

PERHE LAPSEN KOKEMANA

Marita Knevel

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevät 2003

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

Knevel, Marita  
Perhe lapsen kokemana  
Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 2003. 109 s.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, kuinka lapset kokevat ja kuvailevat perhettään sekä selittävät perheensä toimintaa. Vastauksia pyrittiin saamaan seuraaviin kysymyksiin: Mikä on lapsen perhe? Miten perheessä toimitaan?

Aineisto kerättiin Keski-Suomen ja Etelä-Savon koulujen viidellä luokalla keväällä 2001. Peruskoulun neljännen luokan oppilaita pyydettiin kirjoittamaan perheestään oppitunnin aikana. He käyttivät kirjoituksen tukena käsittekarttaa, joka oli tätä tutkimusta varten laadittu kokeiltava metodi. Kirjoitettu aineisto (N = 117) analysoitiin pääosin laadullisin keinoin.

Tulokset osoittivat, että useimmat tähän tutkimukseen osallistuneista lapsista (73 %) elävät perheessä, jossa elävät myös hänen molemmat biologiset vanhempansa. Lapsen kokemuksella perheestä on vahvasti sisäinen tajunnallinen merkitys. Tämä näkyy esimerkiksi siinä, että isä, joka eron takia asuu jossakin muualla, kuuluu lapsen kokemuksen mukaan edelleen (tärkeänä) osana hänen perheeseensä. Perheet, joissa on kaksi lasta (41 %) olivat tässä tutkimuksessa yleisimpiä sen mukaan, kuinka monta lasta perheiden kotona asui. Muissa perheissä lasten lukumäärä vaihteli yhden ja seitsemän kotona asuvan lapsen välillä. Lemmikit olivat yleisesti ottaen lapsille tärkeitä. Niistä lapsista, joilla oli lemmikkieläin (50 %), monet (39 %) kokivat lemmikkieläimensä kuuluvaksi perheeseen.

Lasten käsitykset heidän vanhempiensa tavasta kasvattaa heitä nimettiin tässä tutkimuksessa konsultoivaksi, määräileväksi, myönnytteleväksi ja piittaamattomaksi. Perhe toimii usein yhdessä, esimerkiksi vastuuta kotitöiden suhteen jaetaan monissa perheissä (60 %) kaikkien perheenjäsenten kesken. Äidin rooli korostuu kuitenkin aloitteentekijänä ja ohjaajana. Kovin momentissa perheessä (40 %) ei ole aikaa yhteen yhteiseen ateriaan päivässä, koska perheenjäsenillä on niin erilaiset aikataulut. Ajanpuute näyttää aiheuttavan myös väsymystä ja riitaisan sekä ärsyntyneen ilmapiirin kotona.

Tähän tutkimukseen osallistuneiden lasten yöunen pituus vaihteli 7,5 ja 11,5 tunnin välillä. Näistä lapsista noin 29 % meni nukkumaan koulupäivinä klo 21 ja 22 välillä. Noin 47 % lapsista meni nukkumaan koulupäivinä klo 22 tai sen jälkeen. Nukkumistottumuksissa oli melko huomattavia eroja koulupäivien ja viikonloppujen välillä. Lasten kertoman mukaan melkein puolet vanhemmista (46 %) rajoittivat heidän television katseluaan joko siihen käytetyn aikamäärän tai ohjelmien luonteen mukaan. Useimmiten lasten äiti rajoitti lasten television katselua. Useimmat lapsista saivat taskurahaa muodossa tai toisessa, viikoittain tai kuukausittain. Usein rahan saanti riippui osallistumisesta kotitöihin.

Tämän tutkimuksen tarjoamaa tietoa voidaan käyttää apuna kehitettäessä lasten näkökulman tutkimista. Lisäksi tämä tutkimus voi olla apuna käsittekartan käytön suunnittelussa lasten näkemysten tutkimisessa. Tämän tutkimuksen sisällyttämää tietoa voidaan käyttää perusteelliseen terveystieteelliseen tutkimukseen lasten näkemysten tutkimisessa. Tämän tutkimuksen sisällyttämää tietoa voidaan käyttää perusteelliseen tutkimukseen lasten näkemysten tutkimisessa. Tämän tutkimuksen sisällyttämää tietoa voidaan käyttää perusteelliseen tutkimukseen lasten näkemysten tutkimisessa. Tämän tutkimuksen sisällyttämää tietoa voidaan käyttää perusteelliseen tutkimukseen lasten näkemysten tutkimisessa.

Avainsanoja: lapsen kokemus, perhe, perheen rakenne, vanhemmuustyyli (*parenting style*), kasvatuskäytännöt (*parenting practices*)

## ABSTRACT

Knevel, Marita

The family as experienced by a child

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2003. 109p.

The aim of the present study was to find out how children perceive and describe their families as well as how they interpret the functioning of their family. Answers were sought to the following questions: What is a family according to a child? How do family members act or function in the family?

The data was collected in five classes at schools in central Finland and in the southern part of Savo province in spring 2001. Fourth grade elementary school children were asked to write about their families during a lesson. The children used a mind map, which was an experimental method designed particularly for this study, to support their writing. The written data (N = 117) was analysed using mainly qualitative methods.

The results showed that most of the children in this study (73 %) live in a family with both biological parents. The child's experience of the family has a strong inner meaning in his or her consciousness. This can be seen for example in the fact that a father who lives apart after a separation can still be experienced as an (important) part of the family by the child. The most common family structure in this study was families with two children (41 %), measured as the number of children living in the family home. In other families the number of children living at home varied between one and seven children. Pets are generally important for children. Of the children who own at least one pet (50 %), many (39 %) feel that their pet/s are members of the family.

The children's descriptions of their parent's style of parenting were named as consulting, domineering, agreeing and indifferent in this study. Family members often function together, for example in many families (60 %) the responsibility for housework is shared by all family members. However the role of the mother as an initiator and leader is emphasised. Many families (40 %) are not able to enjoy a daily meal together because of the different timetables of family members. Lack of time also seems to cause fatigue and a quarrelsome and irritable atmosphere in the home.

The sleep duration of the children in this study varied from 7.5 hours to 11.5 hours of sleep per night. During the school week about 29 % of the children went to bed between 9 p.m. and 10 p.m., and about 47 % went to bed at 10 p.m. or later. There was quite a significant difference in sleep habits between school days and weekends. According the children, almost half of the parents (46 %) restricted children's television viewing by limiting the time or the nature of programmes watched. Most often it was the mother who restricted her children's television viewing. The majority of the children received weekly or monthly pocket money in one form or another, often depending on their participation in household tasks.

The information provided by this study can be used to aid the further development of studies on children's own point of view about their lives. In addition, it can assist to design the use of mind maps in the study of children's opinions. The information contained in this study can be used to justify the importance of health education in comprehensive school. It can also help teachers and other educators such as parents to strengthen the network around a child. The results of this study can enable teachers to better understand the different backgrounds of children as well as enhance teachers' co-operation with students and parents.

Key words: child experience, family, family structure, parenting style, parenting practices

## SAMENVATTING

Knevel, Marita

Het gezin volgens een kind

Jyväskylä: Universiteit van Jyväskylä, 2003. 109 blz.

Het doel van dit onderzoek was om uit te zoeken hoe kinderen hun gezin waarnemen en beschrijven even als hoe kinderen het functioneren van hun gezin interpreteren. Antwoorden werden gezocht op de volgende vragen: Wat is het gezin volgens een kind? Hoe handelen of functioneren gezinsleden in het gezin?

De data werd verzameld in vijf klassen op scholen in Midden-Finland en in de Finse provincie Zuid-Savo in het voorjaar van 2001. De kinderen van de vierde klas werd gevraagd om tijdens een normale les, te schrijven over hun gezin. De kinderen maakten ter ondersteuning van het schrijven gebruik van een "mind map" die als een experimentele methode, speciaal voor dit onderzoek was ontworpen. De geschreven data (N = 117) werd hoofdzakelijk door kwalitatieve methodes geanalyseerd.

De resultaten laten zien dat de meeste kinderen in dit onderzoek (73 %) leven in een gezin met beide biologische ouders. Kinds ervaring van zijn of haar gezin heeft een sterk innerlijke betekenis. Dit kan worden gezien bijvoorbeeld in het feit dat vader die na een scheiding ergens anders leeft, door een kind nog steeds kan worden beleefd als een (belangrijk) deel van het gezin. De meest voorkomende gezinsstructuur in dit onderzoek was een gezin met twee kinderen (41 %), waarbij gemeten, het aantal kinderen dat thuis woonde. In andere gezinnen varieerde het aantal thuiswonende kinderen van een tot en met zeven kinderen. Huisdieren zijn in het algemeen belangrijk voor kinderen. Van de kinderen die een of meer huisdieren bezitten (50 %), ervaren velen (39 %) dat het huisdier bij hun gezin hoort.

De beschrijvingen van kinderen over ouder's manier van opvoeden werd in dit onderzoek benoemd als: adviserend, delegerend, meegaand en onverschillig. Gezinsleden functioneren vaak samen, bijvoorbeeld, in vele gezinnen (60 %) wordt de verantwoordelijkheid voor huishoudelijke werk over alle gezinsleden verdeeld. Echter de rol van de moeder als initiatiefnemer en begeleider is nadrukt. Vele gezinnen (40 %) zijn niet in staat om een dagelijkse maaltijd samen te genieten, vanwege de verschillende dagschema's van de gezinsleden. Het tekort aan tijd lijkt ook te lijden tot vermoeidheid en een ruzieachtige en geïrriteerde sfeer in huis.

De nachtrust van de kinderen in dit onderzoek varieerde van 7,5 uur tot en met 11,5 uur slaap per nacht. 29 % van de kinderen gaf aan, door de week, tussen 21 uur en 22 uur naar bed te gaan. 49 % van de kinderen gaf aan om 22 uur of later naar bed te gaan. Er was een duidelijk merkbaar verschil tussen de slaap gewoontes door de week en in het weekeinde. 46 % van de kinderen gaven aan dat het televisie kijken door de ouders werd begrensd in tijd of aard van de programma's. In de meeste gevallen was het de moeder die de televisie kijken begrensd. De meeste kinderen kregen wekelijks of maandelijks zakgeld in een of de andere vorm, dat vaak werd gekoppeld aan het deelnemen in huishoudelijke werk van de kinderen.

De informatie, die door dit onderzoek werd verkregen, kan gebruikt worden onderzoek naar het eigen kijk punt van kinderen over hun leven verder te ontwikkelen. Verder kan het helpen bij de ontwikkeling van het gebruik van een "mind-map" in het onderzoek naar de opvattingen van kinderen. De informatie uit dit onderzoek biedt tevens argumenten waarom gezondheids educatie op basis school belangrijk is. Het helpt leraren en andere opvoeders, zoals ouders, begrijpen waarom het versterken van het netwerk van het kind zo belangrijk is. De resultaten van dit onderzoek geeft lerearen inzicht in de verschillende achtergronden van kinderen waardoor de samenwerking met ouders beter op de situatie kan worden afgestemd.

Sleutel woorden: kinderervaring, gezin, gezinsstructuur, interactie, opvoedt stijl (*parenting style*), praktijk van het opvoeden (*parenting practices*)

## ALKUSANAT

Asettuminen perheeni kanssa heille uuteen kotimaahan herkisti minutkin tarkkailemaan ja pohtimaan ennen niin tutun, mutta 10 vuoden poissaolon jälkeen vieraalta tuntuvan kulttuurin ihmisten elämää. Lasteni sopeutuminen suomalaiseen kulttuuriin ja heidän kanssaan käymät keskustelut synnyttivät halun tutkia lasten käsityksiä laajemmin. Olen kiitollinen silloiselle ohjaajalleni kasvatustieteiden tohtori Tuula Matikaiselle, joka rohkaisi minua kehittämään tutkimustehtävää silloin nousseista ajatuksista. Tutkimuksen aihepiiriksi hahmottui lähes jokaiselle lapselle merkittävän ympäristön – perheen – tutkiminen. Olen myös hyvin kiitollinen nykyiselle ohjaajalleni professori Eira Korpiselle asiantuntevasta ja kärsivällisestä ohjauksesta. Hänen rakentava palautteensa sekä arvokkaat ehdotukset auttoivat minua pitämään kiinni juuri lapsinäkökulman tutkimisesta.

Erityisesti haluan kiittää niitä 117 lasta, jotka osoittivat minulle luottamustaan avautumalla kirjoitelmissaan ja kertoessaan perheeseensä liittyvistä käsityksistään. Kiitän myös omia tyttäriäni Mirjamia ja Hannahia heidän avustaan ja asiantuntisuudestaan analysointivaiheessa. Lämmin kiitos myös miehelleni Karelille rinnalla kulkemisesta.

Jyväskylässä 24. huhtikuuta 2003

Marita Knevel

## SISÄLTÖ

1	JOHDANTO .....	8
2	LAPSUUSTUTKIMUS JA LAPSEN NÄKÖKULMA.....	10
3	LAPSEN NÄKÖKULMA TUTKIJAN HAASTEENA .....	15
3.1	Tutkijan omat lähtökohdat.....	15
3.2	Tutkimustehtävät.....	17
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....	18
4.1	Tutkimukseen osallistujat.....	20
4.2	Aineiston keruu.....	21
4.3	Aineiston analysointi.....	23
5	LASTEN PERHEET .....	30
5.1	”Perheeseeni kuuluu isä, äiti, kolme siskoa ja minä” .....	31
5.2	”Isä ja äiti asuvat erillään” .....	33
5.2.1	”Perheessäni on minä, äiti ja isovelji” .....	33
5.2.2	”Asun isän luona” .....	35
5.3	”Kuvittelen, että olemme sisaruksia” .....	35
5.4	”Eli minä olen kaksikielinen” .....	36
5.5	”Siskoni ovat aika kilttejä, mutta joskus tulee kyllä riitoja” .....	37
5.6	”Ja tietysti perheeseeni kuuluu myös Musti ja Napsu” .....	40
5.7	”Minulle tärkeitä on myös mummo ja pappa” .....	41
6	VUOROVAIKUTUS PERHEESSÄ .....	44
6.1	”Pyydän isän tai äidin huoneeseeni juttelemaan” .....	46
6.2	”Äitini huutaa minulle, että miksi tein niin” .....	47

6.3	”Niin paljon kuin haluan” .....	49
6.4	”Mutta ei sekään aina toimi” .....	50
7	KASVATUSKÄYTÄNNÖT .....	53
7.1	”Se ei ollut kovin järkevää, mutta oppihan siitä jotain” .....	54
7.2	”Myö mökötetään niin kauan kun lepymme” .....	61
7.3	”Hilut pussin pohjalta” .....	63
7.4	”Meidän kotityöt jaetaan reilusti” .....	66
7.5	”Ruokailemme yleensä neljän ja viiden välillä” .....	70
7.6	”Katson teeveetä kun on muuten tylsää” .....	72
7.7	”Siskot pelaa tietsikalla, mut kyl ne mutkin päästää pelaamaan” .....	78
7.8	”Nukkumaan menen aina komentamatta” .....	80
8	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTI .....	85
9	POHDINTA .....	90
9.1	Päätulokset .....	90
9.2	Tulosten merkitys ja soveltaminen sekä jatkotutkimusaiheet .....	92
	LÄHTEET .....	96
	LIITTEET .....	103

## 1 JOHDANTO

Perheellä ja perheessä noudatettavilla kasvatuskäytännöillä on merkittävä vaikutus lapseen ja hänen kehitykseensä. Lapsi elää perheen vaikutuspiirissä useita vuosia, ja vaikka hänellä on kasvuympäristöinä muitakin, esimerkiksi päiväkotia ja koulu, on kodilla kuitenkin suurin merkitys lapselle. On yleisesti hyväksyttyä ajatella, että vanhempien asenteilla ja käytöksellä on tärkeä merkitys lapsen sosiaaliselle ja emotionaaliselle kehitykselle.

Lapsi itse on myös aktiivinen osa ympäristöään ja hänellä on oma kokemus ja käsitys perheestään. Lapsi kantaa perhe-elämänsä tunnusmerkkejä tavalla tai toisella mukanaan ja tuo ne myös luokkahuoneeseen. Lasten kokemusmaailmat kodista voivat olla hyvinkin erilaisia. Näin ollen ne voivat vaikuttaa myös koulussa käyttäytymiseen ja siellä menestymiseen eri tavoin. Lapsi kehittyy vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa ja rakentaa omaa persoonallisuuttaan ja käsitystään itsestään ympäristöstä saamiensa kokemusten pohjalta. Tähän vuorovaikutusympäristöön kuuluu osaltaan siis myös koti ihmissuhteineen, ja siksi on mielestäni tärkeää tutkia kotien kasvatusta tarkemmin.

Voisi olettaa, että vanhemmat ja lapset läheisessä suhteessaan käsittäisivät perhe-elämään liittyviä asioita samalla tavalla. Näin ei ehkä kuitenkaan välttämättä ole. Vanhemmuutta on tutkittu viime vuosikymmeninä paljon. Kuitenkin lapsen näkökulmasta on alettu olla kiinnostuneita vasta viime aikoina. Jotta pystyisimme paremmin ymmärtämään ja pääsemään lähelle lapsen maailmaa, on meidän oltava avoimia ja kiinnostuneita kuuntelemaan, mitä kerrottavaa heillä on. Lapsen kieli on ehkä rajoittuneempaa kuin aikuisen ja näin itsensä ilmaiseminen ja ilmaisun ymmärtäminen vaatii kuulijalta kärsivällisyyttä ja aikaa. Mutta kuka lähtee lähestymään lasta ja tavoittaa hänet, tulee monella tavoin palkituksi. Opettajalla on siihen päivittäin mahdollisuuksia työskennellessään yhdessä lasten kanssa.



Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää peruskoulun neljäsluokkalaisten käsityksiä perheestä ja sen toiminnasta lapsen näkökulmasta. Tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä lapsen perhettä koskevat käsitykset ymmärretään lapsen kokemusmaailmaksi, jossa hän päivittäin elää ja toimii ja jonka hän kokee omalla yksilöllisellä tavallaan.

Tutkimuksen kohdejoukko on harkinnanvarainen näyte Etelä-Savon ja Keski-Suomen kaupunkien peruskoulujen neljäsluokkalaisista (N=117). Tutkimuksen empiirisenä aineistona ovat lasten kirjoitelmat, joita kirjoittaessaan lapset ovat saaneet käyttää kirjoittamisen tukena tutkimusta varten laadittua käsitekarttaa. Kirjoitelmien analysointi on tehty pääosin laadullisin keinoin pyrkien säilyttämään lasten näkökulman sellaisena kuin he ovat sen kokeneet. Näin on haluttu tuoda lasten ääni kuuluviin.

## 2 LAPSUUSTUTKIMUS JA LAPSEN NÄKÖKULMA

Lapsuus on tärkeä teema kasvatustieteissä. Tätä ajatusta painottavat myös Miettinen ja Väänänen (1998) kuvatessaan, kuinka käsitykset lapsen luonnosta ja kasvusta ovat oleellinen osa kasvatusajattelua. Kuitenkaan toistaiseksi ei ole saatavilla riittävästi ajankohtaista tietoa lasten todellisesta elämästä, eli lasten omista kokemuksista, lasten asioille antamista merkityksistä ja heidän tavoista toimia lapsina. Aikuiset puhuvat lapsuudesta usein aikuiskeskisesti, jolloin lapsuutta koskeva tieto on sidoksissa aikuisten muodostamiin lapsikuviin ja ideologioihin. (Miettinen & Väänänen 1998, 67–78.)

Monet lapsinäkökulmatutkimuksetkaan eivät avaa nimestään huolimatta lapsen ajatuksia ja kokemuksia. Strandell (1992) puhuu lapsikeskeisestä näkökulmasta niin kutsutussa uudessa yhteiskunnallisessa lapsitutkimuksessaan. Lapsilla itsellään on kokemuksia ja ajatuksia, on kysyttävä heiltä itseltään! (Strandell 1992, 23.) Lapsen toivomusten ja mielipiteiden selvittäminen on kuitenkin käytännössä vaativa tehtävä.

Alanen (1988) huomauttaa, että lapsuuden ymmärtäminen ja aikuiskeskeisen, yhteiskunnallisen lapsuuden purkaminen ja ymmärtäminen vaatisi usean tieteenalan yhteistyötä, niiden monien totuttujen käsitteiden ja teorioiden uudelleen arviointia lapsinäkökulmasta ja paljon empiiristä tutkimusta. Pulkkinen (1996) yhtyy tavallaan näihin ajatuksiin puhuessaan ihmisen kehityksen elämänsäkaarinäkökulmasta ja sen painottamisesta. Jotta yksilön kehityksestä saataisiin monipuolinen kuva, tulisi sitä tarkastella eri tieteiden, kuten psykologian, antropologian, kasvatustieteen, biologian ja sosiologian kannalta. (Pulkkinen 1996, 15.) Kokemus on kokonaisvaltainen, ja sen tavoittaminen vaatii monitieteistä otetta.

Kun Strandell puhuu uudesta lapsitutkimuksesta, hän tarkastelee lapsitutkimuksen historiaa ja uuteen lapsitutkimukseen johtaneen käänteen taustaa. Hänen mukaansa aikaisempien tutkimuksien ongelmana on nähty tiedon tuotan-

toa implisiittisesti ohjaavat lapsi- ja lapsuuskäsitykset eli paljon siitä, mitä on sanottu lapsista ja lapsuudesta ei oikeastaan kerro niistä, vaan aikuiskeskeisyydestä. (Strandell 1992, 19–22.) On puhuttu siis kasvattamisesta eikä lapsen kasvusta hänen näkökulmastaan. Strandellin mukaan tämä johtuu tutkimuksen kiinteästä yhteydestä kasvatuksen ja sosialisointin tiedonintresseihin. Vaikka tutkimus koskeekin lapsia, näissä tutkimuksissa lapset loistavat poissaolollaan. (Strandell 1992, 19–22.)

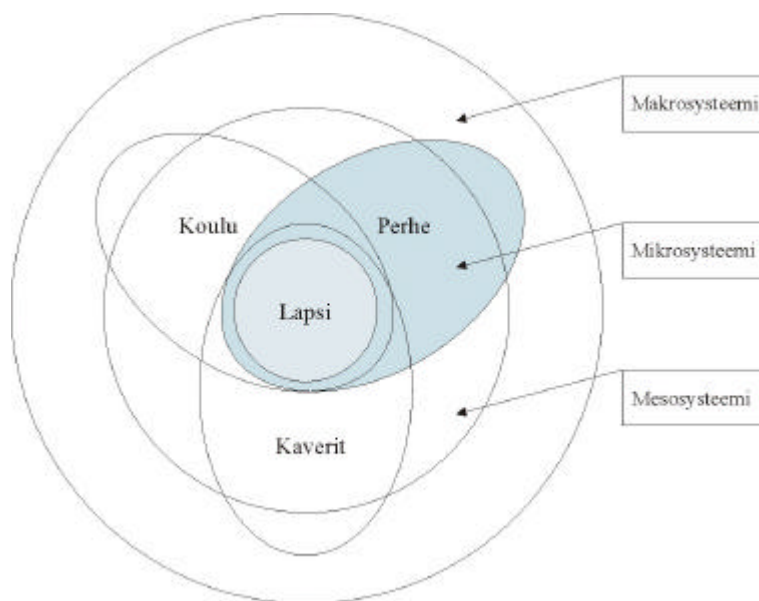
Uudessa lapsitutkimuksessa yhdistyvät ainekset monista tieteenaloista. Tämän synteetin muovautuminen on tapahtunut pitemmän ajan kuluessa. Hiljalleen ihmistieteissä on Jamesin ja Proutin (1990) mukaan siirrytty toiminnallisesta (funktionaalista) enemmän tulkinnalliseen lähestymistapaan. Tutkimus on alkanut kohdistua enemmän toimintaan ja toimijoiden tutkimiseen sekä niihin merkitysjärjestelmiin, joissa sosiaalinen toiminta tapahtuu sen sijaan, että painopiste olisi puhtaasti ja pelkästään rakenteiden tutkimisessa. Tällaisessa ajattelussa sosiaalisen ja kulttuurisen kontekstin tärkeys korostuu. Lapsen arkielämä kiinnostaa. (James & Prout 1990, 2–3, 8, 14–21.)

Kuten Strandell sanoo, uutta suuntausta lapsitutkimuksessa on vaikea ymmärtää ottamatta huomioon kehityspsykologisen lapsikäsitteen pitkään jatkunutta valta-asemaa sekä tieteen että ammatillistuneen sosiaalityön totuutena. Kehityspsykologinen lähestymistapa, jota Strandell kutsuu kehitysparadigmaksi, on ulottunut pitkälle yli psykologian tieteenalarajojen ulkopuolella. Se on lyönyt leimansa myös lapsuuden instituutioiden sosiaalipoliittisiin ja kasvatuksellisiin käytäntöihin. Sen keskeisempänä metaforana on käsitys luonnollisesta lapsuudesta ja kasvusta sekä evoluutiosta, kehityksestä yksinkertaisesta ja epärationaalista kompleksiseen ja rationaaliseen. Uudet näkökulmat läpäisevät kuitenkin aikaisemmin vakiintuneita tutkimustraditioita suunnaten niiden tutkimusintressejä uusiin kysymyksiin. (Strandell 1992, 20.)

Tämän käsityksen rinnalle lapsuudesta luonnollisen kasvun ja universaalien aikuisuuteen siirtymisen vaiheena on Strandellin (1992, 20) mukaan vahvistamassa käsitys lapsesta ja lapsuudesta sosiaalisena konstruktiona. Tämän sosiaa-

lisen konstruktion sisältö määräytyy ajallisesti ja paikallisesti. Näin voidaan ajatella tapahtuvan niin kotona perheenjäsenten muodostaessa ja säilyttäessä tiettyjä käytäntöjä kuin koulussa opettajien ja oppilaiden luodessa koulun kultuuria ollessaan tekemisissä toistensa kanssa. Sosiaalisen konstruktion perusajatuksena on Bergerin ja Luckmannin (1994) mukaan todellisuuden rakentuminen ihmisen ja hänen ympäristönsä vuorovaikutuksessa syntyneistä merkityksistä. Näiden merkityksien kautta ihminen sosiaalistuu ja luo pääasiassa kielen kautta subjektiivisen todellisuutensa. Ihmiset luovat ja ylläpitävät sosiaalisia ilmiöitä vuorovaikutuksensa kautta. (Berger & Luckmann 1994, 39, 45–48.)

Viime vuosikymmeninä on puhuttu ekologisesta lapsen kehityksen kaikki ympäristötekijät huomioon ottavasta kehitys- ja kasvatustajatteluista. Tämä hyvin usein käytetty ja tähänkin tutkimukseen taustalla vaikuttava ja kokonaisuutta jäsentävä malli on Bronfenbrennerin (1979) ekologinen teoria. Kuviossa 1 havainnollistetaan tähän tutkimukseen osallistuneiden lasten mahdollisia elinympäristöjä.



KUVIO 1. Lapsi maailmansa keskiössä (Bronfenbrenneria 1979 ja Hujalaa, Purroilaa, Parrila-Haapakoskea & Nivalaa 1998 mukailten)

Bronfenbrennerin teoriassa koti ja perhe ovat lapselle se välitön lähiympäristö, jolla on suora vaikutus lapsen kehitykseen. Bronfenbrenner kuvaa tätä ympäristöä mikrosysteemin käsitteellä. Muita lapsen mikrosysteemejä voivat olla esimerkiksi koulu ja kaverit. Muita lapsen kehitykseen vaikuttavia systeemejä ovat meso- ja eksosysteemi. Mesosysteemi käsittää niiden yhteisöjen verkon, joiden jäsenyyteen lapsi kuuluu, esimerkiksi perheen ja koulun. Eksosysteemi sisältää taas lasta epäsuorasti koskettavat asiat, kuten vanhempien työn laadun, työvuorot tai työttömyyden. Makrosysteemi, joka tarkoittaa yhteiskunnallista tasoa, esimerkiksi koululainsäädäntöä, perhetuen muotoja ja perheen arvostusta sekä muita kulttuurisia arvoja ja näkemyksiä vaikuttaa lapsen kehitykseen myös epäsuorasti (Bronfenbrenner 1979, 25; Pulkkinen 1996, 37). Koska emme pysty täysin ymmärtämään lasta, ellemme ymmärrä sitä ympäristöä eli kontekstia, jossa hän elää, emmekä sitä tapaa, jolla hän kohtaa ja työstää muutoksia, on meidän oltava kiinnostuneita seuraamaan kasvavan yksilön ja hänen ympäristönsä välistä vuorovaikutusta.

Hujala, Puroila, Parrila-Haapakoski ja Nivala (1998) mieltävät lapsen kasvun ja oppimisen lapsilähtöisinä ja kasvu ympäristöön liittyvinä ilmiöinä. Lapsi on aktiivinen osallistuja toimintaympäristössään ja hän muokkaa ja rakentaa lähiympäristönsä toimintaa omilla ajatuksillaan, valinnoillaan ja toiminnoillaan. Nykyisin puhutaan Hujalan ym. tapaan kontekstuaalisesta kasvatusajattelusta. Kontekstuaalinen kasvun tarkastelutapa käyttää Bronfenbrennerin ekologisen teorian käsitteitä ja rakenteita, mutta antaa sille pedagogisen sisällön. Keskiössä on lapsi itse, hänen toimintansa ja sen konteksti. (Hujala, Puroila, Parrila-Haapakoski & Nivala 1998, 10–20.)

Päästäksemme perille lapsen kokemuksesta, on meidän siis lähestyttävä lasta itseään. Lasten ja nuorten näkökulmasta ovat Suomessakin tehneet tutkimusta jo useammat tutkijat. Salmi, Huttunen ja Ylä-Pietilä (1996) ovat tutkineet työttömyyden ja taloudellisten vaikeuksien yhteyksiä perhe-elämään ja lasten hyvinvointiin. Lasten sosiaalisen toimintakykyisyyden ja perheen ulkoisten voimavarojen välisiä yhteyksiä ovat tutkineet Pölkki, Kähkönen ja Kukkonen

(1997). Rönkä ja Poikkeus (2000) ovat tarkastelleet nuorten ja vanhempien välisen suhteiden yhteyttä nuoren hyvinvointiin huomioiden myös mahdolliset erot nuorten sukupuolten välillä. Tauriainen (2000) on tutkimuksessaan päiväkodin henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatukäsityksistä esittänyt myös lapsen näkökulman. Uusperhettä lapsen kuvaamana on tutkinut Ritala-Koskinen (2001). Lapsen näkökulman avaaminen haastaa uusiin tutkimuksiin ja on synnyttämässä lapsilähtoisempää kasvatustutkimusta. Kuten Miettinen ja Väänänen (1998) toteavat, tieto siitä, mitä on olla lapsi yhteiskunnassa, tulisi liittää tietoon siitä, mitä on oppiminen. Näin lapsuustutkimus voisi kasvatustieteissä osoittaa uusia lähestymistapoja ja menetelmiä lasten todellisuuden näkemiseksi. (Miettinen & Väänänen 1998, 80.)

Tässä luvussa esitetyt uudelleenarvioinnit ja -formuloinnit ovat kääntäneet entisiä käsitteitä pääläelleen. Uusien käsitysten mukaan lapsen katsotaan olevan paljon sosiaalisesti kyvykkäämpi, aloitteellisempi ja itseohjautuvaisempi oman arkielämänsä ja sosiaalisten suhteidensa järjestämisessä. Tällaiset uudelleenarvioinnit ovat puolestaan vähentäneet lapsuuden ja aikuisuuden välistä erilaisuutta. Lasten toiminta onkin alkanut näyttäytyä samankaltaisempaan kuin ”ihmisten” sitä mukaa kuin heidän panostaan vuorovaikutustilanteissa on painostettu enemmän. (Strandell 1992, 20, 22.)

Tässä tutkimuksessa painopiste on näkemyksessä lapsesta yhtenä perheen omanlaisenaan toimijana, joka omalla toiminnallaan rakentaa ja ylläpitää aktiivisesti perheyttä ja jolla on sen muihin jäseniin nähden perhettä koskevia, aivan erityisiä merkityksiä. Tällainen näkemys tarjoaa melko uuden ja tutkimattoman näkökulman niin perhetutkimuksen kuin kasvatustieteen perinteessä. Lapsuus on elämänvaihe, jolla on merkitystä tässä ja nyt.

### 3 LAPSEN NÄKÖKULMA TUTKIJAN HAASTEENA

#### 3.1 Tutkijan omat lähtökohdat

Muutettuani kesällä 2000 perheeni kanssa Alankomaista Suomeen kiinnostukseni suomalaista koulua sekä oppilaiden ja opettajien kokemuksia kohtaan luonnollisesti vahvistui. Olinhan lisäksi kahden kouluikäisen lapsen äiti sekä luokanopettajaksi opiskeleva. Myös omien lasteni kokemukset ja kertomukset heidän toiminnastaan erilaisissa vuorovaikutussuhteissa toisten lasten kanssa olivat herättelemässä ajatusta tehdä tutkimusta juuri lasten näkökulmasta. Hiljalleen nousseiden kysymysten äärellä alkoi hahmottua tutkimusta kaipaava kysymys lapsen näkökulmasta yleensä kasvatukseen ja erityisesti kotikasvatukseen.

Aikuiset ja lapset luovat käsityksiä ja käytäntöjä toimiessaan ympäristöissään. Nämä käsitykset ja käytännöt siirtyvät osaksi ihmisen laajempaa sosiaalista verkostoa ja jäävät usein kyseenalaistamattomiksi. Tietyt käsitykset ja käytännöt alkavat tuntua ihmisistä luonnollisena olemassa olevalta ”totuudelta”. Usein unohdetaan, että käsitykset ja käytännöt on luotu kanssakäymisessä muiden ihmisten kanssa. Ei tulla ehkä ajatelleeksi, että monet käytännöt tai ajattelumallit (esimerkiksi häiritsevä, hiljainen ja seurasta poisvetäytyvä lapsi tai opettajan auktoriteettiin tukeutuva oppilas) voitaisiin nähdä todella vuorovaikutuksellisinä. Myös niin, että mahdollinen ratkaisu ongelmiin voisi löytyä juuri vuorovaikutuksesta.

Nykyisessä kasvatustieteessä ollaan erityisen kiinnostuneita kodin ja koulun yhteyksistä ja niiden merkityksistä lapsen kasvulle ja kehitykselle. Mistä johtuvat esimerkiksi lasten koulusaavutusten erot? Mikä on niiden yhteys vanhempien kasvatustoimintaan ja perheen toimintaan yleensä? Miten koulun ja kodin yhteistyötä voitaisiin parantaa?

Pulkkinen (1984) kuvaa, miten koulumenestys lapsen temperamentin ohella vaikuttaa siihen, minkälainen elämäntyyli hänelle muodostuu. Lapsen lahjakkuuden rinnalla koulumenestykseen vaikuttaa se, miten vanhemmat tukevat ja kannustavat lasta sekä osoittavat kiinnostustaan hänen koulunkäyntiinsä.

Pulkkinen on tutkimuksissaan selvittänyt, kuinka vanhempien ajanpuute ja välinpitämättömyys olivat syrjäytyneiden nuorten heikon koulumenestyksen ja opiskelumotivaation puuttumisen taustalla. Lahjakaskin lapsi voi kannustuksen puutteessa kadottaa intonsa koulunkäyntiin. (Pulkkinen 1984, 211–212.)

Kiinnostukseni lasten kotitaustaa ja perhettä kohtaan alkoi hahmottua ja hiljalleen vahvistua. Aloin rajata tutkimusongelmaa ja miettiä kuinka voisin tuoda nimenomaan lasten äänen kuuluville. Millaisia olisivat lasten käsitykset perheestä ja sen toiminnasta?

Ahosen (1994) mukaan käsitysten erilaisuus ei riipu niinkään ihmisen iästä kuin hänen kokemustaustastaan. Käsitykset ovat sisällöllisesti eli laadullisesti erilaisia, koska niiden viitetausta vaihtelee yksilöstä toiseen. Esikäsitukset, joita ihmiset (lapsetkin) spontaanisti arkikokemuksesta muodostavat, toimivat pohjana sille, miten ihminen vastaisuudessa ymmärtää uuden kokemuksen, esimerkiksi koulussa opetuksen. (Ahonen 1994, 114.)

Tämän tiedostaminen kannustaa opettajaa paneutumaan oppilaittensa käsity maailmaan. Kuten Ahonen painottaakin, opettajan tulee ottaa huomioon oppilaittensa esikäsitukset, mikäli hän haluaa vaikuttaa eli opettaa heitä. Esikäsitukset ovat usein niin voimakkaita, ettei opetus pysty niitä muuttamaan, varsinkin jos opettaja ei tunne eikä ota niitä huomioon. (Ahonen 1994, 114.) Koska lapsen koti- ja perhetaustalla on suuri vaikutus lapsen kasvuun ja kehitykseen ja myös käsitysten muodostumiseen, halusin tutkimuksessani paneutua lapsen käsityksiin perheestä.



### 3.2 Tutkimustehtävät

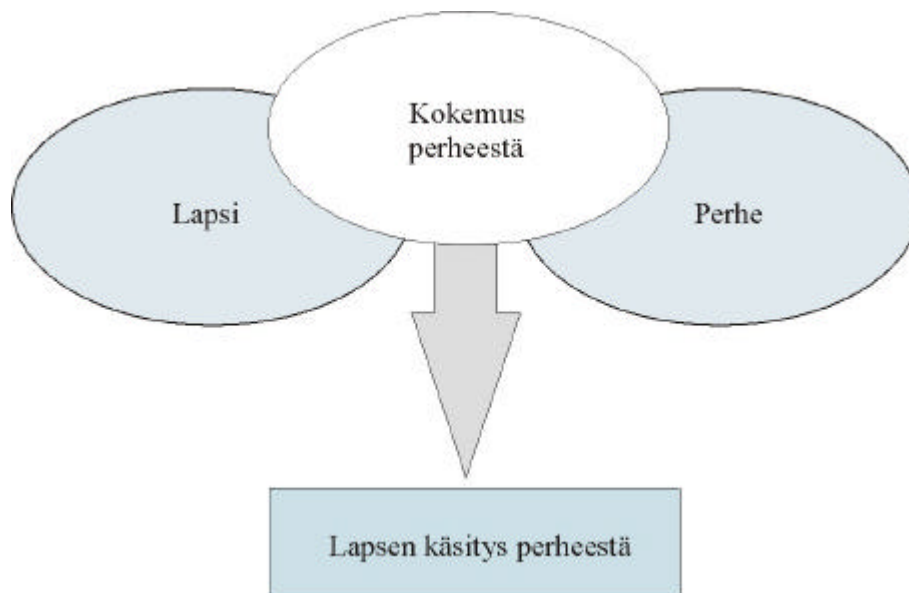
Tutkimuksen tarkoituksena on kartoittaa lasten perhekäsityksiä: 1) Mitä perheeseen kuuluu lapsen kokemana ja määrittelemänä (perheen rakenne)? 2) Miten perheessä toimitaan lapsen näkökulmasta katsottuna (prosessi)?

## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Lasten kuuleminen ja suoraan heiltä saatava tieto olivat tämän tutkimuksen perusta, jonka pohjalta tutkimuksen metodia lähdettiin rakentamaan. Fenomenografiassa tutkitaan yleisesti sitä, miten maailma ilmenee ja rakentuu ihmisen tietoisuudessa. Fenomenografisen lähestymistavan kulmakivenä on tietty käsitys ilmiöiden ja ihmisen ajattelun suhteesta ja tiedonmuodostuksen ehdoista. Fenomenografinen tutkimus saa alkunsa tutkijan kiinnittäessä huomionsa asiaan tai käsitteeseen, josta näyttää esiintyvän hämmentävän erilaisia käsityksiä. Tutkimus etenee tutkijan perehtyessä asiaan tai käsitteeseen teoreettisesti, jäsentäen alustavasti siihen liittyviä näkökohtia sekä keräämällä empiirinen aineisto. Tämän jälkeen tutkija aloittaa aineiston analysoinnin. (Ahonen 1994, 115–116.)

Fenomenografian isä Marton (1988) on todennut, että ilmiöitä tai ongelmia ei ole olemassa ilman ihmisen ajattelua. On vain yksi maailma, joka ilmenee eri tavoin ihmisten käsityksissä. Fenomenografiassa selvitetään ihmisten ajattelussa ilmeneviä eroja tietystä ilmiöstä. Fenomenografiassa ollaan kiinnostuneita ihmisen ja häntä ympäröivän maailman välisistä suhteista. Fenomenografit eivät tee lausuntoja maailmasta sellaisenaan, vaan rakentavat niitä ihmisten havaintojen ja maailmasta saamiensa kokemusten sekä niistä muodostavien käsitysten kautta. (Marton 1988, 144–145.)

Ilmiö ja käsitys ovat fenomenografille saman asian kaksi puolta. Ilmiö on ihmisen ulkoisesta tai sisäisestä maailmasta saama kokemus, josta hän aktiivisesti rakentaa käsityksen. Ilmiö ja käsitys ovat samanaikaisia ja siksi erottamattomia. Kokemus on suhde, joka yhdistää subjektin ja objektin (kuviossa 2 lapsen ja perheen), jolloin käsitys ei ole ulkoisen todellisuuden kuva vaan samalla kertaa subjektiivinen ja objektiivinen kokonaisuus. Käsitys on kokemuksen ja ajattelun avulla muodostettu kuva jostain ilmiöstä. (Ahonen 1994, 116–117.)



KUVIO 2. Lapsen käsityksen tutkiminen

Novak (2002) tunnetaan käsitekarttojen luojana ja kehittäjänä. Hän väittää, että kasvatuksen keskeinen tarkoitus on tehdä oppijoista kyvykkäämpiä ottamaan vastuu omasta merkitysten luomisestaan. Siksi hän painottaa opettajien ja johtajien kasvatuksen teorian tuntemisen tärkeyttä. Menestyksekkään kasvatuksen tulisi kohdistua hänen mukaansa muuhunkin kuin oppilaan ajatteluun. Tunteet ja toiminta tulisi ottaa myös huomioon tärkeinä oppimisen muotoina. Tiedon hankkiminen (ajattelu), muutos tunteissa (tunteet) sekä fyysisten toimintojen tai suoritusten hallinnan saavuttaminen (toiminta) edistävät yhdessä henkilön kykyä ymmärtää kokemuksiaan. Nämä kolme erillistä mutta vuorovaikutteista ihmisen oppimissysteemiä pitävät sisällään kukin oman tavan varastoida informaatiota. Ne muodostavat yhdessä myös kokemuksen merkityksen. (Novak 2002, 17, 18 37.)

Tässä tutkimuksessa käsitekarttaa käytettiin metodina. Käsitekartta (liite 1) valittiin haastattelun, vapaan kirjoittelun ja kyselyn välimuotoiseksi aineiston keruuta tukevaksi työkaluksi tutkittaessa viiden luokan lapsia. Voidaan ajatella,

että käsitekartan käyttöä sovellettiin yksinkertaisessa muodossa Novakin (2002) esittämän käytön käänteiseksi työtavaksi. Lapsilla oletettiin olevan sekä ajattelun, tunteiden ja toiminnan avulla varastoitua tietoa omasta perheestään.

Koska lähtökohtana olivat juuri lasten näkökulmat ja ajatukset, haluttiin tutkimus toteuttaa mahdollisimman luonnollisessa tilanteessa. Siksi paikaksi valittiin heidän oma luokkansa ja tutkimustavaksi aineenkirjoitusta muistuttava työskentelytilanne. Käsitekartta, jota käytettiin, oli jaettu kahteen osaan. Käsitekarttaan sisällytettiin käsitteet, jotka erityisesti kiinnostivat tutkijaa. Tuttujen käsitteiden ajateltiin tukevan myös heikompien kirjoittajien osallistumista. Käsitteet toimivat myös muistin tukena, aivan kuin sytykkeenä. Jos lapset olisivat saaneet kirjoittaa vapaasti, he eivät ehkä olisi kirjoittaneet niin monipuolisesti. Toisaalta voidaan ajatella, että käsitekartta rajoitti ehkä vahvojen kirjoittajien luovuutta. Käsitekartan ajateltiin myös helpottavan aineiston käsittelyssä, koska kirjoittelusta oletettiin löytyvän helposti käsityksiä samoista osa-alueista.

Käsitekartan ensimmäinen osa johdatteli lapsia esittelemään perheensä: onko perheessä esimerkiksi äiti, isä tai joku muu tärkeä aikuinen, veli, sisko, lemmikkieläin. Käsitekartan toisessa osassa aiheena olivat varsinaisesti perheen pelisäännöt eli perheen toimintaan liittyvät tavat: miten kotityöt jaetaan, miten ruokaillaan, television katselu (millaisia ohjelmia, rajoittavatko vanhemmat), tietokonepelien pelaaminen, nukkumaanmenoajat, viikkoraha, riitojen sopiminen, rankaiseminen ja palkitseminen. Lapset saivat vapaasti kirjoittaa myös muista perheeseensä liittyvistä aiheista, jos halusivat.

#### 4.1 Tutkimukseen osallistujat

Valitsin tutkimuksen kohteeksi neljäsluokkalaiset lapset, koska yleensä 10–12-vuotiaat sekä osaavat jo kirjoittaa kohtalaisen sujuvasti että ymmärtävät annetut ohjeet. 10–12-vuotiaat ovat myös murrosiän kynnyksellä, ja sekin tekee heistä mielenkiintoisen tutkimuskohteen. Tärkeä syy valita juuri neljäsluokkalaisia oli myös se, että jos olisin halunnut jatkaa tutkimusta, olisin voinut helpommin

jatkaa sitä näissä samoissa ryhmissä vaikka kahden seuraavan vuoden ajan. Useat lapsista olisivat pysyneet todennäköisesti vielä samoissa ryhmissä ja samassa koulussa. Näin heidät olisi tulevana kuukausina ja vuosina ollut helpompi tavoittaa.

Tutkimukseen osallistui Etelä-Savon ja Keski-Suomen kouluista yhteensä 117 lasta. Heistä 59 oli tyttöjä ja 58 oli poikia.

#### 4.2 Aineiston keruu

Olin perehtynyt aiheeseen alustavasti proseminaaritutkielmaa tehdessäni keväällä 2001. Tuolloin tutustuin aikaisempiin tutkimuksiin ja kirjallisuuteen alkaen 1970-luvulta sekä suunnittelin silloisen ohjaajani Tuula Matikaisen ohjauksessa käsittekartan (liite 1), jota 4.-luokkalaiset käyttivät myöhemmin kirjoitelmiansa runkona ja tukena. Kävin kevään 2001 kuluessa tutustumassa luokkiin ja seuraamassa lasten tuntikäyttäytymistä. Muutamia kommentteja, noista vierailuista:

”Pääsin todella seuraamaan tuntia ruohonjuuritasolta. Istun mukavalla vanhanaikaisella sohvalla ja pääni jää oppilaiden päiden kanssa samalle tasolle. Täältä on hyvä seuralla oppilaiden työskentelyä. Kaksi kaveria tuli myöhästyneinä kouluun. Toinen kertoi nukkuneensa pommiin. Melkoinen säpinä!”

”Onpa levollinen tunnelma! Täällä on vierailijankin mukava olla. Oppilaat istuvat ryhmissä, tyttöjä ja poikia on kaikissa ryhmissä. Luokan kuvaa värittää tumma, kaunis lettipäinen tyttö sekä komea kurdipoika. Minkähänlaisista perheistä tämän luokan lapset tulevat?”

Seurattuani tunteja ja juteltuani lasten sekä opettajien kanssa, sovin myöhemmin puhelimitse sopivasta ajankohdasta, milloin voisin palata kouluille varsinaista tutkimusta varten. Minulle tarjottiin reilusti aikaa käytettäväksi, joten

saatoin aluksi käyttää aikaa keskusteluun. Pysin tietoisesti saamaan kontaktin kaikkiin lapsiin. Koin vierailuni kaikissa luokissa, niiden erilaisista tilanteista huolimatta erittäin positiivisina. Lapset suhtautuivat tutkimukseeni yleisesti katsoen hyvin myönteisesti.

Varsinainen analysoitava aineisto kerättiin luokassa käydyn yhteisen keskustelun jälkeen kirjoitelman muodossa käsitekarttaa tukena käyttäen. Ennen käsitekarttojen jakamista esittelin itseni ja keskustelin heidän kanssaan yleisesti tutkimuksen tekemisestä. Kyselin mitä he asiasta tiesivät. Lyhyesti kokosimme tutkimuksen tekoon liittyviä pääasioita. Selvitin tekemäni tutkimuksen henkilökohtaisen luonteen ja lupasin, että käsittelisin aineistoa luottamuksellisesti. Tämän jälkeen jaoin käsitekartat ja näytin, kuinka sitä voisi käyttää. Sen jälkeen lapset saivat paneutua kaikessa rauhassa kirjoittamiseen. Aikaa oli käytettävissä kunkin oppilaan tarvitsema määrä. Useimmat saivat kirjoituksensa valmiiksi 40 minuutissa. Jotkut kirjoittivat pitkälti yli tunninkin.

Tilanteet, joissa menin näiden viiden luokan vieraaksi, poikkesivat tavalla tai toisella toisistaan. Aineita lukiessani ja niitä toisiinsa vertaillessani pidin mielessäni, että tilanteilla oli vaikutusta lapsiin ja heidän kirjoitelmiinsa. Ensimmäinen ryhmä, joka osallistui tutkimukseeni aamun ensimmäisinä tunteina, suhtautui tehtävän antoon vakavasti ja antautui kirjoittamiselle työrauhan säilyessä. Yksi tyttöoppilas koki tilanteen kuitenkin jollakin tavalla ahdistavaksi, koska hän tuli heti muutaman minuutin jälkeen sanomaan itkien, ettei hän halunnut kirjoittaa. Menimme käytävään rauhoittumaan, ja kyselin syytä hänen suruunsa. Hän ei kuitenkaan halunnut avautua minulle sen kummemmin. Hän palasi luokkaan ja piirsi sinä aikana, kun muut kirjoittivat. Toinen tyttö innostui kirjoittamisesta taas niin, että käytti siihen yli puolitoista tuntia tuottaen perheestään tekstiä monta sivua.

Toisessa luokassa, jossa vierailin, ei ollut mitään erikoista merkillepantavaa. Oppilaat osallistuivat mielellään niin alustavaan keskusteluun kuin itse kirjoittamiseenkin. Samalla tavalla koin myös tilanteen kolmannessa ja neljännessä luokassa, jossa vierailin. Tässä ryhmässä oli yksi poika, jonka vanhemmat olivat

ottaneet minuun yhteyttä saamansa kirjeen pohjalta. He eivät halunneet, että heidän lapsensa osallistuisi tutkimukseeni. Luokan oma opettaja olikin varannut jotain muuta tekemistä hänelle, eikä sillä tuntunut olevan erityistä vaikutusta tilanteeseen. Muita kieltäytymisiä en saanutkaan vaikka oli muutamia muitakin vanhempia, jotka ottivat minun yhteyttä ja kyselivät tarkemmin aikomuksistani.

Viimeisessä luokassa, jossa vierailin, vallitsi saapuessani taas melkoinen kaaos. Eräs luokan pojista oli hermostunut toden teolla eikä kenelläkään ollut tietoa minne hän oli raivoissaan karannut. Luokanopettaja, aineenopettaja ja koulukuraattori selvittelivät asioita sillä välin, kun muu luokka kirjoitti minulle ainetta perheen pelisäännöistä. Voi vain kuvitella, miten tilanne vaikutti varsinkin karanneen oppilaan kavereihin, joista muutamilla oli vaikeuksia keskittyä antamaani tehtävään.

### 4.3 Aineiston analysointi

Kaikkiaan kertyi 117 ainetta, joissa on monenlaista tietoa tutkimukseen osallistuneiden lasten perheistä ja perheiden pelisäännöistä. Aluksi luin kaikki aineet muutamaan kertaan. Lyhyen sisällönanalyysin jälkeen aineisto jäi odottamaan tarkempaa käsittelyä melkein vuodeksi.

Kesällä 2002 etsin aineiston uudelleen käsiini ja luin sen kertaalleen läpi. Seuraavaksi nimesin kunkin luokan oppilaat kirjainnumeroyhdistelmällä niin, että tyttöjen koodit alkavat T-kirjaimella ja poikien P-kirjaimella. Koska tutkimukseen osallistui viisi luokkaa, sai kunkin luokan edustajat alkunumerokseen luvun 1–5. Tytöt saivat luvut alkaen ykkösestä ja pojat jatkoivat siitä luvusta mihin sen luokan tytöt päätyivät. Kun kaikilla lapsilla oli merkkinsä, aloitin aineiston litteroinnin. Samalla tein alustavia muistiinpanoja ja muutin kirjoitelmissa esiintyvät henkilöiden, lemmikkien ja paikkojen nimet. Näin lasten henkilöllisyyttä ei voida jäljittää.

Litteroituani aineistot (79 sivua, rivivälillä 1,5 ja rivin pituus 8 cm) luin ne vielä kertaalleen läpi ja aloin luokitella samankaltaisia ilmiöitä vertaillen niitä keskenään ja antaen muodostuville luokille alustavat nimet. Organisoin aineistoa ensin siitä nousevien teemojen, esimerkiksi perheen rakenteen, vuorovaikutussuhteitten ja kasvatuskäytäntöjen - tai kuten niitä itse tuossa vaiheessa tilannekäytäntöiksi kutsuin - mukaan. Tältä osin analysointi muistuttaa Straussin ja Corbinin (1990) aineistolähtöisen menetelmän avointa koodausta. Esimerkkejä muutamista alkuperäisistä lasten kirjoitelmista litteroituina löytyy liitteestä 2.

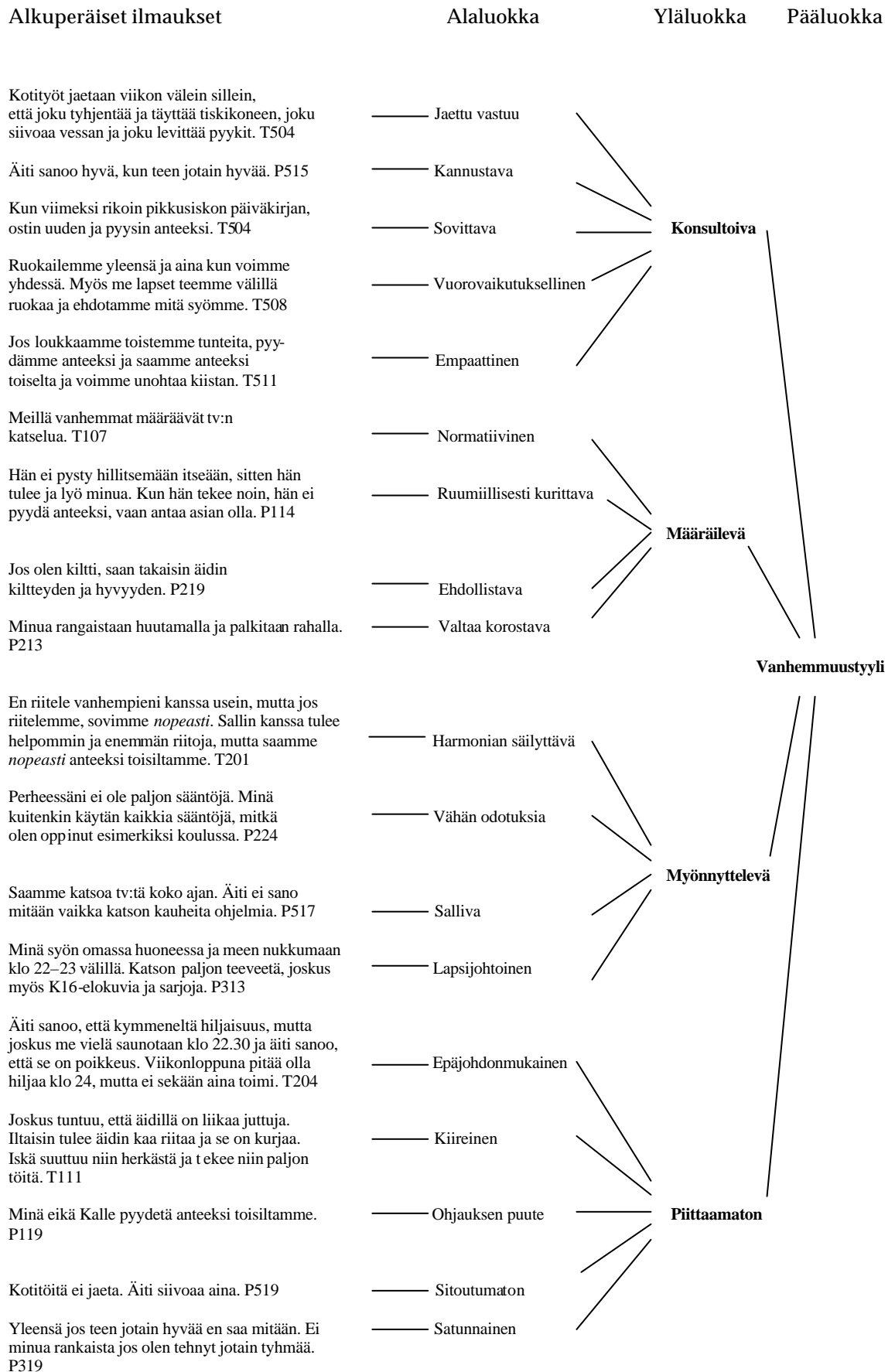
Lasten käsitysten analyysissa – ja myöhemmin tulosten esittämisessäkin – olen pitäytynyt yleisesti katsottuna hermeneuttisessa kasvatustieteellisessä tutkimustraditiossa, jonka keskeisenä tavoitteena on Syrjäläinen (1994) mukaan tutkittavan ilmiön – tässä tapauksessa lasten perheestään muodostavien käsitysten – kuvailu. Pattonkin (1990) on todennut, että tutkijan tulkinta ja aineiston käsitteellistäminen on silloin vähäisempää, ja analyysi pyrkii ensi sijassa vastaamaan kysymyksiin 'mitä' ja 'miten'. Pyrkimyksenä on näin ollen säilyttää tutkittavien oma näkemys ja kokemus. Tavoitteena on, että aineisto 'kertoo tarinansa' ja että lasten ääni saadaan näin kuuluviin (Metsämuuronen 2002, 188; Dey 1993, 40; Patton 1990, 393).

Luokittelua tehdessäni mieleeni nousi myös paljon kysymyksiä. Mitä tämä lapsi tällä tarkoittaa? Mitä tämä todella esittää? Tässä vaiheessa apunani olivat usein 10- ja 11-vuotiaat (saman ikäisiä kuin tutkimukseen osallistuneet vieraat lapset) omat lapseni, joiden kanssa käsiteltävistä ilmiöistä ja tehtävistä tulkinnoista keskustelin. Vertailin näitä nousevia teemoja myös aikaisempien tutkimusten teemoihin, luokituksiin ja käsitteisiin. Vanhempien kasvatustyyliä ja – menetelmiä on tutkittu jo pitkään, joten siltä alueelta teorioita ja tutkimustietoa on paljon. Tämä vaihe sisälsi siis paljon vertailua ja kyselyä, ja näin syntyivät alustavat luokitukset, joista pääluokiksi vakiintui tässä vaiheessa lasten perheet, vanhemmuustyylit ja kasvatuskäytännöt. Pyrin koko ajan pitämään mieleni avoimena uusille ajatuksille ja oivalluksille, joita nimenomaan lasten kertoma aineisto voisi tarjota.



Analyysiyksikkönä olivat lasten kirjoitelmien kappaleet sekä lauseet tai niiden tunnistettavan merkityksen osat. Pyrkimyksenä oli myös analysoida lapsen kertomaa sellaisenaan, ei lapsen kehitysvaiheen tai tason symbolisina osoittimina, vaan kuten Prout ja James (1990) korostavat, lasten sosiaalisen elämän rakennusaineina tässä ja nyt. Pyrkimyksenä analyysissä oli tehdä sitä niin, että toinenkin tutkija voisi samasta aineistosta tehdä samanlaisen luokittelurungon.

Seuraavassa vaiheessa aloin jäsenellä alustavia luokituksia tarkastelemalla niitä tarkemmin ja liittämällä samanlaisia ilmiöitä yhteen ylemmiksi luokiksi. Tarkastelin saamani tiedon erilaisuutta sekä tulkitsin erilaisuuteen liittyviä merkityksiä. Yksi tapaus ei riitä vakuuttamaan suhteiden, ominaisuuksien tai niiden ulottuvuuksien yhteydestä, vaan niiden tulee löytyä aineistosta useaan otteeseen, yksityiskohtien voidessa olla erilaisiakin (Strauss & Corbin 1990, 112.) Syrjäläisen (1994, 96) mukaan siirryttäessä analyysissä mikrotasolta makrotasolle tulosten yhteyteen ja ympärille rakennetaan tulkintaa, jossa tuloksia tarkastellaan teoreettisemmin. Kyseenomaista työskentelyn vaihetta tämän tutkimuksen analysoinnista havainnollistetaan kuviossa 3.



KUVIO 3. Esimerkkejä aineiston vanhemmuustyylien analysoimisesta

Näille syntyville luokille etsin aineistosta lasten ilmaisuista sopivia nimiä. Tällaista luokkien nimitystä ovat muun muassa Glaser (1978) ja Strauss (1987) kutsuneet ”in vivo”-koodaukseksi. ”In vivo” -koodit pyrkivät ilmentämään niitä prosesseja tai käyttäytymistä, jotka ovat tietyn käytännön taustalla. (Glaser 1978, 70; Strauss 1987, 33.) Kuviossa 4 on esimerkki aineistosta nousevien vanhemmuustyylien nimityksestä ”in vivo” -koodauksen mukaisesti.

Konsultoiva	_____	”Pyydän isän tai äidin huoneeseeni juttelemaan”
Määräilevä	_____	”Äitini huutaa minulle, että miksi tein niin”
Myönnyttelevä	_____	”Niin paljon kuin haluan”
Piittaamaton	_____	”Mutta ei sekään aina toimi”

#### KUVIO 4. ”In vivo” -koodaus

Analyysi eteni aineiston ja sekä aikaisemmin hankitun teorian tiedon että analyysivaiheen aikana syvenevän teoreettisen perehtyneisyyden vuoropuheluna. Aineiston analyysi ohjasi hakemaan uutta teorian tietoa ja tämä puolestaan auttoi analyysin etenemisessä. Edellinen kuvaa hyvin, kuinka vahva yhtymäkohta analyysillä on fenomenograafiseen tutkimukseen (Ahonen 1994, 123–125).

Kuitenkin jäsentäessäni kirjoitelmien nukkumaanmenoajoja ja perhetyyppejä, käytin kvantitatiivista sisällön analyysia. Seitamaa-Hakkaraisen (2000) mukaan kvantitatiivisessa sisällön analyysissä aineistoa analysoidaan tekstiin sisältyvien tiettyjen ilmaisujen tai sanojen perustella noudattaen yleisesti positivistisen tutkimuksen logiikkaa. Nukkumaanmenoajojen kohdalla tämä tapahtui yksinkertaisesti poimimalla lasten kertomat nukkumaanmenoajat ja luokittelemalla ne edelleen taulukossa 7 (sivulla 73) esitettyihin luokkiin. Perhetyypit muodostuivat poimimalla lasten kirjoitelmista äidit, isät ja sisarukset sekä mahdolliset muut samassa taloudessa asuvat lapset. Työskentely tapahtui siis systemaatti-

sesti ja objektiivisesti, mikä on kvantitatiiviselle sisällön analyysille ominaista (Judd, Kidder & Smith 1991). Metodien tasolla raja kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen välillä on usein häilyvä. Useissa sisällön analyysia soveltaneissa tutkimuksissa näihin kahteen lähestymistapaan liittyviä menetelmiä on käytetty toisiaan täydentävinä. Niin on tehty myös tässä tutkimuksessa.

Vaikka tätä aineistoa varten kehittämäni metodi on pääosin laadullinen, on siinä selvästi myös määrälliselle tutkimustraditiolle ominaisia piirteitä. Peruslähdekohtana on ollut siis tehdä laadullista tutkimusta käyttäen kuitenkin myös kvantitatiivista mittausta paikoitellen havainnollistuksena sekä laadullisen raportoinnin tukena.

Jollakin tavoin voidaan myös katsoa tämän tutkimuksen muistuttavan etnografista tutkimusta siinä mielessä, että tutkimuksen teko lähti liikkeelle niistä havainnoista, joita tein etenkin ensimmäisen puolen vuoden ajalta palattuani kymmenen vuoden ulkomailla oleskelun jälkeen Suomeen. Palatessani olin aikuistunut, itse kouluikäisten lasten äiti ja muutettuani Suomeen törmäsin aiemmin oman ja tutun, mutta nyt vieraalta tuntuvan kulttuuriin ominaispiirteisiin ja yritin ymmärtää, miksi yhteisö toimii niin kuin se toimii. Kuluneet kaksi ja puoli vuotta on tavallaan ollut kuin pitkähkö kenttätutkimusvaihe, jonka aikana olen tarkkaillut Suomessa asuvia perheitä, keskustellut paljon erilaisissa elämän tilanteissa olevien ihmisten kanssa ja pyrkinyt ymmärtämään perhettä ja perheen toimintaa ja niiden merkitystä perheenjäsenten ja erityisesti lasten näkökulmasta. Koulujen luokissa käytetty havainnointiaika jäi tosin lyhyeksi. Olin lasten parissa yhteensä 10 tuntia.

Atkinsonin ja Hammersleyn (1995, 248) mukaan etnografisen tutkimuksen ominaisuutena on muun muassa voimakas halu tutkia perusteellisesti tietyn sosiaalisen ilmiön luonnetta enemmän kuin muodostaa hypoteeseja niistä sekä tuoda julki tulkinta inhimillisen käyttäytymisen merkityksestä ja funktiosta aineiston analyysissa. Vaikka etnografia ei olekaan tämän tutkimuksen päämetodi, on sen metodologialla yhteyksiä tähän tutkimukseen. Etnografia sananakin

tarkoittaa ihmisistä kirjoittamista (Metsämuuronen 2002, 181), ja siitähän tässä tutkimuksessa on syvimmiltään kyse.

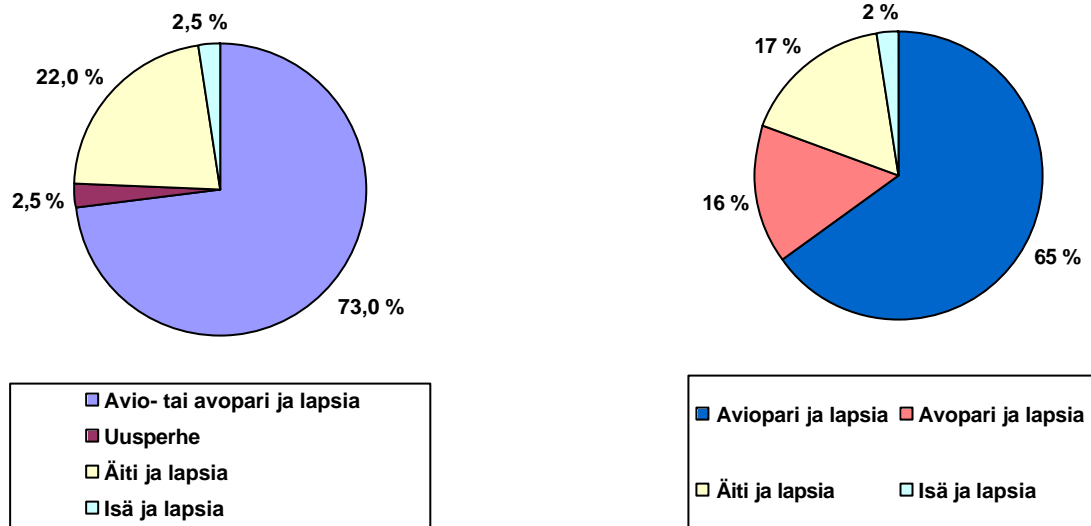
## 5 LASTEN PERHEET

Tässä ja seuraavissa kahdessa luvussa esitetään tuloksia tutkimustehtävin, joiden tarkoituksena oli kartoittaa lasten perhekäsityksiä. Tässä luvussa vastataan tätä tutkimusta varten kerätyn aineiston perusteella kysymykseen, mitä on perhe lapsen näkökulmasta. Luvuissa 7 ja 8 vastataan toiseen tälle tutkimukselle asetettuun kysymykseen eli siihen, miten perheessä toimitaan. Näitä lukuja voi lukea erillisinä, mutta yhdessä ne muodostavat kokonaisuuden, joka on vastaus kahteen toisiinsa linkittyvään tutkimustehtävään: lasten näkemyksiin perheittensä rakenteesta ja toiminnasta. Luvuissa peilataan tämän tutkielman tuloksia aikaisempiin tutkimuksiin. Useimmat näistä tutkimuksista on tehty aikuisten näkökulmasta ja näin reflektointi havainnollistaa myös näkökulmien välisiä mahdollisia eroja.

Kirjoitelmiensa alussa lapset esittelevät perheensä. Perheiden esittely on selkeää ja mutkatonta, vaikka joissakin tapauksissa ehkä aikuisesta voisi tuntua, että perheen rakenne olisi monimutkainen avioerojen ja vanhempien uusien suhteiden vuoksi. Lapset kuitenkin kuvaavat perheitään selvästi. Pääosin kirjoitelmat alkavat sanoilla: perheeseeni *kuuluu*. Lasten käsitysten mukaan perheeseen kuulutaan joko biologisen tai tunnesiteen johdosta. Lasten perhekuvaukset sisältävät jo perheen esittelyvaiheessa usein paljon perheenjäsenten ja perhesuhteiden luonnehdintaa, tunnetta sekä kuvauksia perheen toiminnasta ja arkielämästä.

Seuraavassa esittelen erilaisia lasten perhetyyppejä sen mukaan kun niitä aineistosta nousi esiin. Aineistossa esiintyvien sekä koko Suomen lapsiperheiden (Tilastokeskus 2000) jakaantuminen eri perhetyyppeihin on havainnollistettu kuviossa 5. Kuvioon on koottu tähän tutkimukseen osallistuneiden lasten näkökulmasta ilmenevät perhetyypit, joita ovat lasten biologisista vanhemmista (joko avio- tai avoliitossa) ja lapsista muodostuvat perheet, äidistä ja lapsista, isistä ja lapsista muodostuvat perheet sekä uusperheet. Tilastokeskuksen (2000)

esitykseen verratessa on huomioitava, että Tilastokeskuksen kuviossa on tehty erotus avio- ja avoliitossa esitettyjen vanhempien välille, mutta uusperheitä ei siitä sitä vastoin voida erottaa.



Perheitten rakenne lasten näkökulmasta tässä tutkimuksessa (n = 114)

Suomen lapsiperheet tyypeittäin (Tilastokeskus 2000)

KUVIO 5. Lasten perheitten rakenteet verrattuna tilastokeskuksen perhetyyppeihin

### 5.1 ”Perheeseeni kuuluu isä, äiti, kolme siskoa ja minä”

Valtaosa tämän aineiston lapsista elää perheessä, jossa elävät myös hänen molemmat biologiset vanhempansa. Lapset eivät kuitenkaan tee selvitystä siitä ovatko heidän vanhempansa avio- vai avoliitossa. Ehkä lapsen näkökulmasta sillä ei ole merkitystä. Huttunen (2001) käyttää kahden vanhemman perhemuodosta vanhempien ollessa avio- tai avoliitossa nimitystä *kaksivanhempainen perhe*. Myös hänen tutkimuksiensa mukaan kaksivanhempaiset perheet ovat vallit-

seva kasvu ympäristö tämän päivän lapsille. (Huttunen 2001, 52.) Mutta mitä sanovat lapset itse? Seuraavassa muutama esittelee perheensä:

”Minun perheeseeni kuuluu isä, joka on tosi kiva. Se on töissä postilla. Meidän äiti on tosi kiva. Se tekee ruokaa, joka on tosi hyvää.”

T404

”Isäni on mukava, hän on 42 vuotta vanha ja hänen nimensä on Juhani. Äitini on reipas, ystävällinen ja hän on 45 vuotta vanha. Hänen nimensä on Reetta. Siskoni on 12-vuotias, tuhma ja hänen nimensä on Kati. Toinen siskoni on 20-vuotias ja hänen nimensä on Krista. Veljeni on 20-vuotias ja hänen nimensä on Juho.” P214

”Minun pikkusiskoni on yhdeksän kuukautta ja hänen kanssa on kiva leikkiä. Isoveljeni on kahdeksannella luokalla ja hän kiusaa minua joskus. Äitini on vielä äitiyslomalla ja kun minä tulen koulusta kotiin, hän on yleensä kotona, mutta joskus kaupassa. Isäni on yleensä töissä klo 8-17, mutta joskus sillä on vapaa päivä.” T301

”Minulla on kaksi veljeä ja kolme siskoja. Minulla on yksi isosisko ja yksi isovelji. Minulla on kaksi pikkusiskoja ja yksi pikkuveli. Minun äitini on kiva ja iskäni.” P116

Tällaisesta kaksivanhempaisesta perheestä on sekä yleisesti että myös perhetutkimuksissa (mm. Alanen 2001) käytetty nimitystä *ydinperhe*. Alasen mukaan ydinperhe on – historiallisista syistä – pitkään ollut se institutionalisoitu järjestely, jolla moderneissa yhteiskunnissa on säädelty sukupuolten ja sukupolvien välisiä suhteita. Ydinperheen tunnuspiirteenä nähdään heteroseksuaalisen parisuhteen ja vanhempien ja lasten keskinäisen (biologisen) suhteen yhteenkietoutuminen ja paikantuminen yhteiseen kotiin. Alanen on tutkinut perheen muuttumista sekä hahmotellut sellaista perheyden kehityslinjaa, joka koskettaa myös lasten asemaa perheissä ja perheen asemaa lasten elämässä. Näitä kahta tutkimussuuntaa toisiinsa yhdistämällä hän on muodostanut vision lapsuuden



ja lasten perheyden moninaisuudesta ja lapsista tämän moninaisuuden aktiivisina tuottajina. (Alanen 2001, 108 – 118.)

## 5.2 ”Isä ja äiti asuvat erillään”

Perheiden moninaisuus näkyy hyvin myös tätä tutkielmaa varten kerätyssä aineistossa. Kaikissa lasten perheissä ei ole molempia vanhempia. Yleisimpänä syynä tähän on avio- tai avoero. Yhdessä tapauksessa äiti on jäänyt leskeksi miehensä kuoltua. Yleensä lapset ovat jääneet asumaan äidin luo, mutta aineistossa oli myös muutamia tapauksia, joissa lapset olivat jääneet asumaan isän kanssa. Huttunen (2001, 52) käyttää näistä äidin tai isän lapsen tai lasten muodostamasta perheestä nimitystä *yksivanhempainen perhe*.

### 5.2.1 ”Perheessäni on minä, äiti ja isovelji”

”Minun isäni on 50 v. Äitini ja isäni ovat eronneet. No, joka tapauksessa olen pystynyt elämään. Perheeseeni kuuluu kolme isosiskoja sekä minä ja äitini Tuula.” P423

”Minun perheeseeni kuuluu isä, äiti ja minä. Minulla ei ole sisaruksia. Isä ja äiti ovat eronneet. Asun äidin luona, mutta käyn isän luona joka toinen viikonloppu.” T104

”Minun perheeseeni kuuluu äiti, pikkusisko ja minä. Minun perheeni on reilu, koska äiti ei koskaan petä minua eikä pikkusiskonikaan.” P219

”Minulla on neljä veljeä eikä yhtään siskoa. Asun enimmäkseen äidin luona. Olen isän luona melkein joka loma.” T501

Usein lasten perheeseen on alkujaan kuulunut molemmat vanhemmat. Eron takia useimmissa tapauksissa isä ei asu enää lasten kanssa. Kuitenkin lapset yleensä pitävät isää osana perhettään. Lapset puhuvat kuin kahdesta kodista:

”Isoveljeni on mukavampi kuin pikkuveljeni, koska hän ärsyttää minua joskus. Muuten he ovat mukavia. Äitini on mukava ja pitää kurin ja on 34 vuotta vanha. Isäni on mukava ja osaa tehdä hyvää niin kuin äitinikin. Iskä osaa myös pelata jalkapalloa ja kaukalo-palloa. *Äidin luona* on seeprapeippo, jonka nimi on Pilkku, mutta sen kanssa ei voi leikkiä, koska se on niin arka. *Isämme luona* oleva Rekku-koira on mukava, koska sen kanssa on mukava leikkiä ja sen rodussa on beaglea ja suomen ajokoira.” P315

Huttunen (2001, 52) käyttää perheensä luota poismuuttaneesta vanhemmasta nimitystä *tapaaja- tai etävanhempi*. Tällaisen vanhemman ja lasten voidaan katsoa muodostavan omanlaisensa perheen, josta on käytetty joko nimitystä *tapaajavanhemman perhe* tai *etävanhemman perhe*. Alanen puhuu yksivanhempaisen perheen lisäksi *hajaperheestä*. Hajaperhe ei kuitenkaan välttämättä ole synonyymi yksivanhempaiselle perheelle, vaan se voi tarkoittaa ydinperhettä löysemää perhejärjestelyä, jossa perheen aikuissuhde on vähemmän sitova ja perustuu pääosin toveruuteen tai jaettuun vanhemmuuteen. Lapset eivät tosin näitä hienoja käsitteitä käytä, vaan puhuvat perheestään sellaisena kuin he sen kokevat. Lapset kokevat toisinaan kuuluvansa kahteen perheeseen: äidin ja isän perheeseen.

”Äitini ja isäni erosivat, kun menin epulle. Saamme äidin luokse kilpikonnan, jonka nimeä ei ole vielä päätetty. - - Kun olen iskän luona, saamme kaikki lauantaisin karkkipussit.” T309

Näyttäisi siltä, että lapsi voi joissakin tapauksissa jatkaa tavallaan ydinperhelapsuutta samalla kun hänen arkielämänsä on verkostoitunut monenlaisiin perhe-, ystävyys ja hoitosuhteisiin. Vaikka lapsi ehkä asuukin äidin luona, on isä edelleen lapselle tärkeä.

”Minun perheeseeni kuuluu äiti, isä ja veli. Isäni asuu Helsingissä, mutta olemme paljon yhteydessä.” T407

Aineistossa oli myös yksi tapaus, jossa lapsen isä oli kuollut ja äiti jäänyt näin leskeksi. Hän oli ilmeisesti mennyt sen jälkeen uudelleen naimisiin tai avoliittoon ja eronnut.

”Minä olen Juulia 10 v. Minun isäni kuoli, kun olin 7-vuotias. Äitini nimi on Liisa. Minulla on myös pikkusisko, jonka nimi on Maria. Marialla on isä ja velipuoli Mika. Marian isä Vellu ja meidän äiti on eronneet.” T410

### 5.2.2 ”Asun isän luona”

Yksivanhempaisista perheistä kaikki eivät ole yksinhuoltajaäidin perheitä. Mielienkiintoista oli huomata, että niistä kolmesta lapsesta, jotka asuvat isän kanssa kaksi oli tyttöjä.

”Meidän perheeseen kuuluu isosisko, joka asuu Tapionkujalla. Se on jo 19 v. On mulla isovelikin. Sen nimi on Mikko. Se asuu Tampereella ja opiskelee äänimieheksi. Mun iskä asuu mun kaa Laaksotiellä. Äiskä asuu Karpalokujalla.” T304

”Minun perheessäni on isä ja äiti, mutta he ovat eronneet. Asun isäni luona ja mulla on viisi isoveljeä, yksi asuu kotona.” T305

### 5.3 ”Kuvittelen, että olemme sisaruksia”

”Minun perheeni äiti ja isä ovat eronneet. Isällä on uusi vaimo Maija. Hänkin on eronnut ja hänellä on kaksi lasta. Kuvittelen, että olemme sisaruksia. Äidilläni on uusi miesystävä ja minulla pikkusisko Salli. Sisarpuoltani ja velipuoltani näen joka toinen viikonloppu kuten isääni ja Maijaa, sillä asun äitini luona.” T511

Nykyään puhutaan paljon *uusperheistä*. Huttusen (2001, 55) määrittelyn mukaan uusperheellä tarkoitetaan aina kaksivanhempaista lapsiperhettä, jossa kaikki lapset eivät ole vanhempien yhteisiä, vaan ainakin osa lapsista on tullut toisen

vanhemman aikaisemmasta suhteesta. Suurimmalla osalla uusperheiden vanhemmista on takanaan avio- tai avoero, mutta luonnollisesti joukossa on myös leskiä.

Kolmen lapsen perhetyyppi jäi epäselväksi. Siksi taulukkoon 1 on koottu 114 maininnan perusteella muodostetut luokat.

TAULUKKO 1. Lasten perheiden jakautuminen eri perhetyyppeihin (n = 114)

<b>Perhetyyppi</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>Avio- tai avopari ja lapsia</b>	83	73
<b>Äiti ja lapsia</b>	25	22
<b>Isä ja lapsia</b>	3	2,5
<b>Uusperhe</b>	3	2,5
<b>Yhteensä</b>	114	100

#### 5.4 ”Eli minä olen kaksikielinen”

Edellisten perhetyyppien lisäksi aineistossa löytyi perheitä, jotka tavalla tai toisella muodostavat oman luokkansa. Niistä yksi oli perhetyyppi, jossa ainakin toinen vanhemmista oli muu kuin suomalainen.

”Minulla on kaksi veljeä, joittenka nimet ovat Jan ja Sebastian, minulla ei ole siskoja. Minun isän ja äidin nimet ovat Claudia ja Mikka. Äitini on saksalainen ja isä suomalainen eli minä olen kaksikielinen.” T208

Lasten perheissä on muutamia joko kaksikulttuurisia tai muualta Suomeen muuttaneita perheitä. Lapset ovat kaikki suomenkielisissä tavallisissa kouluissa, joten heidän suomenkielensä on vähintäänkin kohtalaista. Todennäköisesti ainakin osa näistä lapsista on kaksikielisiä ja ainakin kaksikulttuurisia.

”Minun isä asuu Varkaudessa, mutta minulla on kaksi puoli-isää. Toisen nimi on Ishmael ja toisen Belant. Minun toinen puoli-isä asuu Turkissa ja Belant asuu ihan minun kotonani.” T403

”Minulla on 3 siskoa ja 3 veljeä ja isä ja äiti. Minulla on eno ja se auttaa läksyissä. Hänen nimensä on Hassan. Hän on 31 v.” T308

### 5.5 ”Siskoni ovat aika kilttejä, mutta joskus tulee kyllä riitoja”

Perhepsykologisessa tutkimuksessa on keskeistä ottaa huomioon eri perheenjäsenten näkökulmat. Kuten Larson ja Rickhardson (1994, vii–viii, 189) teroittavat, on illuusio nähdä perhe yksittäisenä kokonaisuutena. Perhe on pikemminkin monenlaisten, jopa eriävien todellisuuksien kohtaamispaikka, minkä tuloksena on useiden ristiriitaisten tunteiden ja tarpeiden epäsointi. Perhesuhteet muodostuvat vanhempien tai perheen mahdollisesti muiden aikuisten ja lasten välisistä suhteista sekä myös lasten keskinäisistä suhteista. Suurin osa tutkimuksista, jotka käsittelevät perhettä monimutkaisena sosiaalisena systeeminä, painottavat äidin, isän ja lapsen kolmoissuhdetta. Viime aikoina tutkijat ovat alkaneet käsitellä perhettä useista eri alasysteemeistä muodostuvana kokonaisuutena. Perhettä voidaan tutkia sekä eri tasoilla että eri näkökulmista.

Tällaisina näkökulmina esimerkiksi Alanen (1996, 19–20) nostaa esiin historiallisen, uskonnollisen, juridisen, medisiinisen, poliittisen, kulttuurisen, sosiaalisen ja psyykkisen näkökulman. Erilaisissa perhesuhteissa, kuten lapsen ja vanhemman, sisarusten tai lasten ja isovanhempien suhteissa, nämä ulottuvuudet saavat erilaisia painotuksia. Myös Gittins (1993, 67–68) toteaa, että perhettä koskevissa sosiologisissa ja historiallisissa tutkimuksissa keskeisin huomio on kohdistettu vanhempien ja lasten välisiin vertikaalisiin suhteisiin. Sen sijaan vähemmän huomiota on kiinnitetty lateraalisiin, sisarusten välisiin suhteisiin (Lamb 1982, 4–5). Nykyisin sisarussuhdekin nähdään yhtenä tärkeistä perheen alasysteemeistä (Brody & Stoneman 1990, 190). Tutkimusten kohteena ovat olleet muun muassa yksilöllisten erojen vaikutukset sisarussuhteessa, kehityksel-

liset muutokset sisarussuhteessa, sisarusten elämänkaaritutkimus, vanhempien ja lasten välisen suhteen ja sisarusten välisen suhteen vaikutus toisiinsa sekä uusperheiden sisarussuhteet sisaruspuoliseen (Dunn & McGuire 1992; Ritala-Koskinen 1993, 2001).

Kuten taulukosta 2 voi panna merkille, vain 13 % näistä lapsista on perheensä ainoa lapsi. Valtaosa lapsista elää siis yhden tai useamman lapsen kanssa samassa perheessä. Perheen muut lapset ovat miltei aina kirjoittaneen lapsen sisaria tai sisarpuolia. Sisaruksiksi määritellään samojen vanhempien lapset keskenään sekä myös sisaruspuolet ja kasvatussisaret (Taipale 1995, 13). Cicirelli (1985, 180; 1995, 4) määrittelee sisarussuhteen kahden lapsen väliseksi keskinäiseksi riippuvuussuhteeksi perheessä. Lapsilla on tällöin joko biologinen side (sisarukset, sisarpuolet) tai lain määrittelemä suhde (adoptoidut lapset) toisiinsa. Taulukkoon 2 olen kerännyt ne lapset, jotka asuvat kirjoittaneen lapsen kanssa samassa taloudessa. En ole siis laskenut mahdollisia toisen vanhemman luona asuvia sisarpuolia tai jo kotoa pois muuttaneita vanhempia sisaruksia mukaan. Nämä sisarukset ovat lapselle kyllä usein hyvin tärkeitä.

”Isäni Jouni asuu Tampereella kihlattunsa Annen kanssa. Isälläni ja Annella on lapsi Riku, joka on minulle velipuoli. Hän on nyt 1,5 vuotta vanha ja tosi suloinen.” T204

”Minun perheessäni on ihana äiti ja 18-vuotias veli, joka on kylläkin muuttanut tyttöystävänsä Helin kanssa Toivakkaan. Isäni asuu Pieksämäellä.” T205

Sillä, onko lapsella sisaruksia vai ei, on vaikutusta hänen sosiaaliseen kehittymiseensä. Sisarussuhde on lapselle sekä intensiivinen että rikastuttava, mutta samalla myös usein kompleksinen ja ristiriitainen ihmissuhde. Sisarusten kanssa tunteet käyvät välillä kuuminkin. Sisaruskateudesta lasten ja aikuisten suhteissa on tehty jonkun verran tutkimusta sekä opinnäytetöitä.

”Minun siskoni Nelli on joskus tosi ärsyttävä. Ajattelin, että se aikuistuisi. Se on nyt 7. luokalla. Sanon sille monesti etten kestä sitä enää ja toivon, että se muuttaisi pois. Mutta kai mä sitä sisimmäsäni rakastan.” T204

Muutamassa tapauksessa perheen lapset ovat avio- tai avoeron jälkeen muuttaneet myös erilleen, osa isän ja osa äidin mukaan. Näitäkään sisaruksia en ole taulukon 2 lukuihin mukaan laskenut vaan ainoastaan ne lapset, jotka elävät ja asuvat samassa kodissa.

”Minun perheeseeni kuuluu isä, äiti, kaksi pikkusiskoja ja yksi pikkuveli. Tällä hetkellä asun isäni kanssa kahden. Käymme usein siskojeni luona.” P114

”Äitini on mukava. Siskoni asuu Äänekoskella isäni luona. - - Veksi on äitini poikaystävä.” P122

TAULUKKO 2. Lasten perheiden kotona asuvien lasten jakauma lapsiluvun mukaan  
(n = 117)

<b>Kotona asuvien lasten määrä perheessä</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>Yksi lapsi</b>	13	11
<b>Kaksi lasta</b>	47	41
<b>Kolme lasta</b>	26	22
<b>Neljä lasta</b>	21	18
<b>Viisi lasta</b>	6	5
<b>Kuusi lasta tai enemmän</b>	4	3
<b>Yhteensä</b>	117	100

## 5.6 “Ja tietysti perheeseeni kuuluu myös Musti ja Napsu”

Eräs huomattava ja usein sivuutettu paikka lasten perhekuvauksissa on lemmikkieläimillä. Puolella lapsista on ainakin yksi lemmikkieläin (tytöistä 32:lla ja pojista 27:lla). Useat lapsista (tytöistä 14 ja pojista 9) laskevat lemmikkieläimen kuuluvaksi perheeseen.

”Minun perheeseeni kuuluu isä, äiti, kaksi veljeä, kissa, koira ja kaloja.” T512

”Meidän perheeseen kuuluu äiti, isi, Janne ja minä, koirani Rex ja kilpikonna. Äiti ja isi on ihan mukavia, mutta veljeni Janne on tylsä. Rex on erittäin mukava. Kilpikonnani on joskus kiva ja joskus tylsä.” P119

Muutamat aloittavat perhekuvauksensa mainitsemalla ensin lemmikit.

”Minun perheeni lemmikkieläin on kani. Sen nimi on Ines. Sillä on valkoinen täplä ja sen turkki on harmaa. Minulla on myös kaksi veljeä ja kolme siskoä. - - Äitini on kiva, samoin iskäni.” P116

”Minun perheeseeni kuuluu kolme kissaa ja äiti. Äitini nimi on Leena, ja kissojen nimet ovat Nipsi, Sulo ja Jätti. Niillä on lempinimetkin - -.” T210

Ritala-Koskinen (2001, 126) viittaa aikaisempiin määritelmiin eläinten kuulumisesta perheeseen sekä tulkintoihin siitä, kuinka eläimet olisivat lapsille menetettyjen ihmissuhteiden korvikkeita ja siten eläinten lukeminen perheeseen olisi merkki ongelmista. Yhdyn Ritala-Koskisen (2001, 126) näkemykseen hänen viitatessaan Levinin (1994, 178) ajatukseen, jonka mukaan lemmikkieläimet ovat lapselle merkityksellisiä läheisiä sinänsä, eivätkä merkkejä ongelmista tai korvaamassa esimerkiksi puuttuvaa suhdetta biologiseen vanhempaan. Monet lapset (ja aikuisetkin) pitävät eläimistä eläinten itsensä takia.

Lemmikit ovat selvästi tärkeitä ja rakkaita lapsille.



”Meidän lemmikkieläin on koira. Se on minulle tosi tärkeä. Leikimme yhdessä.” T404

Yksi lapsi lukee *hoitokoiran* kuuluvan perheeseensä.

”Minun perheeseeni kuuluu isä Jaakko, äiti Seija, sisko Paula, sisko Tiina ja veli Kaapo sekä hoitokoira Pallas.” T211

Pari lasta kertoo perheeseensä lemmikistä, jota heille ollaan vasta hankkimassa.

”Siskoni Jetta on 12-vuotias ja saa pian koiran. Se on ollut hänen kuusivuotinen haaveensa. Se on myös minun koirani, mutta kun Jetta muuttaa pois kotoa, saa hän koiran.” T402

Myös lemmikit, jotka asuvat toisen vanhemman luona ovat tärkeitä ja siksi mainitsemisen arvoisia.

Kaikilla ei kuitenkaan ole lemmikkiä. Jotkut lapsista harmittelevatkin tätä. Usein syynä on jonkun perheenjäsenen allergia tai esimerkiksi äidin lapsia kohtaan tuntema epäluottamus siitä, tulisiko lemmikki hyvin hoidettua, kuten seuraava asian kanssa kipuilevan pojan kommentti paljastaa:

”Äitini sanoo, että me ei voida saada lemmikkiä, koska se on mukamas räökkäystä lemmikille.” P115

## 5.7 ”Minulle tärkeitä on myös mummo ja pappa”

Lapset kertovat omien vanhempiensa lisäksi myös tärkeinä pitämistään muista aikuisista avoimesti ja mielellään. Usein mainitaan isovanhemmat, jotka lasten kirjoituksissa saavat monenlaisia kutsumanimiä: mummo, mummi, vaari, ukki ja pappa.

”Minulle tärkeitä aikuisia ovat mummo ja pappa. Niiden luona on hauskaa, kun saa maalata ja laskea mäkeä.” T404

”Minun mummi ja ukki ovat tosi ystävällisiä, ehkä liiankin. Ne on mulle tärkeitä aikuisia.” P115

Tädit, sedät, enot ja joskus koko suku koetaan tärkeiksi.

”Koko sukuni on minulle tärkeä.” T508

”Tärkeitä henkilöitä on kummitäti ja täti.” P519

Kummit ovat monelle lapselle erityisen tärkeitä. Joskus heidän yhteydenottoaan odotetaan ja kaivataan.

”Minulla on kummitäti, joka asuu Saksassa ja on minulle todella tärkeä. Hänellä on saksalainen mies, jonka nimi on Claus.” T302

”Kummisetäni Mika on minulle tärkeä, mutta se ei muista minua enää.” T109

Jotkut lapsista ovat löytäneet itselleen lainamummeja ja -pappoja.

”Meille tärkeä aikuinen on Maija-mummi. Oikeastaan hän ei ole meidän mummi, mutta koska oikeata mummia ja pappaa ei ole niin Maija-mummi hoitaa meitä, jos äidillä on työkiireitä.” T505

”Yksi tärkeä ihminen on herra Bekker, jonka etunimeä en tiedä. Me sanomme häntä keskiviikkopapaksi, koska hän antaa yleensä keskiviikkoisin karkkia.” P315

Lapselle tärkeillä aikuisilla on usein tarjota lapsille aikaa, huolenpitoa tai huomiota. Esimerkiksi kaverin äiti voi olla tärkeä aikuinen.

”Minun kaverin äiti on kiva, koska joskus, kun isä ja äiti lähtevät mökille, niin se kaverin äiti päästää minut heille yöksi.” P120

Eronneiden vanhempien uusista elämänkumppaneista voi tulla lapsille myös tärkeitä henkilöitä.

”Minulle tärkeitä aikuisia ovat mummo, äidin poikaystävä Mauri ja isin vaimo Maija.” T511

Perheen tarkka määrittely lienee nykyisin tunnetusti vaikeaa. Kuitenkin jokainen tähän tutkimukseen osallistunut lapsi tuntui tietävän, ketkä kuuluvat hänen perheeseensä, ja mikä siis on hänen perheensä. Lapsen perhe voi olla monen näköinen. Monenlaisia voivat olla myös lapsen kuvaukset niin perheenjäsenistä kuin perheeseen liittyvistä sosiaalisista rakenteista, kuten sisarussuhteista ja vanhemmuussuhteista. Aineistosta tehtyjä havaintoja siitä, mitä vuorovaikutus perheessä voi olla, esitetään seuraavassa luvussa.

## 6 VUOROVAIKUTUS PERHEESSÄ

Monet tutkijat ovat ehdottaneet erotusta kodin vanhemmuustyylien ja kasvatuskäytäntöjen tarkastelun välille. (Mize, Russell & Pettit 1998, 31–44; Darling & Steinberg 1993, 487–496). Näiden tutkijoiden mukaan vanhemmuustyyli on luonnehdittu niiden asenteiden mukaan, joita vanhemmilla on lasta kohtaan sekä niin kutsutun vanhemman ja lapsen välisen tunneilmapiirin (*the emotional climate of the parent-child relationship*) mukaan. Pulkkinen (1977) viittaa niihin perheen ilmapiiriä sävyttäviin sekä lasten ja vanhempien välistä suhdetta muokkaaviin keinoihin, joilla kasvatusta perheessä toteutetaan, sanalla kasvatustilasto.

Kasvatuskäytännöillä tai kuten englanninkielisessä kirjallisuudessa puhutaan vanhempien käytännöillä (*parenting practices*) on tarkat tavoitteet ja tilannekohtaiset säännöt. Kun siis puhutaan vanhempien kasvatuskäytännöistä, tarkoitetaan vanhempien suuntaavan vaikutuksensa johonkin tiettyyn aspektiin lapsessa.

Esitän seuraavissa luvuissa tämän tutkimuksen tuloksia peilaten niitä myös aikaisempiin tutkimuksiin. Vaikka vanhemmuustyyliä, kasvatustilastoa ja kasvatuskäytäntöjä tarkastellaankin erillisissä luvuissa, punoutuvat ne käytännössä yhteen. Tämä luku koostuu lasten kirjoitelmista löydettyjen vanhemmuustyyliä ja kodin kasvatustilastoa käsittelevien käsitysten tarkasteluun. Kasvatuskäytänteitä tämän tutkimuksen yhteydessä käsitellään lisää luvussa 7.

Ohjatessani lapsia kirjoittamaan perheestään en varsinaisesti pyytänyt heitä kertomaan kotinsa tunneilmapiiristä enkä heidän vanhempiensa tyylistä kasvattaa heitä. Myöskään käsittekartta, jonka he kirjoittamisen tueksi saivat, ei ohjannut heitä suoranaisesti kertomaan näistä asioista. Kuitenkin monissa heidän kirjoituksistaan välittyvät erilaiset lasten vanhempiaan ja sisaruksiaan kohtaan tuntemat tunteet ja kodin yleinen ilmapiiri sekä erilaiset vanhemmuustyyliä.

Muutammat lapset antavat kuvan perheestään, jossa toisen tunteet osataan ottaa huomioon:

”Jos loukkaamme toistemme tunteita, pyydämme anteeksi.  
Saamme anteeksi toiselta ja unohdamme kiistan.” T511

Mounts (2002, 58–69) on tutkinut vanhempien ohjaajana ja johtajana toimimista murrosikäisten lastensa toverisuhteiden säätelijöinä (*the parental management of peer relationships*). Hänen tutkimuksensa on osoittanut, että vanhempien ohjaustyyllillä on merkittävä vaikutus siihen millaisia kavereita lapset valitsevat, millä taas puolestaan on vaikutusta siihen, miten lapset kehittyvät sosiaalisesti, kuinka he menestyvät koulussa ja siihen alkavatko he käyttää päihteitä. Vanhempien ohjaustyyli voi olla hänen tekemän luokituksensa mukaan neuvovaa, neutraalia, kieltävää, kannustavaa ja tukevaa tai tarkkailevaa ja lapsen toimintoja seurailevaa (*guiding, neutral, prohibiting, supporting, monitoring*). Vanhempien tapa ohjata lapsiaan heidän toverisuhteissaan vaihteli Mountsin tutkimuksessa tässä luvussa myöhemmin tarkasteltavien vanhemmuustyylien mukaan. Hänen tutkimustulokset tukevat myös Darlingin ja Steinbergin (1993) artikkelissa esittämiä tutkimustuloksia, joissa vanhemmuustyyli käsitetään parhaiten kontekstina, joka muokkaa vanhemman tietyn kasvatuskäytännön vaikutuksia lapseen.

Käsitykset suotavista kasvatustavoista ovat aikojen kuluessa kovasti vaihdelleet. Esimerkiksi 1900-luvun alkupuolella Amerikassa ja sen ulkopuolellakin vaikuttaneen John Watsonin mukaan hellä ja tunnepitoinen kasvatustavo loi heikkoja persoonallisuksia. Myöhemmin toisen maailmansodan jälkeen puhalsivat muun muassa Benjamin Spockin vaikutuksesta ns. "vapaa kasvatustavo" tuulet. Erityisesti sallivuuden ja rajoittavuuden kesken on käsityksissä ollut vaihtelua. (Pulkinen 1977.)

On selvää, että vanhemmilla on tärkeä, jos ei tärkein rooli lapsen kehityksessä. Siinä, miten vanhemmat toimivat, kuinka tietoisia he ovat kasvattamisestaan ja sen tärkeydestä, on suuria eroja eri kulttuurien välillä, mutta jo saman kulttuurin sisällä. Erilaisia kasvatustavojen luokittelua on useammalla kuin yhdellä

tavalla. Baumrind (mm. Matsumoto 1996) on nimennyt kolme kasvatustyylin pääluokkaa. Kahdesta ensimmäisestä, *vanhempi- ja lapsijohtoisesta kasvatustyylistä*, on muissa (mm. Pulkkinen 1977) käytetty nimitystä *itsekäs kasvatus*.

Pulkkinen puhuu perheilmapiiristä (1996, 86–87) tai kodin kasvatusilmastosta (1977, 134–146). Väkinäiselle perheilmapiirille on ominaista ilmapiirin teennäisyys ja epämiellyttävyys, kun taas luonnolliselle perheilmapiirille on ominaista herkkyys ja persoonallisuus. Kylmä perheilmapiiri on kriittinen ja sen jäsenet kokevat onnellisuuden ja lämmön puutetta. Lämmin perheilmapiiri taas olisi avoin, turvallinen ja rakastava, ja sen jäsenet kokevat keskenään läheisyyttä. Hillitty perheilmapiiri kuvastaa rauhallista, asiallista ja miellyttävää ilmapiiriä, kun taas rauhaton perheilmapiiri on työteliäs, kiireinen, sotkuinen ja villi. Luottavainen perheilmapiiri on suvaitseva ja salliva, epäluuloinen taas estävä, pelokas, räjähdysaltis, persoonaton sekä varovainen. Ärtäisälle perheilmapiirille on tyypillistä epävakaisuus sekä tyytymättömyyden, aggressiivisuuden ja ärtyneisyyden ilmaukset. Esimerkkejä aineistosta nousseista vanhemmuustyylien ominaisuuksista on koottu kuvioon 3, sivulle 26.

### 6.1 ”Pyydän isän tai äidin huoneeseeni juttelemaan”

On perheitä, joissa vanhemmat harjoittavat demokraattisuutta, ja lapset kokevat, että vanhemmat ovat kiinnostuneita heidän tekemisistään. Tällaisissa perheissä vanhemmat koetaan reiluiksi ja johdonmukaisiksi. Tällaisesta ohjaavasta, toisten ymmärtämiseen ja toisten edun huomioonottamiseen pyrkivästä kasvatuksesta kertoo seuraavaksi 10-vuotias tyttö. Hänen koko kirjoitelmasta kuvastuu luottamus ja lämmin suhde sekä molempiin vanhempiin että hänen kolmeen sisarukseensa.

”Jos olen tehnyt jotain mitä ei saisi, pyydän isän tai äidin huoneeseeni ja kerron siitä hänelle. Kerrankin minä olin ottanut entiseltä opettajaltani karkkia. Sitten minä ja äiti soitimme opettajalleni. Seuraavana päivänä opettaja jutteli minulle vähän, mutta ei ollut

vihainen. - - Jos teemme jotain hyvää saamme aina kiitosta. Jos teemme jotain huonoa saamme esimerkiksi torumisia.” T101

On huomioitava, että tässä tutkimuksessa kysymys on *lapsen kokemuksesta*. Kuitenkin lapsen kokemuksesta ymmärrettyjä käsityksiä peilataan aikaisemmista tutkimuksista saatuihin tietoihin, jotka ovat peräisin aikuisilta. Tämä siksi, koska lapsinäkökulmasta tehty tutkimus on niin vähäistä. Niin on Baumrind nimitänyt edellisen lapsen kertoman tapaista vanhemmuustyyliä auktoritatiiviseksi (*the authoritative parent*) (mm. Matsumoto 1996, 95) ja sekä Aronfreed puolestaan ohjaavaksi kasvatustyyliksi (mm. Pulkkinen 1977, 135). Tällöin lapselle pyritään selittämään ja neuvomaan sekä vetoamaan lapsen harkintakykyyn. Vanhemmat valvovat lapsen toimintoja ja hänelle osoitetaan millaisia seurauksia hänen teoillaan on muille ihmisille. Näin pyritään kehittämään lapsen kykyä eläytyä muiden ihmisten asemaan. Baumrind nimittää siis ohjaavaa kasvatusta auktoritatiiviseksi. Sitä ei pidä sekoittaa autoritaarisuuteen. Nimityksellä hän haluaa korostaa vanhempien ohjauksen (jopa autoritaarisuudenkin) paremmuutta verrattuna lapsijohtoiseen kasvatukseen. Tällaiset vanhemmat tarjoavat paljon lämpöä ja huolenpitoa ja antavat lapselle vastuuta tämän voimien mukaan. Tällaisen kasvatustyylin on nähty edistävän psyykkistä terveyttä, rohkaisevan lapsia kasvamaan itsenäisiksi, yhteistyökykyisiksi ja sosiaalisesti kyvykkäiksi. (Matsumoto 1996; Pulkkinen 1977.)

## 6.2 ”Äitini huutaa minulle, että miksi tein niin”

Pelon varassa ei voida välittää kestäviä arvoja. Kuitenkin jotkut vanhemmista näyttävät uskovan, että huutamalla ja syyttämällä lapsi oppisi parhaiten. Jotkut vanhemmat turvautuvat myös uhkailun ja kiristyksen tapaiseen ehdollistamiseen, mikä ilmenee esimerkiksi seuraavanlaisesta lapsen kommentista: ”Jos teen riittävästi hommia, saan viikonloppuna karkkipussin.” Tähän määräilevään vanhemmuustyyliin voi kuulua joskus myös fyysinen rankaiseminen tai äärimmäisissä tapauksissa jopa väkivallan käyttö. Esimerkiksi sopii seuraava

10-vuotiaan pojan kertomus. Siitä huokuu vähän lämpöä eikä kyseessä olevan kasvatustyylin oleta pystyvän tukemaan lapsen kehitystä myönteisesti.

”Minä en tule hyvin toimeen äitini kanssa. Jos menen ulos ilman lapasia ja unohdan laittaa pikkuveljelleni lapasia, äitini huutaa minulle, että miksi tein niin. Jos jotain on tapahtunut, esimerkiksi radio tippuu ja menee rikki, äitini luulee, että olen tiputtanut sen. Hän ei pysty hillitsemään itseään, vaan tulee sitten ja lyö minua.”

P114

Baumrindin vanhemmuustyylien jaottelussa tällainen autoritaarinen vanhempi (*the authoritarian parent*) odottaa lapselta ehdotonta kuuliaisuutta, korostaa omaa valtaansa ja näkee lapsen kontrollia tarvitsevana. Aronfreedin jaottelussa kyseinen vanhemmuustyyli kuuluu herkistävään kasvatukseen (Pulkkinen 1977, 135). Autoritaarisessa ilmapiirissä johtavassa asemassa oleva päättää kaikesta keskustelematta muiden kanssa ja perustelematta kenellekään päätöksistään korostaen näin valtaansa.

Edellinen siteeraamani poika kertoo myös samassa kirjoitelmassa olevansa paljon yksin kotona ja lukevansa, koska hänen "ei tee kauheesti mieli olla kavereiden kanssa." Hänen kirjoitelmastaan on aistittavissa alakuloisuutta ja vaikka hän lopettaa kirjoitelmansa toteamalla, että ”tällä hetkellä minulla menee asiat hyvin”, jää lukija miettimään, kuinka alistavaa ja pelkoon herkistävää kasvatusta voi joskus olla.

Kettunen ja Krats (1996) ovat havainneet tutkimuksissaan (ks. Pulkkinen 1996, 88–89) perheilmapiirin ja parisuhteen laadun olevan myös yhteydessä toisiinsa. Turvallisella kiintymyssuhteella on luottavaisen perheilmapiirin lisäksi myös yhteys lapsikeskeiseen kasvatukseen. Voisiko näitä suhteita ajatella myös käänteisesti paikkansa pitäväksi? Tutkimukset (mm. Heiskanen & Piispa 1998) osoittavat, että kodeissa on todella myös kärsiviä osapuolia. Niin osoittaa myös tätä työtä varten koottu aineisto. Seuraavassa 11-vuotiaan pojan puheenvuoro:



”Äitini on kiva ja huolehtii minusta – toisin kuin isäni. Hän on laiska! Hän ei tee koskaan mitään – makaa vain sohvalla tai sängyllä tai pelaa Playstationia tai tietokonetta. On äklöttävää, kun joka puolella on kaljapulloja! Kerran hän sortui jopa perheväkivaltaan – tosin ei rajuun. Silloin jouduimme kutsumaan jo poliisitkin. Äidilläni on vieläkin iso mustelma kädessä. Onneksi ei sattunut mitään vakavaa.” P224

Laajin Suomessa tehty selvitys naisiin kohdistuvasta väkivallasta on Tilastokeskuksen vuonna 1998 tekemä ”Usko, toivo ja hakkaus” – tutkimus. Siinä Heiskanen ja Piispan (1998) Naisen turvallisuus 1997 – tutkimusaineistosta on lasketta- vissa Suomessa olevan noin 70 000 7 - 14-vuotiaista ja saman verran yli 15- vuotiaista, jotka ovat nähneet tai kuulleet vanhempien välistä väkivaltaa tai olleet itse myös väkivallan kohteena. Noin 50 000 alle 7-vuotiasta on kokenut vastaavia tilanteita. (Heiskanen & Piispa 1998.) Näistä kaikista lapsista ja nuorista n. 21 000 on ollut itse väkivallan kohteena. (Dufva 2001.)

Sariola (1990) on tutkinut lapsiin ja nuoriin kohdistuvaa väkivaltaa. Hänen tutkimuksensa mukaan ennen 14 vuoden ikää vanhempiensa lievän väkivallan (esim. läimäyttäminen, tukistaminen, töniminen) kohteeksi oli joutunut 72 % vastanneista nuorista. Vakavan väkivallan (esim. lyöminen, potkiminen, ampuma-aseella uhkaaminen) kohteeksi oli joutunut n. 8 % vastaajista. Isät ja äidit näyttäisivät käyttävän Sariolan mukaan väkivaltaa jokseenkin yhtä paljon. (Sariola 1990, 39–43.)

### 6.3 “Niin paljon kuin haluan”

Lapsilla on monenlaisia mielihaluja ja toiveita. Onko lapselle hyväksi, että hän voi aina sanoa ja tehdä kaikkea, mitä mieleen juolahtaa? Myötäilevässä vanhemmuustyyliässä korostuu lapsijohtoisuus, sallivuus ja odotuksien vähyys. Perheen sisäinen harmonia säilytetään vaikka väkinäisesti, jotta erimielisyyksiltä säästyttäisiin. Aineistosta nousi kuvauksia tällaisista vanhemmista lähinnä

lasten kertoessa television katsomiseen tai tietokoneen pelaamiseen sekä nukkumiseen liittyvistä kasvatuskäytännöistä. Vanhempien salliva kasvatustyyli tuli esiin sellaisissa ilmauksissa kuin "niin paljon kuin tahdon", "niin usein kuin haluan".

Lapsen kehitystä ei tue Baumrindin mielestä myöskään tämänkaltainen niin sanottu salliva vanhempi (*the permissive parent*), joka antaa lapsensa ohjata itse omaa elämäänsä. Tällaiseen kasvatustyyliin sisältyy kyllä lapsen huomioon ottaminen ja hemmottelu, mutta vähän kontrollia eikä se ole omiaan tukemaan esimerkiksi lapsen myönteisen minäkäsityksen, sosiaalisuuden ja toisten huomioonottamisen kehittymistä. Tällaisissa perheissä aikuisen rooli vanhempana ja kasvattajana on usein epäselvä ja puutteellinen. Lapselle annetaan useissa asioissa periksi ja vanhemman rooli perheen päävastuunkantajana ja – päättäjänä jää hämäräksi. (Matsumoto 1996, 95; Mounts 2002, 59–61.)

#### 6.4 ”Mutta ei sekään aina toimi”

Vähän lämpöä ja kontrollia tuntuu olevan niiden lasten kodeissa, joissa vanhemmat suhtautuvat piittaamattomasti lastensa tekemisiin. Vaikka vakavasti välinpitämättömiä vanhempia ei aineistosta voitu juurikaan tunnistaa, piittaamattomuuteen viittaavia piirteitä lapset kyllä kuvailivat. Usein vanhempien työn tuoma väsymys ja kiire mainittiin ja koettiin epämiellyttäväksi. Muutamissa tapauksissa isän tai äidin etätyö koettiin harmilliseksi.

” - - joskus tuntuu, että äidillä on liikaa juttuja ja varsinkin silloin mä yritän auttaa. - - Iskän kaa mulla ei oo mitenkään kovin hyvät välit, ja mua ärsyttää, kun se suuttuu niin herkästä ja tekee töitä niin paljon. Tosin onneksi ei niin paljon kuin vuosi sitten.” T111

”Minun isäni on paljon mukana harrastuksissani. Me urheillaan paljon kahdestaan. Isäni nukkuu kyllä tosi paljon. Se ärsyttää ja se, että sillä on paljon työmatkoja. Äitini on opettaja ja se on ankara ja suuttuu tosi helposti.” P115

Perry-Jenkins, Repetti ja Crouter (2000) sekä Crouter, Bumbus, Maguire ja Mc-Hale (1999) ovat tutkineet vanhempien työn vaikutusta lapsiin sekä heidän hyvinvointiinsa ja käyttäytymiseen. Nämä tutkimukset osoittavat, ettei lastenkaan näkökulmasta ole sama, millaista työtä vanhemmat tekevät. Kun vanhempi kokee työnsä haasteellisena ja pystyy tekemään sitä itsenäisesti, on mahdollista, että työn antamat myönteiset vaikutukset siirtyvät myös kotiin. Vastaavasti ylikuormittavaan työstressiin liittyy riski, joka voi vaikuttaa kielteisesti vanhemman ja lapsen väliseen suhteeseen heikentäen näin lapsen henkistä hyvinvointia altistaen hänet esimerkiksi masennukselle ja itsearvostuksen kadottamiselle.

Vanhemman runsas alkoholinkäyttö koetaan sitä vastoin erittäin ikäväksi ja turvattomuutta lisääväksi. Joissakin kirjoituksissa oli tulkittavissa myös merkkejä ohjauksen puutteesta. Aineistossa tällaiset vanhemmuustyyli olivat tulkittavissa muun muassa kommentteilla ”ei mitään väliä”. Lapset selvästi kaipaavat ja tarvitsevat vanhempiensa aikaa ja huomiota, tavallista yhdessäoloa.

Maccoby ja Martin (mm. Matsumoto 1996) ovat lisänneet Baurindin teoriaa täydentämään neljännen luokan vanhemmille, jotka eivät paneudu juuri lainkaan lastensa kasvattamiseen koska ovat usein niin syventyneitä omaan elämänsä pystymättä reagoimaan ja olemaan mukana lastensa elämässä toivotulla tavalla. He ovat luiskahtaneet autoritaarisuudesta toiseen äärimmäisyyteen, välinpitämättömyyteen. Tällaisia vanhempia kutsutaan niin sanotuiksi asianosattomiksi vanhemmiksi (*the uninvolved parents*). Mannerheimin Lastensuojeluliiton julkaisemassa kirjasessa *Lapsen kanssa Karila* (1976) käyttää tällaisesta kasvatustyylistä termiä *lapsijohtoinen välinpitämätön kasvatus*, joka näin ollen Pulkkisen mukaan luokitellaan itsekkääseen kasvatusilmastoon. Vanhemmat voivat pidättyä ohjaamasta lastaan tietoisesti hemmotellessaan häntä tai kannattaessaan vapaata kasvatusta. Ohjauksen puute voi johtua myös vanhempien välinpitämättömyydestä lasta kohtaan, kasvatusta koskevan tiedon puutteesta, tai joskus kasvatus voidaan lyödä laimin vahingossakin omien kiireiden ja huoliensa takia. Tällaisen kasvatustyylin vaara on siinä, että se merkitsee lapsen jättämistä satunnaisten tekijöiden kasvatettavaksi ja aiheuttaa lapselle tunteen,

ettei kukaan ole hänen asioistaan ja kehityksestään kiinnostunut. (Pulkkinen 1977, 144.)

Vaikka erilaisten vanhemmuustyylien jaottelu tuntuukin yksinkertaiselta, ei se kuitenkaan käytännössä niin helppoa ole. Vanhemmat saattavat ehkä tietoisesti pyrkiä kasvattamaan lapsiaan esimerkiksi ohjaavalla ja demokraattisella tavalla, mutta yllättävän tilanteen sattuessa muuttaa hetkeksi tapaansa menetellä. Usein erilaiset teorioiden luomat vanhemmuustyylit sekoittuvat käytännössä oman näköisikseen. Luokiteltujen vanhemmuustyylien ominaisuudet voivat olla kuitenkin tunnistettavissa ja helpottaa näin niin vanhemmuudesta käytyä keskustelua kuin tutkimustakin. Se, kuinka kasvatusta toteutetaan sävyttää perheen ilmapiiriä ja perheenjäsenten tunnesuhteita. Nämä ovat merkittäviä tekijöitä lasten ja nuorten käyttäytymisen eroissa, ja siksi niitä on tärkeä tutkia ja ymmärtää.

Seuraavassa luvussa tarkastellaan lähemmin tähän tutkimukseen osallistuneiden lasten kokemuksia perhe-elämän pelisäännöistä eli kuinka perheenjäseneet käyttäytyvät arjen eri tilanteissa, ja millaisia ovat vanhempien kasvatuskäytännöt lasten näkökulmasta.

## 7 KASVATUSKÄYTÄNNÖT

Perheessä lasta on ohjattu tiedostaen tai tiedostamatta tietynlaiseen käyttäytymiseen palkitsemalla tietynlaista toimintaa ja rankaisemalla toisenlaista. Kasvatusten menettelyt, joista tässä yhteydessä käytetään käsitettä kasvatuskäytännöt, ovat vanhempien valitsemia lasten käyttäytymisen säätämisen ja ohjausmenettelyjä, joilla vanhemmat puuttuvat lastensa toimintaan ja tekemisiin (Hirsjärvi ym. 1998, 27).

Vanhemmat ovat myös omalla käyttäytymisellään ja toiminnallaan antaneet malleja siitä, miten toimitaan vuorovaikutuksessa muihin ihmisiin. Ajatellaanpa vaikka sitä, miten vanhemmat toimivat keskenään ja perheessä sekä heidän antamansa malli toimimisesta perheen ulkopuolisten ihmisten kanssa. Kuinka paljon esimerkiksi perheen kotona vierailee muita ihmisiä, kuinka usein perhe yhdessä vierailee muiden luona sekä se, millaisia ovat nämä ihmiset, joiden kanssa perheellä on yhteyksiä.

On vanhempia, joilla on tietoinen pyrkimys kasvattaa lastaan. Lapsella itsellään on perheessä jonkinlainen asema ja rooli, joka kenties siirtyy hänen tuleviin vuorovaikutussuhteisiinsa. Kävi niin tai ei, mutta lapsi on joka tapauksessa saanut ainakin yhdenlaisen mallin siitä miten olla suhteessa muihin.

Stevens, De Bourdeaudhuij ja Van Oost (2002) ovat tutkineet 10–13-vuotiaitten lasten koulukiusaamiseen liittyvien roolien ja käytöksen sekä heidän perhetaustojen välisiä suhteita. Kyselytutkimuksen avulla he saivat tietoa sekä lasten että heidän vanhempiensa näkökulmasta. Tulokset paljastivat merkittävään eron näkökulmien välillä, vanhempien antaessa kuvan myönteisemmästä perhe-elämästä. Vanhemmat kertoivat enemmän yhteenkuuluvuudesta, mielipiteitten ja tunteitten avoimesta ilmaisusta, perhe-elämän järjestyksellisyydestä, kontrollista ja sosiaalisesta suuntautumisesta kuin heidän lapsensa. Vanhemmat kertoivat myös vähemmän rankaisukäytännöistä ja läheisemmästä suhteesta lapsiinsa verrattuna lasten kertomaan. (Stevens, De Bourdeaudhuij & Van Oost

2002, 421, 423.) Näissä tuloksissa on dokumentoitu erinomainen esimerkki siitä, että lasten ja aikuisten näkökulmasta tarkasteltuna asiat voivat saada erilaisia merkityksiä.

Tässä luvussa tarkastellaan erityisesti lasten kirjoitelmista nousseita kuvauksia niistä perheen arkeen liittyvistä toiminnoista eli perheen pelisäännöistä, joihin kirjoitusta tukeva käsitekartta (liite 1) oli suunniteltu.

### 7.1 ”Se ei ollut kovin järkevää, mutta oppihan siitä jotain”

Tätä tutkimusta varten laaditun käsitekartan heikko kohta oli palkitsemista ja rankaisemista koskevissa käsitteissä, koska nämä käsitteet eivät olleet lapsille yksiselitteisiä. Nämä yleensä aikuisille tutut käyttäytymisen säätämisen ja ohjausmenettelyjä käsittävät käsitteet merkitsivät useille lapsille erilaisia asioita. Heidän joukossaan oli lapsia, joita esimerkiksi palkitseminen oli saanut ajattelemaan urheilukilpailuihin liittyvää palkitsemista eli palkinnon saamista. Myös monet lapset kertoivat, että onnistumista koulussa pidetyissä kokeissa saatettiin palkita joko rahalla tai esimerkiksi lukukauden loppumista saatettiin juhlia menemällä koko perheen kanssa pitsalle. Toiset lapsista taas kertoivat nimenomaan, että heitä ei palkittu hyvin menneistä kokeista rahalla eikä millään muullakaan. Hyvin useissa tapauksissa palkitseminen yhdistettiin hyvään saavutukseen tai tulokseen jossakin asiassa. Rankaisu sanana sai ehkä jotkut lapsista ajattelemaan vain fyysistä rankaisua. Jotkut lapsista sanoivat, että heitä kyllä rankaistaan, mutta he eivät osanneet selittää miten. Rankaisua koskevia mainintoja on koottu taulukkoon 4.

Palkitsemisella oli tarkoitettu erilaisten etuuksien ja palkkioiden antamisen eli aineellisten palkkiot lisäksi myös kiittämistä, kehumista, kannustamista ja huomion osoittamista (Hirsjärvi ym. 1998, 27–28). Monet lapsista olivat kuitenkin ymmärtäneet myös näiden viimeksi mainittujen niin sanottujen sosiaalisten palkkioiden merkityksen. Taulukkoon 3 on tehty yhteenveto tyttöjen ja poikien esittämistä palkitsemiskeinoista heidän perheissään. Taulukkoa tarkastellessa

kannattaa ottaa huomioon lasten vastausten suppeus nimenomaan tutkimuksen tässä osuudessa.

TAULUKKO 3. Lasten mainintoja palkitsemisesta

<b>Maininta</b>	<b>Tytöt</b>	<b>Pojat</b>
<b>Raha</b>	17	16
<b>”Palkkio”</b>	11	11
<b>Herkku</b>	4	3
<b>Kehuminen</b>	10	2
<b>Halaaminen</b>	2	-
<b>Ulos syömään</b>	2	-
<b>Vaate/kengät</b>	1	-
<b>Päästään isän harjoituksiin</b>	-	1
<b>Ulkomaan matka</b>	1	-
<b>Ei palkita mistään</b>	2	4
<b>Yhteensä</b>	50	37

Noin kolmasosalle lapsista (14 tytölle ja 21 pojalle) käsite palkitseminen oli epäselvä eivätkä he näin ollen voineet näistä kasvatuskäytännöistä perheissään kertoa. Taulukko tarkastelemalla voidaan havaita, että tytöt tekivät useampia mainintoja palkitsemiseen liittyvistä käytännöistä kuin pojat. Taulukosta voidaan myös hyvin nähdä, että niistä lapsista, – sekä tytöistä että pojista - jotka olivat palkitsemisesta perheissään kertoneet, useat mainitsivat rahan. Rahalla heitä palkitaan esimerkiksi koulun kokeissa menestymisestä tai heidän auttaessaan kotitöissä. Myös menestyminen urheilukilpailuissa saatetaan palkita rahalla.

Yksi poika kertoi saaneensa rahaa, koska oli huolehtinut tehtävistään ja kouluvälineistään eikä hänelle ollut tullut unohduksia kuukauteen. Myös hampaan lähtemisestä saattoi saada palkkioksi rahaa. Muita palkkion saajia olivat ne 11 tyttöä ja 11 poikaa, jotka eivät kuitenkaan sen tarkemmin kertoneet mitä heidän palkkionsa oli. Useat heistä kertoivat saavansa *jotain* palkkioksi, mikä viittaisi aineelliseen palkitsemiseen siinä missä raha tai herkutkin. Herkuilla palkittiin ainakin joskus seitsemää tutkimukseen osallistunutta lasta. Herkuilla voidaan tarkoittaa keksiä, jäätelöä, viikonloppulimpparia tai karkkeja. Edellisiä lasten kertomia asioita tarkastellessa voi huomata, että sukupuolien välillä ei ole merkittävää eroa. Näiden lisäksi myös kaksi tyttöä kertoi, että heidät saatetaan viedä heidän hyvin koulussa menestyttyään pitsalle tai hampurilaiselle. Tällaiseen palkitsemiseen yhdistyvät niin aineellinen (etuisuudet, herkut) kuin sosiaalinen (yhdessäolo, huomion osoitus) palkitseminenkin.

Hirsto (2001) on tutkinut opettajien näkemyksiä vanhempien kotikasvatuksesta. Haluan peilata hänen tutkimustuloksia tämän tutkimuksen lapsinäkökulmaan, koska tuloksissa on mielenkiintoisia eroja, jotka voivat olla haastamassa lisätutkimuksiin aikuisten ja lasten näkökulman vertaamiseksi.

Hirston (2001, 75) tekemän tutkimuksen mukaan opettajien mielestä kehuminen ja kiittäminen näyttäisivät olevan eniten käytetty palkitsemiskeino. Tähän tutkimukseen osallistuneiden lasten mukaan kehuminen tulevat vasta neljännelle sijalle rahalla ja herkuilla palkitsemisen tai muun palkkion jälkeen. Rahan antamista palkkioksi opettajat katsovat käytettävän yleisesti melko usein samoin kuin lahjan tai makeisten ostamista (Hirsto 2001, 76).

Ero poikien ja tyttöjen kertoman välillä löytyy kuitenkin kehumisessa ja halauksissa. Yksikään pojista ei kertonut, että häntä halattaisiin. Kehumisenkin mainitsi vain kaksi poikaa. Pulkkinen (1977, 171) kirjoitti jo 1970-luvulla, että suomalaisten poikien tunne-elämän kasvatukseen tulisi kiinnittää huomiota. Poikakin kaipaa hellyyttä, itkemisen mahdollisuutta ja lohdutusta siinä missä kehumista ja fyysistä hellyyttä. Jos vanhemmat osoittaisivat pojalleen hellyyttä,



ei tästä kehittyisi tunne-elämältään kovaa ja karua, vaan hellyydenosoituksiin kykenevä, jota puolestaan hänen vaimonsa ja lapsensa aikanaan kaipaisivat.

Myös Hirston (2001, 77) tekemässä tutkimuksessa opettajan oli ollut vaikeampaa ottaa kantaa ”Osoittaa rakkautta ja hellii häntä” – vaihtoehtoon. Olisiko tämä käytännössä vähemmän käytetty palkitsemistoimenpide kuten lasten ja aikuisten näkökulmasta voitaisiin päätellä?

TAULUKKO 4. Lasten mainintoja erilaisista vanhempien antamasta ohjauksesta ja rankaisukeinoista tai rankaisematta jättämisestä

<b>Maininta</b>	<b>Tytöt</b>	<b>Pojat</b>
<b>Eristäminen</b>	17	11
<b>Ei rankaista</b>	10	7
<b>Rankaistaan, mutta jäi epäselväksi miten</b>	9	7
<b>Mieluisan asian kieltäminen</b>	6	9
<b>Puhuttelu ja toruminen</b>	7	1
<b>Huutaminen</b>	1	3
<b>Tukistaminen</b>	1	1
<b>Neuvominen ja sanallinen ohjaaminen</b>	2	-
<b>Sovittaminen ja korvaaminen</b>	1	-
<b>Kotityöt</b>	1	-
<b>Vaikeneminen</b>	-	1
<b>Yhteensä</b>	55	40

Lasten näkemys vanhempiensa toiminnasta rankaisemistilanteissa oli myös melko monivivahteista. 117 lapsesta 27 (23 %) ei mainitse mitään perheensä rankaisukeinoista. Sen lisäksi 16 lasta (9 tyttöä ja 7 poikaa) ei selittä tarkemmin, miten heitä rankaistaan. He kertovat saavansa rangaistuksen tehtyään esimerkiksi jotain salaa tai luvatta, myöhästyessään sovitusta kotiintuloajasta tai kiusattuaan pikkuveljeä. Rangaistuksia saa ”tilanteen mukaan” ja ne ovat ”tehoavin” tapa ojentaa, mutta epäselväksi jäi miten rankaiseminen heille tapahtui.

Niistä maininnoista, joita loput 90 lasta teki, näyttävät vanhemmat käyttävän lapsensa käyttäytymisen säätelemiseksi rankaisukeinoista eniten eristämistä. Eristämisellä he tarkoittavat joko omaan tai toiseen huoneeseen joutumista ”miettimään tekojaan” tai kotiarestia vaihdellen joko muutamasta tunnista tai koko päivästä viikkoon. Viikon kotiarestilla tarkoitetaan, että koulussa käydään ja ehkä harrastuksissakin, mutta loput ajasta ollaan kotona eikä kavereita tule seuraksi. Samoin kuin lasten kertoessa palkitsemisesta, huomattavaa on, että tytöt tekivät useampia mainintoja liittyen ohjaus- ja rankaisukäytäntöihin kuin pojat.

Samoin kuin opettajien näkemyksiä vanhempien palkitsemistoimenpiteistä, samoin on Hirsto (2001, 68–77) tutkinut myös opettajien näkemyksiä vanhempien rankaisutoimenpiteistä. Hirston tutkimustulosten mukaan opettajien mielestä vanhempien eniten käyttämiä rankaisutoimenpiteitä olisivat nuhteleva ja suuttuminen sekä suuttuminen ja moittuminen. Hirston tutkimukseen osallistuneiden opettajien näkemyksen mukaan kotiarestin käyttö rankaisumuotona oli viidennellä sijalla nuhtelun, suuttumisen ja moittimisen, lapsen anteeksi pyytämisen vaatimisen ja edun poisottamisen jälkeen. Tämän tutkimuksen lapsinäkökulman mukaan taas puhuttelu ja toruminen olisivat vasta viidenneksi yleisimpiä rankaisumenetelmiä.

17 lasta kertoi, ettei heitä rankaista koskaan. Rankaisuja ei kuulema tarvittu, koska heitä ”ei haluttanut edes rikkoa sovittuja sääntöjä”. Useat näistä lapsista eivät kuitenkaan perustele tai selvitä asiaa sen kummemmin.

Seuraavaksi eniten lasten kertoman mukaan käytetään heidän rankaisukeinonaan mieluisan asian kieltämistä. Mieluisan asian kieltämisellä voidaan tarkoittaa esimerkiksi pojilla melko usein tietokonepelien pelikieltoa tietyksi ajaksi, tytöillä television katselun kieltämistä tai sekä pojilla että tytöillä viikkorahasta luopumista siksi viikoksi. Tällainen ”jonkin edun poisottaminen” oli myös Hirston (2001, 69) tutkimuksen opettajien näkemysten mukaan usein tai melko usein käytetty rankaisumenetelmä.

Kieltojen perustelu auttaa lasta kehittämään itselleen sisäisen kontrollin säätelymään käyttäytymistä. Kieltojen perustelulla myös osoitetaan kiinnostusta lasta kohtaan, hänet otetaan vakavasti, hänet ymmärretään toimintojensa säätelijäksi ja vastuulliseksi niistä. Tällä on vaikutus myös lapsen itsetunnon kehittymiselle.

Vasta viidenneksi yleisintä on puhuttelu tai toruminen. Verrattuna Hämäläisen, Kraavin ja Raudikin (1994, 108–112) tekemään tutkimukseen virolaisten ja suomalaisten leikki-ikäisten kotikasvatuksesta, on merkittävää, että puhuttelu ja toruminen ovat heidänkin tuloksissaan yleisimmät käytetyt kasvatukseen. Kuitenkin tähän tutkimukseen osallistuneiden lasten kertoman mukaan vain kahdeksan lasta kertoi puhuteltavaksi tai torumisen kohteeksi joutumisesta rankaisukeinona. Tosin heidän lisäksi vielä kaksi tyttöä kertoi, kuinka heitä kotona ohjataan ja neuvotaan keskustellen, jos he ovat tehneet jotain epäsovpevaa. Kuinka pitkälle lapsen ikä ohjaa vanhempia kasvatukseen valinnassa? Entä mistä nämä erot lasten ja aikuisten välillä voisivat johtua? Eivätkö kaikki lapset ymmärrä puhuttelua rankaisukeinoksi vai eivätkö vanhemmat kenties halua paljastaa kovakätisempiä menettelyjä?

Rangaistukseksi lapset voivat kokea hyvinkin erilaisia ja toisista poikkeavia tapoja. Neljä lasta kokee vanhempien heille huutamisen rangaistukseksi. Kaksi lasta kertoo vanhempiensa tavasta tukistaa heitä silloin, kun he ovat vanhempien mielestä tehneet jotain väärin. Eräs lapsista kertoo puolestaan, kuinka hänen vanhempansa ohjaavat häntä sovittamaan ja korvaamaan aiheuttamansa vahingon. Yksi tytöistä kertoo, että häntä rankaistaan ylimääräisillä kotitöillä. Yksi

pojista kertoo taas isästään, joka vaikenee ja kieltäytyy puhumasta hänelle. Tämän poika kokee rankaisuksi.

Hirston (2001, 69–72) opettajien näkemysten tutkimiselle asetetuista toimenpiteistä muun muassa ”Vaatii lasta korvaamaan tai hyvittämään teon jotenkin (esim. työllä), ” Tukistaa tai näpäyttää häntä” ja ”Antaa hänelle vitsaa tai remmiä” osoittautuivat hankaliksi vastata. Sekä Hirston (2001) että tämän tutkimuksen perusteella voisi tulkita, että nämä rankaisumuodot eivät ole lasten eivätkä opettajien näkemysten mukaan kovinkaan paljon käytettyjä.

Olweus (1992) on sanonut että se, mistä lasta palkitaan tai häntä rankaistetaan ja toisaalta se, millaisia malleja lapselle tarjotaan ja mihin hän samastuu, vaikuttaa siihen, miten hän oppii toimimaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Niinpä vanhempienkin antama oma esimerkki on parempi opettaja kuin puhumalla opettaminen. Lapsi on luonnostaan kokeilunhaluinen. Hänelle on suotava mahdollisuus kokeilla, tehdä virheitäkin ja oppia näin käytännön kautta.

Pulkkinen (1996) ja Lagerspetz (1977) pitävät kasvatuksen karikkoina toisaalta lasten rajoittamista ruumiillisella rankaisemisella ja toisaalta lasten toimintojen ylenmääräistä sallivuutta. Molemmat saattavat johtaa lapsen heidän mukaansa turhautumiseen ja myöhempään aggressiivisuuteen. Etenkin jos lapsi on helposti aggressiolla reagoiva, liika sallivuus ei ole hyväksi. Aggressiiviselle käyttäytymiselle tulisi siis asettaa aina selvät rajat (Olweus, 1992).

Olweusin (1992) mukaan erityisesti neljä kodin ilmapiiriin ja perhesuhteisiin liittyvää tekijää ovat aggressiivisen reaktiomallin kehityksessä merkityksellisiä, mikä on tyypillistä esimerkiksi koulukiusaajille: 1) Vanhempien, erityisesti ensisijaisen hoitajan negatiivinen perusasenne lasta kohtaan sekä lämmön ja omistautumisen puuttuminen, 2) lapsen aggressiivisuuden salliminen eli se, että aggressiiviselle käyttäytymiselle ei aseteta selkeitä rajoja (maininta jo edellä), 3) lapsen fyysinen rankaiseminen sekä 4) lapsen temperamentti.

## 7.2 ”Myö mökötetään niin kauan kun lepymme”

Aineiston pohjalta näyttää siltä, että erimielisyyksiä nousee välillä perheessä kuin perheessä. Vain jotkut lapsista eivät olleet maininneet sanallakaan mitään riitoihin liittyvää. Suurin osa lapsista kertoi kuitenkin jotain perheensä erimielisyyksistä. Näyttäisi siltä, että useimmat riidat riidellään sisarusten kanssa. Jotkut kokevatkin tämän tavalliseksi osaksi elämää sisarusten kanssa eletävästä elämästä, kuten seuraavasta kommentista voidaan tulkita:

”Riitoja on minun ja siskojeni välillä. Se on tavallista, jos on siskoja. Muita riitoja on harvemmin.” P423

Erimielisyyksien käynnistettyä riidan, missä uhmataan toista ja loukataan hänen tunteitaan, voidaan käyttäytyä eri tavoin. Aineistostakin nousi muutamia tapoja käsitellä hankalalta tuntuva tilannetta. Useimmissa tapauksissa riidat pyritään sopimaan puhumalla ja anteeksi pyytämällä sekä anteeksi antamalla. Sopiminen ja anteeksi saaminen helpottaa ja tuo turvallisuutta.

”Meillä on joskus pahojakin riitoja, mutta annamme ne toisillemme anteeksi.” P223

”Meillä vaan pyydetään anteeksi, mutta ei tarvii sanoo takaisin, että saat anteeksi, koska kyllä se annetaan.” T103

Joistakin lasten kommentteista voisi ajatella sopimisen luovan turvallisuuden tunteen lisäksi luottamusta ja edistävän hyväksytyksi tulemisen tunnetta. Jokainen erehtyy ja tekee virheitä. Erehdykset on tunnistettava ja tunnustettava, ja näin saa hyväksyä niin itsensä kuin toisen sellaisena kuin on. Näitä koko yhteiskunnankin pelisääntöjä kotona harjoitetaan. Sovittua riita voidaan taas nauttia toisen läheisyydestä ja sinetöidä korjattu yhteys fyysisestikin.

”Riidat sovitaan anteeksi pyytäen sekä antaen ja halauksella.”

P216

Sen lisäksi, että monet lapset kokivat tärkeäksi, että riidat sovitaan, ne tuli sopia nopeasti, ainakin saman päivän aikana.

”Jos tulee riita, se pitää sopia heti eikä antaa mennä liian pitkälle.”

P118

”Jos päivällä on tullut riitaa, niin sovimme riidat yleensä illalla. Jos taas on tullut riitaa illalla, niin sovimme riidan heti kun äiti tulee töistä. Saadaan kummatkin aika hyvin anteeksi.” T407

Joskus välien selvittelyyn tarvittiin vanhempienkin apua. Varsinkin äiti mainittiin useamman kerran erotuomarin roolissa.

”Jos riitelemme, me yleensä sovimme. Mutta jos emme halua sopia, niin vanhemmat tulevat auttamaan sopimisessa. Yleensä kaikki antaa toisilleen anteeksi.” T309

Joissakin perheissä lapset selvittelevät välejensä omin keinoin. Vanhemmat haluavatkin nimenomaan näin käyvän.

”Äiti ei halua puuttua meidän riitoihin.” T207

Aineistossa oli myös useampia esimerkkejä siitä, kuinka riitojen annetaan joissakin perheissä ihan yksinkertaisesti vaan olla. Riitoja ei ehkä sovita ollenkaan, vaan luotetaan siihen, että ne menevät ohi itsestään.

”Yleensä riidat ratkeaa itsestään.” T110

Jotkut ottavat etäisyyttä menemällä vaikka omaan huoneeseen rauhoittumaan. Toiset ovat taas hiljaa.

”Kun kaikki ovat toisilleen vihaisia, niin minä menen ainakin omaan huoneeseen pelaamaan.” P113

”Jos riitelemme, niin kun riita on ohi olemme molemmat vähän aikaa hiljaa ja sitten kaikki on ohi.” T108

”Riidan sopiminen: pikkuveljeni kanssa toimii vain mykkäkoulu, vanhempien kanssa taas anteeksipyytäminen.” T102

Riita voi joissakin perheissä johtaa väkivaltaiseenkin käyttäytymiseen. Siitä on mainittu jo edelläkin luvussa 6. Väkivallan kohteeksi voi joutua aikuinen tai lapsi. Joka tapauksessa väkivaltaisuus perheessä vaikuttaa sen kaikkiin jäseniin aiheuttaen pelkoa ja turvattomuuden tunnetta. Kenen tunteita seuraava mahtaa todella kuvastaa: pojan, kilpikonnan vai molempien?

”Punakorvakilpikonnamme taisi säikähtää eniten. Se loikoili kaikessa rauhassa, kun yhtäkkiä alkoi hirvittävä räyhääminen. Poloinen hyppäsi loiskahtaen veteen, raapi ja suhisi. Suhina tarkoittaa joko sitä, että se pelkää tai on vihainen. Mutta Kovi on erittäin kiltti konna, mutta jos isä on lähetyvillä...” P224

Samalla luokalla, melkein vieressä voi istua samanikäinen poika, jolla on perheestä hyvinkin erilainen kokemus.

”Riitoja meillä ei oikeestaan oo, paitsi minulla ja isoveljellä on vaan leikkitappeluja ainakin joka päivä.” P222

### 7.3 ”Hilut pussin pohjalta”

Suurin osa lapsista saa vanhemmiltaan rahaa joko viikko- tai kuukausirahan muodossa tai epäsäännöllisesti ja vaihdellen heidän esittämänsä tarpeen mukaan.

”En saa viikkorahaa vaan rahaa vain tarpeeseen. Hyvä niin.” T111

”Me saamme vain kuukausirahaa. Minä saan 20 mk ja isoveljet saavat 180 mk, koska heidän täytyy ostaa jotain vaatteita itselleen.” T208

Joissakin perheissä lasten taskurahan saanti, oli se sitten esimerkiksi viikko- tai kuukausirahan muodossa, on riippuvainen heidän osallistumisestaan kotitöiden tekemiseen.

”Viikkorahan määrä riippuu meillä yleensä vähän siitä, minkä verran on tehty töitä.” P120

”Viikkorahaa saan, kun teen kotitöitä. Meillä on lista, jossa esimerkiksi tiskaus on melkein kaksi markkaa ja niin edelleen, sitten viikon jälkeen lasketaan paljon olen ansainnut.” T205

Kaikki lapset eivät kuitenkaan saa säännöllistä viikko- tai kuukausirahaa. Kaikki lapset eivät koe tarvitsevankaan omaa rahaa.

”Meillä ei ole viikkorahaa, koska me ei tarvita sitä vielä.” P118

Taskuraha-asiat voivat järjestyvät myös esimerkiksi synttäreiden aikana, kuten tällä tytöllä:

”Meidän perheessä ei jaeta viikkorahaa, koska äiti ostelee meille niin paljon. Meidän mummi kyllä antaa synttäreillä ja nimppareilla rahaa.” T207

Vaikka joidenkin lasten perheissä perhe nähdään tavallaan kuin yhteisenä yrityksenä, jossa jokaisella on oma osuutensa osallistua kotitöihin ilman, että töitä hinnoiteltaisiin, lapset voivat hankkia ylimääräisillä pikkutöillä hieman taskurahaa. Seuraavana siteeraamani tyttö osallistuu luonnollisesti kotiaskareisiin, kuten oman huoneensiivoamiseen, mutta saa palkkion auttaessaan pihatöissä.

”Viikkorahaa emme saa, mutta olen saanut esimerkiksi rikka-ruohojen nyppimisestä kasvimaalta palkkaa.” T508

Joidenkin lasten elämässä rahalla tuntuu olevan suuri merkitys. Markkamääräiset ilmaisut vilisevät kirjoitelman riveillä useaan otteeseen korostaen rahan merkitystä 11-vuotiaan tytön elämässä.



”Minä aion mennä syksyllä malli- ja mannekiinikurssille - - maksaa 800 mk. - - teinikurssi maksaa 2500 mk ja seuraava 5000 mk. Siis ei ihan ilmaista. - - Saan viikkorahaa 10 mk. Kuukausirahaa minä saan 100 mk. Säästän nyt muotivaatteisiin. Aion käydä ystäväni kanssa kaupungilla. Äiti antaa mulle vaaterahaa 200mk, synttäri rahaa 400 mk ja mä oon säästänyt 300 mk. Siis yhteensä 900 mk.” T204

Taulukkoon 5 on koottu aineistosta muodostetut luokitukset lasten erilaisille näkemyksille perheen rahaan liittyville käytännöille liittyen lasten omaan käytörrahaan. Koska tyttöjen ja poikien välillä ei ollut merkittäviä eroja, ei ollut mielekäästä erotella tuloksia taulukkoon sukupuolen mukaan. 108 lasta kertoi jotain taskurahakäytännöistä ja 9 lasta taas jätti mainitsematta mitään esimerkiksi viikkorahaan liittyvää. Neljällä lapsella oli lisäksi sekä viikko- että kuukausiraha. Siksi mainintoja oli yhteensä 112.

TAULUKKO 5. Lasten näkemyksiä rahaan liittyvistä käytännöistä perheessä  
(n = 112)

<b>Käytäntö</b>	<b>Mainintoja</b>
<b>Viikkorahaa 10 – 30 mk / vko</b>	42
<b>Viikkorahaa 30 – 100 mk / vko</b>	3
<b>Viikkorahaa hommien mukaan</b>	13
<b>Kuukausirahaa 20 – 50 mk / kk</b>	5
<b>Kuukausirahaa 60 – 70 mk / kk</b>	4
<b>Kuukausirahaa 100 – 120 mk / kk</b>	9
<b>Rahaa saa vaihdellen</b>	12
<b>Ylimääräisistä töistä</b>	1
<b>Rahan tilalla muuta</b>	1
<b>Ei viikko- eikä kuukausirahaa</b>	22
<b>Yhteensä</b>	112

#### 7.4 ”Meidän kotityöt jaetaan reilusti”

Useimmissa tähän tutkimukseen osallistuneiden lasten perheissä (60 %) kaikki perheenjäsenet osallistuvat tavalla tai toisella kotitöihin. Lukiessani lasten kertomuksia kotitöistä en voinut olla ajattelematta, että heillä ei välttämättä ole kokonaiskuvaa kaikesta kodinhoitoon liittyvästä. Palautin mieleeni, että olikin kyse heidän kokemastaan ja siitä nousevista käsityksistä.

Monille lapsille oman huoneen siivoaminen kuuluu yhtenä tavallisena tehtävänä muiden kevyempien askareitten rinnalla. Eroa tässä ei tyttöjen ja poikien välillä löytynyt. Pojat osallistuvat monissa perheissä esimerkiksi siivoamiseen siinä missä tytötkin.

”Koko perhe tekee meillä kotitöitä. Me lapset tyhjennämme yleensä tiskikoneen, tietysti siivoamme oman huoneen, autamme pihatoissa jne.” T508

”Minun pitää siivota huone kerran viikossa ja pedata peti joka aamu.” P314

Kotitöitä tehdään ilmeisesti myös olosuhteiden mukaan, kuten Korhosen (2002) tutkimuksissakin oli ilmennyt.

”Kotitöitä tehdään *vuoronperään*. Meillä on hirveän siistiä, välillä liiankin.” T402

Joissakin tapauksissa kotityöt on jaettu yhteisen sopimuksen mukaan. Aina kotitöitä ei ole varsinaisesti jaettu, vaan kaikki osallistuvat luontevasti tilanteen mukaan. Äidin kanssa kahdestaan asuva tyttö kertoo seuraavaa:

”Meillä ei ole varsinaista työnjakoa, mutta tyhjennän astianpesukoneen, laitan pyykit kuivumaan, imuroin huoneeni ja teen muitakin kotitöitä.” T104

Joissakin lasten perheissä vanhempien työnjako on perinteisesti selvä: naiset tekevät suurimman osan kotitaloustöistä ja miehet huolehtivat huolto- ja kunnossapitotöistä. Lapset osallistuvat ehkä omalla panoksellaan.

”Meillä kotityöt jaetaan niin, että äiti pesee pyykkiä ja tekee ruokaa ja siivoaa. Isä korjaa autoa ja siivoaa. Minä vien roskiksen ja siivoan oman huoneeni. Pikkuveljeni auttaa vanhempia siivouksissa.” T107

”Äiti siivoaa muut huoneet paitsi lapsien. Minä ja veljeni siivoamme omat huoneemme. Isä tekee talvella lumityöt pihalla.” T512

Äidit näyttävät tämän aineiston perusteella olevan isiä useammin ohjaamassa lapsiaan kotitöihin.

”Minä teen kotitöitä silloin kun äiti käskee minun tehdä. Esimerkiksi vien roskapussin tai teen puutöitä.” P514

”Jokainen lapsi siivoaa oman huoneen. Äiti kertoo mitä kotitöitä pitää tehdä.” T503

Mutta ohjaajana voi olla joskus isäkin, vaikkakin äitejä harvemmin.

”Meillä kotityöt on yleensä äidillä ja isillä, mutta kyllä mekin tehdään töitä jos isi pyytää.” T105

Isät osallistuvat myös esimerkiksi ruuanlaittoon ja usein siivoukseen:

” - - kun isä on kotona, hän laittaa ruuan.” T505

Äideistä on kuitenkin enemmän mainintoja kotitöiden tekijänä.

”Yleensä äiti tekee kotityöt.” T204

”Äiti siivoaa aina.” P519

Joillakin lapsilla on kaksi kotia ja usein he osallistuvat kotitöihin molemmissa kodeissa.

”Jaamme kotityöt niin, että isin luona me siivoamme lastenhuoneen ja sitten autamme isiä ja Elinaa koko huoneiston siivoamisessa. Äidin luona siivoan oman huoneeni ja autan äitiäni muiden huoneiden siivoamisessa.” T511

Melkein kaikilla lapsilla on kotonaan jokin tehtävä, vain muutama lapsi ei tee minkäänlaisia kotitöitä. Jos perheessä on lemmikkieläin lapset osallistuvat sen hoitamiseen ja ulkoiluttamiseen sekä esimerkiksi häkin siivoamiseen.

Kodin siivoukseen apua voidaan ostaa myös kodin ulkopuolelta. Kuitenkaan kaikkea ei siistijänkään tehtäväksi jätetä, kuten seuraavasta tytön kommentista voidaan päätellä.

”Aina ennen siivoojia täytyy siivota huoneet romuista.” T110

Suomessa vanhemmuutta ja nimenomaan kotitöiden jakamista perheessä aikuisten näkökulmasta on tutkinut Korhonen. Korhosen (2002) mukaan kotitöissä kokonaisvastuu on naisilla, miehet auttavat. Hänen tutkimuksen nais- ja miesaineistoista löytyi neljä erilaista vastuun- ja työnjaon mallia. Tutkimukseen osallistui 35 naista ja 36 miestä. Naisaineistossa yleisin malli oli sukupuolen mukaan eriytynyt, epäoikeudenmukaiseksi todettu työnjako (11 naista), jossa mies ei joko osallistunut lainkaan kotitöihin tai tekee niitä vain vaimon erikseen pyytäessä tai käskiessä. Lähes yhtä yleinen oli tasa-arvoa tavoitteleva työnjako (10 naista), jossa nainen kertoi miehen omaksuneen joitakin tehtäviä itselleen ja suorittavan niitä omaehtoisesti tai auttavan tarvittaessa. Silti vaimolla oli kokonaisvastuu. Tehtävien jakaminen on ”taistelun tulosta” eikä kysymystä ole useinkaan pysyvästi ratkaistu. Kolmas naisten kertoma malli oli sukupuolen mukaan eriytynyt, mutta ongelmattomaksi koettu työn- ja vastuunjako (7 naista). Siinä työnjako perustuu yhteiseen, usein sanomattomaan, sopimukseen ja sitä perustellaan joko tarkoituksenmukaisuustekijöillä tai puolisoitten erilaisella osaamisella. Kuitenkin vastuu koetaan eriytyneistä tehtävistä huolimatta yhteiseksi ja tarvittaessa puoliso auttavat toinen toisiaan. Myös joustavasta, yhdessä tekemisen mallista, jossa puolisoilla on joustava ja mutkaton suhtautuminen työn- ja vastuunjakamiseen, kertoi viidesosa naisista (7 naista).

Korhosen (2002) tekemän tutkimuksen miesaineistosta yleisimmät mallit olivat sukupuolen mukaan eriytynyt työnjako ja auttamismalli (kumpaakin 13). Sukupuolen mukaan eriytyneessä mallissa perheessä on erikseen ”naisten työt” ja

”miesten työt”, tosin eriytymisen aste vaihtelee perheestä toiseen. Auttamismallissa vaimolla kerrottiin olevan päävastuu kotitöistä miehen avustaessa. Siivoukseen miehet osallistuvat lähes poikkeuksetta. Myös muita töitä tehdään yhdessä. Yhteisesti sovitussa, osittain jaetussa vastuussa (7 miestä) sen sijaan kummallakin puolisoilla on yhteisten töiden lisäksi selvästi oma vastuualueensa. Kotitöiden jakaminen pohjautuu tasa-arvoideaan, puolisoitten erityisosaamiseen tai erilliseen sopimukseen. Neljäntenä mallina miehet (5) kertoivat olosuhteisiin liittyvästä, vuoronperään tekemisestä. Kotityöt ja arkeen liittyvät vastuut jakautuvat puolisoitten kesken melko tasapuolisesti. Kotitöitä tehdään yleensä olosuhteiden mukaan vuoronperään.

Korhosen tutkimuksessa on tutkittu vain aikuisten osallistumista kotitöihin. Lasten osallistumisesta kotitöihin ei ole ainakaan lasten omasta näkökulmasta tiedettävästi tutkittu Suomessa aikaisemmin.

Tähän tutkimukseen osallistuneiden lasten kertomaa kotitöiden osalta on mahdollonta koota taulukkoon, niin monivivahteisia heidän käsityksensä kotitöistä ovat. Taulukointi ei tekisi oikeutta heidän kokemuksilleen. Joku lapsista kokee esimerkiksi, että hän osallistuu kotitöihin, koska hän petaa aamuisin sänkynsä. Toinen lapsista kokee osallistuvansa vasta auttaessaan kotitöissä paljon aktiivisemmin. Yksi poika taas koki itsensä onnekkaaksi, koska hänen ei tarvinnut tehdä mitään.

## 7.5 ”Ruokailemme yleensä neljän ja viiden välillä”

Perheen yhteiset ruokailuhetket koetaan useissa perheissä tärkeinä koko perheen kokoontumishetkinä. Päivällispöytä on nähtykin pitkään perinteisenä perheenjäsenten kohtaamistilanteena. Tähän tutkimukseen osallistuneista lapsista 62 % kertoi, että heidän perheessään ruokaillaan ainakin kerran päivässä yhdessä. Aamupalaa ei joka perheessä ehditä yhdessä nauttimaan, koska työ-, koulu- ja päiväkotiin lähtöajat voivat vaihdella perheenjäsenten kesken.

Ruokailun ohessa voidaan vaihtaa päivän kuulumisia. Näin ruokailu on perheelle yhteinen mieluinen, sosiaalinen sekä sosiaalistava tapahtuma.

”Yhdessä ruokaileminen on paljon mukavampaa kuin erikseen ruokaileminen.” T210

”Istumme pöytään, syömme ja juttelemme.” P418

Kuitenkin yhteistä ruokailuhetkeä saattavat vaikeuttaa joko vanhempien työvuorot tai perheenjäsenten harrastukset. Silloin ei aina voida syödä yhdessä vaikka niin haluttaisiinkin.

Me ruokailemme yhdessä, ellei jompikumpi ole töissä, nimittäin isäni on töissä Lappeenrannassa.” T506

”Yleensä ruokailemme yhdessä, mutta jos minun isoveljelläni on harjoitukset, niin hän syö myöhemmin. Joskus minä olen kaverin luona ja jos toiset ovat syöneet, niin minä syön silloin yksin.” T311

”Ruokailu meillä on yleensä yhdessä paitsi jos joku on poissa. Yleensä ruokailussa meillä pitää olla sillein, että ei saa mölöttää joltain ihan turhaa.” P316

Joissakin perheissä arvostetaan ruokailua hiljaisuudessa.

”Syödään hiljaa ja siististi. Äiti ja isä antavat ruuan.” P116

Joissakin perheissä lapset osallistuvat ruuan valmistukseen ehdottamalla, mitä syötäisiin ja myös valmistamalla aterian.

”Ruokailemme yleensä ja aina kun voimme yhdessä. Myös me lapset teemme välillä ruokaa ja ehdotamme mitä syömme.” T508

Kaikissa perheissä yhdessä ruokailu ei ole kuitenkaan tavanomaista, erilaisten syiden kuten esimerkiksi kiireen johdosta tai yksinkertaisesti siksi, ettei yhteistä ruokailua koeta riittävän tärkeäksi.

”Yhdessä ruokailumme ovat harvinaisia, koska tietokone vie suurimman osan päivästä.” P417

”Me ruokailemme yleensä perjantaina, lauantaine ja sunnuntaina yhdessä.” T110

”Ruokailemme aina yhdessä ellei ole kiire.” P317

Muutamissa perheissä syödään lasten (7 %) kertoman mukaan yleensä erikseen.

”Me ruokaillaan yleensä erikseen, koska meillä on eri menot. Ei meillä oo tarkkoja ruokailuaikoja.” T204

”Me ruokaillaan vähän omaan tahtiin, mutta yleensä mä ja mun sisko syödään ainakin yhtä aikaa. Meillä ei oo mitään sellaista ruoka-aikaa, vaan se vaihtelee päivittäin.” T111

”Minä syön omassa huoneessa.” P313

On myös perheitä, jossa ruokailuun liitetään hengellisen elämän tuntomerkkejä, kuten ruuasta kiittäminen ja sen siunaaminen.

”Ruokailemme yhdessä. Teemme ruokarukouksen ja syömme.”  
T411

## 7.6 ”Katson teeveetä kun on muuten tylsää”

Televisio on kuin ikkuna maailmaan, kuulee joskus sanottavan. Televisio tarjoaakin lapselle tietoa ympäröivästä maailmasta. Televisiolla on oma paikkansa monessa suomalaisessa lapsiperheessä. Kuitenkin monissa perheissä vanhemmat rajoittavat television katselua jollakin tavoin. Kuinka vanhemmat sitten rajoittavat lastensa television katselua? Tämän tutkimuksen perusteella hieman alle puolet vanhemmista (46 %) rajoittavat lastensa television katselua joko ajallisesti tai ohjelmien luonteen mukaan. Useimmiten television katselua rajoittaa äiti.



Median vaikutuksista kertovien tutkimusten mukaan (mm. Atkin, Greenberg & Baldwin 1991; Austin 1993a; Corder-Bolz 1980; Huston & Wright 1996) vanhemmilla on neljä pääasiallista keinoa muuntaa television sanoman vaikutuksia. Näihin keinoihin sisältyvät tarkoitukselliset tai niin sanotut suorat toiminnot, kuten selkeiden rajojen asettaminen lapsen televisionkatselulle sekä aikuisen oleminen kriittisenä keskustelukumppanina lapselle ja nuorelle. Perheen yleiset kommunikointitavat ja kodin tunneilmapiiri vaikuttavat epäsuorasti lasten television katselutottumuksiin. Myös esimerkki, jonka vanhemmat lapsille oman toimintansa kautta antavat, vaikuttaa lasten käytökseen. (Desmond, Singer, Singer, Calam & Colimore 1985; McKechnie 1977; McLeod & Chaffee 1972; Medrich 1979.)

Neljäsosa tähän tutkimukseen osallistuneista lapsista kertoi, että heidän vanhempansa rajoittavat heidän television katseluaan ohjelmien perusteella. He eivät saa katsoa väkivaltaisia, pelottavia tai lapsilta kiellettyjä ohjelmia.

”Emme saa katsoa raakoja, vaan hauskoja ohjelmia.” T202

”Meillä on sillein, että me katsomme televisiota noin viisi tuntia päivässä eikä meillä saa katsoa Salattuja elämiä. Me saahaan katsoa Sangi bigeä ja Isä osaa kaiken.” T308

Kuitenkin sisällöllisesti kielloissa oli suuriakin eroja. Jotkut vanhemmista (usein äiti) kieltävät lapsia katsomasta Salattuja elämiä, toiset taas antavat katsoa. Samoin kiellettyjen elokuvien sallittu katsomisikäraja vaihtelee perheiden kesken huomattavasti.

”Saan katsoa K14-elokuvia.” P218

”Illalla en saa katsoa liian jännittäviä ohjelmia.” P516

Mitä vanhemmat ajattelevat salliessaan 10 - 11-vuotiaiden lapsensa katsoa K14-elokuvia? Ajattelevatko he, että sellaisella elokuvalla ei olisi vahingollista vaikutusta heidän lapseensa? Yliarvioivatko he lapsensa psyykkisen kestävyys-

vai aliarvioivatko he elokuvan vaikutusmahdollisuudet? Millaisia keskusteluja he käyvät lapsensa kanssa? Näihin kysymyksiin olisi mielenkiintoista etsiä vastausta.

Toiset vanhemmista rajoittavat taas katseluun käytettyä aikaa. 11 % tutkimukseen osallistuneista lapsista kertoi tällaisesta rajoittamisesta. Suurta vaihtelua on myös näissä rajoituksissa.

”Saan katsoa televisiota klo 6–22.” P221

”Saamme katsoa teeveetä tunnin päivässä.” T105

Tutkimukseen osallistuneista lapsista 11 (9 %) kertoi, etteivät heidän vanhempansa rajoita millään tavalla heidän television katseluaan. Mielenkiintoinen huomio oli se, että näistä lapsista vain yksi oli tyttö ja valtaosa siis poikia. Olisiko yleisestikin niin, että vanhemmat suojelevat tyttöjä enemmän mahdollisilta haittavaikutuksilta kuin poikia? Mitkä muut asiat voisivat vaikuttaa tähän eroon sukupuolien välillä?

”Saamme katsoa televisiota koko ajan. Äiti ei sano mitään vaikka katson kauheita ohjelmia.” P517

”Saan katsoa teeveetä aina, kun huvittaa eikä vanhemmat mua rajoita.” P215

Sukupuolieroihin liittyvä toinen mielenkiintoinen huomio oli se, että sarjoja seuraa huomattavasti useammin tytöt (14 %) vaikka muutama poikakin joukosta löytyy (3 %).

”Yleensä katson vain Salatut elämät ja joitain nuoriso-ohjelmia.”  
T304

”Katson teeveestä Salatut elämät, Parhaat vuodet, Annan sairaala, Kauniit ja rohkeat sekä Kokkisodan.” T304

”Minä katson mitä ohjelmia sattuu esimerkiksi Friikkilinkit, Salaiset kansiot ja Salkkarit. Eikä äiti oikein kiellä katsomasta.” P515

Niin aikaisempien tutkimusten kuin tätä tutkimusta varten kerätyn aineiston perusteella näyttäisi siltä, etteivät vanhemmat tiedosta heidän epäsuorien (välillisten) toimintojensa vaikutuksen tärkeyttä. Usein vanhemmat antavat huonon roolimallin ja pitävät yllä kommunikointitapoja, jotka eivät auta lapsia kehittämään tehokkaita ongelmanratkaisukeinoja (*decision-making skills*) (mm. Alexander & Fry 1990; Austin & Nach-Ferguson 1995). Varsinaisesti vanhempien kanssa käytyjen keskustelujen määrää tai laatua ei tämän aineiston pohjalta voi tutkia. Kuitenkin selvää on, että jotkut lapset kaipaavat keskustelua vanhempiensa kanssa.

”Vanhemmat sanovat aina, että tätä ohjelmaa en saa katsoa enkä tätä. Saan katsoa vain lastenohjelmia. Minusta tuntuu, että vanhemmat pitävät minua vielä pikkuisena, saan katsoa ihan liian lapsellisia ohjelmia. He päättävät melkein kaiken puolestani.”

P114

On perheitä, joissa jokaisella perheenjäsenellä on oma televisio. Joissakin tapauksissa oman television omistaminen tuo tullessaan vapauden katsoa mitä ja milloin vain. Ei kuitenkaan aina.

Telkkarista katson Salkkuja, urheilupelejä, seikkailu- ja räiskintäelokuvia. Vanhemmat eivät rajoita, koska minulla on oma televisio.” P418

”Äidillä ja minulla on omat telkkarit ja en saa katsoa tyhmiä ja liian raakoja ohjelmia, mutta joskus äidin kanssa saan katsoa. Saan seurata kaikenlaisia sarjoja.” T210

”Katsomme telkkaria aika paljon, koska Jussilla ja minulla on omat telkkarit omissa huoneissamme. En saa kuitenkaan katsoa

esimerkiksi Salattuja elämiä, ja Jussi ei saa mielellään katsoa mitään sotaelokuvia enkä mäkään saa.” T310

Jotkut lapsista kertovat myös siitä, miten he katsovat televisiota yhdessä yhden tai molempien vanhempiensa kanssa.

”Katson nykyään telkkaria noin 2,5 tuntia päivässä, joskus vähemmänkin. En saa katsoa arkisin kymmenen jälkeen teeveetä. - - Äiti katsoo joskus mun kaa Salattuja elämiä, vaikka jotkut vanhemmat eivät anna lapsiensa katsoa niitä. Mun lempiohjelmia on Ally McBeal, Roswell ja Salatut elämät.” T204

”Emme katso telkkaria myöhällä jolleivät vanhemmat ole mukana ja me emme katso huonoja ohjelmia.” T101

Muutammat lapset suojelevat itse itseään television painajaisia tuottavilta vaikutuksilta. Seuraavasta kommentti voi panna aikuisen pohtimaan, kuinka hiuksenhieno voi raja pelon ja kutkuttavan jännityksen välillä olla lapsen mielessä.

”Saan katsoa telkkaria muulloin paitsi yöllä ja yhdeksän jälkeen, riippuu myös ohjelmasta. Katson piirrettyjä paitsi Tommia ja Jerryä, koska näen niistä painajaisia. Minun vanhemmat tietysti rajoittaa ohjelmien katsomista. En saa katsoa raakoja ohjelmia.” T109

”Me ei mitenkään hirveesti katsota televisiota, iltaisin vaan ja vähän päivällä. Mä ja mun sisko ei saada katsoa mitään K16-ohjelmia tai vastaavia ja joskus äiti sanoo, että Roswellia (mun melkein lempiohjelmia) ei kannattaisi katsoa, kun mä aina kuitenkin pelkään sitä katsoessani, mutta lopulta se ei sitä kuitenkaan kiellä. Oon mä pari kertaa kaverilla katsonu K16-leffan, mutta kun oon sanonut siitä vanhemmille, niin ei ne siitä oo suuttunut. Äiti sanoo aina, että pitää muistaa, että siinä on koko ajan kuvaaja vieressä. Kun niistä ei nää painajaisia ja ei pelota jälkeinpäin, niin se on niistä ok.” T111

On tärkeää, että vanhemmat asettavat lasten television katselulle selvät rajat. Lapsen kasvaessa näitä rajoja on kuitenkin syytä määritellä uudelleen. Näin lapsetkin kasvavat vähitellen kasvaviin vapauksiin.

Lasten itseohjautumisen kehittymistä edistäisi se, että vanhemmat keskustelisivat tekemistään rajoituksista lastensa kanssa ja perustelisivat lastensa puolesta tekemät valinnat. Näin lapset oppisivat pikkuhiljaa ymmärtämään, millaiset ohjelmat ovat heille rakennukseksi tai toisivat mukavaa rentoutumista sekä millaiset ohjelmat ovat hyödyttömiä tai jopa heille tai kelle tahansa haitallisia. Yksi lapsen kokemus kertoo, että hänen mielestään televisiossa on aika raakoja ohjelmia. Niitä hän katsoo vaikka vanhemmat häntä rajoittavatkin.

Osa lapsista kokee, ettei heidän television katseluaan tarvitse rajoittaa, koska he tietävät itsekin mikä heille on sopivaa (itsehallinta). Monet näistä lapsista katsovat alkuillan lastenohjelmia, tietokilpailuja tai kokoperheen viihdeohjelmia.

”Katson vain sellaisia televisio-ohjelmia, jotka ovat sopivia lapsille. Vanhempani eivät anna katsoa kovin rajuja ohjelmia.” P120

Kahdeksan lasta (7 %) ei televisiosta juurikaan piittaa. He tekevät mieluummin jotain muuta.

”En katso televisiota melkein ollenkaan.” P115

”Isin luona katselen teeveetä aika paljon, mutta äidin luona katson teeveetä vain aamulla, koulun jälkeen syön ja teen läksyt ja sen jälkeen menen ulos.” T108

Muutamit lapsista katsovat hyvin valikoiden televisiosta ohjelmia, jotka liittyvät johonkin heidän harrastuksistansa.

”Katson televisiosta monenlaisia ohjelmia. En kuitenkaan urheilua. Minä pidän erilaisista tieteistä. Sen takia pidänkin opettavaisista ohjelmista.” P224

Tutkimusten (mm. Vännilä 2001) mukaan suomalaiset lapset katsovat televisiota keskimäärin tunnista puoleentoista tuntia päivässä. Katselumääriin vaikuttavat monenlaiset asiat, kuten sää ja vuodenaika sekä mieliala ja muun tekemisen mahdollisuus, kuten seuraava kuvailu kertoo:

”Katson niitä ohjelmia mitä huvittaa paitsi K-ohjelmia. Katson teeveetä silloin kun on tylsää.” T102

”Katson teeveetä silloin kun ei oo mitään tekemistä.” P121

Näyttäisi siltä, että monien tutkimukseen osallistuneiden lasten arki on television katselun kyllästävä. Television katselu kuuluu kiinteästi useiden lasten vapaa-aikaan muiden harrastusten ohella. Joidenkin lasten television katselu venyy myöhäiseen iltaan tai alkaa aamulla ennen kouluun lähtöä. Tällaiset tulokset haastavatkin kasvattajia pohtimaan, kuinka ohjata lasta olemaan kriittinen ja tekemään sopivia valintoja television ohjelmatarjonnasta.

#### 7.7 ”Siskot pelaa tietsikalla, mut kyl ne mutkin päästää pelaamaan”

Tietokonetta voi käyttää monenlaisiin tarkoituksiin. Useammassa tähän tutkimukseen osallistuneiden lasten tapauksissa, tietokoneella ja siihen asennettavilla peleillä oli lapsille tärkein merkitys. Kuitenkaan kaikilla lapsilla ei joko ole tietokonetta tai he eivät ole sen käytöstä kiinnostuneita (5 tyttöä ja 9 poikaa).

”Tietokonepelejä meillä on moneen menoon: toimintapelejä, ampumispelejä, älypelejä ja pelataan me nettipelejäkin jne.” P423

”Minun isovelji pelaa paljon tietokoneella. Isi sanoo sille, että tekisit välillä jotain muuta. Minä en hirveästi tykkää pelata tietokoneella, mutta kyllä minä joskus pelaan.” T311

”En pelaa paljon tietokonetta, koska minulla on niin paljon harrastuksia.” P115

Onko tietokoneen käytössä tyttöjen ja poikien välillä suuria eroja? Kuten taulukosta 6 voidaan havaita, on niitä tyttöjä ja poikia, jotka käyttävät tietokonetta joskus tai vähemmän kuin tunnin päivässä, suurin piirtein yhtä paljon. Sitä vastoin niin kutsutuissa ääritapauksissa tyttöjen ja poikien välillä näyttäisi tässä tutkimuksessa olevan eroa. Tyttöjä, jotka käyttävät tietokonetta paljon tai ainakin enemmän kuin tunnin päivässä on vähemmän kuin poikia. Samoin taas tytöjä, jotka käyttävät tietokonetta harvoin tai eivät ollenkaan, on enemmän kuin poikia. Näyttäisi siis, että pojat käyttäisivät tietokonetta enemmän kuin tytöt.

Samoin kuin television katselua myös tietokoneen käyttöä vanhemmat joissakin perheissä tavalla tai toisella rajoittavat.

”Veikko pelaa tietokonetta tosi usein, mutta äiti päätti, että vain kolmesti viikossa. Minä pelaan myös joskus.” T211

”Meillä saa pelata tietokoneella kolme tuntia per henkilö päivässä. Meillä ei määrätä minkälaisia pelejä saa pelata.” T307

Tietokoneen ja nettiyhteyksien välityksellä lapsille avautuu television tapaan ikkuna maailmaan, joka ei välttämättä ole heille rakennukseksi.

”Tietokonepelejä me ei siskon kaa pelata hirveesti, mutta netissä me ollaan vähän liikaakin. Mä yritän vähentää sitä ja oon vähän onnistunutkin.” T111

TAULUKKO 6. Lasten tietokoneen käyttö (n = 103)

<b>Aika</b> \ <b>Lapset</b>	<b>Tytöt</b>	<b>%</b>	<b>Pojat</b>	<b>%</b>
<b>Paljon tai &gt; 1 h / vrk</b>	6	11	13	27
<b>Joskus tai &lt; 1 h / vrk</b>	28	51	25	52
<b>Harvoin tai ei ollenkaan</b>	21	38	10	21
<b>Yhteensä</b>	55	100	48	100

### 7.8 ”Nukkumaan menen aina komentamatta”

Jo vuosikymmenien ajan on tutkittu unen merkitystä aikuisiin. Tutkimukset ovat johtaneet lisääntyneeseen tietoon unenpuutteen ja univaikeuksien vaikutuksesta ihmisen vireystilaan ja hyvinvointiin. Sen sijaan yritys selvittää näitä kysymyksiä liittyen lapsiin ja nuoriin on ollut vähäistä. Tämä on kiinnostavaa varsinkin kun otetaan huomioon, että kouluikäisten lasten ja nuorten unentarve on aikaisempia lapsuusvuosia suurempaa. Pitääkseen yllä fyysistä ja henkistä tasapainotilaa koululainen tarvitsee riittävän pitkän ja virkistävän yöunen. (Sadeh, Raviv & Gruber 2000.)

Tässä tutkimuksessa ei ole voitu tutkia varsinaisia unen vaikutuksia lapsiin, mutta koska unella tiedetään olevan vaikutuksia lasten koulupäivän onnistumiseen, on hyvä tarkastella lasten näkemyksiä nukkumiseen ja etenkin perheiden nukkumisaikoihin liittyviin käytäntöihin.

Lasten kertoman mukaan näyttää siltä, että useimmissa perheissä on sovitut nukkumaanmenoajat. Lasten kirjoitelmissa se ilmenee muun muassa ilmaisusta ”pitää olla sängyssä” tai ”nukkumaanmeno aika on”.



”Minun pitää mennä nukkumaan yhdeksältä. Ennen sitä minun täytyy pestä hampaat.” T109

Useista kirjoituksista ilmeni myös, että nukkumaanmeno on luonnollinen osa iltarutiineja samoin kuin monille lapsille lukeminen sängyssä ennen nukahtamista.

”Menen yleensä nukkumaan klo 21–22 aikaan. Jos en saa unta, niin luen vähän aikaa kirjaa tai yritän vaan nukkuu.” T112

Selvää oli myös, että monissa perheissä nukkumaanmenoajat vaihtelevat koulupäivien ja viikonloppujen sekä lomien välillä.

”Kesälomalla ja muillakin lomilla saan valvoa tosi pitkään, mutta arkisin minun pitää mennä nukkumaan klo 21.30.” P113

”Vapaapäivinä saan valvoa niin pitkään kuin haluan. Arkipäivinä pitää olla kymmeneltä sängyssä.” T501

Iltarutiineihin kuuluu joillakin lapsilla tietyt TV-ohjelmat, joiden katsomisen jälkeen mennään nukkumaan.

”Nukkumaan menen vartin yli yhdeksän, koska silloin loppuu se sarja, jota äidin kanssa katsomme.” T208

Kaikilla lapsilla ei ole tarkkoja nukkumaanmenoajoja. Joillakin lapsilla niitä ei ole ollenkaan.

”Meillä ei ole nukkumaanmenoajoja, mutta kyllä ne alkaa kahdeksan maissa houkutella nukkumaan.” P115

Luettuani lasten kirjoittamat aineet poimin niistä ajat, jotka lapset olivat ilmoittaneet nukkumaanmenoajoikseen. 12 kirjoitelmassa ei nukkumaanmenoaikaa ollut ilmoitettu. Olen sijoittanut nukkumaanmenoajan ilmoittaneen 105 lapsen ajat taulukkoon 6.

TAULUKKO 7. 10–12-vuotiaitten lasten aineissaan ilmoittamat nukkumaanmenoajat koulupäivinä (n = 105)

Kellon- aika Lapset	20	20–21	21	21–22	22	22–23	23	23–24
<b>Tytöt</b>	1	3	8	17	18	8	2	-
<b>Pojat</b>	-	1	13	13	7	8	5	1
<b>yht.</b>	1	4	21	30	25	16	7	1
<b>% kaikista</b>	1	4	20	28,5	24	15	6,5	1

Taulukosta 7 voidaan huomata, että suurin osa lapsista menee nukkumaan klo 21:n ja 22:n välillä. Tyttöjen ja poikien välillä ei ole merkittäviä eroja. 15 % lapsista menee nukkumaan klo 22:n ja 23:n välillä. Yksi lapsista ilmoitti menevänsä nukkumaan (vasta) klo 23:n ja 24:n välillä. Noin 5 % lapsista sitä vastoin ilmoitti menevänsä nukkumaan klo 20 tai klo 20:n ja 21:n välillä.

Sadeh ja kumppanit (2000) ovat tuoreemmissa tutkimuksissaan selvittäneet huonolaatuisen yöunen yleisyyttä kouluikäisten lasten keskuudessa. Pätkittäistä yöunta (*sleep fragmentation*) he luonnehtivat useilla lyhyillä tai pitempikkestoisilla heräämisjaksoilla, joilla on unta häiritsevää ominaisuutta. Tällainen yöuni vaikuttaa myös seuraavan päivän keskittymiskykyyn ja kognitiiviseen toimintaan. Kuinka pitkälle television katsominen myöhään illalla juuri ennen nukkumaanmenoa vaikuttaa koululaisen yöuneen?

Vastauksia muun muassa suomalaisten lasten ja nuorten lepotottumuskykyyn ovat etsineet Tynjälä, Kannas ja Levälähti (1997) sekä Tynjälä, Kannas, Levälähti ja Välimaa (1999). Heidän tutkimustuloksensa perustuvat WHO-Koululaistutkimuksen Suomen aineistoon vuodelta 1994. Koko maata käsittelevä aineisto kerättiin luokkakyselymenetelmää käyttäen strukturoiduilla kysy-

myslomakkeilla 11-, 13- ja 15-vuotiailta. Tulokset osoittivat, että usein itsensä kouluamuina väsyneeksi kokevien osuus lisääntyi iän mukana. Lisäksi havaittiin, että iän myötä lisääntyivät myös epäsäännölliset nukkumistottumukset ja univaikeudet. Sukupuolten väliset erot olivat yleensä ottaen vähäisiä. (Tynjälä, Kannas & Levälähti 1997, 189; Tynjälä Kannas, levälähti & Välimaa 1999, 158–160.)

Tynjälä (1999) on vertaillut Suomessa saatuja tuloksia monien Euroopan maiden lisäksi myös Israelissa ja Kanadassa saatuihin tuloksiin. Nämä maat ovat myös olleet mukana laajemmassa WHO:n koordinoimassa koululaistutkimuksessa. Tutkimustulokset osoittivat, että nuorten nukkumistottumuksissa, nukahtamisvaikeuksissa ja aamuväsymyksessä on tilastollisesti merkitseviä eroja maiden välillä. Suomalaiset nuoret olivat norjalaisten ohella kouluamuisin kaikkein väsyneimpiä verrattuna muiden tutkimukseen osallistuneiden nuoriin. Suomalaisen nukkumaanmeno-aika iltaisin kouluviikon aikana oli muihin maihin verrattuna keskivertotasoa (noin klo 22), mutta nuorten keskimääräinen yönen pituus kouluviikolla oli suomalaisnuorilla tutkituista maista toiseksi lyhyin israelilaisten jälkeen vaihdellen 11-vuotiaiden 9,3 tunnista 15-vuotiaiden 8,7 tuntiin. Pisin yöni oli sveitsiläisillä nuorilla, joista 11-vuotiaat nukkuivat keskimäärin 10 tuntia yössä ja 15-vuotiaat 9,2 tuntia yössä. (Tynjälä 1999, 49–52.)

Myös Wolfson ja Carskadon (1998) Suomen ulkopuolella ovat tehneet selvitystä myöhäisen nukkumaanmenoajan, lyhyen yönen ja vaihtelevien (koulupäivien ja viikonlopun välillä) nukkumaanmenoajien vaikutuksista koululaisten elämässä. Nämä näyttäisivät lisäävän uneliaisuutta päiväsaikaan sekä johtavan huonompiin koulusaavutuksiin. Myös heidän tekemän tutkimuksen mukaan nukkumistottumukset muuttuvat merkitsevästi nuorilla iän lisääntyessä. tutkimukseen osallistuneiden 13–19 -vuotiaiden yöni lyheni iän lisääntyessä keskimäärin 40–50 minuutilla. Syynä olivat pääasiassa myöhemmäksi käyneet nukkumaanmenoajat. Heräämisajat aamulla pysyttelivät lähes samoina kaiken ikäisillä. Se ryhmä koululaisia, jotka kuvailivat epäonnistumisiansa koulussa tai

joilla oli koulunkäyntiin liittyviä vaikeuksia, kertoivat nukkuvansa yöllä keskimäärin puoli tuntia vähemmän kuin muut koululaiset. He menivät myös keskimäärin 40 minuuttia myöhemmin nukkumaan. Lisäksi ne koululaiset, jotka menestyivät koulussa huonommin, ilmoittivat suuria vaihteluja koulupäivien ja viikonlopun nukkumaanmenoajojen välillä. (Wolfson & Carskadon 1998, 877–884.)

Sekä riittävä yöuni että säännölliset nukkumisajat ovat esitellyjen aikaisempien tutkimusten mukaan siis yhdessä tehokkaampia ehkäisemään uneliaisuutta päiväsaikaan kuin pelkästään riittävän pitkä yöuni.

Kun otetaan huomioon, että tähän tutkimukseen osallistuneiden lasten koulupäivät alkoivat vaihdellen klo 8 ja 9 välillä, voidaan laskea karkeasti heidän nukkumansa yön pitempäksi noin 7,5h–11,5h. Lasten kertoman mukaan iltarutiineihin ennen nukkumaanmenoa voi kuulua muun muassa television katselua tai lueskelua. Monilla lapsilla nukkumaanmenoajoissa on huomattavaa vaihtelua arjen ja viikonloppujen välillä.

## 8 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTI

Ihmistutkimuksen ja luonnontieteellisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin soveltuvat erilaiset kriteerit. Lincolnin ja Guban (1985) esittämät luotettavuuden kriteerit poikkeavat merkittävästi luonnontieteellisen tutkimustavan luotettavuuden kriteereistä. Vaikka Perttulan (1995) mukaan heidän luotettavuuskriteerinsä eivät fenomenologisesta ajattelutavasta käsin sovi kokonaisuudessaan tajunnallisten merkityssuhteiden tutkimuksen luotettavuuden arviointiin, käytetään niitä tarkastellessa tämän tutkimuksen luotettavuutta.

Lincoln ja Guba (1985) esittävät kvalitatiivisen tutkimusotteen luotettavuuden koostuvan totuusarvosta (*truth value*), sovellettavuudesta (*applicability*), pysyvyydestä (*consistence*) ja neutraalisuudesta (*neutrality*). Luonnontieteellisessä tutkimustavassa niitä vastaavat sisäinen validiteetti, ulkoinen validiteetti tai yleistettävyyden, reliabiliteetti ja objektiivisuus. Koska tätä tutkimusta koskevat luotettavuuden kriteerit ovat hahmottuneet tutkimusprosessia analysoitaessa niin, ettei yhtäläisyyksiä edellisiin rationalisten kriteerien käsitteellisiin sisältöihin löydy, ei niiden omaksuminen ja arvioiminen tässä yhteydessä ole mielekästä.

Totuusarvon kriteeriksi Lincoln ja Guba (1981) ovat esittäneet vastaavuutta ja uskottavuutta (*credibility*), jolla viitataan tutkijan muodostamiin kuvauksiin tutkittavan konstruoimasta todellisuudesta. Jotta tutkimus olisi uskottava, tutkija voi tarkistaa tutkittavilta, vastaavatko hänen muotoilut ja tulkinnat heidän käsitystään todellisuudesta (Patton 1990, 467) ja tutkittavasta ilmiöstä. Koska oli hankalaa palata tähän tutkimukseen osallistuneiden lasten luo tarkistamaan heidän käsityksiään, pyysin apua omilta 10- ja 11-vuotiailta tyttäriltäni. He auttoivat sekä leikkaa-liimaa – työvaiheessa että tarkistivat merkitykset, jotka annoin tutkimukseen osallistuneiden lasten käsityksille. Tyttäreni kanssa käymät keskustelut olivat arvokkaita työn luotettavuuden ja laadun sekä sen etenemisen kannalta.

Sovellettavuuden kriteerinä on pidetty Lincolnin ja Guban (1981) mukaan siirrettävyyttä (*transferability*). Tutkittaessa ihmisten kokemuksia pyritään välttämään yleistyksien tekoa, koska ihmisen kunkin elämäntilanteen sen hetkisiä olosuhteita lienee käytännössä mahdotonta vakioida. Toisin sanoen ihmisen kokema todellisuus on aina sidottu tiettyyn kontekstiin, eikä silloin voida tehdä luotettavia yleistyksiä. Tutkimuksesta saadut tulokset olisivat mahdollisesti sovellettavissa, jos tutkimuskohteesta saadun tiedon määrä ja laatu olisi riittävä. Tämän tutkimuksen osalta toivoisin, että vaikka siirrettävyyttä ei ole mielekästä pitää tajunnallisten ilmiöiden kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden kriteerinä (Perttula 1995), lukija voisi luettuaan tutkimusraportissa esitettyjen aikaisempien tutkimusten sekä tähän tutkimukseen osallistujien että käytettyjen tutkimusmenetelmien ja -analyysin pohjalta itse arvioida tulosten siirrettävyyttä. Tulosten yhtenevyys aikaisempaan tutkimustietoon lisännee tässäkin tapauksessa tulosten siirrettävyyttä.

Pysyvyyden kriteerinä Lincoln ja Guba (1985) ovat pitäneet tutkimustilanteen arviointia sekä käyttövarmuutta (*dependability*). Tarkastelun kohteena ovat silloin tutkimuksen kulku ja tiedon saantiin liittyvät tekijät, kuten tutkijaan ja tutkittaviin liittyvät tekijät sekä ympäristötekijät. Rationalistinen tutkimus edellyttää tutkijalta muun muassa ehdotonta objektiivisuutta, kun taas naturalistinen käyttöteoria – joka liittyy tällekin tutkimukselle ominaisempaan hermeneuttiseen tutkimustraditioon – hyväksyy sen realiteetin, että tutkijan oma tausta vaikuttaa hänen tekemiin tulkintoihin. En ole tässä tutkimuksessa pyrkinyt varsinaisesti kuitenkaan tulkitsemaan lapsia, vaan tuomaan heidän äänensä kuuluville sellaisena kuin se heidän kirjoitelmissaan on. Kuitenkin tekemiini valintoihin on sekä tiedostamatta että tiedostaen vaikuttanut oma taustani. Kuten Tauriainen (2000, 117) toteaa, ihmistieteissä on kysymys elämäntilanteiden, arvojen, intressien ja konfliktien moninaisuudesta, jolloin tutkijan on oltava tasapuolinen näiden näkemysten esiin tuomisessa. Tutkijan tulisi myös Tauriaisen mukaan tuoda avoimesti esiin omat lähtökohtansa ja tulkintaan vaikuttavat tekijät siinä missä myös tarkasti raportoida analyysin periaatteet ja menettelyt. Omat lähtökohtani olen esittänyt raportin alkuosassa, jotta lukija voisi tarkastella tut-

kimukseni kulkua tietäen myös jotain sen tekijästä. Itse ajattelen, että vuosien kokemus äitinä, lastenhoitajana, ohjaajana ja opettajana on auttanut minua olemaan herkkä lapsen kokemukselle ja hänen siitä kertomiselleen.

Koska käytin aineistonkeruussa apuvälineenä laatimaani käsitekarttaa, en pystynyt tavoittamaan puhtaasti lapsen itse muotoilemaa ilmaisuja perheestään. Käsitekartan käyttöön liittyy tutkimuksen luotettavuuden kannalta vaara siitä, että se ohjaa lapsia liikaa heidän kirjoittaessaan halutusta ilmiöstä. Tutkimukseni kohteenahan olivat subjektiiviset kokemukset eivätkä teorit, joita olisin pyrkinyt vahvistamaan tai korjaamaan. Toisaalta taas käsitekartan käyttö voi auttaa heikkoa kirjoittajaa ajattelemaan ja löytämään itsestään uutta tietoa sekä ilmaisemaan sitä. Käsitekartan laatimiseen olivat vaikuttaneet ehkä tiedostamatta aikaisemmat tutkimukset ja teorit, joista olin lukenut. Sen laatimiseen vaikuttivat varmasti myös omat kokemukseni ja ennakkokäsitykseni. Jos olisi mahdollista, että tekisin jatkotutkimusta, pyrkisin muodostamaan käsitteellistä, teoreettista muotoilua aineistolähtöisemmin, toisen ihmisen kokemuksista lähtien. Varmistaakseni, että saisin kaikilta lapsilta tietoa heidän kokemuksistaan ja käsityksistään, päädyin käyttämään juuri käsitekarttaa kirjoittamisen tukena.

Vahvistuvuutta (*confirmability*) on Lincolnin ja Guban (1985) mukaan pidetty neutraalisuuden kriteerinä. Heidän mukaan keskeistä on, että tutkimustieto on autenttista ja aitoa. Pyrin sekä tutkimisessa että raportoinnissa rehellisyyteen ja oikeudenmukaisuuteen. Tavoitteena on myös ollut tuoda lasten näkemyksiä esiin monipuolisesti. Vahvistuvuudella viitataan myös mahdollisuuteen päätyä eri analyysikeinoilla samanlaisiin tuloksiin. Tämä ei ole eikä voikaan kuitenkaan olla ehdotonta, sillä kuten Perttula (1995, 101) asian ilmaisee ”miehellinen ketju 'tutkittavan kokemus – kokemuksen ilmaisu – tutkijan kokemus – kokemuksen ilmaisu' ei etene sisällöltään muuttumattomana”.

Fenomenografinen tutkimus on empiiristä siinä mielessä, että siinä hankitaan empiirinen aineisto, josta tehdään johtopäätöksiä ja lopulta kuvaus. (Ahonen 1994, 122.) Lapsilta saatavan tiedon luotettavuuteen liitetään ehkä monia epäilyksiä. Kuten Ritala-Koskinen (2001, 66–67) perinteistä menetelmäajattelua ku-

vaa, yksi hyvin olennainen epäily on lapsilta saadun tiedon luotettavuus tutkimustarkoituksissa. Kun on haluttu saada lapsia koskevia tietoja, niitä on kysytty lasten vanhemmilta, hoitajilta tai opettajilta. Lasten tieto itseäänkin koskevista asioista on tulkittu vähintään vähäarvoisemmaksi, niukemmaksi tai epätarkemmaksi. Myös lasten kertoman totuudellisuutta voidaan epäillä. Osaavatko he erottaa mikä on totta ja mikä on mielikuvituksen tuottamaa ja toisaalta myös mikä on heidän oma tai vaikkapa vanhempien kanta tiettyihin asioihin. Toisaalta myös aikuisten parissa tehty tutkimus osoittaa, että aikuisillakin on esimerkiksi haastattellessa taipumus antaa sosiaalisesti suotuisia vastauksia (ks. Hirsjärvi ym. 1997, 202–203). Kysymys totuudesta ei siis ole yksistään lapsiin liittyvä erityisongelma.

Lasten kirjoittamien perhekuvauksien totuudellisuutta voidaan katsoa myös useammasta suunnasta. Voidaan kysyä, miten totuus määritellään, sen sijaan, että pohdittaisiin onko tutkimukseen osallistujan kertoma totta. Tieteen filosofiassakaan ei ole päästy yksimieliseen totuusteoriaan. On eri asia, etsitäänkö ja pyritäänkö tutkimuksella kuvaamaan todellisuutta sellaisena, missä asiat ”oikeasti” tapahtuvat, vai onko kiinnostuksen kohteena tutkittavien ajatukset ja kokemukset sekä se, miten he jäsentävät elämäänsä ja antavat merkityksiä sen tapahtumille esimerkiksi kirjoitelmassa. Nämä ovat niitä ”näkymättömiä totuuksia”, lasten käsityksiä, joita lasten kirjoitelmien avulla tässä tutkimuksessa etsittiin ja tarkasteltiin.

Lähdekritiikki eli tutkimuksessa käytettyjen teoreettisen viitekehyksen perustana olleitten lähteitten arviointi kuuluu olennaisena osana käsitevalidiuteen. Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (1997, 99) mielestä lähteitä arvioitaessa olisi kiinnitettävä huomiota ensinnäkin kirjoittajan tunnettavuuteen ja arvovaltaan. Monet tässä tutkimuksessa käytettyjen lähteiden kirjoittajat ovatkin nimiä, jotka tulevat usein vastaan kansainvälisiä perhetutkimuksia lukiessa, joko julkaisujen tekijöinä tai lähdeviitteissä. Vaikka kaikkien lähteiden kirjoittajat eivät olekaan (vielä) saavuttaneet laajaa tunnettavuutta eivätkä ole niin arvovaltaisia, ovat käytetyt tutkimukset ja lähteet tämän työn kannalta erinomaisia. Myös lähte-



den ikään ja niiden uskottavuuteen tulisi kiinnittää huomiota Hirsjärven ja kumppaneiden (1997, 99) mukaan. Olen käyttänyt tuoreiden lähteiden rinnalla joitakin aika vanhojakin lähteitä. Halusin muutamassa tapauksessa tutustua alkuperäiseen lähteeseen, joihin oli muissa yhteyksissä useammin viitattu.

## 9 POHDINTA

Jos olisin nyt aloittamassa tämän tutkimuksen tekoa, siitä muodostuisi varmasti nykyisillä tietämyksilläni toisenlainen. Yksi tähän ajatukseen keskeisesti vaikuttavia teoksia on Corbinin ja Straussin (1990) teos ”Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques.” Tämä teos vaikuttaisi koko tutkimusprosessiin aina sen suunnittelusta ja aineiston keruusta lähtien. Tutustuin tähän teokseen vasta tutkielmani loppumetreillä, ja vaikka sain siitä ohjausta ja innostusta analyysin tekoon, olisin toivonut voivani tehdä tutkimusta tämän teorian mukaan aivan alusta asti. Kuitenkin tämän tutkielman metodologia kehittelemällä ja olemalla herkkänä lasten kertomalle, lasten kokemaa saatiin tavoitettua näinkin.

Tämän tutkimuksen lähtökohtana oli miettiä, miten tavoittaa lapsen kokemus sekä tarkastella lasten näkemyksiä perheestä. Tarkoituksena oli erityisesti saada vastauksia kysymyksiin mitä on perhe ja perheen toiminnat lasten näkökulmasta. Kuten luvuista 5–7 voi päätellä, tutkimukselle asetetuille kysymyksille lasten näkökulmasta on saatu vastauksia. Tutkimusta tehdessä ajatus siitä, että lapset ovat oman elämänsä asiantuntijoita, on saanut vahvistusta. Lapsilla on oma kokemus ja näkemys perheestään.

Pohdin seuraavassa tutkimuksen päätuloksia sekä tulosten merkitystä ja soveltamista yleisemmällä tasolla. Esitän lopuksi vielä mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

### 9.1 Päätulokset

Tutkimuksessa onnistuttiin kohtalaisesti ratkaisemaan ongelma, joka liittyi lapsen näkemyksen tutkimiseen ja hänen kokemansa tavoittamiseen. Lapset pysyvät todella kertomaan kokemuksistaan. Heiltä tulisi kysyä enemmän ja heidän käsityksiään tulisi tutkia laajemmin. Tämä opinnäytetyö voisi olla rohkai-

semassa muitakin tekemään tutkimusta yhdessä lasten kanssa ja heidän näkökulmastaan. Lapsen näkemyksiä voidaan tutkia.

Olisi ollut varmasti antoisaa käyttää syventäviä haastatteluja lasten kirjoitelmien lisänä. Näin olisin joissakin tapauksissa voinut sekä tarkentaa että saada monipuolisempaa tietoa. En voi kuitenkaan sanoa, että saatu tieto olisi nyt jäänyt pinnalliseksi. 10–12 -vuotiaiden kirjallinen ilmaisu on selvää. Haastattelu olisi tosin lisännyt myös varsinaista vuorovaikutusta ja parhaassa tapauksessa rikastuttanut saatua materiaalia. Toisaalta lasten kirjoittaessa itsenäisesti antamieni ohjeiden tukiessa heidän työtään, he pystyivät säilyttämään turvallisen välimatkan, ja pysyen tuntemattomina uskalsivat ehkä rehellisemmin ja avoimemmin kertoa kipeämmistäkin perheeseensä liittyvistä asioista. Tuloksenahan oli hyvin kuvailevaa tietoa lasten perheistä.

Lopulliseen esitykseen olen rajannut vain ne kategoriat, jotka olivat olemassa varsinaisessa aineistossa, joka tätä tutkimusta varten kerättiin. Tässä esityksessä ei siis ole käytetty mahdollisesti olemassa olevia, oletettuja tai muista tutkimuksista tunnettuja luokituksia, jos niitä ei kerran tästä aineistosta ole löydetty. Ehkä tämä seikka onkin tutkimuksen puutteena ja tekee tutkimustuloksista liian rajoittuneita. Jos tutkimus olisi ollut laajempi, olisi löytynyt ehkä useampia ominaisuuksia ja erilaisuuksia ja näin ollen useampia kategorioita. Ehkä haastattelu olisi ollut parempi tapa saada laajempi ja laadullisempi aineisto. Olisin tuskin kuitenkaan pro gradun kaltaista opinnäytetyötä varten haastatellut 117 lasta. Käsittekartan pohjalta kirjoitetut aineet olivat 10–12 -vuotiailta tähän tarkoitukseen varmasti riittävä aineisto. Haastattelu olisi ollut erinomainen täydentävä metodi, mutta siihen eivät resurssit tätä tutkielmaa tehdessä riittäneet. Toisaalta kuten Metsämuuronen (2002, 189) viittaa, aineiston kokoaminen ei periaatteessa pääty koskaan, sillä koodaus herättää uusia kysymyksiä, joihin saadaan vastaus vain uuden lisäaineiston avulla.

Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että lasten perheitä on monenlaisia. Oma koti on jokaiselle lapselle tärkeä paikka. Lapsen elämässä on aikuisen elämän piirteitä, kuten erilaisia työtehtäviä, kiirettä ja huolta. Lapset ovat monessa

mukana ja he vaikuttavat yhteiskunnassa siinä missä aikuisetkin. Lasten kertomasta välittyi sama huoli, mikä on monella aikuisellakin yhteiskunnassamme. Monet perheet ovat tavalla tai toisella kuormittuneita: vanhempien työpaineet, kiire, väsymys, ajan puute, perheenjäsenen sairaus (esimerkiksi alkoholismi tai sisaren vamma) ja maahanmuuttajaperheiden sopeutuminen uuteen maahan ovat näistä esimerkkejä. Näitä perheitä olisi tuettava kaikin keinoin. Suomalainen kulttuuri on hyvin työkeskeinen. Perheen arvostusta on lisättävä. Perheitten hyvinvointia olisi parannettava. Silloin niin lapsi kun aikuinenkin voisi paremmin.

Analyysissa syntyneitä luokituksia vertailin aikaisempien tutkimuksien tuloksiin. Vanhemmuustyyleistä syntyneistä luokituksista kolme sopi yhteen Baumrindin vanhemmuustyylien luokitteluun. Neljäs vanhemmuustyyli, joka tässä käsittelyssä sai nimen piittaamaton vanhemmuustyyli, sopi taas Maccoby ja Martinin asianosattomiin vanhempiin ja Karilan välinpitämättömään vanhemmuustyyliin. Yhtymäkohtia aikaisempiin tutkimuksiin siis löytyi.

Vaikka laajuus ja monipuolisuus ovat mielestäni tämän tutkimuksen ansioita, niin toisaalta rajaamalla tarkastelunäkökulma suppeammin yhteen kotikasvatuksen osa-alueeseen olisin voinut saada syvällisempää tietoa aiheesta. Nyt tutkimustulokset jäivät melko pinnalliseksi.

## 9.2 Tulosten merkitys ja soveltaminen sekä jatkotutkimusaiheet

Lapsen maailma ja hänen maailmasta rakentamansa käsitykset ja kokemukset ovat mielenkiintoisia tutkimuskohteita. Luokanopettajan kuten muidenkin kasvattajien näkökulmasta katsottuna lapsen kokemuksen ja niille antamien käsityksien tutkiminen on sekä kiinnostavaa että myös erittäin tärkeää. Ovathan lapset ja nuoret usein kasvattajien päivittäisiä työkavereita. Yhteisen kielen ja ymmärryksen lisääntyminen vahvistaa myös yhteistyön ja yhdessä työskenteilyn laatua. Jotta ymmärtäisimme lasta ja hänen kokemusmaailmaansa ja hänen niistä muovaamia käsityksiä, on meidän oltava avoimin mielin tekemisissä hä-

nen kanssaan. Kuuleva korva ei riitä, on omistettava myös kiinnostunut mieli ja ymmärtävä sydän. Lapsi aistii ja vaistoa herkästi myös aikuisen aidon kiinnostuksen häntä ja hänen ajatuksiaan kohtaan. Kasvattajan (kuten luokanopettajan) ollessa vuorovaikutuksessa lasten kanssa, nämä taidot tulevat esiin. Hyvät vuorovaikutustaidot ja rikas, ymmärtävä ”vuorovaikutustodellisuus” eli se, mitä todellisuudessa ihmisten välillä tapahtuu, edistävät oppimista. Aikuisen ottaessa lapsi vakavasti, pystyessä kuuntelemaan, ymmärtämään ja keskustelemaan hänen kanssaan, lapsen halukkuus toimia ja oppia yhteisessä ympäristössä lisääntyvät.

Tapahtuuko kouluyhteisössä asioita ilman että toiminnallamme olisi merkitystä? Nykyisessä konstruktivistisen oppimiskäsityksen värityksessä koulussa vuorovaikutuksellisuus nähdään välineenä yhteisten tavoitteiden saavuttamisessa. Tähän liittyy usein käytännössä kuitenkin paradoksi: vuorovaikutusta pidetään tärkeänä osana oppimista, mutta kun ongelmia ilmenee, esimerkiksi levottomuutta luokassa tai sulkeutunut, poissaoleva oppilas häiritsee opettajan mielenrauhaa ja luokan yhteistoimintaa, vuorovaikutuksen merkitys jätetään usein ottamatta huomioon. Nykyaikaisessa koulukulttuurissa painotetaan opettajan ammatillisuudessa kulttuuris-yhteiskunnallisten merkitysten pohtimista. Tämä haastaa luokanopettajaa tutkivaan asenteeseen myös lapsen ja hänen perheensä tuntemisessa.

Mitä merkitystä sillä sitten on, miten opettajat näkevät oppilaittensa kotikasvatuksen? Tähän kysymykseen on Rauste-von Wright vastannut Hirston (2001) väitöskirjan liitetutkimuksen takakannessa seuraavasti:

”Suomessa tuli vuoden 1999 alusta voimaan koululaki, joka perustuu viimeaikaiseen tutkimustietoon ihmisestä oppijana. Uusi laki tuo näin ollen merkittävällä ja uudella tavalla esiin myös kodin ja koulun välisen suhteen. Esimerkiksi koulun opetussuunnitelmaa tulisi tehdä nyt ruohonjuuritasolla, jopa yhdessä vanhempien ja mikäli mahdollista myös oppilaiden kanssa. Opettajien on siis pystyttävä yhteistyöhön lasten ja hänen vanhempiansa kanssa.”

Hirston (2001) väitöskirjan toinen empiirinen ”liiteosa” ”Mitä kotona tapahtuu? Tutkimus opettajien oppilaidensa kotikasvatuksesta koskevista representaatioista kodin ja koulun yhteistyön kontekstissa” pyrkii selvittämään koulunsa aloittavien lasten opettajien käsityksiä kodista kasvuympäristönä sekä opettajan toiminnasta kodin ja koulun yhteistyön kehittämiseksi. Ajattelen, että muun muassa tällaiset tutkimukset ovat tarpeen pyrkiessämme vahvistamaan lapsen lähiverkostoa, unohtamatta kuitenkaan kuunnella lasta itseään.

Laadulliset työt tuottavat aina uutta näkökulmaa. Olen halunnut suunnata tutkielmani aukkoon, jota jo useat, mutta vielä liian harvat tutkijat ovat olleet kuromassa umpeen, lapsinäkökulman tutkimiseen. Jatkotutkimuksia lasten ja nuorten näkökulmasta voi tästä tutkimuksesta kehitellä moneenkin suuntaan. Tälle tutkimukselle voisi jatkotutkimusaiheita olla murrosikäisen näkemykset perhesuhteista ja se, kuinka parisuhde vaikuttaa perheen toimintaan. Kansainvälistyvässä maailmassamme mielenkiintoista olisi vertailla myös lasten ja nuorten käsityksiä eri kulttuurien välillä. Löytyisikö eroja, vai ilmenisikö eri kulttuureissa samoja asioita, kysyttäessä lapsilta perheen pelisäännöistä.

Entä millaisia ovat lasten kokemukset koulusta? Kuinka suuri voi koulun merkitys olla sosiaalisuuden kehityksessä? Millaisia ovat lasten koulukokemukset eri maissa?

Tätä tutkimusta tehdessä jäi lisäksi askarruttamaan myös, mikä on ominaista sosiaalisten lasten ja nuorten perheille? Mikä on äidin ja isän merkitys lapsen kehitykselle? Esimerkiksi näihin kysymyksiin olisi mielenkiintoista lähteä etsimään vastausta vertaillen Alankomaiden ja Suomen kulttuureita. Dekovic ja Meeus (1997) ovat tehneet Alankomaissa tutkimusta murrosiän ihmissuhteista. Heidän tutkimuksensa tulosten mukaan näyttäisi siltä, että isillä on Alankomaissa äitejä suurempi vaikutus murrosikäisten kaverisuhteisiin ja minäkuvan kehitykseen. Olisin henkilökohtaisesti kiinnostunut tutkimaan esimerkiksi murrosikäisten käsityksiä isyydestä näissä kahdessa kulttuurissa, koska kielitaitoni antaisi mahdollisuuden tutkia molempien kulttuurien nuorten käsityksiä heidän omalla äidinkielellään. Heidän käsityksistään voisin tehdä aineistolähtöistä

analyysia. Pääsisin näin myös kehittämään omia taitojani mahdollisena jatko-opiskelijana.

Seurantatutkimus lasten siirtymisestä murrosikään sekä mahdollisten perheen kasvatuskäytäntöjen muuttuminen tuona aikana olisi myös kiinnostava tutkimustehtävä. Olisi varmasti hedelmällistä sisällyttää yhteen ja samaan tutkimukseen perheeseen liittyvästä tutkimusaiheesta sekä vanhempien että lasten näkökulma. Olisi tärkeää tietää ja ymmärtää, kuinka perheenjäsenten havainnot ja kokemukset oman perheensä ominaisuuksista mahdollisesti eroavat ja ovat suhteessa toisiinsa.

## LÄHTEET

- Ahonen, S. 1994. Fenomenograafinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 113–160.
- Alanen, L. 1988. Lapsuus yhteiskunnallisena ilmiönä – yhteiskunnallisen lapsitutkimuksen näköaloja. *Politiikka* 3, 237–244.
- Alanen, L. 1994. Perhelapsuus ja lasten perheys - 'perhe' lasten näkökulmasta. Teoksessa J. Antikainen, M.-L. Haataja & M. Korhonen (toim.) Näkökulmia perheeseen, 15–37. Helsinki: Stakes.
- Alanen, L. 1996. Vanhemmuus, sukupuoli ja vanhemmuuksien poliittinen sosiologia. Teoksessa Vanhemmuuksia. Oikeuden nainen – naisen oikeus –projektin seminaarijulkaisu. Helsingin yliopiston yksityisoikeuden julkaisuja 45. Helsinki: Yliopistopaino.
- Alanen, L. 2001. *Conceptualizing child-adult relations*. London: Routledge.
- Alexander, A. & Fry V. H. 1990. Interpreting viewing: Creating an acceptable context. Teoksessa W. A. E. S. Thomas (toim.) *Communication and culture: language, performance, technology and media*. Norwood, NJ: Ablex, 236–243.
- Atkin, D., Greenberg, B. S. & Baldwin, T. F. 1991. The home ecology of children`s television viewing: Parental mediation and the new video environment. *Journal of Communication* 41, 40–52.
- Atkinson, P. & Hammersley, M. 1995. *Ethnography: principles in practice*. London: Routledge.
- Austin, E. W. 1993a. Exploring the effects of active parental mediation of television content. *Journal of Broadcasting & Electronic Media* 37, 147–158.
- Austin, E. W. & Nach-Ferguson, B. 1995. Sources and influences of young school-age children`s general and brand-specific knowledge about alcohol. *Health Communication* 7, 1–20.
- Berger, P. & Luckmann, T. 1994. *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen*. Helsinki: Gaudeamus.



- Brody, G. H. & Stoneman, Z. 1990. Sibling relationships. Teoksessa I. E. Sigel & G. H. Brody (toim.) *Methods of family research. Biographies of research projects*. New Jersey: Hillsdale, 189–212.
- Bronfenbrenner, U. 1979. *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cicirelli, V. G. 1985. Sibling relationships throughout the life cycle. Teoksessa L. L` Abate (toim.) *the handbook of family psychology and therapy*. Homewood: Dorsey, 177–214.
- Cicirelli, V. G. 1995. *Sibling relationships across the life span*. New York: Plenum Press.
- Corder-Bolz, C. R. 1980. Mediation: The role of significant others. *Journal of Communication* 30, 106–118.
- Crouter, A., Bumbus, M. E., Maguire, M. C. & McHale, S. M. 1999. Linking parents` work pressure and adolescents` well-being: Insights into dynamics in dual earner families. *Developmental Psychology*, 35, 1453–1461.
- Darling, N. & Steinberg, L. 1993. Parenting styles as context: An integrative model. *Psychological Bulletin* 113, 487–496.
- Dekovic, M. & Meeus, W. 1997. Peer relations in adolescence: Effects of parenting and adolescents` self-concept. *Journal of Adolescence*, 20, 163–176.
- Desmond, R. J., Singer, J. L., Singer, D. G., Calam, R. & Colimore, K. 1985. Family mediation patterns and television viewing: Young childrens` use and grasp of the medium. *Human Communication Research* 11, 461–480.
- Dey, I. 1993. *Qualitative data analysis*. London and New York: Routledge.
- Dufva, V. 2001. *Mikä lapsella hätänä?: perheväkivalta koulun henkilöstön näkökulmasta*. helsinki: Ensi- ja turvakotien liitto.
- Dunn, J. & McGuire, S. 1992. Sibling and peer relationships in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines* 33 (1), 67–105.
- Gittins, D. 1993. *Family in question changing households and familiar ideologies*. (2<sup>nd</sup> ed.) Basingstoke: Macmillan.
- Glaser, B. 1978. *Theoretical sensitivity*. Mill Valley, CA: Sociology Press.

- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. 1981. *Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Heiskanen, M. & Piispa, M. 1998. *Usko, toivo ja hakkaus: kyselytutkimus miesten naisille tekemästä väkivallasta*. Helsinki: Tilastokeskus.
- Hirsto, L. 2001. *Mitä kotona tapahtuu? Tutkimus opettajien oppilaidensa kotikasvatusta koskevista representaatioista kodin ja koulun yhteistyön kontekstissa*. Helsingin yliopisto. Kasvatuspsykologian tutkimusyksikkö. Tutkimuksia 4.
- Hirsjärvi, S & Hurme, H. 2000. *Teemahaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Laurinen, L. & tutkijaryhmä. 1998. *Kasvatustraditiot ja niiden muuttaminen*. Teoksessa L. Laurinen (toim.), *Koti kasvattajana, elämä opettajana*. Kasvatus- ja oppimiskulttuurit tutkimuskohteina. Jyväskylä: Atena, 12–35.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. *Tutki ja kirjoita*. Tampere: Kirjayhtymä.
- Hujala, E. 1998. *Näkökulmia laadun arviointiin varhaiskasvatuksessa*. Oulun yliopisto, varhaiskasvatuskeskus.
- Hujala, E., Puroila, A.M., Parrila-Haapakoski, S. & Nivala, V. 1998. *Päivähoidosta varhaiskasvatukseen*. Jyväskylä: Varhaiskasvatus 90.
- Huston, A. C. & Wright, J. C. 1996. *Television and socialization of young children*. Teoksessa T. M. MacBeth (toim.) *Tuning in to young viewers: Social science perspectives on television*. Thousand Oaks, CA: Sage, 37–60.
- Huttunen, J. 2001. *Isänä olemisen uudet suunnat*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hämäläinen, J., Kraav, I. & Raudik, V: 1994. *Perhekulttuurit ja vanhemmuus Suomessa ja Virossa*. Kuopion yliopisto. Sosiaalitieteiden julkaisusarja E. Yhteiskuntatieteet 16.
- James, A. & Prout, A. (toim.) 1990. *Constructing and reconstructing childhood*. London: The Falmer Press.
- Judd, C. M., Kidder, L. H. & Smith, E. R. 1991. *Research methods in Social Relations*. Orlando: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.

- Karila, I. 1976. Lapsen kanssa. Tietoa ja herätteitä lasten vanhemmille ja hoitajille. Helsinki: Mannerheimin lastensuojeluliitto.
- Kettunen, N. & Krats, S. 1996. Parisuhteen laadun ja perheilmapiirin yhteys lastenkasvatus käytäntöihin. Jyväskylän yliopisto. Psykologian laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Korhonen, M. 2002. Kotitöissä kokonaisvastuu naisilla, miehet ”auttavat” – muutosta näkyvissä nuorissa perheissä. Saatavana www-muodossa  
<<http://www.suomenvanhempainliitto.fi/sanomat/202/kotityöt.html>.> (Luettu 3.8.2002).
- Lagerspetz, K. 1977. Aggressio ja sen tutkimus. Helsinki: Tammi.
- Lamb, M. E. 1982. Sibling relationships across the lifespan: an overview and introduction. Teoksessa M. E. Lamb & B. Sutton-Smith (toim.) Sibling relationships. Their nature and significance across the lifespan. New Jersey: Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1–11.
- Larson, R. & Richards, M. H. 1994. Divergent Realities. The Emotional Lives of Mothers, Fathers and Adolescents. New York: Basic Books.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. Naturalistic inquiry. Beverly Hills: Sage.
- Marton, F. 1988. Phenomenography: A Research approach to investigating different understandings of reality. Teoksessa Sherman & Webb, Qualitative research in education: focus and methods. London: The Falmer Press, 141–161.
- Matsumoto, D. 1996. Culture and psychology. London: Brooks/Cole.
- McKechnie, R. J. 1977. Parents, children and learning to drink. Teoksessa R. J. McKechnie (toim.) Alcoholism and drug dependence, New York: Plenum, 451–456.
- McLeod, J. M. & Chaffee, S. 1972. The construction of social reality. Teoksessa J. S. Tedeschi (toim.) The social influence processes. Hawthorne, NY: Aldine, 50–99.
- Medrich, E. A. 1979. Constant television: A background to daily life. Journal of Communication 29, 171–176.
- Metsämuuronen, J. 2002. Tutkimuksen tekemisen perustet ihmistieteissä. Helsinki: International Methelp.

- Miettinen, S. & Väänänen, S. 1998. Näkökulmia lapsuustutkimukseen. Teoksessa L. Laurinen (toim.) *Koti kasvattajana, elämä opettajana. Kasvatus- ja oppimiskulttuurit tutkimuskohteina*. Jyväskylä: Atena, 67–81.
- Mize, J. Russell, A. & Pettit, G. S. 1998. Further explorations of family-peer connections: The role of parenting practices and parenting style in children's development of social competence. Teoksessa P. T. Slee & K. Rigsby (toim.) *Children's peer relations*. New York: Routledge, 31–44.
- Mounts, N. S. 2002. Parental management of adolescent peer relationships in context: The role of parenting style. *Journal of Family Psychology* 16, 58–69.
- Novak, J. D. 2002. Tiedon oppiminen, luominen ja käyttö. Käsittekartat työvälineinä oppilaitoksissa ja yrityksissä. Käänt. M. Åhlberg. Kuruu: Otava. Alkuperäisjulkaisu 1998.
- Olweus, D. 1992. *Kiusaaminen koulussa*. Helsinki: Otava.
- Patton, M. 1990. *Qualitative evaluation and research methods* (2<sup>nd</sup> rev. ed.) Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Perry-Jenkins, M., Repetti, R. & Crouter, A. 2000. Work and family in the 1990s. *Journal of Marriage and the Family*, 62, 981–999.
- Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.
- Prout, A. & James, A. 1990. A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. Teoksessa A. James & A. Prout (toim.) *Constructing and reconstructing childhood*. London: The Falmer Press, 7–34.
- Pulkkinen, L. 1977. *Kotikasvatuksen psykologia*. Jyväskylä: Gummerus.
- Pulkkinen, L. 1984. *Nuoret ja kotikasvatus*. Helsinki: Otava.
- Pulkkinen, L. & Pitkänen, T. 1993. Continuities in aggressive behaviour from childhood to adulthood. *Aggressive behaviour*, 19, 249–263.
- Pulkkinen, L. (toim.) 1996. *Lapsesta aikuiseksi*. Jyväskylä: Atena.
- Pölkki, P., Kähkönen, P. & Kukkonen, P. 1997. Lasten sosiaalinen toimintakykyisyys ja perheen ulkoiset voimavarat. *Psykologia*, 32, 31–39.

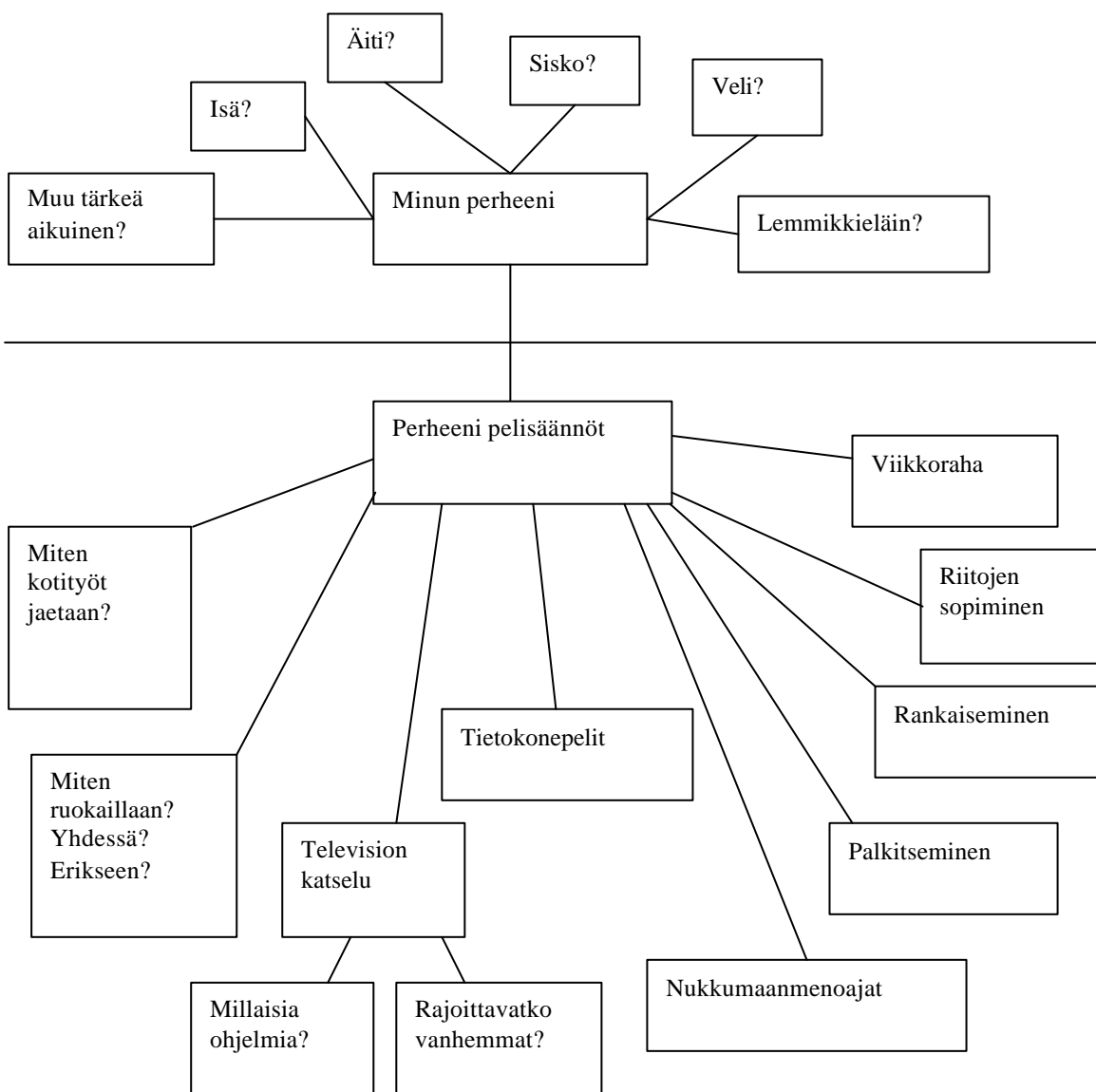
- Ritala-Koskinen, A. 1993. Onko uusperheestä perheeksi? Tutkimus uusperheen kulttuurisesta kuvasta suomalaisten naisten- ja perhelehtien konstruoimana. Jyväskylän yliopiston perhetutkimusyksikön julkaisuja 4.
- Ritala-Koskinen, A. 2001. Mikä on lapsen perhe? Tulkintoja lapsen uusperhesuhteista. Tampereen yliopisto. Väestöntutkimuslaitoksen julkaisusarja D 38.
- Rönkä, A. & Poikkeus, A.-M. 2000. Tytöt, pojat ja vanhemmat: kumppanuutta ja kahinointia. Nuorisotutkimus 4, 3–18.
- Sadeh, A., Gruber, R & Raviv, A. 2002. Sleep, neurobehavioral functioning and behavior problems in school-aged children. *Child development* 73, 2, 405–417.
- Salmi, M., Huttunen, J. & Ylä-Pietilä P. 1996. Lapset ja lama. Stakes raportteja 197. Jyväskylä: Gummerus.
- Sariola, H. 1990. Lasten väkivalta- ja seksuaalikokemukset. Kotona koettu väkivalta ja seksuaalikokemukset aikuisten kanssa. Tutkimus suomalaisista peruskoulun 9. luokkalaisista vuonna 1988. Helsinki: Painopörssi. Lastensuojelun Keskusliitto. Julkaisuja 85.
- Seitamaa-Hakkarainen, P. 2000. Kvalitatiivisen sisällön analyysi. Saatavana www-muodossa < <http://metodix.com/metodi/pirita2>.> (Luettu 18.1.2003)
- Stevens, V., De Bourdeaudhuij, I. & Van Oost, P. 2002. Relationship of the family environment to children's involvement in bully / victim problems at school. *Journal of Youth and Adolescence*, 31, 6, 419–428.
- Strandell, H. 1992. Uusi lapsi on syntynyt? ”Uuden ” lapsitutkimuksen arviointia. Nuorisotutkimus 10, 4, 19–27.
- Strauss, A. 1987. *Qualitative analysis for social scientists*. New York: Cambridge University Press.
- Strauss, A. & Corbin, J. 1990. *Basic of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques*. London: Sage.
- Syrjäläinen, E. 1994. Etnografisen opetuksen tutkimus: kouluetnografia. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä, 67–112.

- Taipale, E. & Taipale, E. 1995. ”Ne varmaan tykkää musta.” Sisarussuhde lapsen minäkäsityksen muokkaajana perheessä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Tauriainen, L. 2000. Kohti yhteistä laatua. Henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatu-käsitykset päiväkodin integroidussa erityisryhmässä. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 165.
- Tilastokeskus. 2000. Perheet. Saatavilla www-muodossa  
<<http://www.tilastokeskus.fi/tk/he/tasaarvo> perheet.html>.
- Tynjälä, J. 1999. Sleep habits, perceived sleep quality and tiredness among adolescents. A health behavioural approach. Jyväskylän yliopisto. Studies in sport, physical education and health 61.
- Tynjälä, J., Kannas, L. & Levälähti 1997. Perceived tiredness among adolescents and its association with sleep habits and use of psychoactive substances. Journal of Sleep Research, 6, 189–198.
- Tynjälä, J., Kannas, L., Levälähti, E. & Välimaa R. 1999. Perceived sleep quality and its precursors in adolescents. Health Promotion International, 14, 2, 155–166.
- Vännilä, P. 2001. Lapsi ja televisio -tutkimus. Saatavilla www-muodossa:  
<[URL:http://yle.fi/lapset/tutkimukset/htm](http://yle.fi/lapset/tutkimukset/htm)> (Luettu 29.1.2003).
- Wolfson, A. R. & Carskadon, M. A. 1998. Sleep schedules and daytime functioning in adolescents. Child development 69, 875–887.

## LIITE 1

### Lasten kirjoituksen tueksi laadittu käsittekartta

Millainen on perheesi, ja millaisia ovat perheessäsi vallitsevat sopimukset ja tavat, eli millaisia ovat perheesi pelisäännöt?



## LIITE 2

### Esimerkkejä lasten kirjoitelmista

T511 Minun perheeni isä ja äiti ovat eronneet. Isällä on uusi vaimo Maija. Hänkin on eronnut ja hänellä on kaksi lasta. Kuvittelen että olemme sisaruksia. Äidilläni on uusi miesystävä ja minulla on pikkusisko Salli. Nään hänet joka viikonloppu ja lomalla. Sisarpuoltani ja velipuoltani näen joka toinen viikonloppu kuten isääni ja Maijaa, sillä asun äitini luona. Lemmikkieläintä minulla ei ole. Muita tärkeitä henkilöitä: mummo, Mauri (äidin poikaystävä) ja Maija (isin vaimo).

Jaamme kotityöt niin että isin luona me siivoamme lastenhuoneen ja sitten autamme isää ja Maijaa koko huoneiston siivoamisessa. Äidin luona siivoan oman huoneeni ja autan äitiäni muitten huoneiden siivoamisessa. Isin luona syödään yhdessä aina samaan aikaan. Äidin luona samalla tavalla. Seuraan vain muutamia sarjoja ja äiti ja isi rajoittavat vain suositusikärajan mukaan ja klo 21 jälkeen en saa katsoa tv:tä, (paitsi joskus, harvoin).

Meillä ei ole tietokonetta äidin luona. Isin luona on mutta saadaan pelata harvoin. Pelaan yleensä mariota.



Nukkumaanmenoajat ovat klo 21 – 22.30 välillä.

En saa palkkiota koskaan mistään teosta (kokeista tms.), rankaiseminen on tukkapölly tai kotiaresti.

Jos loukkaamme toistemme tunteita pyydämme anteeksi ja saamme anteeksi toiselta ja unohdamme kiistan.

Viikkorahaa saan äidin luona sunnuntaina 10 mk jos huoneeni on siisti. Isin luona en saa kun harvoin.

P115 Minulla on kaksi siskoa. Ne ovat aika kilttejä mutta joskus kyllä tulee riitoja. Minun isäni on paljon mukana harrastuksissani, me urheiluaan paljon kahdestaan. Isäni nukkuu tosi paljon. Se ärsyttää ja sillä on paljon työmatkoja. Äitini on opettaja ja se on ankara ja suuttuu tosi helposti. Minun mummi ja ukki ovat tosi ystävällisiä ehkä liikaakin. Äitini sanoo, että me ei voida saada lemmikkiä, koska se on mukama räökkäystä lemmikille.

Että saan viisitoista markkaa minun pitää tehdä kauheesti töitä.

Ei meidän pidä pyytää anteeksi jos tulee tappelu. Äiti vaan vähän puhuu kuka sen aloitti. Meidän äiti ei anna arestia eikä ota viikkorahaa pois. Äiti kannustaa minua koulunkäynnin-

sä tosi paljon ja jos saan kokeesta ysin tai kym-  
pin niinkuin yleensä, saan pienen palkkion.

Meillä ei ole nukkumaanmenoajoja,  
mutta kyllä ne alkaa kahdeksan maissa houkut-  
telemaan nukkumaan.

En pelaa paljon tietokonetta, koska mi-  
nulla on niin paljon harrastuksia.

En katso televisiota melkein ollenkaan.

Me ruokaillaan aina yhdessä.

Siskoni ei tarvitse kuin siivota huoneen-  
sa. Minun pitää tehdä kauheasti työtä.

T111 Meidän perheessä on isä, äiti, 13-vuotias  
sisko ja 2 koiraa.

Minä ja mun sisko viedään koiria ulos il-  
tapäivisin. Omat jäljet ja oma huone pitää tietty  
siivota. Lisäksi on jotain muita kotitöitä, mutta  
joskus tuntuu, että äidillä on liikaa juttuja ja  
varsinkin silloin mä yritän auttaa.

Me ruokaillaan vähän omaan tahtiin,  
mutta yleensä mä ja mun sisko syödään ainakin  
yhtä aikaa. Meillä ei oo mitään sellaista ruoka-  
aikaa, vaan se vaihtelee päivittäin.

Me ei mitenkään hirveesti TV:tä katsota,  
kun iltaisin ja vähän päivällä. Mä ja mun sisko  
ei saada katsoa mitään K16-ohjelmia tai vastaa-  
via ja joskus äiti sanoo, että Roswellia, mun  
melkein lempiohjelmaa ei kannattaisi katsoa,  
kun mä aina kuitenkin pelkään siinä, mutta

lopulta ei se sitä kuitenkaan kiellä. Oon mä pari kertaa kaverilla katsonut K16-leffan, mutta kun vanhemmille on sanonut, niin ei ne siitä ole suuttunut, kun äiti sanoo aina, että pitää muistaa, että siinä on koko ajan kuvaaja vieressä. Kun niistä ei painajaisia nää ja ei pelota jälkeenpäin niin se on niistä ok.

Tietokonepelejä me ei siskon kaa pelata hirveesti, mutta vähän liikaa me ollaan netissä. Mä yritän vähentää sitä ja oon vähän onnistunutkin.

Mun pitää mennä nukkumaan viimeistään klo 22.00, mieluummin aiemminkin. Aika usein iltaisin tulee äidin kaa riitaa ja se on kurjaa. Mä suutun, kun äiti jankuttaa mulle koko ajan ja äiti suuttuu, kun mä en joskus muista mennä ajoissa nukkumaan.

Hyvistä koenumeroista saa joskus jätelön. Rangaistuksena vääristä teoista joutuu yleensä omaan huoneeseen. Oon yhden kerran ollut kotiaarestissa pienenä, kun revin vähän tapetteja... Se ei ollut kovin järkevää, mutta oppihan siitä jotain.

Riitojen jälkeen yleensä äiti pyytää ensin anteeksi. Iskän kaa mulla ei oo mitenkään kovin hyvät välit, kun mua ärsyttää, kun se suuttuu niin herkästä ja tekee töitä niin paljon. Tosin onneksi ei niin paljon kuin vuosi sitten.

Minä saan kuukausirahaa 50 mk. Se on aika paljon, mutta mun mielestä sen ei tarvitsis olla niin paljon.

Meidän lähellä ei asu oikeen mun ikäisiä kavereita ja siksi vähän harmittaa, kun mun sisko on aina jossain kavereidensa kanssa. No, onneks joskus sentään voi lähtee kauemmaksi kavereiden luo. Minnankin luo joskus jaksaa lähtee kävelemään.

P315 Isoveljeni on mukavampi kuin pikkuveljeni, koska hän ärsyttää minua joskus, mutta muuten he ovat mukavia. Äitini on mukava ja pitää kurin ja on 34 vuotta vanha. Isäni on mukava ja hän osaa tehdä hyvää niinkuin äitinikin. Iskä osaa myös pelata jalkapalloa ja kaukalopalloa. Äidin luona on seeprapeippo, jonka nimi on Pilkku, mutta sen kanssa ei voi leikkiä, koska se on niin arka. Isämme luona oleva Rekkukoira on mukava, koska sen kanssa on mukava leikkiä ja sen rodussa on beaglea ja suomen ajo-koiraa. Yksi tärkeä ihminen on herra Bekker, jonka etunimeä en tiedä, mutta me sanomme häntä keskiviikkopapaksi, koska hän antaa yleensä keskiviikkoisin karkkia.

Meillä jokainen siivoaa omat jälkensä. Me ruokailemme yleensä erikseen paitsi isän luona.

Me saamme yleensä pelata tunnin verran tietsikalla.

Me saamme katsella telkkaria niin paljon kuin haluamme, mutta joskus ei tule mitään ohjelmaa. me saamme katsoa sellaisia kiellettyjä, jotka äiti on katsonut ja sanoo sitten saamme meko katsoa jonkun elokuvan.

Arkisin menemme yhdeksältä nukku-  
maan ja viikonloppuisin kymmeneltä ja jos on loma me saadaan valvoa yhteentoista.

Me emme saa viikkorahaa.

Meillä ei yleensä ole riitoja.

Rankaisuksi joudumme yleensä menemään ulos. Jos minulta on mennyt koe hyvin niin saatan saada mummolta vähän rahaa.