiat ajattelet muistavasi hyvinä ja tärkeinä lapsuudenkodistasi, kun olet vanha? (IS, 91.)

Identiteetin tulevaisuutta rakentavasta luonteesta huolimatta työskentelyt viittaavat vain harvoin siihen, millaisena nuori näkee oman perheensä tulevaisuuden. Tämä saattaa johtua siitä, että nuori on itsenäistymässä ja kasvamassa ulos lapsuudenperheestään, hän on matkalla kohti aikuisuutta. Kuudessa tehtävässä 152:sta esiintyy toiveita oman perheen osalle, neljä niistä on suoria muutostoi-veita. Lisäksi kahdessa työskentelyssä nuori saa pohtia sitä, millainen olisi unelma-perhe tai -koti, ja yksi työskentely hyödyntää voimauttavan valokuvauksen menetelmää antaen nuoren sanoittaa kuvien kautta omia toiveitaan.

Otetaan lavastettuja kuvia tilanteista, joihin liittyy erilaisia toiveita. Kuvilla voidaan tehdä näkyväksi jotakin sellaista, mitä on oikeasti olemassa vain haaveissa, mutta mikä voi tuottaa itselle eheyttävän kokemuksen. (...) Myös tulevaisuuskuvia voi ottaa, kuten kuva ylioppilasjuhlista. (IS, 88-89.)

Tehtävissä, joissa nuorta pyydetään laatimaan kotiin sääntöjä, voidaan toki nähdä viittauksia tulevaisuuteen siltä osin, että korostetaan nuoren oman toiminnan vaikutusta tulevaisuuden muodostumisessa. Näitä käsittelen tarkemmin toimijuuksien kuvailun yhteydessä.

Identiteetidiskurssi tulee näkyviin paitsi perheen menneisyyttä ja tulevaisuutta tarkastellessa, myös niissä tehtävissä, joissa pohditaan perheen omaleimaisuutta ja ainutlaatuisuutta. Näitä tehtäviä esittelin aiempien diskurssien kohdalla. Kokemus kuulumisesta, ”meistä”, on osa identiteettiä. Identiteetidiskurssi kiertyy siis yhteen kaikkien edellä mainittujen diskurssien, siis vanhemmuuden

kunnioittamisen ja arvostuksen, avointen perhekoodien ja arkisen hyvinvoinnin diskurssien kanssa, koska se ammentaa merkitystä niin menneestä kuin nykyhetkestä sekä niistä merkityssuhteista, joita perheeseen liitetään.

Nuoren oma subjektipositio hahmottuu identiteettidiskurssissa enemmän staattisena kuin aiemmin esitellyissä diskursseissa, ikään kuin sivustaseuraajan positioksi, vaikka kyse on tapahtumista, jotka nuori on itse elänyt läpi. Nuori on kuin merimerkki, jonka kallistumiseen perheen ja suvun aallokot ovat vaikuttaneet. Toisaalta menneisyyden suhteen nuori ei ylipäätään enää voi olla aktiivinen koska sitä hän ei voi muuttaa. Hän voi vain ottaa voimavaraksi sen, mikä siellä on tapahtunut. Menneisyys painottuu tässä diskurssissa tulevaisuuden kustannuksella.

7.3 Toimijuuden merkityksiä

Toinen tutkimuskysymykseni oli se, millaisia merkityksiä nuoren toimijuus aineistossa saa. Toimijuus on aktiivista vaikuttamista oman elämän asioihin. Rip-pikoulun opettajanoppaiden perhetyöskentelyt pitävät nuorta kaikin puolin kykenevänä toteuttamaan toimijuutta. Toimijuuden kontekstiin liittyvät asiat tosin paikoin rajoittavat toimijuuden toteuttamisen mahdollisuuksia.

Nuoren toimijuudella on perhetyöskentelyissä useita merkityksiä. Toimijuus rakentaa suhteita muihin perheenjäseniin, se rakentaa yhteistä hyvinvointia ja nuoren omaa identiteettiä. Toimijuudet, jotka seuraavaksi esittelen, eivät esiinny aineistossa selvärajaisina, kuten eivät aiemmin esitellyt diskurssitkaan, vaan toisiinsa kietoutuneina. Tutkimustulosten esittelyn kannalta on kuitenkin tärkeää saada näitä toimijuuksien erityispiirteitä näkyviin, joten esittelen ne erilleen poimittuina, yksinkertaistettuina rakenteina.

Hahmotellessani aineistosta toimijuuksia olen nojautunut Cummingsin ja Schermerhornin näkemykseen toisaalta toimijuuden kontekstisidonnaisuudesta ja toisaalta toimijuudesta henkisenä kasvuprosessina, johon yksilön omat ominaisuudet vaikuttavat (Cummings & Schermerhorn 2002, 93–95). Kaikki seuraavat toimijuudet saavat muotoaan aktiivisen toimimisen näkökulmasta (exercise

of agency) sekä kokemuksena kuulumisesta ja vaikuttamisen mahdollisuuksista (sense of agency). Sisäiset ja ulkoiset tekijät vaikuttavat toimijuuden mahdollisuuksiin. Toimijuudet myös törmäävät rajoituksiin.

7.3.1 Toimijuus suhteiden rakentajana

Toimijuus rakentaa suhteita muihin perheenjäseniin, auttaa korjaamaan sitä mikä on rikkoutunut ja lujittaa yhteenkuuluvuutta perheen sisällä. Tämä tulee näkyviin myös aiemmin esitellyssä arkisen hyvinvoinnin diskurssissa.

Nuori voi rakentaa suhdetta perheenjäseniin aktiivisen tekemisen kautta. Suhteessa vanhempiin käytetyt termit heijastelevat vanhemmuusdiskurssin henkeä: kiittää, pyytää anteeksi, kunnioittaa, totella, neuvotella. Suhde sisaruksiin sisältää turbulenssia, heidän kanssaan ”selvitetään riitoja”.

Vanhempien ja sisarusten arvostaminen näyttäytyy henkisenä prosessina, nuorta ei suoraan pyydetä pohtimaan sitä, kuinka hän konkreettisesti osoittaa arvostusta tai rakkautta vanhempiaan tai sisaruksiaan kohtaan. Tehtävänannot saattavat toki johtaa konkreettisten asioiden esittelyyn tai pohtimiseen.

Mitä asioita arvostat vanhemmissasi ja sisaruksissasi? (LR, 56.)

Mitä vanhempien arvostaminen merkitsee? (QV, 58.)

Millaisia ovat perheesi hyvät hetket? (QV, 72.)

Opettajanoppaiden työskentelyt pyrkivät vahvistamaan nuoren kokemusta perheenjäsenyydestä ja kuulumisesta. Perhekoodidiskurssin yhteydessä totesin, että muuta pohjaoletusta aineisto ei näytä tuottavan kuin sen, että nuori on osa jotakin perheyksikköä. Aineistossa esiintyvät termit ”meidän perhe”, ”perheesi” jne. korostavat tällaista kuulumisen tunnetta. Kuuluminen johonkin ryhmään on yhteydessä kokemukseen toimijuudesta kyseisessä ryhmässä. Toimivat ihmissuhteet vahvistavat kuulumista.

Ihmissuhteisiin vaikuttavat myös vastapuolen ominaisuudet ja reaktiot sekä kyky olla vuorovaikutuksessa. Joskus törmätään vaikeuksiin ja joskus perheen sisälle muodostuvat tietyt taisteluparit.

Mitkä asiat harmittavat vanhemmissasi ja sisaruksissasi? (LR, 56.)

Miksi vanhempani ovat sellaisia kuin ovat? (IS, 90.)

Kenen kanssa riitelet eniten? (QV, 58.)

(Sukupuutyöskentelyn purkua) Mikä on yhteistä suvulle? Kenen kanssa nuori kokee suurinta yhtäläisyyttä? Keitä on vaikeinta ymmärtää? (LR, 63.)

Työskentelyt välittävät kuvaa, että ihmissuhteiden hoito perheessä tapahtuu tekemällä ja kokemalla, ulkoisten ja sisäisten prosessien kautta: toimimalla sovittu, kunnioittamalla vanhempia, arvostamalla muita perheenjäseniä, riitelemällä rakentavasti ja viettämällä aikaa yhdessä. Nuoren toimijuus niin tekemisen kuin kokemisenkin kautta rakentaa näitä suhteita.

7.3.2 Toimijuus perheen hyvinvoinnin rakentajana

Ihanteellinen perhe-elämä näyttää työskentelyissä tarkoittavan tasaista, rauhallista ja sujuvaa arkea. Perheenjäsenten edellytetään toimivan kykyjensä rajoissa ja yhteisten sopimusten mukaisesti perheen parhaaksi. Nuori voi itse konkreettisesti toimia tämän päämäärän suuntaisesti.

Ryhmässä mietitään, mitä voitaisiin omassa kodissa tehdä, jotta kaikilla olisi siellä parempi olla. Ideat kirjataan näkyville. Lopuksi jokainen voi kirjoittaa omaan oppimispäiväkirjaansa, mitä ideoita aikoo toteuttaa kotona. (EP, 87.)

Mitkä asiat kotona ovat sinun vastuullasi? (QV, 58.)

Miksi ja mistä kotona tulee riitaa? Miten ristiriitatilanteita voi ratkaista? (IS, 84.)

Annettujen sääntöjen noudattaminen ja erimielisyyksien sopiminen näyttävät tehtävien mukaan tuottavan yksiselitteisesti hyvää perhe-elämälle ja siksi pyrkimys niihin esitetään kiistattomina itsestänselvyyksinä.

Miksi vanhempia pitää totella? Milloin haluan totella vanhempia, vaikka olisin eri mieltä? (S, 89.)

Miten selvitätte riidat sisarusten kanssa? (EP, 86.)

Perheenjäsenten toiminta tai ympäröivät olosuhteet eivät kuitenkaan aina tuota vain hyvinvointia. Perheen vaikeuksien äärellä nuoren toimijuus näyttäytyy kahdella tavalla. Jos hän on itse syypää vaikeuksiin, omien toimien uudelleenarviointi ja anteeksipyyttäminen ovat askel oikeaan suuntaan. Sen sijaan ulkoa tulevien vaikeuksien äärellä on kaksi vaihtoehtoa: toivoa ja rukoilla.

Miten voit parantaa välejä vanhempiesi kanssa? (S, 89.)

Mitä [nuori] haluaa pyytää anteeksi? (EP, 88.)

Mitä toivoisit perheellesi? Kirjoita rukous itsesi ja perheesi puolesta. (LR, 57.)

Mitä haluaisit muuttaa teidän perheessä? (QV, 58.)

Rukoillaan perheen hankalien asioiden puolesta. (EP, 88.)

Nuoren kokemusta omista vaikutusmahdollisuuksistaan pyritään kuitenkin tukemaan, vaikkakin ne näyttävät aineistossa olevan melko heikot. Tehtävissä, joissa nuori laatii sääntöjä ja ohjeita joko omalle perheelleen tai omille vanhemmilleen, hän käyttää toimijuuttaan määritellessään, millaisilla pelisäännöillä yhteinen elämä sujuisi mallikkaammin. Hänen mielipiteellään on merkitystä.

Lue katekismuksesta osio neljännessä käskystä. Laadi sen pohjalta viisi sääntöä tai ohjetta perheesi jäsenille. (LR, 57.)

Toisaalta nuori joutuu sääntöjä laatiessaankin alistumaan siihen, että omat vaikutusmahdollisuudet perheessä ovat rajalliset. Nuori ei voi yksin päättää perheensä asioista vaikka haluaisikin, koska hän on valtasuhteen näkökulmasta alisteisessa asemassa vanhempiensa nähden. Lisäksi hän on vain yksi perheenjäsen muiden joukossa.

Tehtävät kantavat mukanaan ajatusta, että muita ei voi muuttaa mutta itseään, omaa käytöstään ja suhtautumistaan voi. Tämä näkyy vanhempien ja perheen arvostusta käsittelevissä pohdinnoissa, välienkorjaustehtävissä sekä niissä tehtävissä, jotka tähtäävät perheen hyvinvoinnin parantumiseen.

Ryhmissä mietitään, mitä voitaisiin omassa kodissa tehdä, jotta kaikilla olisi siellä parempi olla. Ideat kirjataan näkyville. Lopuksi jokainen voi kirjoittaa omaan oppimispäiväkirjaansa, mitä ideoita aikoo toteuttaa kotona. (EP, 87.)

(Oppimispäiväkirja) Mitä sellaista, mitä et ole koskaan sanonut, haluaisit sanoa vanhemillesi? Miten voit parantaa välejä vanhempiensä kanssa? (S, 89.)

Näin voidaan tukea kokemusta toimijuuden mahdollisuuksista silloinkin, kun käytännön mahdollisuudet toimia ovat rajatut: nuori on tehnyt perheensä hyvinvoinnin eteen sen, minkä hän itse voi.

7.3.3 Toimijuus identiteetin rakentajana

Perheen merkitystä identiteetin rakentajana käsittelin jo identiteettidiskurssin kohdalla. Myös nuoren toimijuus luo hänelle käsitystä omasta identiteetistään, omista kyvyistään ja mahdollisuuksistaan. Murrosikäisellä kulkevat rinnakkain identiteetin rakentuminen ja itsenäistymiskehitys. Psykkiset ja sosiaaliset muutokset eletään todeksi ennen kaikkea perheen parissa.

Nuoren toimijuus tulee työskentelyissä jälleen näkyviin sekä toiminnan että kokemuksen tasolla. Nuoren identiteetti muodostuu samalla, kun hän konkreettisesti toimii sekä prosessoi elämänsä siihenastisia vaiheita. Konkreettinen toimiminen tulee näkyviin esimerkiksi työskentelyssä, jossa nuori pohtii itseensä kohdistuvia sääntöjä ja sopimuksia ja omaa pelivaraansa vaikuttaa niihin.

Kenen sana painaa? Keskustellaan yhdessä, miten eri perheissä on ratkaistu seuraavat monia riitoja aiheuttavat kysymykset: kotiintuloajat, koulunkäynti, rahan käyttö, ystävät, tupakka, alkoholi, huumeet, harrastukset. (S, 89.)

”Julkinen” kirje omille vanhemmille. Tehtävänä voi olla esim. kirjoittaa asioista (...) joista nuori haluaisi neuvotella vanhempiensa kanssa. (LR, 66.)

Nuori rakentaa omaa identiteettiään muun muassa hakemalla enemmän määräysvaltaa omiin asioihinsa. Tätä kehitystä halutaan pitää esillä näiden työskentelyjen kautta, mutta niissä myös annetaan ymmärtää, että nuori on vielä kykenemätön huolehtimaan itse omista asioistaan. Säännöistä neuvottelemisen tukee siis nuoren identiteetin kehitystä mutta käytännössä tässä törmätään kuitenkin aikuisen viimeiseen sanaan.

Milloin haluan totella vanhempia, vaikka olisin eri mieltä? (S, 89.)

Riitelemistä ja riitojen sopimista käsitellään seitsemässä tehtävässä 152:sta. Riitelemisen on osa nuoren itsenäistymiskehitystä. Ristiriitatilanteiden käsitteleminen, neuvottelemisen ja sopiminen ovat toimijuuden toteuttamista ja samalla ne kehittävät sitä. Oman tahdon ja eriävän mielipiteen ilmaiseminen sekä kompromissien ja ratkaisujen hakeminen kehittävät identiteettiä.

Identiteetin muovautuminen on sisäinen prosessi, joka tapahtuu suhteessa toisiin ihmisiin ja ympäröivään maailmaan. Perheenjäsenet toimivat peilinä tässä kehityksessä.

Miten ihmiseen vaikuttaa sisarusten määrä? (QV, 71.)

[Mikä on] tärkein muisto äidin/isän kanssa? (LR, 62.)

(Sukupuutyöskentelyn purkua) Miten suvun ja perheen vaikutus näkyy meissä itsessämme? (IS, 87-88.)

Mitä perheeseen kuuluminen sinulle merkitsee? (OR, 27.)

Identiteetti rakentuu ajan saatossa. Mielikuvamatkatyöskentely lapsuudesta rip-pikouluikään haastaa nuorta pohtimaan omaa toimintaansa osana kasvutari-naansa. Muistojen ja oman taustan prosessoimisen kautta identiteetin kehittyminen saa kontekstia.

Kukaan meistä ei ole kasvanut ilman ympäristön ja läheisten vaikutusta. Ketkä ihmiset ja mitkä asiat ovat vaikuttaneet tapaasi ajatella asioista? (...) Piirrä keskelle hahmo kuvaamaan itseäsi. Piirrä ympärillesi ihmiset, jotka koet itsellesi läheisiksi. Piirrä asioita ja teki-jöitä, jotka ovat olleet sinulle merkityksellisiä. Piirrä kuvia merkitsemään sinulle tärkeitä elämänarvoja. Piirrä kuvia merkitsemään tapahtumia, joilla on ollut merkitystä elämällesi. (...) Lopuksi pohditaan yhdessä, onko seuraavilla asioilla ollut merkitystä: vanhempien esimerkki? kaveriporukka? koulu? harrastukset? mediasta omaksutut asenteet? (IS, 86.)

Mitkä asiat ajattelet muistavasi hyvinä ja tärkeinä lapsuudenkodistasi, kun olet vanha? (IS, 91.)

Identiteetin kehittämisprosessi on vahvasti sidoksissa niihin merkityssuhteisiin, joita nuori luo ympäröiviin ihmisiin, asioihin ja ilmiöihin. Toimijuuden toteuttaminen, siis aktiivisuus ihmissuhteissa ja kiinnostuneisuus omaan taustaan, tukee tätä prosessia.

8 POHDINTA

Perheteeman parissa työskenteleminen voi olla haastavaa. Ei ole nuorelle helppo tehtävä astua ulkopuolelle tarkastelemaan omaa perhettään, eikä rippikouluopettajalle päättää, millaisten työskentelyjen kautta aihetta lähestyä. Nuoren asema perheenjäsenenä, kokemusasiantuntijana, sekä toisaalta hänen itsenäistymiskehityksensä luovat kuitenkin edellytyksiä työskentelylle: omista kokemuksista ammentaminen voi helpottaa aiheen lähestymistä ja etäisyyden ottaminen mahdollistaa sen, että perhettä voi tarkastella kriittisestikin. Perheteeman käsitteleminen edellyttää sensitiivisyyttä niin nuoren perhetilannetta kuin hänen kehitysvaihettaankin kohtaan.

Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää, miten tätä haastavaa aihetta rippikoulun opettajanoppaissa käsitellään: millaisten diskurssien kautta perhekuva rippikoulun opettajanoppaissa luodaan. Konstruoin perhetyöskentelyistä neljä perheeseen liittyvää diskurssia: vanhemmuuden kunnioituksen ja arvostuksen diskurssin, avointen perhekoodien diskurssin, arkisen hyvinvoinnin diskurssin sekä identiteettidiskurssin. Vanhemmuuden kunnioituksen ja arvostuksen diskurssissa näkyy vanhempien erityinen asema nuoren yläpuolella ja vastaavasti nuoren alisteinen asema vanhempiinsa nähden. Tätä asetelmaa ei juurikaan perustella, vaan se annetaan valmiina: näin asioiden kuuluu olla. Avointen perhekoodien diskurssi kertoo siitä, että työskentelyt eivät juurikaan ota kantaa perheen kokoonpanoihin sen enempää muotoseikkojen kuin paremmuudenkaan näkökulmasta. Arkisen hyvinvoinnin diskurssissa korostuvat sekä perheen merkitys hyvinvoinnin rakentajana että perheiden arkinen elämä, joka näyttäytyy hyvin tasaisena. Identiteettidiskurssi avaa perheen merkitystä elämää taustoittavana tekijänä.

Tutkimuksessa tarkastelin myös sitä, millaiseksi nuoren toimijuus rakentuu rippikoulun opettajanoppaiden perhetyöskentelyjen diskursseissa. Toimijuus

näyttäytyy aktiivisena rakennustyönä ja se on hahmotettavissa kolmen ulottuvuuden kautta. Toimijuus ensinnäkin rakentaa suhteita perheenjäsenten välillä, toiseksi se rakentaa perheen hyvinvointia ja kolmanneksi se rakentaa nuoren identiteettiä. Nuoren toimijuudelle annetaan työskentelyissä tilaa. Työskentelyt korostavat toimijuuden merkitystä ja luottamus nuoren toimijuuden mahdollisuuksiin on vahva.

Perhekasvatuksen näkökulmasta työskentelyt tarjoavat nuorelle mahdollisuuksia reflektoida omaa perhettä, sen merkitystä ja omaa paikkaa siinä. Perheitä lähestytään myönteisen kautta, mikä jättää joitakin kipeitä ja hankalia aiheita sivuun. Vaikeassa perhetilanteessa elävälle nuorelle työskentelyt eivät tunnu tarjoavan tukea eikä esimerkiksi kahdessa kodissa elävien nuorten arkitodellisuus piirry työskentelyissä lainkaan esiin.

Perhediskursseissa nuorelle hahmottuu erilaisia subjektipositioita, joiden kirjo ulottuu vanhemmalle selvästi alisteisesta positioista kypsän vastuunkantajan positioon saakka. Tämä antaa keskenään erilaisille, eri kasvun vaiheissa olleille ja erilaisissa perheissä eläville nuorille mahdollisuuksia löytää omanlaistaan tarttumapintaa työskentelyistä. Erilaiset subjektipositiot korostavat erilaisia perheenjäsenyyden ulottuvuuksia. Niiden kautta aukeaa myös toimijuuden toteuttamisen mahdollisuuksia.

Pohdin seuraavaksi näitä tutkimukseni tuloksia hieman tarkemmin. Konstruoimani diskurssit sekoittuvat tässä pohdinnassa, mikä kertoo interdiskursiivisuudesta eli diskurssien välisestä keskustelusta ja yhteen kietoutumisesta.

8.1 Valikoivia lähestymistapoja monimuotoisiin perheisiin

Kirkon perhenäkemyksen mukaan ydinperheen ihanne on jotakin sellaista, jota on tärkeä pitää esillä (Rakkauden lahja 2008, 52–54). Tämä näkemys ei kuitenkaan erityisellä tavalla tule esiin rippikoulun opettajanoppaiden perhetyöskentelyissä. Avointen perhekoodien diskurssin yhteydessä ilmeni, että perheet näyttävät työskentelyissä monimuotoisina ja tämä kirjavuus todellakin saa tilaa.

Nuorelle annetaan mahdollisuus itse sanoittaa sitä, minkä hän käsittää perheeksi, ja kaikupohjan tälle antaa tietenkin se, millainen nuoren oma perhe on. Yksittäisiä ja varsin harvalukuisia kommentteja lukuun ottamatta klassisen ydinperheen ihannointia ei opettajanoppaissa esiinny eivätkä työskentelyt ota sellaista kantaa, että joku nuori voisi tulkita elävänsä paremmin tai heikommin järjestäytyneessä perheessä.

Valinta olla kritisoimatta nuoren perheen muotoa on monellakin tapaa viisas. Perhekasvatuksen tavoitteena on tukea perheen jäsenenä elämistä ja sitä kautta lisätä hyvinvointia (Hirsjärvi 1983, 144; Hughes 1994, 74), eikä voitane katsoa, että perheiden arvottaminen tai vertailu toteuttaisi tätä tehtävää. Nätkin (2003, 38) toteaa, että erilaiset perhemuodot eivät niinkään muodosta uhkaa lasten hyvinvoinnille, sen sijaan perhemuotoihin liittyvät sosiaaliset stigmaat, siis poikkeavuudeksi tai epänormaaliudeksi leimaamiset, tuottavat esiintyessään pahoinvointia. Vanhempien ongelmallinen käyttäytyminen, kuten rikollinen elämäntapa tai päihdeongelmat sekä mielenterveyden vaikeudet, aiheuttavat suuren uhan lasten hyvinvoinnille kuin elämä esimerkiksi yksinhuoltaja- tai saateenkaariperheessä. Saman huomion tekevät myös Rönkä ym. (2002, 63) tutkissaan nuorten hyvinvointia. Perhemuotoa enemmän hyvinvointiin vaikuttavat perheen sosioekonominen tilanne, vaikeudet perhesuhteissa ja mielenterveysongelmat. Perhesuhteissa tapahtuvat muutokset, kuten erot ja uusperheiden muodostumiset, vaikuttavat hyvinvointiin, kuten Clarke ja Joshikin (2003, 15, 24) totesivat, mutta eivät suoraviivaisella tavalla. Toisin sanoen: muodosta viis jos järjestely on muutoin toimiva.

Opettajanoppaiden työskentelyt eivät siis ota muotoseikkoihin kantaa. Niiltä osin rippikoulun perhekasvatus kuitenkin myötäilee kirkon perhekasvatuksen linjaa, että perheen tehtävä on olla jäsenilleen hyvinvoinnin lähde (Holländer ym. 2009, 11). Tässä tullaan myös kosketuksiin yleisesti hyväksi havaittujen ja tärkeinä pidettyjen perhekasvatuksen linjausten kanssa: perheiden monimuotoisuuden ymmärtäminen ja hyvinvoinnin korostaminen ovat olennainen osa hyvää perhekasvatusta (Ballard ja Taylor 2012, 7–12). Rippikoulutyöskente-

lyt haastavat nuorta katsomaan muutokysymysten sijaan oman perheen vahvuuksia ja arvostamaan sitä hyvää, joka perheessä on. Tämä näkyy myös identiteetidiskurssin kohdalla, perhe on olennainen ja arvokas taustatekijä identiteetin muovautumisessa ja se hyvä, jota menneisyydessä on ollut, kantaa tätä päivää ja tulevaisuutta.

Raameiltaan väljät työskentelyt mahdollistavat sen, että nuoren ei ole pakko kertoa perheestään asioita, joita ei ole halukas siitä kertomaan. Työskentelyt mahdollistavat nuorelle turvallisten rajojen pitämisen – mutta myös ohjajalle vaikeiden aiheiden välttelemisen. Vaikka hyvään keskittymisen näkökulma onkin arvokas, se saattaa korostua liiaksi sen kustannuksella, että työskentelyt pitkälti vaikenivat perheiden vaikeuksista. Pohdin tätä seikkaa vielä lisää arjen näkökulman yhteydessä.

Oli kiinnostavaa havaita, että perhetyöskentelyt eivät suoraan huomioi ero-perheiden lapsia ja heidän kokemustaan perheestä ja arjesta, joka usein on matkustamista kahden kodin välillä (Linnamäki 2007, 26–27). Nuorella on toki mahdollisuus sanoittaa itse elämäntilannettaan muodoiltaan varsin väljässä perhekeskustelussa, mutta on erikoista, että asiaan ei kiinnitetä huomiota, eikä mistään aukea selitystä siihen, miksi näin on. Aihe on toki monellakin tapaa arka ja sen väkisin käsitteleminen voi olla hyvinkin jättää tekemättä. Lisäksi erot sohaisevat kipeästi myös kirkolle tärkeää kestävän ydinperheen sanomaa. Toisaalta myös kukaan asioista vaikeneminen ei tee sinällään varsin yleistä ilmiötä, kuten vanhempien avioeroa ja perheen särkymistä, olemattomaksi.

Pohdin tutkijana ja rippikouluopettajana myös sitä, missä määrin tähän rippikoulussa käytävään perhekeskusteluun vaikuttaa se, että koti ja seurakunta ovat kasvatuskumppanuudessa keskenään. Seurakunnan perhetyön tarkoituksena on tukea perheitä, ei kylvää eripuraa tai liiallista kriittistä mieltä. Kodin vaikutus siihen, lähetetäänkö lasta esimerkiksi rippikouluun, on suuri. Jos seurakunnan perhekasvatuksen koettaisiin olevan kotien kasvatustyötä voimakkaasti arvostelevaa, toimivaa kasvatuskumppanuutta tuskin syntyisi, jos syntyisi kasvatuskumppanuutta lainkaan.

8.2 Arki näkökulmana perheiden hyvinvointiin

Työskentelyistä välittyy muutoseikkojen sijaan kiinnostus perheiden elämää kohtaan. Perheillä on funktionaalinen tehtävänsä, tuottaa jäsenilleen hyvinvointia (Sevón & Notko 2008, 13; Day 2010, 31). Tämä on kirkon perhenäkemyksenkin mukaan tärkeä näkökulma ja yksi perheen keskeisimmistä tehtävistä. Työskentelyissä hahmottuva arkisen hyvinvoinnin diskurssi korostaa sitä, että hyvinvoinnin kokemus pohjaa perheiden tavalliseen, arkiseen elämään. Perheiden arki on työskentelyissä voimakkaasti läsnä. Arjen kokemuksessa korostuu yhdessä oleminen ja se, että perheenjäsenillä on omat tehtävänsä perheyksikössä. Kun jokainen hoitaa omat tehtävänsä ja ottaa toiset huomioon, tuloksena on hyvä perhe-elämä ja tasainen, rauhallinen arki. Mutta mitä arjella itse asiassa tarkoitetaan?

Korvelan ja Röngän (2014, 196–197) mukaan arki on hankalasti määriteltävää: se ei näyttäydy pyhän tai juhlan vastakohtana, vaan se kokoo yhteen eri elämänpiirejä ja luo elämään rytmiä ja rutiineja. Arki on prosessi, jota perheenjäsenet itse muokkaavat, ja jota he saavat aikaan ajallisesti ja paikallisesti käyttäen apunaan materiaalista, henkistä ja sosiaalista pääomaa. Arkea voidaan hahmottaa siihen liittyvien toimintojen, tunteiden ja ajallisuuden kautta. Perheiden ja niiden arjen tutkimus kietoutuvat erottamattomasti toisiinsa: molemmat sisältävät niin yksilöihin, yksilöiden välisiin vuorovaikutussuhteisiin, perheen sisäisiin vuorovaikutusverkostoihin kuin ulkopuolisiin toimintaympäristöihinkin liittyviä seikkoja (Day 2010, 52–53; Korvela & Rönkä 2014, 197–200).

Rippikoulun opettajanoppaiden perhetyöskentelyissä arki todella avautuu jossain määrin kaikista näistä näkökulmista. Nuoren yksilötasoinen näkökulma tulee esiin työskentelyissä, jotka käsittelevät nuoren omaa kokemusta perheestään tehtävien, vastuiden ja tunteiden tasolla. Kahdenvälisiä suhteita vanhempiin ja sisaruksiin peilataan lähinnä vuorovaikutuksen näkökulmista ja näiden perheen sisäisten asioiden äärellä työskennellään paljon. Tämä näkyy myös identiteettidiskurssissa, identiteetti rakentuu yhteydessä toisiin. Sen sijaan perheen vuorovaikutus ulospäin jää vähemmälle huomiolle. Se hahmottuu oikeastaan siitä näkökulmasta, mikä on perheen ulkopuolisten ihmisten, kuten sukulaisten

ja ystävien, merkitys. Sen sijaan arjen tutkimuksessa usein esiintyvät asiat, kuten aikataulut, paineiset tilanteet ja arjen hässäkät (Malinen & Rönkä 2009, 192–202; Sevón & Malinen 2009, 238–243) eivät työskentelyissä tule näkyviin. Myöskään tunteiden siirtyvyyttä ei työskentelyissä juuri käsitellä: nuoren koulu- tai harrastuskiireiden tai vanhempien työpaineiden tuottama stressi ei juurikaan näy perheiden arjen käsittelyssä. Perheiden elämästä tuntuvat puuttuvan arjelle tyypilliset rosot, niiden sijaan pidetään esillä arjen tasaisuutta.

Kuten jo aiemmin totesin, opettajanoppaissa näkyy pyrkimys tukea sitä hyvää, joka nuoren perheessä on. Tutkimuksissa on selvitetty sitä, mitä nuorten mielestä tarkoittaa se, että asiat ovat kotona hyvin. Turtiaisen ym. (2007, 487) mukaan nuoret puhuivat silloin siitä, että suhteet vanhempiin olivat hyvät, vuorovaikutus perheenjäsenten kesken oli toimivaa eikä konflikteja ollut. Nuoret toisinsanoen kuvasivat juuri sellaista tasaista arkea, joka opettajanoppaiden työskentelyistäkin välittyy. Toisaalta kysyttäessä kotona olevista ongelmista, nuoret kertoivat riidoista, avioerosta, perheenjäsenen sairaudesta tai kuolemasta ja vanhempien päihdeongelmasta – juuri niistä asioista, joista opettajanoppaat suurimmaksi osaksi vaikenevat. Työskentelyt tuntuvat nojaavan voimakkaasti optimaalisen, ihanteellisen perhearjen suuntaan.

Perhe-elämä ei kuitenkaan aina ole sujuvaa ja toimivaa, vaan siihen kuuluvat myös hankaluudet. Rippikoulun opettajanoppaiden perhetyöskentelyt painottavat voimakkaasti perheen toimivuutta ja sivuuttavat näin sen tosiasian, että kaikki perheet eivät tuota hyvinvointia. Aikuisen elämän ongelmien, kuten työpaineiden, työttömyyden, päihteidenkäytön tai mielenterveysongelmien vuotaminen perhe-elämään ei saa työskentelyissä erikseen mainintoja, eikä perheitä muutenkaan tunnu vaivaavaan sen enempää suru kuin sairauskaan. Muutamassa tehtävässä todetaan, että on myös perheitä, joissa on vaikeaa, ja niitä lähestytään paremman toivossa ja rukouksen kautta. On syytä kysyä, jättävätkö työskentelyt paitsioon sellaisen nuoren, jonka perheessä elämä on todella hankalaa. Jos vaikeuksista ei puhuta tai niitä ei nimetä, nuorelle voi jäädä se käsitys, että hän on ongelmiensa kanssa yksin. Identiteettidiskurssin näkökulmasta per-

heen vaikeudet voivat myös voimakkaasti leimata elämänkulkua. Siksi perhetyöskentelyiden voisi olla hyvä tarjota nuorelle muunkinlaista tukea kuin toivomisen ja rukoilemisen mahdollisuutta.

Arki on joka tapauksessa tärkeä niin tutkimuskohteena kuin puheenaiheena, koska elämämme pääosin koostuu siitä. Turtiainen ym. (2007, 491) huomauttavat, että arjen äärelle joutuu todella pysähtymään, koska se tapaa mennä ohitse huomaamatta. He aavistelevat, että arjen rutiininomaisuudessa saattaa olla jotakin, joka tuottaa hyvinvointia: perheenjäsenet ovat kuin huomaamattaan läsnä ja toistensa saatavilla. Voidaan ajatella, että se arjen kuvaus, joka opettajanoppaiden työskentelyistä välittyy, kutsuu nuorta huomaamaan juuri tämän arkielämän hyvinvoinnin merkityksen. Tasaisen arkielämän korostus voi toimia myös kutsuna pyrkiä toteuttamaan sitä omassa elämässä.

8.3 ”Kunnioita isääsi ja äitiäsi.”

Kirkon kasvatustyön kontekstista käsin tuskin tulee yllätyksenä se, että neljäs käsky otetaan rippikoulun perhetyöskentelyissä vakavasti. Vanhempien kunnioittamisella on vanhastaan ollut kristikunnan merkitys- ja tulkintatraditiossa erityinen asema. Sen pohja on valettu Uudessa testamentissa: ”Kunnioita isääsi ja äitiäsi” on ensimmäinen käsky, johon liittyy lupaus: ’jotta menestyisit ja eläisit kauan maan päällä’ (Ef. 6:2-3). Vanhempien kunnioittaminen yhdistetään suoraan hyvän elämän odotukseen.

Vanhemman asema nuoren yläpuolella ei edelleenkään näytä olevan neuvoteltavissa oleva asia. Rippikoulun perhetyöskentelyt korostavat voimakkaasti vanhempien kunnioittamisen ja arvostuksen näkökulmia. Asetelmaa ei juurikaan perustella, vaan se esitetään itsestäänselvytenä. Keskusteluun otetaan toki mausteeksi pohdintaa siitä, mitä kunnioittaminen tarkoittaa ja mitä se puolestaan ei tarkoita, mutta kautta linjan viesti on selkeä: nuorella on lapsen positio, vanhempaan nähden alisteinen, ja vanhempi sanoo lopulta viimeisen sanan. Tätä näkemystä tuetaan myös identiteettidiskurssin kautta: vanhempien ja perhe-elämän merkitys identiteetin muovaajana on suuri.

Suhde vanhempiin ei tästä huolimatta näyttäyty jyrkän autoritäärisenä. Se kietoutuu yhteen hoivan ja huolenpidon odotusten kanssa: on vanhempien tehtävä huolehtia lapsistaan. Kodin emotionaalisesti lämmin ilmapiiri on tutkimuksenkin mukaan tärkeä tekijä vanhempien ja lasten välisessä suhteessa, ja se suojelee ja tukee nuorten kasvua (Rönkä ym. 2002, 54). Tällainen ilmapiiri on aistittavissa opettajanoppaiden työskentelyissä. Perheiden kuvataan tekevän asioita yhdessä, ja vanhemmat ja lapset saavat iloita ja nauttia toistensa läsnäolosta. Vanhemmatkaan eivät ole erehtymättömiä vaan hekin ovat ihmisiä. Perheen arkeen liittyvissä asioissa nuori voi myös neuvotella vanhempiensa kanssa, hän ei ole vanhempiensa käskyläinen vaan perheenjäsen, jolla on oma tehtävänsä perheen hyvinvoinnin tuottajana. Lopullinen vastuu perheen hyvinvoinnista lepää kuitenkin vanhempien hartioilla. Nuoren tehtävä on osoittaa kunnioituksen ja arvostuksen kautta kiitollisuutta vanhempien vastuullista asemaa kohtaan.

Joillekin nuorille asian lähestyminen tästä näkökulmasta voi kuitenkin olla mahdottomuus. Nuoren suhde vanhempiin saattaa olla erityisen hankala, joko omien henkisten kasvukipujen tai vanhempiin liittyvien piirteiden vuoksi. Vanhemmat eivät ehkä ole käyttäytyneet tavalla, joka nuoren näkökulmasta ansaitisi arvostusta, he ovat kohdelleet nuorta väärin tai hylänneet tämän kokonaan. Silloin on tarpeenkin hyödyntää tehtäviä, joissa nuorten kanssa pohditaan sitä, mitä kunnioitus on ja mitä siihen kuuluu tai ei kuulu. Tämä pohdinta on tärkeää, koska sen kautta voidaan tehdä näkyväksi vaikeaa aihetta: kaikki vanhempien toiminta ei ole oikein, eikä kaikkia vanhempisuhteita voida lähestyä yksinomaan kunnioituksen ja arvostuksen näkökulmista. Pelkkä puheeksi ottaminen ei kuitenkaan tunnu riittävältä. Olisi tärkeää saada viedyksi esimerkiksi väkivaltaisen vanhemman kanssa elävälle nuorelle viesti siitä, mistä hän voisi saada apua ja tukea. Tällaisia viittauksia työskentelyistä ei löydy.

Valtaosalle nuorista opettajanoppaiden työskentelyt kuitenkin toimivat varmasti sellaisenaan. Suhde omiin vanhempiin näyttäytyy tutkimustenkin mukaan useimpien nuorten kohdalla sellaisena, että kunnioitusta, arvostusta ja rakkaudesta ei tarvitse väkisin käskää esiin murrosiän mahdollisesti mukanaan tuo-

masta kitkasta huolimatta (Turtiainen ym. 2007, 486–490). Tällöin opettajanoppaiden vanhempia ja vanhemmuutta käsittelevät työskentelyt voivat antaa nuorelle merkityksellisen mahdollisuuden reflektoida vanhempiaan ja suhdettaan heihin. Tässä työskentelyt kiinnittyvät myös myönteisen nuoruusiän kehityksen teoriaan, jossa voimavarat otetaan käyttöön kasvun tukemiseksi (Benson 2007, 36–37; Sherrod 2007, 59). Perhekasvatuksen, siis perheenjäsenyyden tukemisen, näkökulmasta tällainen suhteiden vahvistaminen on tärkeää.

8.4 Perhe toimijuuden toteuttamisen yhteisönä

Nuoren toimijuutta työskentelyt korostavat monessa kohdin ja tuntuvat niin tehdessään antavan sille arvoa. Nuorella on kaikki edellytykset olla aktiivinen oman elämänhallintansa ja ihmissuhteidensa osalta ja työskentelyt kutsuvat nuorta huomaamaan nämä edellytykset ja toimimaan niiden mukaan. Mennyttä ei voi muuttaa, mutta sen voi ottaa lähtökohdaksi ja voimavaraksi tulevaisuutta kohti pyrkiessä. Hitlinin ja Elderin (2007, 176–184) neljä näkökulmaa toimijuuteen – eksistentiaalinen, pragmaattinen, identiteetti- ja elämänkulunäkökulma – saavat muodon opettajanoppaiden työskentelyissä.

Nuoren toimijuutta tuetaan työskentelyissä niin tekojen kuin ajatusprosessinkin tasolla. Toisaalta nuorta pyydetään kirjoittamaan vanhemmilleen tai laatimana sääntöjä kotinsa, toisaalta häntä kutsutaan refleктоimaan perheensä käytäntöjä, historiaa, vanhempiensa ja sisarustensa hyviä ja huonoja puolia ja omaa käytöstään ja perheenjäsenyyttään. Toimijuus ei aina ole käytännön tekoja vaan myös kognitiiviset prosessit, kuten mielipiteiden muodostaminen, ovat toimijuuden toteuttamista (Cummings & Schermerhorn 2002, 194; Larson 2000, 170).

Toimijuuden kontekstisidonnaisuus näyttäytyy siinä, että perhe sekä tukee että rajoittaa nuoren toimijuuden toteutumista. Perhe on tärkeä toimijuuden mahdollistaja. Oma paikka ja omat tehtävät perheessä linjaavat toimijuutta yhteisen hyvinvoinnin edistämiseksi, omalla toiminnalla on mahdollisuus vaikuttaa ilmapiiriin ja ihmissuhteisiin ja omien valintojen pohdinta auttaa myös tarvittaessa etsimään uutta suuntaa. Kokemus kuulumisesta vahvistaa toimijuutta.

(Cummings & Schermerhorn 2002, 94–95; Juvonen 2015, 41–42.) Nuorilla on kuitenkin käytettävissään vaihtelevasti ja rajallisesti toimijuuden resursseja (Gordon 2005, 114–115). Vaikutusmahdollisuuksien rajallisuus tulee näkyviin erityisesti perheen hankaluuksien äärellä. Jos vaikeudet ovat nuoresta itsestään lähtöisin, hän voi niihin vaikuttaa, muuten vaihtoehdoksi jää toivoa parasta ja rukoilla muutosta. Muuta tukea toimijuuden toteuttamiseen vaikeissa tilanteissa ei työskentelyistä tunnu löytyvän. Usko omiin mahdollisuuksiin toimijana kantaa varmasti niissä olosuhteissa, joissa toimijuuden toteuttamiselle on jo valmiiksi edellytykset, mutta kantokyky saattaa olla koetuksella silloin, kun perheen vaikeudet tuntuvat ylipääsemättömiltä.

Toimijuus on jokaisen yksilön oma prosessi, mutta perheessä yksilösuoritukset tähtäävät yhteiseen päämäärään, perheen hyvinvointiin. Kuten Juvonen (2015, 41–42) huomauttaa, toimijuus on vahvasti yhteydessä sosiaalisiin sidoksiin. Työskentelyt pitävät esillä näkökulmaa, että perheen kurssin pitäminen edellyttää yhteisiä sääntöjä, joihin kaikki sitoutuvat ja sitä, että asioita katsotaan myös toisten näkökulmasta. Vastuu sujuvasta arjesta lepää jokaisen perheenjäsenen hartioilla ja nuoren tulee erityisesti kiinnittää omalta kohdaltaan asiaan huomiota. Nuoren näkökulma arvatenkin korostuu, koska työskentelyt on kohdistettu heille. Olisikin mielenkiintoista nähdä, millaista olisi perhetyöskentelymateriaali, jonka äärellä kaikki perheenjäsenet työskentelisivät yhdessä.

8.5 Tutkimuksen arviointia ja jatkotutkimushaasteita

Tätä tutkimusta tehdessäni huomasin, että rippikoulua varten tuotettua opetusmateriaalia on kaikkiaan tutkittu varsin vähän ja silloinkin pääasiassa teologian, ei kasvatustieteen näkökulmasta. Tutkimus on kuitenkin tarpeen, onhan kyseessä sellainen opetusmateriaali, jonka äärellä viivähtää vuosittain noin 85 % suomalaisista 15-vuotiaista. Ei siis ole yhdentekevää, millaista materiaali on ja millaisia painotuksia se välittää, päinvastoin. Tutkimuksen kautta painotukset ja myös sokeat pisteet saadaan näkyviin, jolloin materiaalin käyttökelpoisuus ja kehittämishaasteet ovat paremmin arvioitavissa.

Rippikouluun käyvä nuori ei välttämättä koskaan kohtaa näitä tutkimuksen kohteena olevia materiaaleja, koska opettajanoppaiden työskentelyjen käyttäminen on rippikouluopettajille täysin vapaaehtoista. Niiden käyttöä ei velvoiteta missään opetussuunnitelmassa, vaan niiden tarkoituksena on antaa vinkkejä ja materiaalia opetuskokonaisuuksien suunnitteluun. Rippikouluopettaja voi halutessaan sivuuttaa valmiit työskentelyt kokonaan ja työstää perheteemaa aivan toisista lähtökohdista. Moni rippikouluopettaja kuitenkin varmasti tarttuu ilolla valmiiseen materiaaliin, josta voi ammentaa ideoita. Olisikin mielenkiintoinen jatkotutkimuksen kohde, millaisena aineisto rippikouluopettajan silmään näytetään. Tämän tutkimuksen tuloksena kävi ilmi, että kirkon tärkeänä pitämä klassisen ydinperheen ihanne ei perhetyöskentelyissä esiinnykään. Millaisena rippikouluopettajat kokevat tilanteen, jossa kirkon perhekäsityksen ihanteesta itse asiassa vaietaan?

Tämä kysymys vain syvenee kiinnostavuudessaan, kun tämän tutkimuksen tulosten rinnalle asetetaan aiempaa rippikoulukirjoista tehtyä tutkimusta. Silloin nimittäin paljastuu yllättävä särö: näkökulma perhepuheessa muuttuu kun ryhtytään puhumaan siitä perheestä, jonka nuori tulevaisuudessa perustaa. Emmi Kemppaisen Helsingin yliopiston teologiseen tiedekuntaan tekemä pro gradu -työ osoittaa, että elinikäinen avioliitto asetetaan tavoitteeksi silloin, kun rippikoulukirjoissa käsitellään nuoren omaa tulevaa perhe-elämää (Kemppainen 2012, 46–48). Nuoren nykyisen perheen muotoa ei kritisoida, kuten tämä käsillä oleva tutkimus osoittaa, ehkä siksi että se on lopulta vanhempien päätös. Omaan tulevaan perheeseensä nuori voi vaikuttaa ja silloin yksi vaihtoehto esitetään muita parempana.

On huomionarvoista, että perhekuva näyttäytyy erilaisena näkökulmasta riippuen. Näyttää siltä, että nykyisen perhe-elämän funktionaalisuus ajaa tässä tarkastelussa muotokeskustelun ohi: on samantekevää, minkä muotoinen nuoren perhe on, kunhan se toimii ja tuottaa jäsenilleen hyvinvointia. Kemppaisen tutkimuksen mukaan nuorta haastetaan kuitenkin oman tulevaisuutensa osalta pohtimaan, olisiko niin sanotulla perinteisellä avioliittokäsityksellä jotain eri-

tyistä annettavaa perhe-elämään. Jatkotutkimuksen kannalta voisi olla hyvä pysähtyä sen äärelle, miltä tämä ristiriitaisuus näyttää opetustaan kokoavan rippikouluopettajan silmään – ja millaisen viestin kirkon perhenäkemyksestä se antaa nuorelle itselleen.

Kirkon perhekasvatus ei siis ole hylännyt niin sanottua perinteistä, kristillistä perhekäsitystä, vaan sitä tuotetaan siinä yhteydessä, kun nuori prosessoi omia arvojaan ja valintojaan, joiden varaan hän aikanaan perustaa perheen. Pohja on toki otollinen, niin perhebarometrit kuin nuorten parissa toteutetut tutkimuksetkin viittaavat siihen, että klassisen ydinperheen ihanne on yhä voimakas moninaisista perhemuodoista huolimatta. Erot perhekäsityksessä saattavat aueta myös toimijuuskysymyksinä. Rippikouluikäiselle uskotaan vastuuta siinä, että hänen oletetaan pystyvän kriittisesti tarkastelemaan lähimpien ihmistensä tekemiä valintoja, kuten vanhempiansa valintaa vallitsevasta perhemuodosta, ja arvioimaan näiden valintojen käyttökelpoisuutta omalla kohdallaan, omien toiveidensa ja arvostustensa näkökulmasta. Tämä sivuaa oman tutkimukseni aihepiiriä ja asettaa mielenkiintoisen jatkotutkimuskohteen: millaisena nuoren toimijuus ylipäättään näyttäytyy rippikoulun opetusmateriaaleissa?

Perhetyöskentelyt kohtasivat kritiikkiä jo melko pian opettajanoppaiden julkaisun jälkeen päätellen siitä, että ensimmäiset oppaista ilmestyivät vuonna 2002 ja jo vuonna 2008 asia oli esillä kirkolliskokouksessa, joka on kirkon ylin toimielin. Eroperheiden näkökulmaa toivottiin silloin nostettavaksi paremmin esiin, ja perhetyöskentelyn opetusmateriaalia suositeltiin silloin kehitettäväksi ja monipuolistettavaksi. Vuoden 2008 jälkeen opetusmateriaaleista ilmestyivät vielä *Ihan sama* -materiaali sekä kehitysvammaisten *Usein ihmettelen*, jota en tässä tutkimuksessa ole käsitellyt. Tämän lisäksi voidaan olettaa, että perhetyön tarpeisiin on ilmestynyt uutta kirjallisuutta ja rippikouluun puolestaan lisämateriaaleja. Tutkimuksen avulla olisi mahdollista selvittää miten opetusmateriaalin kehityssuositukseen on vastattu.

Nimenomaan materiaalien kehitystyön kannalta tutkimus olisi tärkeää. Uusi rippikoulun puitesuunnitelma ilmestyy vuonna 2017. Tämä aikaansaa jälleen tarpeen päivittää rippikoulun opetusmateriaalia. Kasvatustyössä, kirkossa

yhtä hyvin kuin muuallakin, on tärkeä voida antaa ihmisille monipuolisesti välineitä käsitellä elämän tärkeitä asioita. Monetkaan niistä eivät suinkaan ole helpoja ja yksiselitteisiä, kuten tässä tutkimuksessa havaitaan: perhe, elämän perusyksikkö, avautuu monien erilaisten näkökulmien kautta. Kaikkea ei voida valmiiksi sanoittaa, sillä ihmisen elämäkokemukset vaihtelevat. Mahdollisuudet ja tila ovatkin ne elementit, joita onnistuneeseen asioiden prosessointiin tarvitaan. Niitä tuotetaan viisaasti laaditun opetusmateriaalin avulla. Tutkimus antaisi lisävaloa siihen, millaista se parhaimmillaan olisi.

LÄHTEET

Aalto, M. 2002. Elämänpuu: opettajan kirja. Helsinki: Kirjapaja, 86–89.

Aapola, S. 1999. Murrosikä ja sukupuoli. Julkiset ja yksityiset ikämäärittelyt. Diss. Helsingin yliopisto. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 763. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 9/99. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Aho, K. 1995. Koulun perhekasvatus. Teoksessa Perhekasvatusseminaari. Perheen vuoden päätösseminaari. Sosiaali- ja terveysministeriö, Perheen vuoden julkaisuja 8, 11–13.

Ahoinpelto, P., Nyman, M., Tuomola, L. & Öhman, B. 2012. Usein ihmettelen. Helsinki: Kirjapaja.

Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.

Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2009. Kasvatussosiologia. Helsinki: WSOY.

Ballard, S. & Taylor, A. 2012. Best practices in family life education. Teoksessa M. Sharon, S. Ballard & A. Taylor (toim.) Family life education with diverse populations. Thousand Oaks, CA: SAGE, 1–19.

Benson, P. L. 2007. Developmental assets: An overview of theory, research, and practice. Teoksessa R. Silbereisen & R. Lerner (toim.) Approaches to positive youth development. London: SAGE Publications, 33–59.

Castrén, A-M. 2014. Konfiguraationaalinen näkökulma perheeseen. Teoksessa R. Jallinoja, H. Hurme & K. Jokinen (toim.) Perhetutkimuksen suuntauksia. Helsinki: Gaudeamus, 139-166.

Castrén, H., Jokela, E., Metsäniemi, J., Oksanen, J., Raittila, K., Saarainen, P. & Torri-Tuovinen, M. 2002. Sanktus: opettajan kirja. Helsinki: Kirjapaja, 88-90.

Clarke, L. & Joshi, H. 2003. Children's changing families and family resources. Teoksessa A-M. Jensen & L. Mc Kee (toim.) Children and the changing family. Between transformation and negotiation. Lontoo: Routledge, 15-26.

Cummings, E. M. & Schermerhorn, A. C. 2002. A developmental perspective on children as agents in the family. Teoksessa L. Kuczynski (toim.) Handbook of Dynamics in Parent-child Relations.

Day, R. 2010. Introduction to family processes (fifth ed.) NY: Routledge.

Ekonoja, A. 2014. Oppimateriaalien kehittäminen, hyödyntäminen ja rooli tietojen viestintätekniiikan opetuksessa. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Elämä - usko - rukous. Rippikoulusuunnitelma 2001. 2002. Porvoo: Uusimaa Oy.

Engström, K., Pyysiäinen, M., Repo, H. & Ryhänen, T. 2002. Ohjaajan ripari. Helsinki: WSOY, 26-27, 179.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. 2013. What is agency? Conceptualizing professional agency at work. Educational Research Review 10/2013, 45-65.

Fairclough, N. 2004. *Analysing Discourse. Textual Analysis for Social Research*. London: Taylor & Francis.

Forsberg, H. 2014. Konstruktionistinen lähestymistapa perheeseen. Teoksessa R. Jallinoja, H. Hurme & K. Jokinen (toim.) *Perhetutkimuksen suuntauksia*. Helsinki: Gaudeamus, 123–138.

Giddens, A. 1991. *Modernity and self-identity*. Cambridge: Polity.

Giddens, A. 2009. *Sociology*. 6th edition. Cambridge: Polity.

Gordon, T. 2005. Toimijuuden käsitteen dilemmoja. Teoksessa A. Meurman-Solin & I. Pyysiäinen (toim.) *Ihmistieteet tänään*. Gaudeamus. Helsinki, 114–142.

Hansson, L. 2011a. Towards a definition of the family? Teoksessa L. Farrer & W. Lay (toim.) *Spotlights on contemporary family life. FAMILYPLATFORM – Families in Europe Volume 2*, 11–20. Osoitteessa <http://europa.eu/epic/docs/family-platform-book-2.pdf>. Luettu 15.10.2015.

Hansson, L. 2011b. Major trends in family behaviour in European countries. Teoksessa L. Farrer & W. Lay (toim.) *Spotlights on contemporary family life. FAMILYPLATFORM – Families in Europe Volume 2*, 21–32. Osoitteessa <http://europa.eu/epic/docs/family-platform-book-2.pdf>. Luettu 15.10.2015.

Heinonen, J-P. 2005. *Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit: peruskoulun opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksestä opetuksessa*. Tutkimuksia 257. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto, soveltavan kasvatustieteen laitos.

Hirsjärvi, S. 1983. (toim.) *Kasvatustieteen käsitteistö*. Helsinki: Otava.

Hitlin, S. & Elder, G. H. 2007. Time, Self, and the Curiously Abstract Concept of Agency. *Sociological Theory*, 25(2), 170–191.

Holländer, A-M., Lindfors, H., Metsätähti, S., Nummela, I., Ojell, R. ja Seppänen, A. 2009. Minäkö perhetyöntekijä? Suuntaviivoja perhelähtöisen työtteen vahvistamiseen seurakunnassa. Suomen ev.lut. kirkon kirkkohallituksen julkaisuja 2009: 10. Helsinki: Yliopistopaino.

Hughes, R. 1994. A Framework for Developing Family Life Education Programs. *Family Relations* 43.1: 74–80.

Ilmonen, K. 2007. Muuan diskurssianalyysi. Esimerkkinä Chydenius-instituutin vaikuttavuustutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Juva: PS-kustannus, 126–141.

Jallinoja, R. 2000. Perheen aika. Helsinki: Otava.

Jallinoja, R. 2006. Perheen vastaisku. Familistista käännettä jäljittämässä. Helsinki: Gaudeamus.

Jallinoja, R. 2009. Perhe yhdessä vapaa-aikana. Teoksessa M. Liikkanen (toim.) *Suomalainen vapaa-aika. Arjen ilot ja valinnat*. Helsinki, Gaudeamus, 49–80.

James, A. & Prout, A. 1997. A new paradigm for the sociology of childhood? Teoksessa A. James & A. Prout (toim.) *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*. London: Falmer Press, 7-33.

Jokinen, A. 1999. Diskurssianalyysin suhde sukulaistraditioihin. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino, 37–53.

Jokinen, A. & Juhila, K. 1993. Valtasuhteiden analysoiminen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. Diskurssianalyysin aakkoset. Tampere: Vastapaino, 75–108.

Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 1993. Diskursiivinen maailma. Teoreettiset lähtökohdat ja analyttiset käsitteet. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. Diskurssianalyysin aakkoset. Tampere: Vastapaino, 17–47.

Jokinen, K. 2014. Perhekäytäntöjen sosiologia. Teoksessa R. Jallinoja, H. Hurme & K. Jokinen (toim.) Perhetutkimuksen suuntauksia. Helsinki: Gaudeamus, 167–191.

Junkkaala, T. & Junkkaala, M. 2002. Tunnetko tien? Opettajan kirja. Helsinki: Kirjapaja.

Juvonen, T. 2015. Sosiaalisesti kontrolloitu, hauraasti autonominen. Nuorten toimijuuden rakentuminen etsivässä työssä. Diss. Helsingin yliopisto. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 165. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.

Karvonen, P. 1995. Oppikirjateksti toimintana. Helsinki: SKS.

Kasvamaan yhdessä. Piispojen puheenvuoro perhe- ja seksuaalietiikan kysymyksistä. 1984. Helsinki: Kirjaneliö.

Kemppainen, E. 2012. Rippikoulun oppikirjojen seksuaali- ja perhe-etiikka. Uskonnonpedagogiikan pro gradu-tutkielma. Helsingin yliopisto. Luettu 25.11.2015 osoitteessa <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/33749/rippikou.pdf?sequence=1>.

Kettunen, L. 2010. Kyllä vai ei: peruskoulun sukupuolikasvatuksen oppimateriaalin kehittämistyö ja arviointi. Jyväskylä studies in education, psychology and social research, 380. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Keurulainen, A. 2014. Muuttuva suomalainen perhe. Dissertations in Social Sciences and Business Studies, no 76. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.

Kirkko ja perhekasvatus. 1952. Mietintö perhekasvatuksen tehostamisesta kirkon työssä. Pieksämäki: Sisälähetysseuran Raamattutalon kirjapaino.

Kirkkojärjestys. Osoitteessa <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1993/19931055#L2> Viitattu 30.7.2015.

Kirkolliskokouksen päätös 2008. Osoitteessa <http://kappeli2.evl.fi/kkoweb.nsf/asiatasnro/8375C66698569A5CC22574F900470938?OpenDocument>

Kiviniemi, K. 2007. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Juva: PS-kustannus, 70–85.

Koivisto, J., Paalanen, H. & Siukonen, A. 2010. Ihan sama. Eilen, tänään ja ikuisesti. Opettajan opas. Helsinki: LK-kirjat, 84–91.

Kokkonen, J., Paananen, T. & Pirttimaa, K. 2005. Quo vadis? Kirja opettajalle ripikouluun. Helsinki: Otava, 55–64, 71–76.

Korhonen, M. & Perho, H. 2014. Psykososiaalinen kehitysteoria. Teoksessa R. Jallinoja, H. Hurme & K. Jokinen (toim.) Perhetutkimuksen suuntauksia. Helsinki: Gaudeamus, 35–59.

Korvela, P. & Rönkä, A. 2014. Arkielämä näkökulmana perheeseen. Teoksessa R. Jallinoja, H. Hurme & K. Jokinen (toim.) Perhetutkimuksen suuntauksia. Helsinki: Gaudeamus, 192–214.

Kuczynski, L. 2002. Beyond bidirectionality. Bilateral conceptual frameworks for understanding dynamics in parent-child relation. Teoksessa L. Kuczynski (toim.) Handbook of Dynamics in Parent-child Relations. Thousand Oaks: Sage Publications, 3–24.

Kuusinen, 2008. Nuorten aikuisten kehitystehtävät, onnellisuus ja kehityksen hallinta. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Helsinki: WSOY, 311–322.

Laaksola, H. 2014. Isä- ja äitikasvatusta tarvitaan. Opettaja 5/2014.

Larson, R. W. 2000. Towards a psychology of positive youth development. American Psychologist, Vol. 55, No. 1, 170–183.

Lila, M., van Aken, M., Musitu, G. & Buelga, S. 2006. Families and adolescents. Teoksessa S. Jackson & L. Goossens (toim.) Handbook of adolescent development. Hove: Psychology Press, 154–174.

Linnavuori, H. 2007. Lasten kokemuksia vuoroasumisesta. Diss: Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 313. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Loukola, M-L. 2010. Perusopetuksen aihekokonaisuudet. Muistio 27.1.2010. Opetushallitus. Osoitteessa http://www.oph.fi/download/119831_Aihekokonaisuudet_Kokonaistarkastelu_Liite_2.pdf. Luettu 10.11.2015.

Malinen, K. & Rönkä, A. 2009. Mihin aika riittää? Teoksessa A. Rönkä, K. Malinen & T. Lämsä (toim.) Perhe-elämän paletti. Vanhempana ja puolisona vaihtelevassa arjessa. Jyväskylä: PS-kustannus, 179–202.

Mason, J. 2002. Qualitative researching. London: Sage.

Meidän kirkko mukana perheiden arjessa. Kirkon perheneuvonnan strategia vuoteen 2016. Suomen ev.lut. kirkon kirkkohallituksen julkaisuja 2010:1. Porvoo: WSOY.

Morrow, V. 2002. Perspectives on children's agency within families. A View From the Sociology of Childhood. Teoksessa L. Kuczynski (toim.) Handbook of Dynamics in Parent-child Relations. Thousand Oaks: Sage Publications, 109–131.

Myllyniemi, S. 2009. Aika vapaalla. Nuorten vapaa-aikatutkimus 2009. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 92. Nuorisoasiain neuvottelukunta, julkaisuja 40. Helsinki: Yliopistopaino, 20–29, 78–115.

Määttänen, A. 2008. Parisuhteisiin ja perhe-elämään liittyvän opastuksen lisääminen ja monipuolistaminen rippikoulutyössä. Kirkolliskokouksen edustajaaloite 5/2008. Osoitteessa <http://kappeli2.evli.fi/kkoweb.nsf/8055b7c73c38f56dc22571540045bfe2/ca810205bd370b94c225744000564bb3?OpenDocument>

Neale, B. 2000. Theorising Family, Kinship and Social Change. Workshop paper 6. University of Leeds.

Osoitteessa <https://www.leeds.ac.uk/cava/papers/wsp6.pdf>. Luettu 17.10.2015.

Nurmi, J-E. 1999. Self-Definition and Mental Health During Adolescence and Young Adulthood. Teoksessa J. Schulenberg, J. L. Maggs & K. Hurrelmann

(toim.) Health risks and developmental transitions during adolescence. Cambridge University Press, 395–419.

Nurmi, J-E. 2008. Nuoruusiän kehitys: etsintää, valintoja ja noidankehiä. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Helsinki: WSOY, 256–274.

Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. 2008. Ihmisen psykologinen kehitys. WSOY, Helsinki.

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

Paajanen, P. 2007. Mikä on minun perheeni? Suomalaisten käsityksiä perheestä vuosilta 2007 ja 1997. Perhebarometri 2007. Helsinki: Väestöliitto. Osoitteessa <http://vaestoliitto-fi-bin.directo.fi/@Bin/48ec811eafca0fd340066648c0e1626b/1444385104/application/pdf/237278/Perhebarometri%202007.pdf>

Paarma, J. 2008. Lapsi tarvitsee kasvurauhaa. Puhe kirjan ”Rakkauden lahja. Piispojien puheenvuoro perheestä, avioliitosta ja seksuaalisuudesta” julkistamistilaisuudessa 7.10.2008. Osoitteessa <http://www.evl.fi/arkkipiispa/Rakkaudenlahja.htm>. Luettu 24.9.2015.

Parisuhdelain seuraukset kirkossa. Piispainkokouksen selvitys kirkolliskokoukselle 2010. Osoitteessa [http://sakasti.evl.fi/sakasti.nsf/0/987DF93C5804285BC2257909002867CA/\\$FILE/ATTH8QL7.pdf](http://sakasti.evl.fi/sakasti.nsf/0/987DF93C5804285BC2257909002867CA/$FILE/ATTH8QL7.pdf). Luettu 24.9.2015.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.

Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. 2009. Kurssi kohti diskurssia. Tampere: Vastapaino.

Pruuki, H. & Pruuki, L. 2002. Löytöretki. Rippikoulun ohjaajien opas. Helsinki: Lasten keskus, 55–67.

Rakkauden lahja: piispojen puheenvuoro perheestä, avioliitosta ja seksuaalisuudesta. 2008. Helsinki: Kirjapaja.

Rantanen, P. 2004. Nuoruusikä. Teoksessa I. Moilanen, E. Räsänen, T. Tamminen, F. Almqvist, J. Piha & K. Kumpulainen (toim.) Lasten- ja nuorisopsykiatria. Helsinki: Duodecim, 46–49.

Rapley, T. 2007. Doing conversation, discourse and document analysis. Los Angeles: Sage Publications.

Ritala-Koskinen, A. (Uus)perhe lapsen silmin. Teoksessa H. Forsberg & R. Nätkin (toim.) Perhe murroksessa. Kriittisen perhetutkimuksen jäljillä. Helsinki: Gaudemus, 121–139.

Rogers, R. 2011. Critical approaches to discourse analysis in educational research. Teoksessa R. Rogers (toim.) An introduction to critical discourse analysis in education. New York: Routledge, 1–20.

Rönkä, A., Viheräkoski, J., Litsilä, R. & Poikkeus, A-M. 2002. Nuoret ja vanhemmat perhesuhteiden muutoksessa. Teoksessa A. Rönkä & U. Kinnunen (toim.) Perhe ja vanhemmuus. Suomalainen perhe-elämä ja sen tukeminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 51–70.

Rönkä, A. & Sallinen, M. 2008. Murrosikäisen perhesuhteet: muutoksia ja jännitteitä. Teoksessa E. Sevón & M. Notko (toim.) Perhesuhteet puntarissa. Helsinki: Palmenia Helsinki University Press, 43–67.

Scabini, E. & Manzi, C. 2011. Family processes and identity. Teoksessa S. J. Schwartz, K. Luyckx & V. L. Vignoles (toim.) Handbook of identity theory and research. New York: Springer, 565–584.

Sevón, E. & Notko, M. 2008. Perhesuhteiden omalakisuus. Teoksessa E. Sevón & M. Notko (toim.) Perhesuhteet puntarissa. Helsinki: Palmenia Helsinki University Press, 13–26.

Sevón, E. & Malinen, K. 2009. Tyyntä vai tuulista? Teoksessa A. Rönkä, K. Malinen & T. Lämsä (toim.) Perhe-elämän paletti. Vanhempana ja puolisona vaihtelevassa arjessa. Jyväskylä: PS-kustannus, 223–250.

Sherrod, L. 2007. Civic Engagement as an Expression of Positive Youth Development. Teoksessa R. Silbereisen & R. Lerner (toim.) Approaches to positive youth development. London: SAGE Publications, 59–75.

Silverman, D. 2005. Doing Qualitative Research. A Practical Handbook. London: Sage Publications.

Suoninen, E. 1999. Näkökulma sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino, 17–36.

Turtiainen, P., Karvonen, S. & Rahkonen, O. 2007. All in the family? The structure and meaning of family life among young people. *Journal of Youth Studies* Vol. 10, No. 4, s. 477–493.

Vanhalakka-Ruoho, M. 2014. Toimijuus elämäkoulussa – ohjaustyön perusta? *Aikuiskasvatus* 3/2014, 192–201.

Varis, M. 2012. Kielikäsitys yläkoulun äidinkielen oppikirjoissa. Diss. Oulu: Oulun yliopisto.

Väisänen, J. 2005. Murros oppikirjojen teksteissä vai niiden taustalla? 1960- ja 1990-luvun historian oppikirjat kriittiset diskurssianalyysin silmin. Väitöskirja. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Yesilova, K. 2007. Perheen puolesta. Perhekasvatus Suomessa 1970–1990 -luvuilla. Teoksessa J. Vuori & R. Nätkin (toim.) *Perhetyön tieto*. Tampere: Vastapaino, 39–64.

Yesilova, K. 2009. *Ydinperheen politiikka*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Yleisvaliokunnan mietintö nro 3/2008 edustaja-aloitteesta nro 5/2008, joka koskee parisuhteisiin ja perhe-elämään liittyvän opastuksen lisäämistä ja monipuolistamista rippikoulutyössä. Osoitteessa <http://kappeli2.evl.fi/kkoweb.nsf/asiatnro/76D6ACE8B95961C7C22574F8002C79B9?OpenDocument>

LIITTEET

Liite 1. Kysymysmuotoon yhdenmukaistetut tehtävät teemoittain.

PERHEEN KUVAILU (14)

Millainen on perhekartta?	Keitä kuuluu perheeseesi?	Millainen on perheesi?	Millainen on perheesi?	Millainen on perheesi? Piirrä.
Millainen on perheesi vaa-kuna?	Keitä meidän perheeseen kuuluu?	Onko sinulla/haluaisitko lemmikkieläimiä?	Minkä eläimen (haluaisit) ja miksi?	Missä määrin tämä määritelmä (perheen muodostavat ihmiset jotka syövät samasta jääkaapista) toimii sinun perheessäsi?
Millainen on perheeni?	Mikä on meidän perheessämme omaperäistä?	Mikä tekee meidän perheestä ainutlaatuisen?	Mikä on meidän perheellemme tyypillistä?	

PERHEEN TAUSTOITTAMINEN (22)

Millainen on sukupuusi? Piirrä.	Millainen on henkinen sukupuusi?	Mikä on yhteistä (sukupuun ihmisille)?	Keitä (sukupuun ihmisiä) on vaikea ymmärtää?	Kenen (sukupuun ihmisen) kanssa nuori kokee suurinta yhtäläisyyttä?
Millainen olit lapsena?	Mikä oli sinulle (lapsena) tärkeää?	Mitkä olivat lapsuuden merkittävimmät tapahtumat?	Mitkä asiat olivat/ovat tärkeitä isovanhemmille, vanhemmille, itselle, sisaruksille?	Millaiset ovat henkiset juuresi?
Millainen on sukupuuni?	Millainen on sukupuuni?			
Keitä perheeseesi (siltoin) kuului (kun olit aivan pieni)?	Millaista siltoin oli kotona (kun olit aivan pieni)?	Millaisena muistat kotisi siltä ajalta (kun olit ekaluokkalainen)?	(Millaisena muistat) perheesi (siltä ajalta kun olit ekaluokkalainen)?	Millaiseksi perheesi koit (kun olit 10-v)?
Millaista kotona siltoin oli (kun olit 10-v)?	Miten viihdyit kotona (kun olit 10-v)?	Millaisia muistoja palautuu mieleesi tuolta ajalta kotoa (kun menit yläasteelle)?	Millaista kotona on ollut (kun olet ollut 13-14-v)?	Miten perheenjäsenten kanssa on sujunut (kun olet ollut 13-14 -v)?

PERHEEN ELÄMÄN KUVAILU (17)

Mitä hassuja tapoja teidän perheellä on?	Kenen (perheenjäsenen) kanssa olet viime aikoina tullut parhaiten toimeen?	Miten teillä syö- dään?	(Mikä on meidän) lempiruoka?	Miten vietämme lomamme?
Kuka hoitaa kotityöt?	Miten meidän perheessämme vietetään vapaa-aikaa?	Mistä asiat kotona ovat sinun vastuullasi?	Millaisista asioista meidän perhe on selviytynyt?	Millaisista asioista tulee eniten riitaa?
Millaisista asioista tulee perheessä(si) riitaa?	Kenen (perheenjäsenen) kanssa riitelet eniten?	Miten selvitätte riidat sisarusten kanssa?	Mikä tekee niistä (vastenmielisistä kotitehtävistä) ikäviä?	Kenen ne (vastenmieliset kotitehtävät) on tehtävä?
Miten niitä (vastenmielisiä kotitehtäviä) olisi mukavinta tehdä?	Voisiko ne (vastenmieliset kotitehtävät) jättää tekemättä?			

PERHEEN HYVÄT PUOLET JA HANKALUUDET (12)

Mitä hyvää ja erityistä meidän perheessä on?	(Mitkä asiat) ovat nuoren mielestä hyvin omassa perheessä?	(Millainen olisi rukous kun) kiitetään hyvistä asioista?	Mikä siinä (perheessä) on mielestäsi hyvää?	Mikä meidän perheessä on hyvää, toimivaa ja tärkeää?
Millaisia ovat perheesi hyvät hetket?	Mikä asia teidän perheessä on hyvää?	(Mitä) rukoilaan hankalien asioiden puolesta?	(Millainen rukous) perheen hankalien asioiden puolesta?	Miksi kotona tulee riitoja?
Mistä kotona tulee riitoja?	Miten ristiriitallanteita voi ratkaista?			

VANHEMMAT (JA SISARUKSET) (37)

(Mitkä ovat) vanhempien hyvät ominaisuudet?	Mikä heissä (vanhemmissa) on erityisen hyvää ja mukavaa?	Mikä ei (ole vanhemmissa erityisen hyvää ja mukavaa) ja miksi?	Mitä asioita arvostat vanhemmissasi ja sisaruksissasi?	Mistä asioista olet kiitollinen omille vanhemillesi?
Mistä haluaa kiittää vanhempiaan?	Miten vanhemmat ovat kotona?	(Miten vanhemmat ovat) lasten kanssa?	Millaisia odotuksia vanhemmillä(si) on lastensa varalle?	Mistä haluaa pyytää anteeksi (vanhemmilta)?
Miksi vanhempasi ovat sellaisia kuin ovat?	Mitä hyvää löydät omasta kasvatuksesi?	Mikä heissä (vanhemmissa) ärsyttää?	Mitkä asiat häiritsevät vanhemmissasi ja sisaruksissasi?	Mistä pidät vanhemmissasi?
Milloin haluan totella vanhempia(ni) vaikka olisin eri mieltä?	Mitä sellaista, mitä et ole koskaan sanonut, haluaisit sanoa vanhemillesi?	Miten voit parantaa välejä vanhempien (vanhempiesi) kanssa?	Mitä itse vanhempana tekisin toisin (kuin vanhemmat nyt tekevät?)	(Mikä on) tärkein muisto äidin/isän kanssa?
Millaiset 3 ohjetta vanhemmille lapsen kasvattamista varten?	Millaiset 3 ohjetta nuorelle vanhempien kunnioittamiseksi?	Millaiset 5 ohjetta vanhemmille suhteessa nuoreen?	Millaiset 5 ohjetta nuorelle suhteessa vanhempiin?	Mitä 4. käsky tarkoittaa?
Mitä 4. käsky tarkoittaa?	Mitä 4. käsky ei tarkoita?	Mitä kunnioittamiseen kuuluu?	Mitä kunnioittamiseen ei kuulu?	Miten vanhempien tulee huolehtia lapsestaan?
Milloin vanhemmat ansaitsevat kunnioituksen?	Miten lasten tulee kunnioittaa vanhempiaan?	Miksi vanhempia pitää totella?	Mitä vanhempien arvostaminen merkitsee?	Kunnioittavatko nuoret tänä päivänä vanhempiaan?
Kunnioittivatko vanhemmat aikaisemmin omia vanhempiaan enemmän (kuin nuoret tänä päivänä)?	Jos jotain on muuttunut (vanhempien kunnioittamisessa), miksi näin on käynyt?			

SÄÄNNÖT KOTONA (9)

Millaisia sääntöjä perheessäsi on?	Kuka päättää (esim. kotiintuloajoista, nuori vai vanhemmat)?	Kenen sana painaa (esim. kotiintuloajoissa, nuoren vai vanhempien)?	Mitkä asiat vaikuttavat päätöksiin (esim. kotiintuloajoista)?	Millaiset 5 sääntöä tai ohjetta laatisit perheesi jäsenille 4. kaskyn pohjalta?
Mitä omassa kodissa voitaisiin tehdä, jotta kaikilla olisi siellä parempi olla?	Mitä (sääntö)ideoita (nuori) aikoo toteuttaa kotona?	Millaiset 10 käskyä helpottaisivat perheen yhteistä elämää?	Millainen on kodin kultainen sääntö?	

PERHEEN MERKITYS NUORELLE (8)

Mitä perheeseen kuuluminen sinulle merkitsee?	Mitä koti minulle merkitsee?	Kuka sinusta pitää huolta?	Kenen puoleen käännyt jos sinulla on huolia?	Ketkä ovat sinulle elämän tärkeimpiä ja rakkaimpia ihmisiä?
Mitkä asiat ajattelet muistavasi hyvinä ja tärkeinä lapsuudenkodistasi kun olet vanha?	Mikä on hauskin muisto perheestä?	(Millainen on kuvaus) perhetilanteesta, jolloin on ollut hyvä olla ja jolloin on ollut tyytyväinen tai onnellinen?		

YLEINEN PERHEEN MÄÄRITTELY JA POHDINTA (17)

Mitä sanasta "perhe" tulee mieleen?	Millaisia perheitä on olemassa?	Millaisia erilaisia perhetyyppejä on?	Mitä hyviä puolia kussakin (erilaisessa) perhetyypissä on?	Mitä huonoja puolia kussakin (erilaisessa) perhetyypissä on?
Mikä perheestä tekee perheen?	Mistä perhe muodostuu?	Millaisia omaperäisiä perheitä tunnet?	Mikä tekee kodista kodin?	Miksi koti on ihmiselle tärkeä?
Miksi idyllinen kuva ydinperheestä on särkyneet?	Miksi perheet hajoavat niin helposti?	Mikä pitäisi perheitä paremmin koossa?	(Millainen ruokous) sellaisen perheen puolesta, jossa on vaikeaa?	Mikä erottaa talon kodista?
Miten perheen vanhimmat ja nuorimmat lapset ovat erilaisia?	Miten ihmiseen vaikuttaa sisarusten määrä?			

UNELMAPERHE/TOIVEET (16)

Mihin toivot muutosta (perheessäsi)?	Minkä toivoisit olevan perheessäsi toisin?	(Millainen rukous) asioiden puolesta, joiden toivoisi muuttuvan?	Mitä haluaisit muuttaa teidän perheessä?	(Mistä asioista) nuori haluaisi neuvotella vanhempiensa kanssa?
(Millainen on) nuoren rukous itsensä ja perheen puolesta?	Mitä toivoisit perheellesi? > kirjoita rukous	Millainen voisi olla unelma-perhe?	Miltä tuntui suunnitella ja rakentaa unelmakotia?	Millainen on vastuunjako (unelmakodissa)?
Millaisia vapauksia lapsilla/nuorilla on (unelmakodissa)?	Millaisia vastuita lapsilla/nuorilla on (unelmakodissa)?	Miten unelmakodissa ratkaistaan ristiriitoja?	Miten (unelmakodissa) nuorten toiveita ja tarpeita kuunnellaan?	Onko unelmakotia olemassa?
Millaisia toivekuvia (voimauttava valokuva) omasta perheestä (nuori ottaisi)?				

LIITE 2. Tehtävät kolmeen luokkaan jaoteltuina.

PERHEIDEN ARKITODELLISUUS

Millainen on perhekartta?	Keitä kuuluu perheeseesi?	Millainen on perheesi?	Millainen on perheesi?	Millainen on perheesi? Piirrä.
Millainen on perheesi vaa-kuna?	Keitä meidän perheeseen kuuluu?	Onko si-nulla/haluai-sitko lemmik-kielämiä?	Minkä eläimen (haluaisit) ja miksi?	Millainen on perheeni?
Mikä on meidän perheessämme omaperäistä?	Mikä tekee mei-dän perheestä ainutlaatuisen?	Mikä on meidän perheellemme tyypillistä?	Mitä hassuja ta-poja teidän per-heellä on?	Kenen (perheen-jäsenen) kanssa olet viime ai-koina tullut par-haiten toimeen?
Miten teillä syö-dään?	(Mikä on mei-dän) lempi-ruoka?	Miten vietämme lomamme?	Kuka hoitaa ko-tityöt?	Millainen on ko-din kultainen sääntö?
Miten meidän perheessämme vietetään vapaa-aikaa?	Mistä asiat ko-tona ovat sinun vastuullasi?	Millaisista asi-oista meidän perhe on selviy-tynyt?	Millaisista asi-oista tulee eni-ten riitaa?	Millaisista asi-oista tulee per-heessä(si) riitaa?
Kenen (perheen-jäsenen) kanssa riitelet eniten?	Miten selvitätte riidat sisarusten kanssa?	Mikä tekee niistä (vasten-mielisistä koti-tehtävistä) ikä-viä?	Kenen ne (vas-tenmieliset koti-tehtävät) on teh-tävä?	Miten niitä (vas-tenmielisiä koti-tehtäviä) olisi mukavinta tehdä?
Voisiko ne (vas-tenmieliset koti-tehtävät) jättää tekemättä?	Mitä hyvää ja erityistä meidän perheessä on?	(Mitkä asiat) ovat nuoren mielestä hyvin omassa per-heessä?	(Millainen olisi rukous kun) kii-tetään hyvistä asioista?	Mikä siinä (per-heessä) on mie-lestäsi hyvää?
Mikä meidän perheessä on hy-vää, toimivaa ja tärkeää?	Millaisia ovat perheesi hyvät hetket?	Mikä asia teidän perheessä on hy-vää?	(Mitä) rukoil-laan hankalien asioiden puo-lesta?	(Millainen ru-kous) perheen hankalien asioiden puolesta?
Miksi kotona tu-lee riitoja?	Mistä kotona tu-lee riitoja?	Miten ristiriitati-lanteita voi rat-kaista?	Millaisia sään-töjä perheessäsi on?	Kuka päättää (esim. kotiintu-loajoista, nuori vai vanhem-mat)?
Kenen sana painaa (esim. kotiintuloajoissa, nuoren vai van-hempien)?	Mitkä asiat vai-kuttavat päätök-siin (esim. kotiintuloajoista)?	Millaiset 5 sään-töä tai ohjetta laatisit perheesi jäsenille 4. käs-kyn pohjalta?	Mitä omassa ko-dissa voitaisiin tehdä, jotta kai-killä olisi siellä parempi olla?	Mitä (sääntö)ideoita (nuori) aikoo to-teuttaa kotona?

Millaiset 10 käskyä helpottaisivat perheen yhteistä elämää?	Missä määrin tämä määritelmä (perheen muodostavat ihmiset jotka syövät samasta jääkaapista) toimii sinun perheessäsi?			
---	---	--	--	--

TUNNETASON PERHE

Millainen on sukupuusi? Piirrä.	Millainen on henkinen sukupuusi?	Mikä on yhteistä (sukupuun ihmisille)?	Keitä (sukupuun ihmisiä) on vaikea ymmärtää?	Kenen (sukupuun ihmisen) kanssa nuori kokee suurinta yhtäläisyyttä?
Millainen olit lapsena?	Mikä oli sinulle (lapsena) tärkeää?	Mitkä olivat lapsuuden merkittävimmät tapahtumat?	Mitkä asiat olivat/ovat tärkeitä isovanhemmille, vanhemmille, itselle, sisaruksille?	Millaiset ovat henkiset juuresi?
Millainen on sukupuuni?	Millainen on sukupuuni?	Keitä perheeseesi (siltoin) kuului (kun olit aivan pieni)?	Millaista silloin oli kotona (kun olit aivan pieni)?	Millaisena muistat kotisi siltä ajalta (kun olit ekaluokkalaisten)?
(Millaisena muistat) perheesi (siltä ajalta kun olit ekaluokkalaisten)?	Millaiseksi perheesi koit (kun olit 10-v)?	Millaista kotona silloin oli (kun olit 10-v)?	Miten viihdyit kotona (kun olit 10-v)?	Millaisia muistoja palautuu mieleesi tuolta ajalta kotoa (kun menit yläasteelle)?
Millaista kotona on ollut (kun olet ollut 13-14-v)?	Miten perheenjäsenten kanssa on sujunut (kun olet ollut 13-14 -v)?	Mitä perheeseen kuulumisen sinulle merkitsee?	Mitä koti minulle merkitsee?	Kuka sinusta pitää huolta?
Kenen puoleen kääntynyt jos sinulla on huolia?	Ketkä ovat sinulle elämän tärkeimpiä ja rakkaampia ihmisiä?	Mitkä asiat ajattelet muistavasi hyvinä ja tärkeinä lapsuudenkodistasi kun olet vanha?	Mikä on hauskin muisto perheestä?	(Millainen on kuvaus) perhelanteesta, jolloin on ollut hyvä olla ja jolloin on ollut tyytyväinen tai onnellinen?

Mitä sanasta "perhe" tulee mieleen?	Millaisia perheitä on olemassa?	Millaisia erilaisia perhetyyppejä on?	Mitä hyviä puolia kussakin (erilaisessa) perhetyypissä on?	Mitä huonoja puolia kussakin (erilaisessa) perhetyypissä on?
Mikä perheestä tekee perheen?	Mistä perhe muodostuu?	Millaisia omapersoonaisia perheitä tunnet?	Mikä tekee kodista kodin?	Miksi koti on ihmiselle tärkeä?
Miksi idyllinen kuva ydinperheestä on särkynyt?	Miksi perheet hajoavat niin helposti?	Mikä pitäisi perheitä paremmin koossa?	(Millainen rukous) sellaisen perheen puolesta, jossa on vaikeaa?	Mikä erottaa talon kodista?
Miten perheen vanhimmat ja nuorimmat lapset ovat erilaisia?	Miten ihmiseen vaikuttaa sisarusten määrä?	Mihin toivot muutosta (perheessäsi)?	Minkä toivoisit olevan perheessäsi toisin?	(Millainen rukous) asioiden puolesta, joiden toivoisi muuttuvan?
Mitä haluaisit muuttaa teidän perheessä?	(Mistä asioista) nuori haluaisi neuvotella vanhempiensa kanssa?	(Millainen on) nuoren rukous itsensä ja perheen puolesta?	Mitä toivoisit perheellesi? > kirjoita rukous	Millainen voisi olla unelma-perhe?
Miltä tuntui suunnitella ja rakentaa unelmakotia?	Millainen on vastuunjako (unelmakodissa)?	Millaisia vastuuja lapsilla/nuorilla on (unelmakodissa)?	Millaisia vastuita lapsilla/nuorilla on (unelmakodissa)?	Miten unelmakodissa ratkaistaan ristiriitot?
Miten (unelmakodissa) nuorten toiveita ja tarpeita kuunnellaan?	Onko unelmakotia olemassa?	Millaisia toivekuvia (voimauttava valokuva) omasta perheestä (nuori ottaisi)?		

VANHEMMUUS

(Mitkä ovat) vanhempien hyvät ominaisuudet?	Mikä heissä (vanhemmissa) on erityisen hyvää ja mukavaa?	Mikä ei (ole vanhemmissa erityisen hyvää ja mukavaa) ja miksi?	Mitä asioita arvostat vanhemmissasi ja sisaruksissasi?	Mistä asioista olet kiitollinen omille vanhemmillesi?
Mistä haluaa kiittää vanhempiaan?	Miten vanhemmat ovat kotona?	(Miten vanhemmat ovat) lasten kanssa?	Millaisia odotuksia vanhemmillä(si) on lastensa varalle?	Mitä haluaa pyytää anteeksi (vanhemmilta)?
Miksi vanhempiasi ovat sellaisia kuin ovat?	Mitä hyvää löydät omasta kasvatuksesi?	Mikä heissä (vanhemmissa) ärsyttää?	Mitkä asiat harmittavat vanhemmissasi ja sisaruksissasi?	Mistä pidät vanhemmissasi?
Milloin haluan totella vanhempia(ni) vaikka olisin eri mieltä?	Mitä sellaista, mitä et ole koskaan sanonut, haluaisit sanoa vanhemmillesi?	Miten voit parantaa välejä vanhempien (vanhempiesi) kanssa?	Mitä itse vanhempana tekisin toisin (kuin vanhemmat nyt tekevät?)	(Mikä on) tärkein muisto äidin/isän kanssa?
Millaiset 3 ohjetta vanhemmille lapsen kasvattamista varten?	Millaiset 3 ohjetta nuorelle vanhempien kunnioittamiseksi?	Millaiset 5 ohjetta vanhemmille suhteessa nuoreen?	Millaiset 5 ohjetta nuorelle suhteessa vanhempiin?	Mitä 4. käsky tarkoittaa?
Mitä 4. käsky tarkoittaa?	Mitä 4. käsky ei tarkoita?	Mitä kunnioittamiseen kuuluu?	Miten vanhempien tulee huolehtia lapsestaan?	Mitä kunnioittamiseen ei kuulu?
Milloin vanhemmat ansaitsevat kunnioituksen?	Miten lasten tulee kunnioittaa vanhempiaan?	Miksi vanhempia pitää totella?	Mitä vanhempien arvostaminen merkitsee?	Kunnioittavatko nuoret tänä päivänä vanhempiaan?
Kunnioittivatko vanhemmat aikaisemmin omia vanhempiaan enemmän (kuin nuoret tänä päivänä)?	Jos jotain on muuttunut (vanhempien kunnioittamisessa), miksi näin on käynyt?			