

# **Oman tarinansa taitaja**

**Löytöretki koulunsa aloittaneen lapsen terveyden voimavaroihin**

Ritva Paavonheimo  
Terveyskasvatuksen  
pro gradu -tutkielma  
Jyväskylän yliopisto  
Terveystieteiden laitos  
Kevät 2007

# SISÄLLYS

## TIIVISTELMÄ

## ABSTRACT

JOHDANTO .....	1
2 KOULUNKÄYNNIN ALOITUS .....	3
2.1 Valmis kouluun .....	3
2.2 Lapsi kehitysteorioiden näkökulmasta .....	5
2.3 Lapsi tulee koulun maailmaan.....	9
2.4 Lapsen toimijuus ja hyvinvointi koulussa.....	11
3 TERVEYDEN EDISTÄMISEN ORIENTAATIO .....	13
3.1 Salutogeeninen terveystäsitys ja koherenssintunne .....	14
3.2 Lasten koherenssintunne. ....	16
3.3 Empowerment .....	17
4 NARRATIIVINEN VIITEKEHYS .....	19
4.1 Narratiivisia lähtökohtia .....	19
4.2 Johdatus lasten tarinamaailmaan.....	23
4.3 Lapset tarinoiden kertojina.....	25
4.4 Sadutusmenetelmä .....	28
5 TUTKIMUKSEN TEHTÄVÄT JA TARKOITUS .....	30
6 TUTKIMUSAINEISTO .....	31
7 TUTKIMUSAINEISTON ANALYYSI.....	34
8 TULOKSET.....	35
8.1 Satujen tapahtumarakenteiden avaaminen .....	40
8.2 Merkitysten analyysi .....	47
9 POHDINTA .....	56
9.1 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus .....	56
9.2 Tulosten yhteenveto.....	59
9.3 Tulosten tarkastelua.....	60
9.4 Jatkotutkimushaasteet.....	69
LÄHTEET .....	70

## **TIIVISTELMÄ**

**Oman tarinansa taitaja. Löytöretki koulunsa aloittaneen lapsen terveyden voimavaroihin**

**Ritva Paavonheimo**

**Jyväskylän yliopisto. Liikunta- ja terveystieteiden tiedekunta. Terveystieteiden laitos.**

**Kevät 2007**

**Sivuja 82**

---

Tutkielman tarkoituksena oli lisätä ymmärrystä koulunkäyntinsä aloittaneen lapsen maailmasta ja tuottaa tietoa terveyden edistämiseen. Lähtökohtana oli lapsen käsittäminen kokonaisena subjektina eikä pelkästään erilaisten odotusten kohteena. Tutkielmassa tutkittiin lapsilta sadutusmenetelmällä saatuja kertomuksia salutogeenisen, terveyslähtöisen terveystieteiden ja narratiivisuuden näkökulmista. Tehtävänä oli tunnistaa kertomuksissa ilmeneviä, lapselle merkityksellisiä tekijöitä sekä terveyttä tukevia voimavaroja ja niiden käyttöä. Aineistona oli 48 lasten kertomaa satua. Tutkimusmenetelminä käytettiin sisällönanalyysejä ja kertomuksen sisällön analyysiä.

Tulosten mukaan merkityksiä tuottivat erilaiset kotipiiriin ja kodista irtautumiseen liittyvät asiat, vertaissuhteet ja turvattomuutta aiheuttavat tekijät. Teemat saivat erilaisia painotuksia eli vahvoja ja heikkoja merkityksiä. Voimavaroja olivat koti ja vanhemmat, yhdessä oleminen, huolenpito ja hyväksyntä, toistuvan päivärytmin tuoma jatkuvuus, ystävät, mahdollisuus tutkia ja oppia ympäristöstä sekä osaaminen toimia kodin ulkopuolella. Voimavarojen käyttö ilmeni saduissa turvallisuuden ja luottamuksen tunteena. Voimavarat näyttäytyivät usein erilaisten opetusten muodossa ja luottamuksena siihen, että vanhemmat auttavat tarvittaessa.

Tulokset osoittivat, että lasta kuulemalla voidaan saada selville lapsen itsensä kokemia voimavaroja ja terveyteen vaikuttavia tekijöitä. Tulosten mukaan lapsen kokemat voimavarat ovat jokapäiväiseen elämään liittyviä, merkityksellisiä koettuja asioita. Ne vahvistavat salutogeenisen terveystieteiden mukaisesti koherenssintunnetta. Lapsen voimavaroja pitäisi tukea lapsen omissa ympäristöissä. Samalla lapsen tieto ja tarpeet tulee huomioida suunnittelussa ja päätöksenteossa. Keskeinen haaste on lapsen terveys ja hyvinvointi nyt ja tulevaisuudessa. Lapsen terveyttä voidaan edistää kehittämällä esimerkiksi erilaisia voimaantumista tukevia toimintamalleja päiväkoteihin ja kouluihin.

Asiasanat: kouluikäiset, narratiivinen tutkimus, sadutus, salutogeneesi, terveyden edistäminen

## **ABSTRACT**

### **Masters of Their Stories. Expedition in Health Resources of Children Who Have Recently Started School**

**Ritva Paavonheimo**

**University of Jyväskylä, Faculty of Sport and Health Sciences, Department of Health Sciences**

**Spring 2007**

**82 pages**

---

Objectives of the thesis were to increase understanding of the world of children who have just started school and gather information in order to promote their health. The starting point was understanding that a child is a complete subject, not just an object of various expectations. The thesis studied stories obtained from children by means of storycrafting from the viewpoint of salutogenic health orientation and narrativeness. The task was to identify factors meaningful to children and resources supporting their health from the stories as well as study how these resources are used. The data consisted of 48 stories told by children. Research methods were content analysis and story content analysis.

The results state that meaningful issues include various issues connected with home and detaching from one's home, peer relationships and factors causing insecurity. These themes were emphasised in various ways, i.e., they were given more or less significance. Resources included home and parents, being together, care and validation, continuity offered by a recurrent rhythm in daily activities, friends, the opportunity to study and learn from one's environment as well as the ability to behave outside one's own home. Utilisation of the resources could be seen in the stories as a feeling of safety and trust. The resources were often seen in the form of various lessons and as trust in parents helping when necessary.

The results proved that by listening to a child one can find out the resources perceived by the child and issues influencing his or her health. The results state that the resources of a child are issues connected with everyday life which the child deems significant. These promote a sense of coherence in line with the salutogenic health orientation. The resources of a child should be supported in the child's own environments. Furthermore, the child's knowledge and needs must be taken into account in planning and decision-making. Important challenges are health and wellbeing of children now and in the future. Health of children can be promoted by, for example, developing various operative models supporting empowerment in day-care centres and schools.

Keywords: health promotion, narrative research, salutogenesis, school aged children, storycrafting

## 1 JOHDANTO

Terveys 2015 –kansanterveysohjelmassa (2002, 22) yhdeksi painopistealueeksi on asetettu lasten hyvinvoinnin lisääminen ja terveyden parantaminen. Ohjelmassa korostetaan elämäntavan tärkeiden siirtymävaiheiden huomioimista terveyden näkökulmasta. Koulun aloittaminen on lapsen elämässä siirtymävaihe ja muutos. Terveyden ja hyvinvoinnin näkökulmasta kriittiset elämänmuutokset voivat olla uhka, mutta samalla ne mahdollistavat myönteistä kehitystä. Muutostilanteeseen liittyy myös uusien merkitysten muotoutuminen (Hänninen 2000, 72), jolloin lapsen merkitysten tunnistamisella, ymmärtämisellä ja jakamisella voidaan edistää lapsen hyvinvointia.

Lapset käsitetään kuitenkin usein yhtenäiseksi joukoksi, joka käy lävitse tietyt kehitysvaiheet kasvaessaan aikuisiksi. Näin ollen Bardin (1996, 177) mukaan lapsista itsestään lähtevää tietoa ei juurikaan kerätä, vaikka lapsia koskevaa informaatiota onkin paljon. Tämä on kuitenkin aikuiskeskusteista ja/tai järjestelmälähtöistä. Lapsilta suoraan kysyminen on myös tutkimuksellinen asenne, kuten Docherty ja Sandelowski (1999, 177) toteavat. Lasten käytöstä tai leikkiä on totuttu tarkkailemaan tiedonhankintamenetelmänä tai aikuiset ovat toimineet tiedonantajina, mutta saadaksemme tietää enemmän lasten terveyteen liittyvistä kokemuksista tulee painopisteen olla informaation hankkimisessa suoraan lapsilta. Vaikka lasten terveys on väestötasolla kehittynyt myönteisesti, terveyden kokeminen hyväksi on heikentynyt. Kaikki oireilu ei kuitenkaan vaadi hoitoa, vaan havahtumista ”kysymään ja kuulemaan, mitä lapset mahtavat ajatella itsestään, elämästään ja maailmasta” (Bardy 2001, 18–19).

Kouluikäisten terveyden edistämisen keskeisiin teemoihin kuuluvat Koposen ym. (2002, 101) mukaan itsetunnon tukeminen ja elämänhallintataidot. Pietilä ym. (2002, 156) esittävät, että terveyden edistämässä tulee arvioida ihmisten hallinnan tunteeseen ja elämänhallintaan liittyviä voimavaroja, joilla on merkitystä terveyden kokemiseen ja säilymiseen. Lähtökohta tämän tutkielman tekemiseen on lapsitiedon ja -tietoisuuden kasvattaminen terveyden edistämisen toimintakentässä. Pyrkimyksenä on nostaa lapsi esille subjektina sen sijaan, että lapsi nähdään vain erilaisten odotusten tai terveyskasvatuksen kohteena. Tutkielmassa halutaan lähestyä lasta siten, että hän on kokonainen ihminen tässä ja nyt, ei epäkypsänä, epävalmiina ja tulossa joksikin. Lapsi on lapsena olemisen asiantuntija. Kunnioittamalla lapsen kertomaa ja tuottamaa tietoa kunnioitetaan samalla lasta.

Tutkielman kirjallisuuskatsauksessa kuvataan aluksi, minkälaisia odotuksia ja määrityksiä koulunkäyntiä aloittelevalle lapselle on asetettu. Tarkoituksena on luoda taustaa analyysissä avautuvalle lapsen maailmalle niistä odotustekijöistä, mitkä lasta ympäröivät. Seuraavaksi tarkastellaan lapsen ja koulun maailmojen kohtaamista ja lapsen toimijuutta koulussa. Koulussa on jo valmiina olemassa oma todellisuutensa ja järjestyksensä, johon lapsi tuo oman todellisuutensa ja maailmansa. Tässä yhteydessä kuvataan myös, minkälainen toimintakulttuuri edistää hyvinvointia. Kirjallisuuskatsauksen lopuksi esitetään tutkielman viitekehykset ja määritellään terveyden edistämisen ja narratiivisuuden lähtökohdat.

Tutkielmassa kartoitetaan vasta koulunsa aloittaneen lapsen tapaa hahmottaa maailmaa ja sitä, mistä merkityksistä se koostuu. Näitä merkityksiä lähestytään tutkimalla sadutusmenetelmällä tuotettuja kertomuksia salutogeenisen terveystieteiden ja narratiivisuuden näkökulmista. Kiinnostuksen kohteena on lasten tarinoissa ilmenevät, terveyttä tukevat voimavarat sekä niiden käyttö. Salutogeeninen lähestymistapa tarkoittaa vaikuttamista terveyttä tuottaviin ja terveydelle myönteistä käyttäytymistä vahvistaviin tekijöihin (Koskinen-Ollonqvist ym. 2007, 14).

## 2 KOULUNKÄYNNIN ALOITUS

Suomessa lapset aloittavat koulunkäynnin pääsääntöisesti sinä vuonna kun he täyttävät seitsemän vuotta. Koulunaloitus on taitekohta, jonka jälkeen lapsen odotetaan muuttuvan koululaiseksi. Lapsen elämässä tapahtuu useita muutoksia koulunkäynnin alkaessa, kuten Brotherus ym. (2002, 225–226) toteavat. Koulun fyysinen ympäristö on erilainen kuin esimerkiksi kodinomaisen päiväkotin. Koulu on usein suurempi, lapsia on enemmän ja tilojen käyttö sekä piha toimintaympäristönä ovat toisenlaiset. Sosiaalinen ympäristö muuttuu myös. Toiminta ei ole enää niin spontaania ja henkilökohtaista ja päivärytmi on tarkemmin määritelty oppituntien mukaan. Koululaisen rooli ja koulun vuorovaikutus sekä toimintatapa ovat koulutulokkaille vieraita, opeteltavia asioita.

Koululainen alkaa toimia koulun toimintakulttuurissa, jonka tavoitteiksi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) on asetettu avoimuus, vuorovaikutteisuus sekä yhteistyön tukeminen, ja jonka luomiseen ja kehittämiseen myös oppilaalla tulee olla mahdollisuus. Lapsen kohdistuu kuitenkin lukuisia normatiivisia odotuksia, jotka määrittävät vuorovaikutusta ja lapsen suhtautumista. Hänen odotetaan esimerkiksi olevan tietyllä kehitystasolla ja omaavan erilaisia valmiuksia koulunkäyntiin. Tässä luvussa kerrotaan, minkälaisia nämä odotukset ovat ja mitä niiden taustalla on. Samalla avataan näkökulmaa siihen, miten lapsen toimijuus alkaa muotoutua koulun toimintaympäristössä. Tarkoituksena on lähestyä koulunaloitusta lapsen kannalta.

### 2.1 Valmis kouluun

Brotheruksen ym. (2002, 229–231) mukaan kouluvalmiuden määrittelyssä on pitkään ollut suuria painotuseroja. Kouluvalmius voidaan määritellä saavutetuiksi taidoiksi eli sillä tarkoitetaan lapsen toimintaa, suorituksia ja käyttäytymismuotoja koulun alkaessa. Väljemmin kouluvalmiudella tarkoitetaan sitä lapsen kehitystasoa, joka mahdollistaa oppimisen eikä lapsen taitotasoa määritellä etukäteen.

Kouluvalmiuden rinnalla puhutaan koulukypsyydestä. Dunderfelt (1997, 84) tarkoittaa koulukypsyydellä kehityksen piirteiden kokonaisuutta, joka ilmaisee lapsen valmiuden koulun aloittamiseen (taulukko 1). Kyseessä on Linnilän (2006, 30, 155, 180) mukaan biologiseen

kypsymiseen, maturaatioon perustuva ajattelumalli. Sen vaihtoehtona kouluvalmius nähdään kulttuuristen ympäristötekijöiden ja vuorovaikutuksen eli oppimisen ja opettamisen tuloksena. Viimeksi mainittu edustaa sosiokulttuurista tai sosiokonstruktivistista näkemystä. Tavallisesti lasta arvioidaan kuitenkin puuttuvien taitojen tai ominaisuuksien perusteella, joiden katsotaan muodostavan riskin koulun aloitukselle. ”Ei vielä koulukypsä” lapsi voi olla liian lapsi eli lapsenomainen ja leikkivä, fyysiset, sosioemotionaaliset ja kognitiiviset taidot ovat heikot tai sitten voi olla muita rajattuja tai ympäristöstä johtuvia vaikeuksia. Koulunaloittamisen näkökulmasta toivelapsi näyttäytyy seuraavanlaisena: terve, älykkyys vähintään keskitasoa, sopeutuva, aktiivinen, ei-lapsenomainen.

**Taulukko 1.** Koulukypsyyden edellytyksiä (Dunderfelt 1997, 84–85)

- lapsen tulee kestää fyysisesti koulumatkat ja koulupäivän rasitukset
- valmius pitkäjänteiseen työskentelyyn ja uusien virikkeiden vastaanottoon sekä keskittymiseen tehtävien ajaksi
- riittävä aisti- ja liikejärjestelmän hallinta ja kypsyys, joka tarkoittaa esimerkiksi silmän ja käden koordinaatiota
- lapsen pitää omata itsenäisyyttä ja kykyä olla erossa vanhemmista turvallisesti koulupäivän ajan
- sosiaalinen kehittyneisyys, joka mahdollistaa hakeutumisen muiden seuraan ja kyvyn eläytyä toisten kokemusmaailmaan
- pitää sietää arvostelua ja sosiaalista kontrollia
- kognitiivisten kykyjen kypsyys ilmenee muun muassa puheen ymmärtämisenä, itseilmaisuna sekä ajattelun tasona

Linnilän (2006, 37–38) mukaan sosioemotionaalisten taitojen merkitys painottuu erityisesti yksilöön kohdistuvassa arviossa kouluvalmiudesta. Emotionaalisuus tarkoittaa tässä subjektiivista kokemusta tunteista ja sosiaalisuus kykyä ymmärtää toisen ihmisen tunteita ja tilannetta sekä asettua toisen asemaan. Salmivallin (2005, 79) mukaan sosiaalisten taitojen näkökulmassa korostetaan lähtökohtaisesti yksilön käyttäytymistä. Sosiaaliset taidot eivät kuitenkaan tarkoita pelkästään ulkoista käytöstä, kuten Kauffman (2001, 255–256) toteaa, vaan ne ovat yhteydessä kognitiivisiin ja emotionaalisiin tekijöihin, kuten ajatteluun ja tunteiden ilmaisuun. Sosiaalisiin taitoihin kuuluvat esimerkiksi kyky aloittaa ja ylläpitää myönteisiä sosiaalisia suhteita ja tulla hyväksytyksi, pärjääminen suuremmassa sosiaalisessa ympäristössä ja mukautuminen sosiaalisten olosuhteiden muutoksiin. Käytännössä tämä tarkoittaa esimerkiksi muiden kuuntelemista, ottamista osaa keskusteluihin, tervehtimistä,



avun tarjoamista, sääntöjen noudattamista, osallistumista koulun toimintoihin sekä suuttumuksen ilmaisemista sosiaalisesti hyväksyttävällä tavalla. Terveyden näkökulmasta sosioemotionaalisilla taidoilla voidaan tarkoittaa myös sosiaalista ja emotionaalista terveyttä. Tällöin ne nähdään holistisen terveystäkemyksen mukaan terveyden ulottuvuuksina (esim. Kannas 1994, 55), joihin vaikuttavat monella tasolla erilaiset ympäristöön ja yhteisöön liittyvät tekijät (WHO 1986).

Linnilä (2006, 62, 103, 263) esittää yksilön ja kontekstin huomioivan dynaamisen tulkinnan kouluvalmiudesta. Sen mukaan kouluvalmius on sekä kypsymisen että ympäristövaikutusten ja oppimisen yhteistulos, jota lapsen persoonalliset ja yksilölliset ominaisuudet säätelevät. Oppimis- ja kouluvalmius on luonteeltaan dynaamista ja muuttuvaa. Se ei ole pelkästään lapsen persoonallisia ominaisuuksia, vaan se on jatkuvassa vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Tässä muutosprosessissa lapsi siirtyy kehittyvästä valmiudesta kehittyneeseen valmiuteen. Viime vuosikymmenestä alkaen Suomessa onkin alettu vaatia myös koulun valmiutta lapsen yksilöllisen kouluvalmiuden ohella. Koulun valmiuksiin kuuluu esimerkiksi lapsuuden maailman tunteminen ja lapsen äänen kuuleminen sekä kasvatuskumppanuus etenkin vanhempien kanssa. Tämä tulkinta on rinnastettavissa sellaisen terveyden edistämisen lähestymistavan kanssa, jossa korostuu ajatus terveydestä sosiaalisesti luotuna ja sosiaalisissa käytännöissä ylläpidettynä. Koskinen-Ollonqvistin ym. (2007, 26–27) mukaan kyseessä on radikaali humanismi, jossa terveyden edistämisen pääpainon tulisi olla. Painopisteiksi näkemyksessä asetetaan omavoimaistuminen (empowerment), elämänoloihin vaikuttaminen ja emansipatorinen tiedonintressi.

## **2.2 Lapsi kehitysteorioiden näkökulmasta**

Kehityksen säännönmukaisuutta on tarkasteltu erilaisten kehitysteorioiden avulla. Ne ovat muokanneet käsityksiä eri elämänvaiheisiin liittyvistä hierarkkisista tehtävistä ja jakaneet esimerkiksi lapsuuden ja nuoruuden erilaisiin vaiheisiin. Tutkielmaan on valittu kaksi tunnettua kehitysteoriaa kuvaamaan, miten koulunsa vasta aloittanutta, noin seitsemänvuotiaasta lasta on määritelty.

### *Piagetin kehitysteoria*

Yksi tunnetuimmista vaiheteorioista on Jean Piagetin kehitysteoria, jossa kehitys jaetaan kolmeksi tai neljäksi kaudeksi alavaiheineen. Koulunkäynnin alkaessa lapsi saavuttaa kehitysvaiheen, joka kestää 7 vuodesta 12 vuoteen. Tätä Piaget kutsui konkreettisten operaatioiden vaiheeksi. Operaatiot liittyvät ajatteluun ja niiden avulla lapsi mallintaa havaintojensa välityksellä saamiaan vaikutelmia ja kuvaa todellisuutta. Aistimukset ja havainnot esineistä ja asioista lapsi suhteuttaa kokemuksi. Ikävaiheelle on keskeistä, että ajattelu perustuu tässä ja nyt tilanteisiin. Konkreettisuudella tarkoitetaan merkityksen antamista havainnoille siten, että merkitys ei ole irrallaan esineestä tai havainto- ja mielikuvasta. (Piaget 1988, 23–24, 73–74, 104, 106.)

Teorian mukaan seitsemän vuoden ikä on ratkaiseva käänne henkisessä kehityksessä, mikä on nähtävissä psyyken toiminnoissa, älykkyyden ja tunne-elämän kehityksessä sekä sosiaalisissa suhteissa ja yksilöllisessä toiminnassa. Lapsi kykenee keskittymään ja toimimaan tehokkaasti yhteistyössä. Hän osaa erottaa ja yhdistää omat käsityksensä toisten näkökannoista. Seitsemänvuotias osaa ja haluaa noudattaa sääntöjä seuraten, että muutkin noudattavat niitä. Hän ymmärtää, että säännöt ovat sopimusten tulosta ja yhteisestä sopimuksesta niitä voidaan muuttaa. Ajatteluun tulee itsenäisyyttä ja harkintaa, ja lapsi alkaa vapautua sosiaalisesta ja älyllisestä itsekeskeisyydestään. Hän alkaa siis operoida älyn alueella, joka tarkoittaa logiikan ensimmäisiä rakenteita. Lisäksi lapsi saavuttaa yhteistoimintamoraalin. Lapselle kehittyy uusia moraalisia tunteita, jotka perustuvat molemminpuoliseen kunnioitukseen eivätkä ulkoapäin tulleisiin tottelevaisuusmääräyksiin. Tästä seuraa oikeudentunto, jolla on suuri merkitys keskinäisessä kanssakäymisessä. (Piaget & Inhelder 1977, 123, Piaget 1988, 62–65, 80–82.)

### *Eriksonin kehitysteoria*

Toinen tunnettu kehitysteoria on Erik H. Eriksonin psykososiaalinen teoria, joka käsittää kahdeksan kehityksen vaihetta. Teorian mukaan jokainen vaihe sisältää kriteerejä minän ominaisuuksista, joiden perusteella arvioidaan minän valmiutta integroida elimistön aikataulu ja sosiaalisten instituutioiden rakenne. Kukin vaihe sisältää persoonallisuuden kriisin, joka täytyy ratkaista tyydyttävästi terveen kehityksen edellytykseksi. Vaiheista ahkeruus versus alemmuudentunne käsittää ikäkauden kuudesta vuodesta puberteettiin. Kyseistä ikäkautta kutsutaan myös latenssivaiheeksi. Tälle vaiheelle on ominaista kulttuuristen taitojen oppiminen. (Erikson 1982, 238, Papalia ym. 1998, 23.)

Eriksonin (1982, 248) mukaan lapsen tullessa latenssvaiheeseen hänen on opittava saavuttamaan tunnustusta tuottavalla toiminnalla. Lapsi ymmärtää, että hänen on kyettävä toimimaan perheen ulkopuolella, ja hän on valmis oppimaan tiettyjä taitoja ja tehtäviä. Tämän vaiheen kehitystehtävä on utteruuden saavuttaminen. Lapsi haluaa saattaa tehtävänsä loppuun saaden siitä mielihyvää. Teorian mukaan kehitystehtävässä epäonnistuminen aiheuttaa alemmuuden ja riittämättömyyden tunteita. Lapsen minän rajat kärsivät, jos hän menettää toivonsa hallita välineitä ja taitoja ikäryhmässä tai samastumisesta näitä välineitä ja taitoja käyttäviin toisiin. Tällöin hän joutuu palaamaan aikaisempaan kehitysvaiheeseen suojaavan perheen pariin, joka merkitsee kehityksen katkeamista. Lehtinen ja Kuusinen (2001, 31) tulkitsevat tämän niin, että jos lapsi epäonnistuu tai menestyy huonosti koulussa tai muissa toiminnoissa suhteessa vertaisryhmään, se voi johtaa elämyksiin omasta kyvyttömyydestä, huonoon itsetuntoon ja itseluottamukseen. Kehityksen ollessa suotuisaa elämän perusvoimaksi muodostuu itseä koskeva pystyvyyden ja pätevyyden elämys yksilön luottaessa onnistuvansa vaikeissakin tilanteissa.

Vuorisen (1998, 187, 189–191) mukaan lapsi on latenssvaiheessa ulkonaisesti vireä ja sosiaalinen. Asioiden suunnittelu ja yhteisiin harrastuksiin ja leikkeihin osallistuminen tapahtuvat innolla. Utteruus näyttäytyy yrittämisenä, hallinnan tunteena ja luontevana itsevarmuutena. Lapsen itsehillintä muuttuu sisäiseksi tahtomiseksi eikä ole enää ulkoapäin ohjautuvaa. Samastuminen vanhempiin jatkuu, mutta lapsi ei enää kuitenkaan usko idealistisesti vanhempiensa erehtymättömyyteen. Uudeksi samastumiskohteeksi tulee opettaja. Opettaja voi vahvistaa turvallisuuden tunnetta, mutta toisaalta myös lannistaa yrittämisen halun.

Kehitysteorioita on myös kritisoitu. Brunerin (1986, 134–135) mielestä kehitysteoriat eivät toimi pelkästään kuvauksina ihmisen olemuksesta ja kasvusta, vaan kulttuurisina representaatioina eli esityksinä ne luovat todellisuutta arvottaen tätä samalla. Sen lisäksi kehitysteoriat ovat vaikuttaneet erilaisten pakottavien sääntöjen ja instituutioiden luomiseen, jotka perustuvat ihmisen kasvua koskeviin ehtoihin. Tullessaan yleisesti hyväksytyksi, implisiittiseksi tiedoksi, alun perin tieteelliset teoriat alkavatkin rakentaa kulttuuria ja määrittellä todellisuutta. Näin ovat esimerkiksi muotoutuneet normit lukemaan oppimisesta ja lapsen seksuaalisesta kehityksestä. Toinen kritiikinaihe onkin ollut kehityksestä muodostettujen tutkimustulosten yleistettävyyden. Muun muassa Vygotski (1982, 68) näkee, että

tutkimustulokset on saatu empiirisillä kokeilla ja seuraamalla tiettyjä lapsia tietyssä kontekstissa ja historiallisessa tilanteessa. Niitä ei voida pitää yleispätevinä lakeina.

Tarkasteltaessa lasta kehityksen tai sen puuttumisen näkökulmasta lapsuus voi alkaa negatiivisesti värityä sen mukaan, mitä lapsi ei vielä ole (Salo 1999, 183). Riihelän (2000, 122, 145) mukaan kehitysteorioissa lapsen ajatellaan saavuttavan jotain laadullisesti uutta kehittyessään vaiheittain aikuiseksi ja saavuttaessaan aikuisen tiedot ja taidot aikuisen siirtävän tai ohjaavan toiminnan tuloksena. Lapsi nähdään keskeneräisenä ja kehittymässä olevana; ei kokonaisuena ihmisenä, joka hän on juuri nyt (Grover 2004).

Näkökulma on nähtävissä myös terveyden edistämisessä. Kalnins ym. (2002) huomauttavat, että valtaosa terveyden edistämiseen liittyvistä aloitteista tai ohjelmista perustuvat ajatukselle, jonka mukaan lasten pitää kehittää itselleen terveellisiä elämäntapoja. Tämä johtaa siihen, että lapsi nähdään kohteena eikä hänen ajatella voivan itse vaikuttaa ympäristöönsä tai elämäänsä kuuluviin asioihin. Lapsen kronologinen ikä ja siihen liitettävä kehitysvaihe on ollut merkittävä tutkimuksellinen lähtökohta kuten Greene ja Hill (2005, 8–9) toteavat. Samanaikaisesti lasten kykyjä kuitenkin herkästi aliarvioidaan ja tietyn ikäryhmän edustajien osaamisen ja kiinnostuksenkohteiden moninaisuutta ei riittävästi huomioida. Kehityksellisiä eroja (kuten leikki-ikäiset ja koululaiset) tai lapsen erityistarpeita ei tietenkään voi jättää huomioimatta, mutta lasta ei myöskään tarvitse ottaa itsestään selvänä ja valmiiksi tietynlaiseksi määriteltynä.

Kritiikin taustalla ovat myös laajemmat sosiologiset ja psykologiset käsityserot lapsesta ja lapsuudesta. Lapsuutta tutkiva sosiologia kritisoi psykologista tutkimusta muun muassa lasten elämän laadun ja merkityksen vähättelystä, yleispätevien kehityksen lainalaisuuksien etsimisestä, olettamuksesta lapsen kehityksen biologiaan pohjautuvasta ”luonnollisuudesta”, näkemyksestä lapsesta passiivisena sekä painopisteestä ikäsidonnoissa kompetenssissa tai vajeessa enemmän kuin subjektiivisessa kokemuksessa. Toisaalta esimerkiksi Piaget näki myös sosiaalisten tekijöiden vaikuttavan lapsen kehitykseen ja korosti lapsen toimijuutta rakentaa ymmärrystä maailmastaan. (Hogan 2005, 23, 32.)

Brotheruksen (2002, 71) mukaan yksittäisten lasten kohdalla kypsymisessä ja kehityksessä on kaiken kaikkiaan suuria eroja. Koulunsa aloittavien lasten kehityksen on todettu vaihtelevan noin viidestä kahteentoista ikävuoteen. Tästäkin syystä kehitys tulisi nähdä jatkuvana,

vastavuoroisena vuorovaikutuksena ympäristön kanssa ja olisi huomioitava lapsen kulloinenkin elämäntilanne ja elämään vaikuttavat ihmiset. Hurrelmannin (1988, vii–viii) tapaan kehityksen voi nähdä elämänmittaisena prosessina. Lapsi on aktiivinen suhteessaan ympäristöön prosessoiden ja käsitellen sekä ulkoista että sisäistä todellisuutta. Kehitys ei välttämättä etene suoraviivaisesti odotusten mukaan.

### **2.3 Lapsi tulee koulun maailmaan**

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukaan koulun toimintakulttuuriin kuuluvat viralliset ja epäviralliset säännöt, toiminta- ja käyttäytymismallit sekä arvot, periaatteet ja kriteerit, joihin koulutyön laatu perustuu. Toimintakulttuuriin kuuluu myös oppituntien ulkopuolinen toiminta. Oppimisympäristöllä taas tarkoitetaan oppimiseen liittyvää fyysisen ympäristön, psyykkisten tekijöiden ja sosiaalisten suhteiden kokonaisuutta, jossa opiskelu ja oppiminen tapahtuvat. Tälle on asetettu erilaisia tavoitteita, joita ovat esimerkiksi oppilaan kasvun, oppimisen ja terveyden tukeminen sekä aktiivisuuden ja luovuuden edistäminen. Perusteissa sanotaan, että oppilaalle voidaan antaa mahdollisuus oppimisympäristön rakentamiseen ja kehittämiseen.

Koulun toimintakulttuuri ja oppimisympäristö ovat kuitenkin jo ennakolta olemassa lapsen tullessa kouluun. Salo (1999, 73) on tutkinut sitä, miten koululuokka rakentaa erilaiset järjestyksensä peruskoulua aloittaessaan ja miten koululaiseksi tullaan. Koulun *järjestykset* muodostuvat toistuvista toimintatavoista. Koulun maailma on yksi todellisuus, joka tuotetaan toiminnallisina järjestyksinä. Se on valmiina olemassa kun lapsi aloittaa koulunkäynnin ja siihen maailmaan lapsi tuo oman todellisuutensa ja maailmansa. Lapsen ei ainoastaan odoteta sopeutuvan koulun maailmaan, vaan se myös rakentaa lapsen käsitystä todellisuudesta ja omasta itsestä tässä todellisuudessa.

Koulunkäynnin aloitettuaan koulupäivistä tulee lapsen arkea. Bergerin ja Luckmannin (2005, 29–30, 32) mukaan jokapäiväinen elämä on ihmisten tulkitsemaa todellisuutta, joka on subjektiivisesti merkityksellistä. Jokapäiväisen elämän todellisuus ja säilyminen tuotetaan ajattelulla ja toiminnalla jakaen se toisten kanssa. Todellisuus on ennakolta määritetty siten, että siihen kuuluvat asiat, esineet ja ilmiöt muodostavat järjestelmän ja ovat etukäteen nimettyjä. Se on intersubjektiivinen maailma, jossa omat ja toisten merkitykset ovat

vuorovaikutuksessa, ja johon käytetään kieltä. Salo (1999, 73–74) toteaa, että koulua aloitettaessa koulun todellisuus on lapselle vielä ei-kieltä. Erilaiset totuudet ja sosiaalisesti mielekkäät merkitykset tuodaan yhteiseen todellisuuteen. Lapsi esittää selityksensä asioille perustuen omiin kokemuksiinsa ja henkilökohtaiseen järjestykseensä, mikä voi poiketa paljonkin odotetusta, virallisesta versiosta.

Koulussa kohtaavat siis lapsen maailma ja koulun maailma. Salo (1999, 51, 73, 86) huomasi aineistossaan, miten koulukohtaamisten prosesseissa ”koulua konstruoidaan puheena, tekoina, teksteinä, rajoituksina ja mahdollisuuksina”. Koulunaloitukseen kuuluu erilaisten toimintatapojen kokeilu, sääntöjen luominen ja käytäntöjen vahvistaminen. Tästä muodostuu vähitellen yhteinen ymmärrys, sosiaalinen järjestys ja merkitys. Alussa nämä käytännöt eivät ole tuttuja eivätkä välttämättä edes ymmärrettäviä. Ne on ensin opetettava ja opettaja on se, joka opettaa ja kertoo.

Yhteisten merkitysten muotoutumiseen vaikuttaa se, miten merkityksiä tulkitaan. Merkitysten tulkintaan taas vaikuttavat voimakkaasti esiolettamukset. Bruner (1986, 27) määrittelee esiolettamuksen (presupposition) sisäänrakennetuksi väittämäksi, jonka vahvuus säilyy muuttumattomana huolimatta siitä, onko esiolettamuksen sisältämä eksplisiittinen väite totta tai ei. Käytännössä esiolettamukset siis tarkoittavat asian ottamista itsestään selvänä, odotusten mukaisena. Salmivalli (2005, 129) toteaa, että odotukset ovat usein pysyviä ja niillä on suuri merkitys käyttäytymiseen sosiaalisissa konteksteissa. Esimerkiksi lapsesta muodostunut käsitys vaikuttaa niin toisten lasten kuin aikuistenkin, kuten opettajan, arvioihin lapsen sosiaalisesta maineesta ja käytöksestä. Sosiaalinen asema, jota on vaikea muuttaa, ennustaa myöhempää sosiaalista käyttäytymistä. Lapsi nähdään aina tiettyjen ennako-odotusten kautta, huolimatta siitä, kuinka hän käyttäytyy tai kuinka sosiaalisesti taitava hän on.

Bergerin ja Luckmannin (2005, 87–88) mukaan lapsen sisäistäessä koululaisen roolin koulun maailmasta tulee hänelle subjektiivisesti todellinen. Jotta lapsesta tulisi subjekti, pitäisi hänen erilaisuudelleen olla oma tila ajatella, ilmaista ja luoda (Krappala 2004, 171). Koulun liittyvissä tutkimus- ja kehittämishankkeissa, joissa haluttiin antaa lapsen ainutlaatuisuudelle ja kysymyksille tilaa huomattiin kuitenkin, että työtapojen muuttamista estivät usein itsestään selvinä pidetyt asiat. Tällaisia asioita olivat käsitykset tiedon luonteesta, lapsesta ja oppimisesta, opettamisesta ja instituutiosta sekä erilaiset ryhmäilmiöt. Tiedonkäsitys vaikuttaakin merkittävästi aikuisen ja lapsen välisen yhteistyön muotoutumiseen. Lapsen

subjektiasemaa vahvistavaan tiedonkäsitteeseen kuuluu lapsen näkeminen aktiivisena yksilönä, joka ohjaa omaa oppimistaan. Lisäksi siihen kuuluu tiedon näkeminen dynaamisena ja prosessinomaisena, odotusten ja intentioiden kuuntelu ja yhteisen skriptin (sisäisen käsikirjoituksen) tuottaminen. (Riihelä 1996, 35, 39, 182.)

#### **2.4 Lapsen toimijuus ja hyvinvointi koulussa**

Holopaisen ja Lehkosen (1994, 23) mukaan oppilaiden yksilöllisistä tilanteista ja yhteisöllisen kasvun tarpeesta lähtevä toimintakulttuuri lisää kokonaisvaltaista hyvinvointia. Tällainen toimintakulttuuri on avoin ja joustava. Tossavaisen ym. (2005, 286) mukaan yhteistyöstä syntyvä tunne siitä, että voi vaikuttaa koulu yhteisöön saa oppilaat ja opettajat huolehtimaan itsestään ja toisistaan. Koululaisten oppiessa koulussa vuorovaikutusta ja aktiivista osallistumista, he pystyvät toimimaan samoin myös muissa yhteyksissä. Hurrelmann (1988, 69–70) kuitenkin toteaa, että kouluille on tyypillistä vuorovaikutuksen ja kommunikoinnin epäsuhtaisuus, jossa opettajalla on ylivoimainen asema muovata vuorovaikutusta. Vastavuoroisuus on kuitenkin keskeistä persoonallisessa kehityksessä.

Karlssonin (2005, 26–27) ja Riihelän (1996, 101, 2000, 127) mielestä koulussa vallitseva toimintatapa on arvioiva ja aikuisen kysymyksiin pohjautuva. Lapselle jää tavallisesti melko passiivinen ja suorittava osa. Vuorovaikutus perustuu yleensä aikuisen aloitteisiin, kysymyksiin ja arviointiin lapsen ollessa toiminnan kohteena. Kysymyksiä voidaan pitää myös vallan välineinä, koska ne määrittävät keskustelun aiheen ja sävyn. Kysymyksiin sisältyy usein oletus vastauksesta tai aikuista hyödyttävästä informaatiosta. Tällöin kyseessä ei ole aito dialogi, jossa lapsi nähdään aktiivisena kyselijänä, pohtijana ja kokeilijana. Kysymykset voivat olla myös täysin epäolennaisia ja merkityksettömiä lapsen kannalta, eikä hän osaa vastata niihin aikuisen mielestä rakentavasti (Clinchy 2003, 33, Pellegrini ja Galda 1989, 114). Toisaalta Salon (1999, 161) mukaan lapsella on erilaisia tapoja ohjailta vuorovaikutuksen kulkua. Tällaisia kategorioihin asettumattomia ja improvisointia edellyttäviä tapoja ovat leikki, ironisointi ja vastustaminen.

Lapset viettävät koulussa päivittäin usean tunnin ajan. Mayall ym. (1996, 1–2, 176, 201, 224) toteavat, että lapset tulevat kouluun kokonaisena itsenään: ruumiineen, tunteineen, sieluineen. Koulu ei ole pelkästään paikka, jossa opitaan perustaitoja. Koulun sosiaalisella järjestyksellä

on olennainen merkitys myös lapsen hyvinvointiin. Koulu on avainasemassa lasten terveyden ylläpitämisessä. Lasta kuulemalla saadaan tietoa lasten suhteista toisiinsa ja aikuisiin sekä vuorovaikutuksesta ja paineista, joita syntyy koulun fyysisessä ja sosiaalisessa ympäristössä. Lapset tulkitsevat fyysisessä ympäristössä tapahtuvat asiat sosiaalisen vuorovaikutuksen kokemuksen välityksellä. Oleellista on se, missä määrin lapset voivat itse hallita heitä koskevia asioita, niin terveydenhoitoa kuin sosiaalista järjestystä sekä osallistua päätöksentekoon. Eli käsitetäänkö lapset aktiivisina, sosiaalisina toimijoina heidän omaa hallintaansa tukien vai aikuisten työn ja ohjeistuksen kohteina. Tämä on keskeistä terveyden edistämisen näkökulmasta. Nilssonin (2005, 253–256) mukaan terveyttä edistävä voimaantuminen (empowerment, luku 3.3) edellyttää osallisuutta, demokratiaa ja dialogia eri muodoissaan. Kyse on vastavuoroisesta kommunikaatiosta, jossa jokaisella on tilaisuus kertoa näkemyksistään. Käytännössä osallistumista mahdollistetaan kuuntelemalla, vastaamalla kysymyksiin ja keskustelulla (Koskinen-Ollonqvist ym. 2007, 93).

Lapset ovat sosiaalisen yhteisönsä jäseniä. Antonovskyn (1988, 177–179) mielestä lasten koherenssintunteen (luku 3.2) rakentumisessa ryhmän koherenssintunne ja sosiaalisen ympäristön vaikutus on merkittävää. Ryhmän koherenssintunteella on vaikutusta siihen, miten muun muassa stressitekijät vaikuttavat ja kuinka ne ratkaistaan yhdessä. Myös opettajan kokemisella turvalliseksi on todettu olevan merkittävä yhteys koherenssintunteeseen ja yksinäisyyden tunteisiin (Al-Yagon ja Margalit 2006). Solantauksen (2002, 201–202) mukaan koulun sosiaalisella yhteisöllä on oppimiselle, tunne-elämälle ja sosiaaliselle kehitykselle yhä tärkeämpi merkitys. Jokaisen oppilaan pitäisi voida tuntea kuuluvansa omaan yhteisöönsä ja kokea olevansa tarpeellinen. Koulun ja luokan huonolla yhteishengellä ja ilmapiirillä ei ole vaikutusta pelkästään oppimiseen, vaan myös psyykkisiin oireisiin sekä ongelmien ja käytöshäiriöiden lisääntymiseen. Vastaavasti hyvä yhteishenki voi kannatella etenkin huono-osaisia lapsia. Holopainen ja Lehtonen (1994, 19–21) näkevät, että tärkeitä tekijöitä koulun sosiaalisen yhteisön kehittämiseksi ovat kaikenlaisen vuorovaikutuksen lisääminen ja subjektiivisuuden arvostaminen. Suorituskeskeisen mallin sijasta pitäisi painottaa yhteistoimintaa.

Terveys ja hyvinvointi ovat olleet perinteisesti kouluissamme kouluterveydenhuollon ja terveystieteiden vastuualueita (Konu 2002, 28). Vertion (1994, 31) mukaan koulussa terveyden edistäminen on myös pyrkimystä terveyttä tukevaan ympäristöön. Terveyden ja hyvinvoinnin edistäminen on siis koko yhteisön asia. Tones (2005, 26) nimeää terveyden



edistämisen avainarvot seuraavasti: 1) Terveys on holistista eikä ainoastaan sairauteen ja sen ehkäisyyn liittyvää. 2) Terveudessa on kyse kohtuudesta ja sosiaalisesta oikeudesta. 3) Terveys on voimaantumista. Terveyttä edistävissä kouluissa tämä tarkoittaa muun muassa sellaisen ilmapiirin luomista, jossa hyvät ihmissuhteet, toisten kunnioittaminen ja huomioonottaminen kukoistavat. Kouluissa tulisi aktiivisesti edistää tilaisuuksia, jotka kehittävät oppilaiden itsetuntoa ja itseluottamusta ja näin mahdollistaa aloitteellisuutta, valintoja sekä vastuunottoa omasta ja toisten terveydestä.

Terveyden kokeminen on luonteeltaan subjektiivista (Kannas 1994, 52). Konun (2002, 61) tutkimuksessa kouluhyvinvoinnista todettiin juuri itsensä toteuttamisen ja sosiaalisten suhteiden olevan voimakkaimmin yhteydessä koululaisten subjektiiviseen hyvinvointiin, mutta myös toisiinsa. Kouluun yhteydessä olevat tekijät selittivät viidenneksen oppilaiden yleisestä subjektiivisesta hyvinvoinnista. Terveys 2015 -kansanterveysohjelmassa (2001, 32) onkin yhdeksi haasteeksi nostettu terveyden edistäminen kansalaisten arkielämän areenoilla, joihin myös koulu itsestään selvästi kuuluu.

### **3 TERVEYDEN EDISTÄMISEN ORIENTAATIO**

Ottawan julistuksessa (WHO, 1986) todettiin terveyden edistämisen olevan prosessi, jossa mahdollistetaan ihmisten hallinnan lisääntymistä ja terveyden parantumista. Spencerin ym. (2005, 107) näkemyksen mukaan myös lasten terveyden edistäminen on prosessi, jonka tarkoituksena on mahdollistaa lasten ja perheiden omaa terveyden hallintaa ja parantamista. Terveyden edistämistä tehdään monella tasolla ja siihen sisältyy muun muassa henkilökohtaisten taitojen kehittäminen, terveyspolitiikka ja tukea antavien ympäristöjen luominen. Lasten terveyden edistämisen painopiste on ennen kaikkea terveydessä eikä sairauksien ehkäisemisessä. Tämä edellyttää yksilöiden ja perheiden aktiivista osallistumista.

Osallistumiseen liittyvä kiinteästi mahdollistaminen. de Winter ym. (1999) toteavat kuitenkin, että lasten ollessa kyseessä terveyden edistämisen suunta on vallitsevasti ylhäältä alas. Lapsi nähdään tavallisesti kasvatuksen kohteena, jonka kasvuympäristöä pyritään hyvää tarkoittaen sektorien välisellä yhteistyöllä luomaan terveelliseksi. Näin lapsi jää toiminnan kohteeksi ennemminkin kuin toimivaksi subjektiksi. Voidaankin ajatella, että vakava dialogi lasten kanssa ja heidän rohkaisemisensa osallistumaan on perusoikeus ja ennakkoehto terveyden ja

hyvinvoinnin edistämiseksi ja autonomian kehittymiseksi. Osallistuminen vahvistaa tunnetta omasta tärkeydestä ja hyväksynnästä sekä sosiaalisia siteitä ja toimintakykyä. Lasten näkeminen potentiaalisena ongelmaryhmänä on sosiaalinen ja kulttuurinen riskitekijä sinänsä. Edellä mainitun Ottawan julistuksen mukainen voimavarakeskeisyyden painottaminen ei toteudu tällaisessa ajattelussa. Lasten luokittelu erityisryhmiin jonkin vaikeuden perusteella on kuitenkin lisääntynyt, kuten Karlsson (2001, 45) toteaa. Vaikeuksilla tarkoitetaan esimerkiksi kielellisiä tai sosiaalisen kehittymisen ongelmia. Lähtökohta on negatiivinen ja ongelmakeskeinen, vaikka tarkoituksena on tukea lapsen kehitystä.

Antonovsky (1996, 12) näkee koko länsimaisen lääketieteen perustuvan pitkälti patogeeneen orientaatioon. Patogeenisessä käsityksessä ihmisorganismi nähdään hienona systeeminä, joka joutuu aika ajoin jonkin taudinaiheuttajan hyökkäyksen kohteeksi ja vaurioittamaksi. Tästä seuraa, että pyritään ensisijaisesti tunnistamaan riskitekijöitä ja vaikuttamaan niihin. Sairaus mielletään laadullisesti pahaksi asiaksi, terveyden vastakohtaksi, jota vastaan on taisteltava (Harra 2005). Sairauden hoidontarpeeseen liittyy myös aina arvonäkökohta, joka on riippuvainen kulttuurista, arvioijasta ja arvioinnin tarkoituksesta. Biolääketieteellinen terveystieteellinen korostaa sairautta toimintahäiriönä eikä huomioi ihmistä kokonaisuutena. Tällöin saatetaan hoitaa pelkästään tautia, oireita ja löydöksiä ja näin pyrkiä palauttamaan menetetty terveys. Jos sairaus määritellään organismin toimintahäiriöksi ja terveys sairauden puutteeksi, on jo lähtökohta sairauskeskeinen. (Ryynänen & Myllykangas 2000, 31–32, 35.)

### **3.1 Salutogeeninen terveystieteellinen ja koherenssintunne**

Tutkielman näkökulma terveyteen on salutogeeninen, terveyslähtöinen, mikä on vastakkainen patogeeneille, sairauksista lähtevälle tarkastelutavalle. Käsite liittyy Aaron Antonovskyn 1970-luvulla kehittämään koherenssintunne-teoriaan. Salutogeenisessä terveystieteellisessä ihmiset eivät ole joko terveitä tai sairaita, vaan terveys ymmärretään moniulotteiseksi ja suhteelliseksi. Kaksijakoisen käsityksen sijasta Antonovsky puhuu terveys-sairaus - jatkumosta. Ihminen on aina kokonaisuus, ”kokonainen tarina” ja sairaus on vain osa ihmistä. Tämä johtaa etsimään sellaisia tekijöitä, jotka vahvistavat paikkaamme terveys-sairaus - jatkumolla. Näkemyksen mukaan kaikkialla läsnä olevat stressitekijätkin voivat olla hyödyllisiä, jos ne nähdään elämään kuuluvina ja mahdollisina selvittää. Nopeiden ja helppojen ratkaisujen sijasta pitäisi kuitenkin hakea tekijöitä, joilla helpotetaan yksilön

aktiivista mukautumista ympäristöön. Salutogeenisen kysymyksen voi siis asettaa seuraavanlaisesti: miksi ihmiset sijoittuvat tai liikkuvat kohti terveys-sairaus -jatkumon positiivista päätä huolimatta siitä, mikä heidän paikkansa kulloinkin on? Mikä luo terveyttä? Mikä on terveyden alkulähde? Patogeenisessä kysymyksenasettelussa vastaavasti haetaan ratkaisua sille, mikä aiheuttaa sairauksia. (Antonovsky 1988, xii, 12–13.)

Salutogeenisen terveystieteiden keskeiset elementit ovat suuntautuminen kohti ongelmanratkaisua ja kyky käyttää saatavilla olevia voimavaroja (Lindström ja Eriksson 2005, 440). Voimavarat (generalized resistance resources eli GRRs) voivat olla joko henkilökohtaisia tai laajemmin ympäristöön liittyviä, kuten varallisuus, itsetunto, kulttuurinen vakaus, sosiaalinen tuki, tieto ja terveystietäminen. Ne ovat siis biologisia, materiaalisia ja psykososiaalisia tekijöitä. Voimavarat tai niiden puute ja ennen kaikkea kyky käyttää niitä vaikuttavat elämäkokemuksiin, kuormittumiseen ja elämässä selviämiseen. Voimavarat edistävät ja ylläpitävät voimakasta koherenssintunnetta. Toistuvat ja pitkäkestoiset elämäkokemukset ja vähäiset voimavarat voivat vastaavasti heikentää koherenssintunnetta. (Antonovsky 1988, xii, 19, 28, 129, Lindström ja Eriksson 2006, 241.)

Koherenssi-käsitteen (sense of coherence, SOC) Antonovsky (1988,19) määritteli seuraavasti:

”The sense of coherence is a global orientation that expresses the extent to which one has a pervasive, enduring though dynamic feeling of confidence that (1) the stimuli deriving from one’s internal and external environments in the course of living are structured, predictable, and explicable; (2) the resources are available to one to meet the demands posed by these stimuli; and (3) these demands are challenges, worthy of investment and engagement.”

Koherenssintunne on merkittävin määrittäjä, mutta ei ainoa terveyteen vaikuttava tekijä, joka ylläpitää paikkaa terveys-sairaus -jatkumolla tai auttaa siirtymään kohti terveyttä. Se muodostuu kolmesta osatekijästä: ymmärrettävyydestä (comprehensibility), hallintakyvystä (manageability) ja mielekkyydestä (meaningfulness). Ymmärrettävyys, joka on kognitiivinen osatekijä, tarkoittaa luottamusta siihen, että asioiden ja elämän sujuminen on tiettyssä määrin ennustettavissa, järjestettävissä ja selitettävissä. Hallintakyky on instrumentaalinen ja käyttäytymisen osatekijä. Se tarkoittaa koettuja voimavaroja, joilla selviydytään haastavissa elämäntilanteissa. Voimavarat voivat olla henkilökohtaisia tai muilta tahoilta saatuja. Mielekkyys liittyy motivaatioihin ja emootioihin. Elämän mielekkäänä kokeva sitoutuu tärkeinä pitämiinsä asioihin, mutta ei myöskään pelkää haasteita. (Antonovsky 1988, 15–18, 23, Lindström ja Eriksson 2005, 441.)

Salutogeeninen terveystäsitys soveltuu hyvin käytettäväksi terveyden edistämisen teoreettisena, lähtökohdaltaan positiivista terveystäsitystä edustavana viitekehystenä. Lindström ja Eriksson (2006, 242) määrittelevät sen keskittyvän kolmeen ulottuvuuteen: 1) painopiste on ongelmanratkaisussa ja ratkaisujen löytämisessä, 2) yksilöidään voimavaroja (GRRs), jotka auttavat ihmisiä liikkumaan kohti positiivista terveyttä, 3) hahmotetaan yleismaailmallinen koherenssintunne (yksilöt, ryhmät, väestöt tai järjestelmät). Pietilä ym. (2002, 156–157) toteavat, että yksilön elämänhallinnan tunteen lisääminen on laaja-alaisen terveyden edistämisen päämäärä. Elämänhallinta merkitsee lyhyesti myönteistä elämän orientaatiota ja laatua. Se tarkoittaa koherenssintunnetta, johon kuuluu ymmärrettävyys, hallittavuus, mielekkyys ja elämäntyytyväisyys. Viimeksi mainittu tarkoittaa koettua tyytyväisyyttä ja turvallisuutta elämässä. Elämänhallinta on yhteydessä terveyttä tuottaviin valintoihin, joita aikaansaadaan voimavaroja mahdollistamalla, vahvistamalla ja ylläpitämällä (Koskinen-Ollonqvist ym. 2007, 16).

### **3.2 Lasten koherenssintunne**

Lapsilla elämän ymmärrettävyyteen vaikuttavat merkittävästi fyysisen ja sosiaalisen elämän jatkuvuus sekä ärsykkeiden ja niihin vastaamisen muodostuminen tutuiksi. Mielekkyys syntyy huomiosta, että lapsesta välitetään, hän on tärkeä, saa positiivisia palautteita ja saa osallistua päätöksentekoon. Hallintakyky syntyy sisäisten ja ulkoisten vaatimusten ja niihin vastaamisen tasapainosta. Lapsen elämässä valta ei jakaannu tasaisesti ja toisaalta lapsi on haavoittuvainen ja riippuvainen. Lapsen omiin tahdonilmauksiin suhtaudutaan joko kiinnittämättä niihin huomiotta, kieltämällä, kanavoimalla ne muualle tai rohkaisemalla ja hyväksymällä. Näiden palautteiden tasapaino siten, että kaksi jälkimmäistä korostuvat, saavat aikaan voimakkaan tunteen hallintakyvystä. (Antonovsky 1988, 96–99.)

Margalit'n ja Efratin (1996) mukaan yksilötasolla koherenssintunne heijastaa pärjäävyyttä, yleistä optimismia ja subjektiivista mukautumista. Siihen vaikuttaa osaltaan kyky valita ja käyttää sopivia selviytymisstrategioita. Jotta lapsi selviytyisi mahdollisimman hyvin elämänsä haasteista ja stressitekijöistä, hänen tulee ymmärtää kohtaamansa ongelmat. Ongelmien pitää olla lapsen mielestä tärkeitä ja hänen tulee olla motivoitunut ratkaisemaan ne. Lapsella pitäisi lisäksi olla käytössään tarvittavat resurssit ja toivoa siitä, että ongelma on ratkaistavissa.

Voidaan puhua myös salutogeenisestä kehityksestä. Tällä halutaan kuvata sellaisia lapsuudenkokemuksia, jotka edistävät fyysistä ja psyykkistä terveyttä ja hyvinvointia. Tähän vaikuttavat lukuisat erilaiset sosiaaliset, psykologiset, henkiset ja fyysiset tekijät. Esimerkkejä näistä tekijöistä ovat optimaaliset sikiöolosuhteet, turvallinen kiintymys, kodin hoiva, suoja ja vanhempien apu, perheen riittävä taloudellinen asema, terveydenhuollon ja koulutuksen saatavuus ja lapsen oikeuksien toteutuminen. (Spencer ym. 2005, 107.) Toisaalta ruotsalaisessa tutkimuksessa ei todettu yhteyttä esimerkiksi lapsuuden perhekoolla ja perheen rikkoutumisen kokemuksella myöhempään aikuisiän koherenssintunteeseen. Sen sijaan perheessä vallitsevalla erimielisyydellä todettiin olevan suora, vaikkakin pieni vaikutus koherenssintunteeseen aikuisiässä. (Lundberg 1997.) Kyseinen tutkimus kohdistui kuitenkin aikuisten koherenssintunteen selvittämiseen eikä sen tuloksia voida soveltaa sellaisenaan lapsen koherenssintunteeseen.

### **3.3 Empowerment**

Empowerment (”voimaantuminen”, ”voimavaraistaminen”, ”omavoimaistaminen”) on määritelty erilaisin tavoin. Käsite liittyy kiinteästi terveyden edistämiseen. (Kendall, 1998, 2–3.) Tonesin (1998, 71–73) tavoin sen voi nähdä sekä tavoitteena että keinona kohti parempaa terveyttä. Kyseessä on yksilön ja ympäristön vastavuoroinen suhde, jossa kumpikin vaikuttaa toiseen. Yksilötasolla empowerment tarkoittaa esimerkiksi hallintaa ja tietoisuutta omista terveyteen vaikuttavista valinnoista, itseluottamusta sekä erilaisia terveyteen ja elämään liittyviä taitoja ja arvoja. Yhteiskunta ja ympäristö voivat taas päätöksillään ja politiikallaan helpottaa yksilön terveysvalintoja ja kykyä tehdä omia päätöksiä. Empowerment on siis läheinen käsite Antonovskyn hallittavuudelle. Sen voi nähdä myös terveyttä edistävän koulun elementtinä sekä terveyttä koskevan päätöksenteon helpottamisena ja rohkaisuna (Mayall ym. 1996, 229).

Kalnins ym. (1992) väittävät, että terveyden edistämisen hyväksyminen voimaantumisen prosessiksi vaikuttaa suuresti siihen kuinka lasten terveyttä ylipäättään hahmotetaan tai miten lapsille suunnitellaan terveyden edistämisen ohjelmia. Egumenovska (2005, 349, 361, 364) käsittää empowermentin muutoksen prosessiksi yksilöiden omissa tarinoissa itsestään ja sosiaalisesta todellisuudestaan (vrt. narratiivisuus 4.1). Empowerment todentuu sosiaalisten suhteiden kontekstissa, samoin kuin valta. Empowerment on merkityksellistä vain jos

nähdään, että valta ei ole annettua tai poisotettua. Sen sijaan se on mahdollisuuksien tarjoamista ja luomista sekä tukea henkilön omalle tarpeelle voimaantumia. Edellä sanottu mahdollistaa myös lasten voimaantumista. Sen lisäksi se edellyttää aikuisilta lasten kuuntelemista ja vallan jakamista. Lasten terveyden edistämiseksi lasten itsensä tulisi olla keskeisiä toimijoita. Yksilöiden esittämien merkitysten ja tulkintojen pitäisi olla keskeisessä asemassa. Terveyden edistämisen vaikuttavuutta ei lisätä pelkästään tiedolla, vaan faktojen ja arvojen vuoropuhelulla.

Ongelmaratkaisuun ja päätöksentekoon osallistumisen sekä terveyttä edistävän politiikan ohella yksi keskeisistä empowermentiin liitettävistä periaatteista on terveyden edistämisen suuntaaminen ihmisten itsensä tärkeinä pitämiin asioihin jokapäiväisessä kontekstissa. Tämä näkökulma edellyttää ymmärrystä siitä, miten lapset näkevät terveyden sekä lasten näkemysten hyväksymistä pätevinä. Malli ei tietenkään sulje pois epidemiologisen lähestymistavan merkitystä, jossa painopiste on kuitenkin riskitekijöissä ja terveystyöskentelyssä. (Kalnins ym. 1992.)

Empowermentissa Kalninsin ym. (1992) mukaan on tärkeää ymmärtää lasten havaintoja ja kuinka he tulkitsevat maailmaa, eikä mitata kuinka he ovat omaksuneet aikuisten määrittelyt esimerkiksi terveydestä. Lasten pitäminen kognitiivisesti ja sosiaalisesti epäkypsinä osallistumaan terveyden edistämiseen muutoin kuin puuttamalla heidän henkilökohtaisiin terveystottumuksiinsa tai suojaamalla heitä välittömiltä tai pitkäaikaisilta terveysongelmilta, on negatiivinen lähtökohta. Näin tehdessä lapset voidaan rinnastaa erityisryhmiin, jotka on tyyppillisesti luokiteltu vähäosaisiksi tai haavoittuvaisiksi kuten naisiin, alkuperäiskansoihin tai vähemmistöryhmiin.

Lasten voimaannuttaminen koskee siis oleellisesti lasten asemaa yhteiskunnassa ja aikuisten maailmassa sekä oletusta, että lapsilla ei ole valtaa yksilöinä eikä sosiaalisena ryhmänä. Voimaannuttaminen on perusteltua, kun lapset nähdään voimallisina yksilöinä, joilla on näkemyksiä ja ymmärrystä. Lapsia kuuntelemalla voidaan saada selville lasten omia prioriteetteja unohtamatta aikuisten ohjausta ja suojelua. (Hepper 1998, 139, 143–144.)

## 4 NARRATIIVINEN VIITEKEHYS

Narratiivinen tutkimus on herättänyt kasvavaa kiinnostusta eri tieteenalojen keskuudessa, kun maailma on yritetty nähdä toisten silmin. Terveiden edistämiseksi sanat ”narratiivi” ja ”tarina” yleistyivät 1990-luvun alussa liittyen sellaisten reflektiivisten käytäntöjen ja arviointimenetelmien painottamiseen, jotka lisäsivät tutkimukseen osallistuvien omaa hallintaa. (Riley & Hawe 2005.) Viimeisen parinkymmenen vuoden aikana narratiivinen tai kerronnallisuuden tutkimus on yleistynyt myös terveyden ja sairauksien tutkimuksessa (Hyvärinen 2006, 1). Hoitotieteen tutkimuksessa narratiivisella lähestymistavalla on pyritty ymmärtämään terveydenhuollon potilaiden ja asiakkaiden näkökulmia uudella tavalla verrattuna biolääketieteelliseen lähestymistapaan. Taustalla on ajatus kokonaisvaltaisemmasta kohtaamisesta. Kertomuksen käytöllä on myös haluttu luoda järjestystä henkilön yksilölliseen ja inhimilliseen kokemukseen, mikä auttaisi selviytymisessä. (Vuokila-Oikonen ym. 2001, 81–82.)

Systemaattinen tarinoiden käyttö suunnittelussa ja arvioinnissa otettiin Labonten ym. (1999) mukaan ensin käyttöön kansainvälisessä avustustyössä, kun huomattiin kuinka paljon suullista tietoa paikallisilla ihmisillä oli. Perinteisillä menetelmillä ei välttämättä osattu kysyä oikeita kysymyksiä oikealla tavalla tai käyttää saatuja tuloksia hyödyksi. Myös naistutkimuksessa ja kriittisessä pedagogiassa tarinoita on käytetty tiedon tuottamiseen. Sittemmin tarinoihin pohjautuvaa mallia on kehitelty terveyden edistämisen suunnittelussa, arvioinnissa ja tiedon rakentamisessa. Tässä luvussa esitellään tutkielman narratiivisia lähtökohtia, kuvataan lapsia tarinankertojina sekä avataan näkökulmaa lasten tarinoiden tutkimiseen. Lopuksi kerrotaan sadutusmenetelmästä, jolla on kerätty tutkielmassa käytetty aineisto.

### 4.1 Narratiivisia lähtökohtia

Narratiivisen tutkimuksen voi käsittää väljäksi viitekehyyksi, jossa tarkastellaan kertomuksia todellisuuden ja maailman merkitysten välittäjinä ja tuottajina (Syrjälä 2001, 213, Heikkinen ym. 1999, 197). Heikkinen (2001, 187, 191) kuvaa neljää erilaista tapaa, miten narratiivisuuden käsitettä on käytetty tieteellisessä keskustelussa. Ensimmäinen tapa on liittää narratiivisuus tiedonprosessiin eli siihen, mikä on tiedon luonne ja kuinka tietäminen ymmärretään. Tällöin puhutaan usein konstruktivistisesta tiedonkäsitelmästä. Toiseksi sillä on

kuvattu tutkimusaineiston luonnetta ja kolmanneksi viitattu aineiston analyysitapoihin. Neljänneksi narratiiveista puhutaan käytännöllisinä työvälineinä, esimerkiksi terveydenhoidossa, kasvatuksessa ja vanhustenhuolossa.

Narratiivisuuden käsite on Heikkisen (2001, 186) mukaan peräisin latinan kielestä. Substantiivi *narratio* tarkoittaa kertomusta ja verbi *narrare* kertomista. Vastaavat termit englannin kielessä ovat *narrative* ja *narrare*. Hyvärinen (2006, 3) suomentaa *narrative*-käsitteen kertomukseksi, kertomukselliseksi, kerronnalliseksi ja *story*-käsitteen tarinaksi. Hän myös toteaa, että usein tätä eroa käsitteissä ei tehdä. Tutkimuksessa termejä *tarinallinen* ja *kerronnallinen* onkin käytännössä käytetty rinnakkain. Näin tehdään tässäkin tutkielmassa lähdekirjallisuuden käytäntöjen moninaisuuden vuoksi. Tutkielmassa ei ole myöskään eroteltu *tarina*-, *kertomus*- tai *satuterminä* analysoitavan aineiston vuoksi. Termejä on käytetty samaa tarkoittavina, vaikka niiden erilaisia määrittelyjä onkin tutkielmassa esitelty.

Hänninen (2000, 15, 20, 2004) tarkoittaa narratiivisuudella tarinallisuutta, jossa on kolme toisiinsa kytkeytyvää ulottuvuutta. *Kerrottu tarina* eli kertomus on empiirinen ilmiö, symbolinen esitys inhimillisistä tapahtumien ketjuista. *Sisäinen tarina* tarkoittaa itselle kerrottua tarinaa. Sen avulla ihminen voi ymmärtää ja tulkita menneisyyttä ja nykyisyyttä sekä ennakoida tulevaisuutta. Se auttaa järjestämään kokemuksia ja toimintaa sekä säätämään tunteita. *Eletty tarina eli draama* perustuu käsitykseen, että elämään itseensä sisältyy tarinallinen ominaisuus. Käsite tarkoittaa toiminnallista prosessia, jossa pyritään toteuttamaan sisäisiä tarinoita. Kerrottujen tarinoiden nähdään heijastavan sisäistä ja elettyä tarinaa, vaikkakaan ei täysin läpinäkyvästi. (vrt. Sarbin 1986, 8–9, 12.) Treacherin (2006) mukaan kerromme tarinoita itsellemme ja toisillemme. Sijoitamme tarinoihin sanoja, joilla kommunikoimme, jotka sisältävät tietomme ja ymmärryksemme. Tarinat ovat yrityksiä, osittaisia ja vaillinaisia, tehdä selkoa siitä, mikä muuten voisi olla käsittämätöntä ja ylivoimaista.

Chasen (2003, 79–80) mielestä kertominen on ihmisten yleisin tapa ymmärtää kokemusta, rakentaa minää, luoda merkityksiä ja kommunikoida niillä. Toisaalta henkilökohtaiset ja yksityiset kertomukset ovat luonteeltaan myös väistämättä sosiaalisia, jaettuina, koska kertominen on vuorovaikutuksellista. Kuulijalla on aina osuutensa tarinan kertomisessa. Kertomuksen muodon ja sisällön on oltava sosiaalisesti tunnistettavissa, jotta se olisi merkityksellinen itselle ja toisille. Kertomusten sosiaalinen luonne kuvastuu niiden



heijastamissa sosiaalisissa, kulttuurisissa, ideologisissa ja historiallisissa olosuhteissa, joissa ne kerrotaan ja kuullaan. Sosiaalisuus liittyy myös erilaisiin yhteisöllisiin rooleihin, joita kertomuksissa esitetään. (myös Saastamoinen 1999, 167, McLaren 2001, 112, Löyttyniemi 2002, 179.) Treacher (2006) näkee kertomusten sosiaalisen luonteen kurkottamisena toisten puoleen ja yhdistymisenä toisten kanssa. Lisäksi kertomukset rakentuvat sekä sosiaalisissa konteksteissa itsessään että niiden välityksellä.

Löyttyniemi (2002, 200) esittää, että kertoja ei loisikaan itse merkitystä vaan se, joka kuuntelee ja ottaa sanotun vakavasti mahdollistaen näin kertojan koherenssin ja henkilökohtaisen muutoksen. McAdams ym. (2002a, xv) toteavat, että narratiivisesta näkökulmasta muutos (esimerkiksi tässä tutkielmassa koulunkäynnin aloittaminen) ja sille annettu merkitys vaikuttavat ja ohjaavat elämänsuuntaa. Narratiivisessa ajattelussa merkityksenanto liittyy keskeisesti kertomiseen eli siihen, miten rakennamme ja jaamme minäkertomuksia. Kertomuksemme suurista elämänmuutoksista vaikuttavat muun muassa identiteettiimme ja vuorovaikutussuhteisiimme sekä asemaamme sosiaalisessa ja kulttuurisessa maailmassa. Niillä on merkitystä myös haasteista selviämiseen ja tulevaisuudenkuviimme. Frank (2000) puhuu mieluummin tarinankertomissuhteesta kuin kertojasta ja kuuntelijasta: tarina on kutsu tähän suhteeseen, joka vahvistaa yhdessä olemisen tunnetta. Se, onko tarinassa ”järkeä” ei ole niinkään analyttinen kysymys, vaan ennen kaikkea kokemuksellinen.

Narratiivit voidaan nähdä myös diskursiivisina välineinä (McLaren (2001, 116). Frank (2000) esittää esimerkkinä puheen potilaasta vs. sairaasta ihmisestä. Ihminen voi olla sairas vuosia olematta silti potilas; sairaudesta huolimatta hän ei koe olevansa potilas. Koskinen-Ollonqvistin ym. (2007, 46–47, 49, 91) mukaan luokittelu kielenkäytöllä sairauslähtöisesti voi saada ihmiset leimaamaan itsensä negatiivisesti ja vahvistaa kielteistä sosiaalista identiteettiä. Terveiden ja sairauden ilmiöt eivät ole itsestään syntyneitä, vaan ne ovat rakentuneet kielen, tiedon ja vallan muokkaamissa yhteiskunnallisissa käytännöissä ja suhteissa. Kielteisen leiman aiheuttamassa toiseuden kokemuksessa korostuu poikkeavuus normaaliksi luokitellusta ja tätä voidaan myös asiantuntijataholta eri käytännöissä vahvistaa. Terveiden edistämisen näkökulmasta konstruktivismi tukee omavoimaistamisen ajatusta, mutta huomioi myös kokemusten subjektiivisuuden ja ihmisten kokemuksellisen tiedon.

Bruner (1986, 46, myös Tolska 2002, 18–19) esittääkin, että ei ole olemassa mitään alkuperäistä todellisuutta, vaan todellinen maailma rakentuu ihmisten välisissä prosesseissa, kielessä ja mielen tuotteissa. Näkökulma edustaa edellä mainittua konstruktivistista näkemystä. Konstruktivismissa painottuu muuttuvan todellisuus- ja minäkäsityksen ohella suhde tiedon rakentumiseen. Tietäminen on suhteellista ja ihminen rakentaa uutta tietoa entisen tietonsa ja kokemustensa varassa. Narratiivisessa tutkimuksessa tämä tarkoittaa subjektiivisen tiedon ja kontekstuaalisuuden korostumista, mikä on edellytys kertomuksen merkityksen ymmärtämiselle (Sutton-Smith 1986, 68, Heikkinen 2001, 187–188). Northouse ja Northouse (1998, 89–90), jotka tarkastelevat sosiaalisesti konstruointia todellisuutta terveysviestinnän näkökulmasta, toteavat, että yhtenä vuorovaikutusta estävänä tekijänä ovat jakamattomat merkitykset. Havaintomme todellisuudesta ovat riippuvaisia yksilöllisistä tulkinnoistamme ja vuorovaikutuksesta muiden kanssa. On tavallista kuvitella, että muut näkevät todellisuuden samalla tavalla ja näin merkitykset jäävät helposti jakamatta muiden kanssa. Ymmärrys muiden tavasta havaita maailmaa on tärkeää erityisesti asiantuntijoiden työssä. Esimerkiksi Poskiparran (1997, 125) mukaan terveyslähtöisessä terveysneuvonnassa terveys pitäisi kytkeä ihmisen merkitysmaailmaan, kokemuksiin ja arkielämään, mikä on pohjana vuorovaikutuksellisen suhteen luomiselle.

Ouellette (2003, 17) konkretisoi sosiaalisesti konstruointia minää ja todellisuutta vertauskuvalla. Hän käyttää esimerkkinä muotokuvan maalaamista kuvaillessaan narratiivista tutkimusta, jossa yritetään tavoittaa toisen henkilön todellisuutta. Maalari maalaa sen, mitä näkee juuri tietystä paikasta ja tiettyyn aikaan. Pienetkin muutokset ajassa ja paikassa muuttavat sitä todellisuutta, jossa kohteen näemme. Jokainen maalari näkee eri lailla riippuen muun muassa kokemusten eroista. Heikkisen (2001, 188) mukaan konstruktivistisesta näkökulmasta kertomukset ovat tutkimuksessa tietämisen lähtökohta ja lopputulos. Aikaisempaa tietoa ja tutkimusmateriaalia yhdistämällä luodaan uusi tarina uudesta näkökulmasta, mikä taas liittyy yhteiseen, tieteelliseen kertomusvarantoon. Konstruktivistisen käsityksen mukaan tietäminen on suhteellista, ajasta, paikasta ja tarkastelijan asemasta riippuvaa, kuten Ouellette edellä kuvaa.

Narratiivisen tutkimuksen heikkouksia ovat Vuokila-Oikkosen ym. (2001, 104) mukaan sen monimuotoisuus eli siltä puuttuu yksi, selkeä määritelmä. Ei ole olemassa myöskään yhtä narratiivista metodia tai analyysitapaa. Tutkijan onkin kyettävä osoittamaan analyysinsä ja johtopäätöstensä luotettavuus. Lisäksi narratiivinen analyysi on aikaa vievää. Strawson (2004)

puolestaan kritisoi väitettä, että ihmiset näkisivät, eläisivät tai kokisivat elämänsä jonkinlaisena kertomuksena tai tarinoiden kokoelmana. Strawsonin vastustus kohdistuu kertomuksen ontologiseen olomuotoon eli käsitykseen siitä, miten olemassaolomme on luonteeltaan tarinallista. Samalla hän vastustaa ajatusta siitä, että ihmisellä olisi olemassa koko elämän kattava kertomus, jonka jotain vaihetta aina eläisimme. Toisaalta Hyvärinen (2006, 22) toteaa, että kertomus elämisestä voidaan nähdä usealla tavalla. Yksi tapa on mieltää elämä ja kertomus yhtenäisenä, koko elämänkaaren kestäväenä. Toisaalta taas voidaan ajatella, että meillä on useita erilaisia kertomuksia jäsentämässä valintojamme

Narratiivisuus tarkoittaa tutkielmassani teoreettista viitekehystä sekä oletusta siitä, että ihminen ymmärtää itseään ja maailmaa pitkälti kertomusten muodossa. Kertomuksia käyttämällä ihminen rakentaa identiteettiään sekä sosiaalista todellisuutta, mutta tarinat ovat vain yksi ulottuvuus. Aineksia kertomuksiin saadaan yhteisistä kertomuksista. Narratiivista tutkimusta on tehty usealla tieteenalalla ja narratiivisuutta voi lähestyä erilaisin kysymyksenasetteluin. Tähän tutkielmaan on saatu aineksia lähinnä narratiivisesta psykologiasta (esim. Hänninen 2000, 18). Tarkoituksena ei ole kuitenkaan yrittää tarkastella mielen sisäisiä prosesseja laajemmin. Lähtökohtana on, että kertomukset käsitetään olevan heijastumia yksilön elämästä ja siihen vaikuttavista tekijöistä. Pyrkimyksenä on tunnistaa merkityksiä ja lapselle tärkeitä asioita lasten kertomuksissa terveyden edistämisen näkökulmasta.

## **4.2 Johdatus lasten tarinamaailmaan**

Kertomusten kuuleminen ja niiden tuottaminen liittyvät tietämisen prosessiin. Tieto on yhteistä kulttuurista kertomusvarantoa, jonka avulla tulkitsemme maailmaa ja itseämme sekä rakennamme identiteettiämme. (Heikkinen 2001, 186–187.) Lastenkulttuurissa tietoa tuottavat leikit, tarinat, kuvat ja lasten harjoittama tutkiminen (Riihelä 2000, 23). Lasten oma kulttuuri voidaan käsittää Karlssonin (2006, 8, 12) tavoin laajasti inhimilliseksi kulttuuriksi, ”jossa lapset toimivat ja tuottavat näkyviä ja kuuluvia jälkiä sekä lasten omat ajatukset ja mielenilmaukset.” Lapsen maailmaan kuuluu kokonaisvaltaisuus, toiminta, leikki ja mielikuvitus, ilo, spontaanisuus, vastavuoroisuus ja energisyys. Lapsen omaehtoisesti tuottama tieto jää usein kuitenkin aikuiselta piiloon.

Lapsen mieli saattaa olla täynnä mahdottomia ja päättömiä huomioita aikuisen standardien mukaan arvioituna. Lapsen tietoon voidaan suhtautua kuitenkin toisinkin. Tietämistä voidaan tarkastella käsiteparilla yhtenäinen – erillinen. Erillinen tietäminen on persoonatonta, objektiivisuuden vaatimuksen sisältävää ja samalla yksilöllisyyden kieltävää. Tutkimuksessa se on abstraktia ja analyyttistä, päämääränä muodostaa totuus testaamalla, todistamalla ja osoittamalla vääräksi, vakuuttaa ja tulla vakuuttuneeksi. Yhtenäinen tietäminen on subjektiviteetin huomioimista, jossa keskeistä on pyrkimys ymmärtää ja jakaa toisen kokemusta ja todellisuutta sekä tulla itse ymmärretyksi. Keskeistä aidossa ymmärtämisessä on toisen näkeminen tämän käyttämällä termeillä. Voidaan puhua enemmänkin narratiivisesta ja holistisesta tavasta, jossa tunteiden nähdään valaisevan ajatusta kuin argumentoivasta ja analyttisestä tavasta. Yhtenäisen tietämisen tavoitteena on merkityksen rakentaminen. (Clinchy 2003, 34–35, 37, 41.)

Huolimatta siis siitä, että lapsen maailma on mielikuvituksellinen, voimme yrittää ymmärtää lasta menemällä mukaan tähän maailmaan tutkimalla sitä lasten käyttämällä termeillä. Lapsi voi asemoitua esimerkiksi eläimeksi kertoessaan tarinaa. Tällöin eläinhahmo voi heijastaa lapsen ajatuksia, tunteita ja identiteettiä, mutta myös toiveita, haluja ja kuvitelmia asioiden tilasta. (Rogers 2003, 50.) Martin (2004, 92, 100) huomasi, että lapsen satuhahmojen tarinat selviävät ja muokkautuvat kerronnan edetessä. ”Lapsi kertoo tarinaa itsensä läpi”, suodattaa satuhahmoa minuutensa läpi. Samalla kun lapsi tekee tunnetuksi satuhahmoaan, hän tutustuu itseensä. Lapsi myös tuo satuunsa aineksia, henkilöitä ja tapahtumia omasta elämästään. Samanaikaisesti on huomioitava, että vaikka kertomukset ilmentävät ja symboloivat kertojan ajatuksia, ei kertoja itse ole välttämättä tietoinen kertomuksensa sisällöstä tai koe kertomuksessa esiintyvää ongelmaa ongelmaksi (Engel 2005, 207). Oleellista on se, että lapsi voi saavuttaa kuvitteellisen kontrollin suhteessa maailmaan tehdessään erilaisia päätöksiä kertomuksessaan tai luodessaan mielikuvia asioiden tilasta. Se on jo itsessään elinvoimainen kokemus. (Engel 1995, 57.)

Kertoessamme itsestämme ja kokemuksistamme tai ajatuksistamme emme käytä vain omaa ääntämme. Esimerkiksi Pratt ym. (2002, 230, 249) ovat tutkineet vanhemman ääntä nuorten kertomuksissa elämänsä käännekohtissa. Käsitteellä ääni tarkoitetaan tässä yhteydessä sitä, miten merkittävän toisen (kuten vanhemman) kommentit tai näkökulmat heijastuvat monin eri tavoin kerrotuissa tarinoissa. Tarinoista voitiin analysoida, miten nämä äänet olivat rakentaneet nuoren käsitystä itsestään ja erilaisten arvojen muodostumista. Hänninen (2000,

50–52) käyttää termiä mallitarina, joita yksilö omaksuu, seuloa ja muokkaa muun muassa kulttuurista, mediasta, erilaisista ryhmistä ja yhteisöistä ja lasta ajatellen erityisesti perheestä. Lapset saavat ympäristöstään paljon malleja tarinoihinsa kaikkien aistiensa välityksellä. Kirjallisen, suullisen, kuvallisen, äänellisen tai esineellisen kulttuurin tuotteet ympäröivät lapsia jatkuvasti yhä enemmän. Näin omaksutusta sosiaalisesta tarinavarannosta voidaan saada sekä myönteisiä että varoittavia malleja toimintaan ja merkityksenantoon sekä apua oman elämän jäsentämiseen. Samalla ne välittävät myös normatiivisia malleja ja rooli-odotuksia.

Toisaalta Engel (1995, 39, 65, 117–118, 143) tuo esille, että lapset voivat käyttää kertomuksissaan myös suoraan vanhempiansa sanoja tunteidensa tai tekojensa säätelyyn. Itse asiassa jo varhaisissa keskusteluissaan lapsen kanssa vanhemmat alkavat nimetä ja tulkita lapsen tunteita ja kokemuksia. Kyseessä on monitahoinen kudelma vuorovaikutusta, kielen oppimista, merkityksen antamista ja yhteisen sosiaalisen maailman rakentamista. Samalla opitaan kertomaan tarinaa. Lapset eivät kuitenkaan opi itsestään ja maailmasta pelkästään tarinoiden välityksellä. Oleellista on myös itse vuorovaikutus, joka kertomistilanteeseen liittyy. Hänninen (2000, 57) huomauttaakin, että ”kerrontaan liittyvää sosiaalista vuorovaikutusta on mahdollista tietoisesti käyttää sisäisen tarinan muovaamiseen ja uusien näkökulmien etsintään.” Näin on tehty esimerkiksi narratiivisessa terapiassa, jossa vahvistetaan kykyä kertoa, kuunnella ja reagoida vuorovaikutteisesti muiden tarinoihin (Gersie 1997, 41).

### **4.3 Lapset tarinoiden kertojina**

Lapset käyttävät tarinankertomista monenlaiseen tarkoitukseen. Engel (2005, 206) listaa ainakin seuraavankaltaisia tarkoituksia: emotionaalisten ja kognitiivisten pulmien ratkaisuun, luodakseen ja ylläpitääkseen ystävyysuhteita, rakentaessaan itseymmärrystä, muokatessaan tapahtumia uudelleen tyydyttävällä tavalla ja ollakseen osana kulttuuria. Erilaisista tarkoituksista seuraa, että lapset kertovat erilaisia tarinoita eri henkilöille. Ystävälle kerrotaan toisenlaisia tarinoita kuin esimerkiksi opettajalle. Karlsson (2001, 120) korostaa, että lapsilla on oma kerrontakulttuurinsa, jossa kerrotaan monitasoisesti ja monenlaisista aiheista ja asioista. Teemat voivat vaihdella tilanteen tai kuulijan mukaan kaverin saamisesta verisiin sotiin tai marjaretkestä mummon kanssa avaruuden koostumukseen Sutton-Smithin (1986,

74–75) mukaan lapset kuitenkin järjestävät verbaalisen maailmansa teemoineen ja variaatioineen samoin kuin lelu-, piirustus-, laulu- ja muovailumaailmansa eli toistavat tiettyjä keskeisiä toimintoja tai sanoja. He siis organisoivat maailmansa eri ulottuvuudet yhteneväisesti. Siitä huolimatta lapset näyttävät olevan valtavan monitahoisia rakentaessaan maailmaansa ilmaisuillaan.

Treacherin (2006) mukaan fantasia ja todellinen ovat selittämättömällä tavalla kietoutuneet lapsen elämässä niin tietoisella kuin tiedostamattomalla tasolla, mikä vaikuttaa kuvitteluun, havaitsemiseen ja ajatteluun. Engel (1995, 12–13, 40, 83, 98, 110–111) toteaa kuitenkin, että tilanteessa, jossa lasta pyydetään kertomaan pelkästään täyttääkseen pyytäjän toive, tuloksena on tavallisesti paljon sovinnaisuuksia sisältävä tarina. Sen sijaan, jos lapsi on innokas kertomaan ja sisällöllä on merkitystä hänelle, sovinnaiset hahmot jäävät enemmän taka-alalle fantasian ja fiktion täyttäessä tarinan. Tällöin kertomukset voivat olla kudelmia todellisista kokemuksista ja tunteuksista sekä fantasiasta. Kertomusten avulla lapsi kertoo, mikä hänelle on tärkeää. Sen lisäksi kertomalla saadaan emotionaalista etäisyyttä sellaisiin asioihin ja tapahtumiin, mitä ei toivota tapahtuviksi. Kouluikään saavuttaessa lapsi on kasvavassa määrin kykeneväisempi erottamaan oikeat ja keksityt tarinat, oikean ja kuvitellun elämän tai oikean ja sepustetun kokemuksen.

Olsonin (1989, 106–107) mukaan taas 6–7-vuotias lapsi alkaa hyväksyä asioiden sisältävän useita tulkintamahdollisuuksia, ja että lausumia voi tulkita myös väärin. Astingtonin (198, 157, 158, myös Bruner 1986, 14) mukaan jo neljävuotias lapsi kykenee näkemään, että toisen henkilön uskomus – oikea tai väärä - on tämän representaatio todellisuudesta ja reaalisesta maailmasta, jossa tämä toimii. Toisin sanoen jo neljävuotias pystyy ymmärtämään, että tietoisuuden maisema on mentaalinen esitys todellisesta tilanteesta, joka kuvataan tarinan toiminnan maisemassa. Pramling ym. (2001) osoittivat tutkimuksessaan lasten tarinoista, että jo 6–7-vuotiailla lapsilla on myös hyvin monisärmäistä tietoa moraalista, hyvästä ja pahasta. Lapset osaavat lisäksi hahmottaa, mitä kuuluu hyvään elämään.

Riihelä (2000, 21) toteaa, että lapset eivät yleensä kerro elämänsä tarinaa kertoessaan satuja. Sen sijaan sadun kertominen on kontekstisidonnaista; kerrottu satu on tarkoitettu kyseiseen tilanteeseen. Engel (1995, 93–95) on tutkinut seitsemänvuotiaiden lasten pyydettyä kirjoittamia omaelämäkertoja vaiheessa, jolloin lapset ovat käyneet koulua toista viikkoa. Lapsille ei ollut tavallista tehdä kokonaisvaltaisia selvityksiä elämäntapahtumistaan tai

ylipäättään keskittyä pelkästään tärkeimpiin kokemuksiinsa. Sen sijaan he esittivät hajanaisia tai pieniä kokemuksia ilmaistakseen keitä he ovat ja mitä he ovat kokeneet. Kertomuksille olivat tyypillistä omintakeiset yksityiskohdat, eloisat ja konkreettiset kuvaukset sekä toimintakeskeisyys. Kertoja oli lähes aina toiminnan keskiössä ja muut ihmiset tai paikat olivat suhteessa tämän tekemisiin tai kokemuksiin. Tutkimuksessa lapset eivät myöskään juuri osoittaneet reflektiota tai tulkintaa (”minusta näytti”, ”minusta tuntui”). Teot ja toiminta olivat tärkeitä ja niiden tapahtuminen määritellyn ajan sisällä, oli vallitsevaa. Treacherinkin (2006) tutkimuksessa lapset poikkeuksetta sijoittivat itsensä keskeiseksi päähenkilöksi. Toiminta oli lapsikeskeistä siten, että aikuiset jäivät taustalle ja vertaiset olivat tärkeässä asemassa.

Engelin (1995, 60, 174) mukaan lasten tarinat voivat kertoa meille hyvinkin paljon siitä, mitä kyseisen lapsen emotionaalisessa ja henkisessä elämässä on meneillään. Tavallisimmin lasten tarinoiden sisällön katsotaan olevan ”henkilökohtaisten kokemusten uudelleenrakentamista tai kommunikaatiota, emotionaalisten huolenaiheiden tai kiinnostusten ilmaisua sekä yrityksiä saada kognitiivista ja affektiivista selkoa maailmasta”. Freemanin (1995) mielestä lapset tarvitsevat keinoja, joiden avulla ymmärtää ja selviytyä nykyisessä maailmassamme. Yksi tällainen luonnollinen väylä lasten ilmaisulle on tarinankerronta. Tarinoissa voidaan kertoa negatiivisia, positiivisia ja neutraaleja asioita. Positiivisia asioita ovat esimerkiksi perhejuhlat, uusien taitojen aikaansaamat voimaantumiskokemukset tai riidan sopiminen sisarusten, vertaisten tai vanhempien kanssa. Negatiiviset tarinat sisältävät vastaavasti esimerkiksi eron vanhemmista, sairausaiheita tai muuton. Näissäkin tarinoissa voi kuitenkin olla positiivinen näkökulma.

Lasten kommunikaatio on erilaista kuin aikuisten. Lasten ilmaisu saattaa olla huumorin ja leikinomaisuuden sävyttämää useammin kuin aikuisten (Riihelä 2000, 18). Lasten kommunikointi on myös usein enemmän tunteita herättävää ja vähemmän strukturoitua. Silti se kuvastaa heidän kokemuksiaan ja on lisäksi runollista. (Grover 2004, 90–91.) Sava ja Katainen (2004b, 37) toteavat, että lasten tarinat eivät ole samanlaisia kuin aikuisten tarinat. Aikuisilla on pitempi elämänskaari, jota he osaavat reflektoida eri tavalla kuin lapset. Lasta voi kuitenkin ohjata tarinointiin ja näin kehittää itsetarkkailua ja kulttuurisen ympäristön huomiointia, joka taas määrittää itseymmärrystä. Freemanin (1995) mukaan lasta autetaan reflektoimaan kuuntelemalla tarinaa aktiivisesti ja ”kuulemalla”. Aktiivinen kuunteleminen sisältää kolme tasoa: tarinan faktat, merkitys, jonka tarinankertoja muodostaa näistä faktoista

ja tarinankertojan maailmankuva tai uskomusjärjestelmä. Tarinoiden kertomisella ja niiden kuuntelemisella lapsi voi oppia yhdistämään tapahtumia ja omia reaktioitaan niihin ja toisaalta omaa käyttäytymistään ja sen seurauksia. Tarinoiden kertomisella voi siis olla myös oppimista mahdollistava funktio.

Haynesin (1998) mukaan terveyden edistämisen näkökulmasta kielellisten valmiuksien oppiminen ja kehittyminen on tärkeää, jotta lapset voivat ilmaista tarpeitaan ja näkökulmiaan sekä osallistua merkitykselliseen ja rakentavaan keskusteluun. Samoin lapset tarvitsevat kykyjä tehdä (terveyteen liittyviä) eettisesti oikeita ja hyviä päätöksiä sekä valintoja. Karlssonin (2005, 42) mukaan esimerkiksi saduttamisen (luku 4.4) on todettu lisäävän kielellistä tietoisuutta ja uusien käsitteiden haltuunottoa. Sadutus on rohkaissut muun muassa monipuolista ilmaisua, kommunikaatiota, tiedon prosessointia sekä aloitteellisuutta ja aktiivisuutta

#### **4.4 Sadutusmenetelmä**

Sadutusmenetelmä on Monika Riihelän koulupsykologityössä kehittämä havainnoinnin tai dokumentoinnin väline, jonka tarkoituksena on saada näkyviin lasten omia käsityksiä ja ajatuksia. Olennaista sadutusmenetelmälle on se, että siinä ei ole ennako-odotuksia lasten ratkaisuille. Lasten kertomat sadut ja omat ajatukset kirjataan sellaisinaan ilman arviointia tai tulkintaa. Kerrontaa ei myöskään johdatella kysymyksin. Teoreettisena taustana on dynaaminen ja suhteellinen tiedonkäsitys. Menetelmää käytettäessä aikuisten hallitseman toimintakulttuurin luonteen on todettu muuttuvan kyselevästä ja arvioivasta demokraattiseen ja kuuntelemaan, jossa lähtökohtana ovat lasten tiedot ja kokemukset. Menetelmällä on mahdollista saada tietoja sekä yhdistää merkityksellistä kertomista, kirjoittamista ja kuuntelua. (Karlsson 2001, 90–93, Karlsson 2005 10–11.)

**Sadutuksen vaiheet** ovat (Karlsson 2001, 94):

1. Kirjaaja pyytää kertojaa kertomaan kertomuksen.
2. Kertoja kertoo haluamansa kertomuksen.
3. Kirjaaja kirjaa tarinan sana sanalta juuri siinä muodossa kuin kertoja tarinansa kertoo.
4. Lopuksi kirjaaja lukee tekstin kertojalle, joka voi halutessaan vielä muuttaa tai korjata tarinaansa.



”Kerro satu. Kirjoitan sen muistiin juuri niin kuin sen kerrot mitään muuttamatta. Lopuksi luen kertomuksen sinulle, ja voit muuttaa tai korjata sitä mikäli haluat”.

Ensimmäisen kerran sadutusmenetelmää kehitettiin ja sovellettiin laajemmin Satukeikka-projektissa. Se käynnistyi syksyllä 1995 ja levisi useihin kymmeneen kuntiin ja myös moneen maahan. Satukeikkaprojekti oli yhteisöllinen kehittämis- ja tutkimusinterventio. Tavoitteena oli saada näkyville lasten ajatuksia, näkökulmia ja omaa kulttuuria sekä luoda lapsille oma kanssakäymisen verkosto satukirjeenvaihdon avulla. Kirjaamalla lasten kertomuksia haluttiin löytää tapoja kuunnella lasta. Tarkoituksena oli myös kehittää lasten kanssa työskentelevien ammattilaisten työn reflektiivisyyttä ja yhteisöllisyyttä. Satukeikkaprojekti oli valtakunnallisen Kuperkeikkakytyi-verkoston yhteishanke. Verkoston muodostivat lasten kanssa työskentelevät ammattilaiset, se koostui 15 kehittämiskeskuksesta ja sitä koordinoi Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus (Stakes). (Karlsson 2001, 91, 95–96.)

Sadutusmenetelmää on kokeiltu ja käytetty eri-ikäisten ihmisten – lapsista vanhuksiin – parissa ja erilaisissa paikoissa: kotona, neuvolassa, päivähoitossa, koulussa, erityisopetuksessa, vammaistyössä, kirjastossa, sairaalassa, vanhainkodissa ja taidenäyttelyssä, nuorisotyössä, lasten kesken ja aikuisten työkokouksissa, koulutuksessa ja terapiatyössä, kansainvälisyyskasvatuksessa ja solidaarisuustyössä. Keskeistä on antaa mahdollisuus kertoa omista ajatuksistaan sekä toisen osoittama kiinnostus ja pysähtyminen kuuntelemaan viestiä. (Karlsson ja Riihelä 2006, 18–19.) Kuunteleminen on merkityksellistä myös erilaisissa asiantuntijakeskusteluissa, kuten terveysneuvonnassa tai koulussa, missä tulisi huomioida lapsen oma asiantuntijuus. Lapsen omat käsitykset ja saadut ohjeet eivät välttämättä kohtaa. Sadutusta on käytetty helpottamaan lapsen kohtaamista ja kokemuksen ja ilmaisujen ymmärtämistä. (Riihelä 2006, 22–23.)

Koulussa sadutusmenetelmää on käytetty esimerkiksi SyreeninTaimi -tutkimushankkeen puitteissa tarkoituksena tukea lasten itseymmärrystä ja toisen kohtaamista sekä löytää uusia työtapoja (Sava ja Vesänen-Laukkanen 2004a, 8). Projektin aikana todettiin, että lapset suhtautuivat vakavasti sadunkerrontaan. He keskittyivät ja oman sadun kirjaaminen muistiin ja sen lukeminen oli tärkeää. Ensimmäisellä luokalla sadunkerrontaan huomattiin liittyvän myös leikki, mielikuvitus, hulluttelu, kokeilu ja taiteellinen vapaus. (Martin 2004, 79, 90.)

Martin (2004, 101) toteaa, että sadunkerronta voisi toimia siltana lapsen ja aikuisen yhteiseen ymmärrykseen. Hän huomasi, että kouluissa ei kuitenkaan välttämättä olla valmiita vastaanottamaan uusia projekteja eivätkä koulun fyysiset rakenteet tai tehtävämäärittelyt ole suosiollisia tällaiselle toiminnalle. Alkuluokkien oppilaille pitää opettaa koulun tavat, saada heidät sopeutumaan koululuokkaan ja koulutovereihin. Tarinankerronta voisi kuitenkin tuoda helpotusta kouluelämän paineisiin sekä lapselle että aikuiselle. Sen voi myös ajatella kokonaisvaltaisena kasvuna, jossa huomioidaan inhimillisen elämän eri puolet.

Sadutusmenetelmä on vaikuttanut lapsiin eri tavoin. Riihelän (2000, 140) mukaan se on rohkaissut arkoja lapsia kertomaan omia satuja heidän kuunnellessaan toisten lasten satuja. Vastaavasti vilkkaammista lapsista on ollut hauskaa viihdyttää kuulijoita saduillaan. Yhteisen sadunkerronnan avulla on tutustuttu toisiin uudella tavalla. Karlsson (2001, 138) kertoo, että lasten kanssa työskentelevät ammattilaiset huomasivat sadutuksen ennaltaehkäisevän ja poistavan ongelmia.

Haynes (1998) korostaa, että terveyden edistämiseksi lapset tarvitsevat kokemuksia, jotka lisäävät omanarvontuntoa, itseluottamusta ja hyvinvointia. Holistisen näkemyksen mukaan näin tuetaan psyykkistä terveyttä. Sosiaalisen terveyden edistämiseksi puolestaan tarvitaan toimia, joilla lisätään lasten valmiuksia sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja luodaan turvallisuutta. Karlsson (2005, 109, 133, 136–137) raportoi, että sadutustutkimuksessa todettiin omien tarinoiden kertomisen vahvistavan itsetuntoa ja omanarvontuntoa. Se lisäsi turvallisuudentunnetta ja vähensi rauhattomuutta. Sadutus antaa mahdollisuuden myös käsitellä vaikeita asioita etäännyttämällä mieltä vaivaava asia sadun muotoon. Sadutusmenetelmä onkin nimetty EU-maiden lasten mielenterveyttä edistävien mallitoimintojen joukkoon (Mental Health Europe).

## **5 TUTKIMUKSEN TEHTÄVÄT JA TARKOITUS**

Tutkielman tehtävänä on tutkia lapsilta sadutusmenetelmällä saatuja kertomuksia salutogeenisen, terveyslähtöisen terveystäydennyksen ja narratiivisuuden näkökulmista. Tutkielmassa pyritään tunnistamaan kertomuksissa ilmeneviä, lapselle merkityksellisiä tekijöitä, terveyttä tukevia voimavaroja sekä niiden käyttöä

Tutkielman tarkoituksena on lisätä ymmärrystä koulunkäyntinsä vasta aloittaneen lapsen maailmasta terveyden edistämisen näkökulmasta painottaen lapsen kohtaamista kokonaisena subjektina eikä pelkästään eri osa-alueiden arvioinnin kohteena. Tarkoituksena on tehdä lapsen maailmaa näkyväksi ja tuottaa tietoa terveyden edistämiseen.

**Tutkimustehtävät ovat:**

1. Mistä asioista lapsi puhuu tarinoissaan?
2. Minkälaisia terveyttä edistäviä voimavaroja voidaan lapsen tarinoista tunnistaa?
3. Miten lapset käyttävät voimavaroja tarinoissaan?

## **6 TUTKIMUSAINEISTO**

Tutkielman kohteena ovat koulunkäyntinsä vasta aloittaneet lapset, joille on asetettu erilaisia normatiivisia odotuksia kehityksestä ja koulukypsyydestä. Odotukset liittyvät muun muassa kognitiivisiin ja sosiaalisiin taitoihin. Kiinnostuksen kohteena on lapsen oma tapa hahmottaa maailmaa ja todellisuutta vastapainona odotuksiin ja lapsesta tehtyihin arvioihin. Tutkielmassa pyrin avaamaan lapsen sisäistä maailmaa etsimällä kertomuksissa ilmeneviä, toistuvia teemoja ja analysoimalla niiden merkityksiä. Lähtökohtana on, että lapsen esille ottamat teemat ovat hänen elämänpiiriinsä kuuluvia, sitä ilmentäviä ja sen vuoksi merkityksellisiä.

Tutkimusaineistona käytän valtakunnallisen Satukeikkaprojektin (luku 4.4) yhteydessä koottuja tarinoita ja satuja. Aineisto on kerätty sadutusmenetelmää käyttäen 0-15-vuotiailta lapsilta eri puolilta Suomea koulutettujen saduttajien toimesta. Lasten kertomukset on kirjattu sanatarkasti siten kuin lapset ovat ne kertoneet. Kirjaaja ei ole tulkinnut eikä arvioinut dokumentoidessaan kertomuksia eikä kerrontaa ole ohjattu tai pyydetty teemoja. (Karlsson 2001, 91–92, 94–95.)

Analysoitavana oleva aineisto on saatu Tampereen yliopiston Yhteiskuntatieteellisestä tietoarkistosta (FSD2104 Lasten satuja ja tarinoita 1995–2005), jolla on aineistoon tekijänoikeudet aineiston luovuttajan kanssa tekemänsä sopimuksen mukaisesti. Aineiston kerääjiä ovat Monika Riihelä, Liisa Karlsson ja Kaija Kemppainen. Aineiston alkuperäinen koko on 3500 kappaletta satuja ja tarinoita ja se on kerätty vuosina 1995–2005. Aineistossa on yksittäisen lapsen kertomia satuja sekä ryhmäsatuja. Yksi lapsi on voinut osallistua useamman tarinan kerrontaan. Tarinoista on 201 kappaletta ruotsinkielisiä. Vanhemmilta ja lapsilta itseltään on saatu lupa käsitellä satuja tutkimustarkoituksessa.

Sähköisessä muodossa olevaa, koodattua (mm. kertojan etunimi, ikä/iät, kertojien lukumäärä, paikkakunta, kertomispaikka, kieli) aineistoa muokattiin Jyväskylän yliopiston ATK-yksikössä siten, että siitä poimittiin ensimmäistä luokkaa peruskoulua jo vähän aikaa käyneitä lapsia. Tarkoituksena oli, että lapset ovat aloittaneet koulunkäynnin ja kouluympäristö on tullut jo jonkin verran tutuksi, mutta voidaan silti puhua koulunaloituksen muutosvaiheesta. Poimintaehdot asetettiin seuraavasti: lasta on sadutettu vuosina 1995–2005 loka-joulukuun aikana ja lapsi on ollut iältään tällä välillä 6 v 10 kk – 7 v 11 kk. Näin saatiin 165 satua, jotka tulostettiin. Aineiston ollessa paperiversiossa pystyttiin satujen määrää rajaamaan lisää koodien perusteella. Aineistosta poistettiin riittämättömän tai epätarkan iän perusteella 34 satua. Aineistosta jäi tulostumatta kuusi kappaletta.

Lisäksi tein seuraavat alustavat rajaukset. Analyysistä jätin pois 25 satua, joihin oli merkitty useampi kuin yksi lapsi kertojaksi. Halusin ensinnäkin saada subjektiivisesti tuotetun tarinan ja toiseksi kertojien ryhmissä saattoi olla eri-ikäisiä lapsia. Jätin myös pois yhdeksän sellaista satua, jotka olivat selkeästi jonkin tunnetun sadun toistoja. Nämä sadut noudattivat melko sanatarkasti alkuperäistä juonta tai tapahtumia ja hahmoja:

Ja Nuuskamuikkunen oli jo lähtenyt etelään koska oli jo syksy...

Olipa kerran Peppi. Kun hän muutti taloon ja sen talon nimi oli Huvikumpu...

Tunnettuuden vuoksi poistetuissa saduissa esiintyivät Muumit (kaksi kertaa), Peppi Pitkätossu, Uppo-nalle, Kolme pientä porsasta, Pokemon, Aladdin, ja Pocahontas (kaksi kertaa). Satujen mukaanotto olisi ollut perusteltua siitä näkökulmasta, että lapsella on saattanut olla erityinen syy kertoa juuri tällainen satu. Tekstianalyysiin ne eivät tuntuneet kuitenkaan aukeavan ilman

persoonallista näkökulmaa. Lopulliseen analyysiin mukaan tulleissakin saduissa on aineksia esimerkiksi perinteisistä saduista, enkä ole edes pyrkinyt erottelemaan niitä pois. Lisäksi on huomioitava, kuten Engel (2005, 208) toteaa, että lapset toistavat mielellään kuulemiaan tarinoita. Muiden kertomien tarinoiden toistamisella lapset voivat kokea hallitsevansa asioita. Samalla he tutustuvat siihen, mikä on ympäröivässä maailmassa tärkeää tai hyvää ja pahaa.

Lisäksi rajasin analyysin ulkopuolelle kaksi piirustuksen kuvitustarinaa: toisessa ei ollut tekstiä ollenkaan ja toisessa oli pääasiassa äänneäisiä ilmauksia kuten pöink, ppsii. Poistetut sadut saattoivat luokittua myös päällekkäin eli ikä ja tunnettu satu tai ikä ja useampi kertoja. Analysoitavaksi jäi tässä vaiheessa yhteensä 89 satua.

Analyysimenetelmän ja aineiston kriteerien tarkentuessa poistin vielä satuja siten, että lopulliseen analyysiin jäi 48 satua seuraavin perustein. Tärkein kriteeri on ollut se, että sadussa ilmenee kertojan (roolihahmon) näkökulma ja subjektiivinen kokemus. Sadussa on täytynyt olla osoitus ajallisuudesta ja draamasta, jännitteestä tai muutoksesta. Pelkkä tapahtumien peräkkäinen kuvailu ei ole siis riittänyt tässä yhteydessä, vaan roolihahmojen, toimintojen, paikan ja ajan on täytynyt olla jonkinlaisessa suhteessa toisiinsa. Joidenkin satujen kohdalla olen tosin soveltanut mainitsemiani perusteita väljästi. Tärkeintä on ollut saada saduissa ilmeneviä näkökulmia tai viestejä esiin muistaen kuitenkin, että kaikki ilmaisut eivät ole tarinoita (Engel 1995, 65). Toisaalta Engel (1995, 74) toteaa, että lasten tarinoissa tutkijan olisi hyvä pitää tasapaino tarkoin määriteltyjen narratiivikriteerien ja intuitiivisen ymmärryksen välillä päättäessään onko kyseessä kertomus vai ei. Lasten kertomusten analyysissa tarinoiden kriteerit voivat olla liian kapea-alaisia, koska lasten omintakeinen kerronta ei vastaa aikuisten kerrontaa.

Analysoitavassa aineistossa on 31 tyttöjen satua ja 17 poikien satua. Tutkielmassa ei ole tarkoituksellisesti sukupuolinäkökulmaa, vaikka joissakin esimerkeissä mainitaan kuriositeetin vuoksi onko kyseessä tytön tai pojan satu. Tässä yhteydessä ensisijainen tarkoitus oli analysoida yleisesti lapsen tarinoita ilman sukupuoleen liittyviä esioletuksia tai erojen huomioimista. Tutkielmassa ei myöskään ole ollut mahdollista huomioida esimerkiksi asuuko lapsi kaupungissa vai maaseudulla tai muita taustatekijöitä.

Lopuksi haluan painottaa, että sadutusmenetelmää käytettäessä mikään ilmaisu ei ole liian suppea tai poissuljettava. Kuten Karlsson ja Riihelä (2006, 18) toteavat, sadutettaessa kertoja

itse päättää mistä ja miten kertoo tai jättää kertomatta. Tällainen kertomus voi sisältää vain kaksi sanaa tai se voi olla kokemus tai vitsi. Tarinan rakenteella ei ole sadutustilanteessa merkitystä.

## 7 TUTKIMUSAINEISTON ANALYYSI

Karlssonin (2001, 121) mukaan lasten kertomuksia on tutkittu pääosin aikuisia varten tarkoitetuilla käsitteillä. Niin on tehty tässäkin tutkielmassa. Tutkielmassa en ole ensisijaisesti ollut kiinnostunut tarinan muodosta tai tavasta käyttää sanoja, vaan siitä mitä lapset kertovat. Työtä eivät ole myöskään ohjanneet lapsen kehitysvaiheita kuvaavat teoriat ja niiden mukaiset kognitiivista tasoa ilmentävät käsitteet. Aineiston käsittely ja tulkinta pohjautuvat lapsilta kirjattuun tekstiin. Sadun tuottamisen prosessia ja siihen vaikuttanutta tilannetta ja vuorovaikutusta ei ole mahdollista tässä yhteydessä tarkastella, mikä on analyysin kannalta puute. Valmista, sellaisenaan soveltuvaa analyysimenetelmää ei kirjallisuudesta ja tutkimuksista löytynyt, joten käyttämäni menetelmä on tähän tutkielmaan rakennettu sovellus. Aineiston erityislaatuisuus, lapsen kertomukset, on vaikuttanut menetelmien soveltamiseen.

Analyysiani on ohjannut laadullisen tutkimuksen sisällönanalyysi ja kertomuksen sisällön analyysi (jälkimmäinen Apo 1992, 62–). Kertomuksen sisällön analyysiä kuvaan tarkemmin analyysin yhteydessä. Tuomen ja Sarajärven (2002, 93) mukaan sisällönanalyysi on laadullisen tutkimuksen perusmenetelmä, jonka avulla voidaan analysoida erilaisia dokumentteja eli kirjallisessa muodossa olevaa materiaalia. Se soveltuu myös strukturoimattoman aineiston analysoimiseen.

Analyysissa halusin pyrkiä mahdollisimman suureen aineistolähtöisyyteen (Eskola ja Suoranta 2000, 19, Latvala ym. 2001, 26, Tuomi ja Sarajärvi 2002, 97), jossa pelkästään tutkimuksen tarkoitus ja tehtävät ohjaavat analyysiyksiköiden valintaa. Analyysin lähtökohdaksi tuli teoriasidonnainen analyysimuoto. Tuomen ja Sarajärven (2002, 98–99) mukaan tällöin edetään aluksi aineistolähtöisesti ja analyysiyksiköt valitaan aineistosta, mutta aikaisemmalla tiedolla on ohjaava ja auttava rooli. Aikaisempaa teoriaa ei kuitenkaan testata, vaan pyritään löytämään uudenlaisia ajatuksia yhdistämällä aineistolähtöisyyttä ja valmiita malleja, jotka tutkielmassa ovat salutogeeninen terveystietäminen ja koherenssintunte-teoria. Analyysin alkuvaiheen aineistolähtöisyys merkitsee tässä kertomusten teemoittamista.

Moilanen ja Rähkä (2001, 53) tarkoittavat aineistolähtöisellä teemoittamisella tekstin lähestymistä kokonaisuutena, josta pyritään rakentamaan sen sisällöllinen logiikka. Tekstistä ei siis ensin haeta tiettyyn asiaan liittyviä merkityksiä vaan sitä, mitä tutkittavat puhuvat.

Bruner (1986, 12–13) jakaa ajattelun kahteen muotoon: paradigmaattiseen ja narratiiviseen. Paradigmaattinen eli loogis-tieteellinen muoto käsittää matemaattisen kuvauksen ja selittämisen, fyysisen maailman. Siihen liittyy sellaisia asioita kuin luokittelu, käsitteellistäminen, hypoteesit ja empiiristen totuuksien testaaminen. Paradigmaattisen ajattelun muodon kieli on johdonmukaista ja ei-ristiriitaista. Toinen ajattelun muoto on narratiivinen, joka muodostuu mielikuvituksesta, tarinoista, draamasta ja uskottavista historiallisista selonteista, psyykkisestä todellisuudesta. Narratiivisessa ajattelussa käsitellään inhimillisiä aikomuksia, kokemuksia, muutoksia ja näiden tulkintaa.

Tässä tutkielmassa satujen teemoittelu ja luokittelu edustavat paradigmaattista ajattelua ja tutkimustapaa. Tutkielman pyrkimyksenä ei ole hahmotella kokonaiskuvaa aineistosta avautuvasta lapsen maailmasta, vaan nostaa esille eri ulottuvuuksia. Näiden ulottuvuuksien ryhmittely luo samalla pakostakin sirpaleista kuvaa lapsen elämästä, mutta tutkimusmenetelmällisesti se on perusteltua. Saduista esiin nousevat teemat ja niiden lisäksi monet muut lapselle merkitykselliset asiat muodostuvat kuitenkin arjessa yhtenäiseksi ja kokonaisvaltaiseksi elämäksi. Tai kuten Salo (1999, 87) toteaa lasten puheessa sosiaalisen tilan, kodin tilojen, oman subjektiivisen tilan ja mielentilan limittyvän toisiinsa ja lasten liikkuvan näissä tiloissa samanaikaisesti ja joustavasti.

## **8 TULOKSET**

Analyysi alkoi lukemalla satuja useaan kertaan ja tutustumalla niissä käytettyyn kerrontatapaan ja kieleen. Samalla tein alustavaa ryhmittelyä aihepiireistä. Analyysiyksikkö oli ensin kokonainen satu, jotka numeroin juoksevalla numerolla. Osasta saduista tein usean lukemisen jälkeen tiivistettyjä sisältöselostuksia, mutta kaikkein lyhyimpien satujen kohdalla tämä ei ollut edes mahdollista. Tämän jälkeen aloin tutkia satujen tapahtumarakennetta. Tapahtumarakennetta voidaan kutsua myös juoneksi, joka voidaan segmentoida jaksoihin, kuten tapahtumiin, tapahtumayhdistelmiin ja episodeihin eli sivutapahtumiin (Apo 1992, 63, 65). Juonella on keskeinen sija tarinassa. Sen avulla organisoidaan kokemuksia ja järjestetään

ne ajallisesti peräkkäin yhteen. Asioiden ajallisella järjestyksellä on oleellinen vaikutus merkityksenmuodostukseen. Juonen avulla tarinasta saadaan yhtenäinen ja liitettyksi laajempaan kontekstiin. Yksittäiset tapahtumat ovat aina suhteessa kokonaisjuoneen, joka antaa niille ajallisen aseman ja merkityksen. Toisaalta kokonaisjuoni saa merkityksensä yksittäisten tapahtumien kautta. On silti hyvä muistaa, että tarina on myös tapa käyttää kieltä eikä pelkästään juonirakenne. (Bruner 1986, 19, Tolska 2002, 101–104, 133.)

Satujen tapahtumarakennetta tutkiessani etsin yhteisiä ja erottavia tekijöitä sekä toistuvia perustapahtumia ja niiden yhdistelmiä. Tarkoituksena oli pilkkoa aineistoa ja löytää perusteluja teemoittumiselle. Analyysiyksiköksi muodostui tässä vaiheessa lausuma, ajatusteema, joka koostui yhdestä tai kahdesta virkkeestä ja ilmaisi edellä mainittua perustapahtumaa. Edellisten löytämiseksi jouduin nojautumaan myös intuitiooni. Lukemista ei ohjannut mikään etukäteinen teema tai malli, vaan pyrin olemaan avoin tekstille ja sen takaa kuuluvalla kertojalle. Sen sijaan lukemista ja pelkistämistä ohjasi tutkielman kiinnostuksen kohde: mitä lapsi kertoo, miten hän hahmottaa maailmaa. Pelkistämisessä saadut vastaukset kirjasin aineiston alkuperäisin termein (Latvala 2001, 28). Sadut olivat kerronnaltaan polveilevia ja yhteen satuun saattoi samanaikaisesti sisältyä kaksi tai kolmekin teemoittumiseen johtavaa analyysiyksikköä. Yksi satu saattaa siis esiintyä useammassa alakategoriassa.

Lukemis- ja pelkistämisvaiheen kuluessa alkoi hahmottua perusteet aineiston teemoittumiselle ja ryhmittelylle. Aineiston sisäisiä erilaisuuksia ja yhtäläisyyksiä hakemalla päädyin seuraaviin alakategorioihin: **Vanhempien kanssa yhdessä, Vanhemmat huolehtivat lapsesta, Syödään ja nukutaan, Maailmalle, Koulunkäynti, Naimisiin, Ystävyys, Ilman ystävää, Oma pienuus, Pahat, Uhkaavia tilanteita** (taulukko 2). Alakategorioita yhdistelemällä muodostin yläkategorioita, jotka sateenvarjon lailla keräävät alleen keskenään läheisiä ilmiöitä. Näin Vanhempien kanssa yhdessä, Vanhemmat huolehtivat lapsesta ja Syödään ja nukutaan muodostavat yläkategorian **Kotipiiri**. Maailmalle, Koulunkäynti ja Naimisiin muodostavat vastaavasti yläkategorian **Kodista pois päin**. Ystävyys ja Ilman ystävää yhdistin **Suhde vertaisiin** -yläkategoriaksi ja **Turvatonta** -yläkategorian muodostivat Oma pienuus, Pahat ja Uhkaavia tilanteita (taulukko 3).



## Taulukko 2. Aineiston pelkistäminen ja ryhmittely

<u>Ilmaus</u>	<u>Alakategoria</u>
Olipa kerran tyttö, joka oli menossa sirkukseen äitin ja isänsä kanssa. (13)	
Olipa kerran koiraperhe. He lähtivät lenkille. (9)	
Hän oli äidin kanssa ja isän kanssa Linnanmäessä. (18)	<b>Vanhempien kanssa yhdessä</b>
Peikolla on isä, joka asuu peikon kanssa yhdessä. (14)	
Ensimmäistä kertaa sitten hän vei poikastaan lähiympäristöön...(7)	
Kävi hakemassa siemeniä poikasilleen. (12)	
Äiti oli korjannut kaikki hänen lelunsa. (17)	
Kahden tunnin päästä äiti sanoi: aamupalalle! (17)	
Ja kotona äiti antoi lääkettä...ja äiti lähti etsimään. (10)	<b>Vanhemmat huolehtivat lapsesta</b>
Mamman och pappan hade undrat var hon var. (16)	
Teltan ulkopuolella hän näki vanhempansa.	
He olivat olleet jo huolissaan. (8)	
He menivät onnellisina nukkumaan. (18)	
...lähtivät kotiin ja tyttö alkoi nukkumaan...	
heräsi aamulla ja söi aamupalaa. (13)	
...ja pikku siili sanoi, että mennään meille syömään! (22)	
...ne söivät iltaruuan ja lähtivät nukkumaan. (10)	
Sen kom dom hem och gick sova. (16)	<b>Syödään ja nukutaan</b>
...en pysty nukkumaan, koska te metelöitte”. (3)	
Ja ruuaksi oli hernekeittoa. (40)	
...ja iltapesun jälkeen he menivät kaikki nukkumaan. (20)	
Elähän nyt hoppuile, haluan minäkin sentään syödä. (25)	
Peikko syö puun lehtiä. (14)	
Sitten hän söi ja meni nukkumaan. (9)	
Ja niin ne nukahti. (12)	

**Ilmaus****Alakategoria**

Olipa kerran pieni jänis. Hyppeli pitkin maita. (10)

Se halus nähdä maailmaa. (37)

Mutta kaupungissa asui lapsia jotka menivät tutkimaan taloa...

(joka oli autiomaassa) (3)

Sitten saatiin selville että norsu olikin

eksynyt viidaktoon. (8)

Liian rauhallista ja sitten he sanovat,

että ”lähdetään Linnanmäelle”. (26)

Silloinpa se päätti, että se lähtee maailmalle. (22)

Omena purjehti kohti valtamerta. (23)

Sen en dag tänkte hon fara till skog och blocka bär. (16)

Se lähti matkaan. (19)

Hän käveli pölyistä tietä pitkin... (5)

**Maailmalle**

Hän kävi koulua. (17)

Kun he menivät kouluun, heidän opettaja tuli heitä vastaan. (20)

Kun se meni kouluun... (35)

**Koulunkäynti**

Sitten he menivät Monikan kanssa naimisiin. (39)

Sitten vietettiin häitä. (40)

No, hän pyysi tyttöä prinsessaksi. Ja niin hän suostui. (41)

Sitten ne meni naimisiin. (42)

...ja sitten Hanna tuli ja se sanoi Tonille,

että tuletko kanssani naimisiin. (43)

Sitten ne meni naimisiin. (44)

**Naimisiin**

...kissa ja hiiri oli ystäviä. (21)

...ja he leikkivät yhdessä kukkaniityllä iltaan asti,

kunnes tuli hämärää. (20)

Sitten hän sai sirkuksesta myös uusia ystäviä. (8)

Ja ne sitten ystävästyivät. (24)

**Ystävyys**

Gorilla sanoi: ”Minua ei enää kiinnosta teidän hommat.” (25)

Silloin se tapasi ystävänsä jänön...(22)

Se tapasi monta ystävää jotka päättivät liittyä sen seuraan. (19)

Omenamato oli iloinen, kun oli saanut ystävän. (23)

**Ilmaus****Alakategoria**

Oli kerran hevonen, joka oli ihan yksinäinen. (38)

Hän on aivan yksin eikä hänellä ole yhtään kaveria. (14)

...välitunnilla se ei leikkinyt muiden lasten kanssa. (35)

**Ilman ystävää**

...pikku pilvi ei osannut tehdä mitään ja

kaikki muut pilkkasivat sitä...(15)

Ja sitten sen äiti tuli ja antoi sen nimeksi Tyhmä. (6)

Mutta sitten tapahtuikin paha juttu. Norsu epäonnistui...(8)

**Oma pienuus**

Känniläinen ihminen meni lentoasemalle...

ja varasti sieltä kaikki jutut. (46)

Sitte sinne laskeutui sellainen ääni, että sen kuningattaren pitäisi erota siitä miehestä ja se ei saisi enää rakastaa sitä. (45)

Ja sitten vei äkkiä (kirjastosta varastamansa) kirjat kotiin

ja otti kotoonta aseensa ja meni ampumaan ihmisiä. (47)

Humalainen vei lapsen. Hän vei lapsen majalleen. (48)

Olipa kerran faarao, joka vihasi ihmisiä. (36)

**Pahat**

Kissa sanoi minä syön sinut. (34)

Olipa kerran käärme, joka yritti säikytellä. (33)

...yhtäkkiä ampieiset hyökkäsivät nallen kimppuun.. (31)

...ja varis tuli hännäämään. (30)

Eräänä iltana Tähti vaistosi jotain kummallista ilmassa... (29)

Kettu hyökkäsi Vikkeläjalan kimppuun... (28)

Se koira alkoi jahtaa niitä jäniksiä. (27)

Hiiri tulee vastaan. Kukko syö hiiren. (2)

...ja sitten ne näki siellä vieressä karhun. (11)

Se sanoi että se voi ottaa sen turkin että se ei mene pilalle

kun se menee orjantappurapensaaseen. (32)

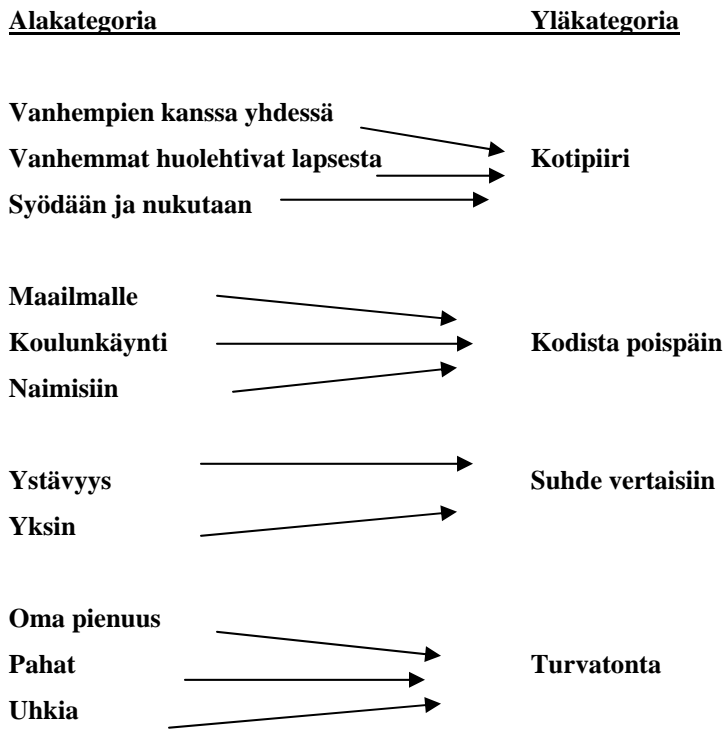
Sitten koira sano, että se olis niin viisas, että se pystys

vaikka syömään sen linnun. (1)

Lentokone törmäsi puuhun ja lähti liekkeihin. (4)

**Uhkaavia tilanteita**

### Taulukko 3. Yläkategorioiden muodostaminen



#### 8.1 Satujen tapahtumarakenteiden avaaminen

Jatkossa kategorioita esittäessäni perustelen niiden muodostumista kuvaamalla satujen tapahtumarakenteita ja yhdistän siihen kertomusmaailman kuvaamisen. Kertomusmaailma on Apon (1992, 63, 69) mukaan tapahtumarakennetta kehystävää ja määrittelevää ainesta ja muodostuu ajasta ja tilasta sekä henkilöiden ja heidän toimintojensa laadusta. Tähän liittyy henkilöiden toimintaroolien ja ominaisuuksien määrittely. Henkilöiden piirrekategorioita ovat esimerkiksi sukupuoli, ikä, perherooli, status ja ulkonäkö. Tilaa voidaan tarkastella miljöönä ja sen osatekijöinä. Tapahtumarakenteiden ja kertomusmaailman kuvauksista päästään etenemään merkitysjärjestelmien eli teemojen analyysiin. Sadut eivät olleet rakenteeltaan sellaisia, että niissä olisi laajasti kuvailtu henkilöiden ominaisuuksia tai ympäristöä. Kuvailun määrä tosin vaihteli eri kertomuksissa. Tämä oli yhteydessä myös tekstin pituuteen.

Koulunsa aloittaneet lapset osaavat jo valita tarinoihinsa erilaisia lajityyppejä sen mukaan, mikä parhaiten sopii sen hetkiseen ilmaisuun (Engel 1995, 200). Samoin on

kertomusperinnettä tutkittaessa havaittu, että kertomuslaji valitaan sen käyttömahdollisuuksien mukaan. Kerronnalla halutaan ilmaista jotain enemmän kuin pelkästään välittää tekstiä. Sama tarina voidaan kertoa monella tavalla, jolloin sen merkityssisältö painottuu kertojan persoonallisista valinnoista käsin. (Siikala 1984, 120.) Tässä tutkimuksessa analyysin lähtökohta ei kuitenkaan ole genre, lajityyppi, vaikka niitä oli selvästi osoitettavissa aineistossa: esimerkiksi seikkailu-, rakkaus- ja moraalitarinoita. Sen sijaan nämä ainekset näkyvät teemoittelussa. Jatkossa pelkkä numero tekstissä viittaa sadun numeroon.

### **Vanhempien kanssa**

Vanhempien kanssa -kategorian saduissa (viisi kappaletta) lapset ja vanhemmat tekivät jotain yhdessä. Tavallisesti mentiin jonnekin yhdessä: Linnanmäelle, lenkille, sirkukseen, lähiympäristöön. Yhdessä sadussa isän kanssa asuttiin yhdessä. Kaikissa saduissa, joissa lähdettiin jonnekin, palattiin myös takaisin kotiin. Perustapahtuman lisäksi saduissa oli episodeja. Tällaisia olivat esimerkiksi jääminen odottamaan vanhempia, paikalta poistuminen sopimuksen vastaisesti, katselemaan meneminen ja vanhempien etsiminen. Satuihin sisältyi myös yllättäviä episodeja, kuten asioiden samanaikainen tapahtuminen ja siitä aiheutuva sekaannus. Perustapahtumarakenne muodostuu seuraavasti: mennään jonnekin – ollaan yhdessä – palataan kotiin.

Tapahtumat sijoittuivat kaikki erilaisiin paikkoihin. Jokaisessa sadussa oli lapsi ja joko yksi tai molemmat vanhemmat. Nimitän eläinhahmon poikasta myös lapseksi. Sisaruksilla ei ollut saduissa roolia. Satujen päähenkilö oli lapsi, paitsi yhdessä sadussa päähenkilö oli äiti. Henkilöiden ominaisuuksia ei saduissa kaiken kaikkiaan paljon kuvattu adjektiiveilla, mutta ne realisoituivat jossain määrin teoissa. Näin päähenkilö saattoi olla esimerkiksi ahkera, omatoiminen, uhrautuvainen (äiti).

### **Vanhemmat huolehtivat**

Tässä kategoriassa (kuusi satua) perustapahtuma on vanhempien huolehtiminen lapsen tarpeista tai lapsen joutuessa pulaan. Vanhemmat hankkivat tai tarjoavat syötävää, korjaavat rikkoutuneita leluja, etsivät eksyneitä lapsiaan, lääkitsevät tai ilmaantuvat paikalle hädän hetkellä. Tapahtumat sijoittuvat mitä moninaisimpiin paikkoihin: kotiin, metsään, kaupungille,

sirkukseen, taikamaahan. Pääroolissa on aina lapsi. Vanhempien huolehtimisen ja toiminnan seurauksena asiat päättyvät yleensä hyvin. Vanhempien roolina on huolehtia lapsistaan niin kauan, kunnes he kykenevät itse huolehtimaan itsestään. Toisaalta vanhempien rooliin kuuluu myös antaa lapselle tilaa yrittää itse vaikeitakin asioita, mutta tulla tarvittaessa apuun tai puoliväliin vastaan.

### **Syödään ja nukutaan**

Tämä oli kaikkein suurin luokka, käsittäen kaikkiaan 12 satua. Vaikka syömistä ja nukkumista ei voi pitää varsinaisesti satujen perustapahtumana, kyseiset toiminnot olivat niin vahvasti läsnä, että muodostin siitä oman kategorian. Syöminen ja nukkuminen muodostivat juonteen, joka liittyi muihin tapahtumiin kiinteästi. Ne toistuivat luontevasti erilaisissa tilanteissa ja mainittiin usein ohimennen, mutta samalla ikään kuin itsestäänselvyyksinä. Syöminen ja nukkuminen tapahtuivat arjessa ja juhlassa, kotona ja maailmalla seikkailtaessa. Tavallinen perusajatus oli, että maailmalta kotiin palatessa syödään ja/tai käydään nukkumaan, jonka jälkeen asiat ovat hyvin (8 satua).

Ruoan laadulla saatettiin korostaa juhlan ja juhlistavan henkilön tärkeyttä: ruoaksi saattoi olla hernekeittoa tai mansikkakakkua (40). Juhlan tärkeyttä määritti myös muunlainen aines kuten juhlien pituus tai vieraiden määrä. Yhdessä sadussa syöminen oli yhdistetty työntekoon. Voidakseen ostaa ruokaa täytyy ensin ansaita rahaa (14). Toisessa sadussa taas syöminen ja itsenäistyminen oli yhdistetty elämäntapaan. Kun poikaset kasvavat isoiksi, ne alkavat hankkia itse oman ruokansa (12).

Syöminen liittyi luonnollisesti myös nälkään. Leikkiessä tulee nälkä ja kaverille sanotaan ”*mennään meille syömään*” (22). Koti on paikka, jossa saadaan ruokaa ja huolenpitoa. Illalla syödään iltapalaa ja käydään nukkumaan, aamulla herätään ja syödään aamupalaa. Seikkailtaessakin syöminen nostetaan esille. Rantautuessaan merirosvojen mielessä on ensimmäisenä ruoanhankinta (25).

### **Maailmalle**

Kategoria muodostui saduista (10 satua), joissa tyypillisesti lähdetään kodista seikkailemaan, hakemaan vaihtelua tai tutustumaan kodin ulkopuoliseen maailmaan. Usein maailmalle

lähtöön kuuluu myös palaaminen takaisin kotiin. Joskus kotia ei tarvitse jättää, vaan se otetaan mukaan. Toisissa saduissa purjehditaan valtameren taakse (23), toisissa saduissa ”suuri maailma” kohdataan lähiympäristössä ja pysytellään turvallisen etäisyyden päässä kodista.

Päähenkilönä näissä saduissa on tavallisesti eläin: leppäkerttu, orava, jänis, ankka, norsu, omenamato, merihevonen. Kahdessa sadussa päähenkilönä on ihminen ja yhdessä menninkäinen. Toimintaroolit vaihtelevat. Päähenkilö voi olla iloinen seikkailija, joka huolettomana retkeilee maailman ääriin; rauhaan ja mukavuuteen kyllästynyt vaihtelunetsijä, jonka mielestä kotona ei tapahdu tarpeeksi; perheestään eksynyt, opinhaluinen poikanen; karkuri; lähiseudun tutkija; selviytyvä sankari; jännityksen hakija ja neuvon kysyjä. Maailmalle lähdössä on usein positiivinen ja utelias tunnelma.

### **Koulunkäynti**

Kouluun liittyviä asioita mainittiin ainoastaan kolmessa sadussa. Omaksi kategoriaksi luokittelin maininnat tutkimuksen kohderyhmän ja kontekstin vuoksi. Satujen tapahtumia ja henkilöitä ei tämän enempää sijoiteta kouluympäristöön tai liitetä muullakaan tavalla kouluun, vaikka lapset ovat sadutusvaiheessa käyneet koulua 1,5 – 4,5 kuukautta. Kahdessa sadussa kolmesta kerrottiin koulusta myöhästymisestä. Toisessa näistä saduista narrataan, että aamupalan syömiseen kului vahingossa liikaa aikaa, vaikka aamupalaa ei ollut syötykään. Toisessa sadussa myöhästymistä ei oikeasti ollut tapahtunutkaan, vaan opettaja itse ei ollut tietoinen oikeasta kellonajasta. Kummassakin sadussa kerrotaan, että koulusta ei saa myöhästyä ja siitä pitää antaa selitys. Opettaja on sijoitettu rooliin, jossa hän erehtyy ajasta: *”opettaja huomasiikin, että kellohan olikin vasta puoli kolme”* (20); ei kuule lasten sanomisia: *”mutta opettaja ei kuullut. Hän oli jo kaukana opettajan huoneessa.”* (20); eikä muista seuraavan tunnin oppiainetta: *”voihan, meillähän oli seuraavalla tunnilla jotain ihmeellistä, oliko se äidinkieltä”* (20).

Leikkiminen ja kaverit ovat tärkeässä roolissa ja koulun järjestys sekä kellonajat eivät hahmotu vielä kovin tarkasti. Kouluympäristöön oli sijoitettu myös yksinäisyyttä ja kiusaamista, mihin palaan myöhemmin Ilman ystävää -kategoriassa. Muita tapahtumia koulussa oli kavereiden kanssa leikkiminen välitunnilla, koulukuvaukseen valmistautuminen ja ruokatunnilla oleminen. Yhdessä sadussa pohdittiin kuka mistäkin oppiaineesta pitää.

ATK:sta ei kukaan pitänyt ”*koska siellä aina tehtiin samaa hommaa, nimittäin kirjoittamista*” (20). Jokaisella lapsella oli kuitenkin mielipide, mistä pitää eniten: äidinkielestä, käsitöistä, matematiikasta.

## Naimisiin

Naimisiinmeno liittyi tykkäämiseen ja rakkauden tunteisiin (kuusi satua). Naimisiin mentiin prinsessakertomuksissa, mutta yhtä lailla pihalla. Prinsessasatuja oli kaksi tyttöjen kertomaa, joissa prinsessa oli päähenkilö. Toisessa prinsessa lähti aikuistuttuaan maailmalle, josta hän löysi prinssin nimeltä Philip. Prinsessa palasi prinssin kanssa kotiinsa, jossa vietettiin häitä. Tässä sadussa prinsessa on aloitteellisessa roolissa (40). Toisessa, perinteisemmässä sadussa köyhä, kiltti tyttö lähtee prinssin kutumana linnaan juhliin, jossa prinssi pyytää häntä prinsessaksi. Hyvyys ja epäitsekkäisyys palkitaan ja vastaavasti tuhmasta ja itsekkästä sisaresta tulee heidän palvelijansa (41).

Pojan kertomassa Prinssi ja prinsessa -sadussa prinssi on päähenkilö, joka etsii prinsessaa. Satu sisältää romanttisten aineiden ohella vauhdikkaampiakin episodeja. Prinssi erehtyy ensin luulemaan vanhaa mummoa prinsessaksi. Oikealla prinsessalla on yllättäen myös ”*typerä villakoira, joka meinasi purasta pehvaa*” (44). Lopulta käy niin, että villakoirakin löytää oman puolison, jonka kanssa se menee naimisiin.

Pihalla naimisiinmenoon liittyy monenlaisia, nopeasti vaihtuvia tapahtumia, kuten pussaamista ja takaa-ajoa sekä vaihtelevia tunnetiloja. ”*Sitten tyttö pussasi Jyriä. Sitten ne meni naimisiin*” (42). Seuraavassa lauseessa todetaan, että sittenkään tyttö ei tykännyt Jyristä. Silti tyttö jatkaa pussaamista, koska ”*Jyri oli niin söpön näköinen*”. Tyttö löytää lopulta söpön kissanpoikasen, menee kotiin eikä tule takaisin.

Toisessa pojan kertomassa sadussa *rakastutaan, vedetään turpaan, mennään naimisiin, pissataan housuun, ammutaan pää irti, pudotaan kuoppaan ja heitetään banaaninkuori naamaan* (43). Henkilöitä tässä sadussa on kahdeksan erilaisissa aktiivisissa rooleissa. Sadussa on runsaasti toimintaa ilman romantiikkaan viittauksia. Myös tytön sadussa saattaa olla vauhdikasta toimintaa, kuten tulipalosta pelastamista ja yllättäviä käänteitä taikomisen seurauksena (39).



## Ystävyys

Kaikkien kategorian kahdeksan sadun roolihahmot olivat eläimiä. Päähenkilöt olivat lapsia, jotka olivat aktiivisesti toimivissa rooleissa. Ystävien kanssa ei vain oltu yhdessä, vaan heidän kanssaan tehtiin jotain. Satujen tapahtumia ovat ystävän saaminen, ystävän kanssa leikkiminen, riitaantuminen, yhdessä tekeminen, ystävien tapaaminen ja hyvästeleminen. Ystävät tapaavat toisiaan erilaisissa ympäristöissä: kukkaniityllä, koulussa, leikkipuistossa, vieraassa maassa, sirkuksessa, suuressa maailmassa. Tapahtumia jaksotetaan ja laitetaan järjestykseen vuorokaudenaikojen mukaan. Ystävät kuuluvat päivän järjestykseen. Parhaimmat ystävät, jotka voivat olla eri mieltä asioista, muodostavat joukon. Tämä joukko voi liittyä välillä muiden lasten joukkoon ja leikkiin voidaan ottaa myös ulkopuolinen jäsen.

## Ilman ystävää

Ilman ystävää -kategoriassa painottuu yksinäisyys. Satuja oli vain kolme, mutta teema nousi niin vahvasti esille, että niistä muodostui oma kategoria. Edellisessä kategoriassa nousi esille ystävien, yhdessä leikkimisen ja tekemisen tärkeys. Ystävän puuttumisesta kertovat sadut ovat lyhyitä ja toteavia. Viesti pelkistyy muutamaan lauseeseen, lukuun ottamatta peikko-satua, joka on hieman pidempi. Yksinäinen hevonen -sadussa hevosella *"ei ollut edes tallissa kaveria. Se söi vain heiniä, ei muuta"* (38). Hevosen ainoa tekeminen on syöminen. Ystävää ei ole edes samanlaisten joukossa. Sadun tunnelma on hyvin lohduton.

Juulia oli ujo eikä leikkinyt välitunnilla toisten lasten kanssa, *"koska muut lapset haukkuivat silmälasipääksi"* (35). Peikko-sadussa (14) Peikon todetaan olevan aivan yksin ilman yhtään kaveria. Yksinäisyys vielä korostuu metsän keskellä, kun aurinko paistaa ja ulkoiset olosuhteet näyttävät olevan hyvin. Viimeisessä lauseessa kuitenkin todetaan äidin muuttaneen pois, joka sadun lopetuksena painottuu kaikkein merkittävimäksi kertojan näkökulmasta. Se herättää samalla oletuksen yksinäisyudentunteen perimmäisestä syystä.

## Oma pienuus

Tässäkään kategoriassa ei ollut kuin kolme satua. Sadut kuvastavat päähenkilön osaamattomuuden ja pienuuden tuntemuksia. Kahdessa sadussa nämä tuntemukset liittyvät perheeseen ja yhdessä kodin ulkopuolella pärjäämiseen. Toisessa perheeseen liittyvässä

sadussa kaikki muut perheenjäsenet osaavat tehdä sellaisia asioita, joita pilvi-perheen kuuluukin osata: helteitä, sateita ja varjoja (15). Pikku pilvi ei kuitenkaan osannut tehdä mitään, jonka vuoksi muut pilkkasivat häntä. Pikku pilvi on kaikkein nuorin perheenjäsenistä.

Toisessa sadussa syntyy hyvin pieni tipu, jonka nimeksi äiti antaa Tyhmä (6). Nimenannon syyhyn viitataan kahdessa kohdassa. Ensinnäkin syntyessään ”*se jäi siihen paikkaan*”. Pieni tipu on vielä avuton eikä osaa lähteä liikkeelle ja ryhtyä toimimaan. Toiseksi Tyhmä ostaa kaupasta kaikkea, mitä siellä sattuu olemaan eli tekee ”tyhmyyksiä”. Toisaalta kertoja painottaa tipun erityislaatuisuutta: tipu on ihmeellinen ja hänelle tapahtuu ihmeellisiä asioita. Kolmannessa sadussa norsulapsi ottaa työpaikan sirkuksesta ja harjoittelee kovasti hänelle annettua uutta tehtävää. Tästä huolimatta hän epäonnistuu ja erotetaan (8).

## **Pahat**

Kategorian saduissa on ilkeitä ihmisiä, niissä tapahtuu pelottavia asioita tai tehdään rikoksia. Osassa on vauhdikkaita käänteitä ja raisua toimintaa; niissä liioitellaan ja halutaan hätkähdyttää, kenties tehdä vaikutus hurjuudella. Saduissa varastetaan, juodaan viinaa, hypätään lentokoneesta ja kuollaan, tehdään tyhmyyksiä ja saadaan rangaistus. Niissä ammutaan niin, että ”*veret vaan lensi*” (47). Humaltumisella voidaan selittää normista poikkeavaa käyttäytymistä eli varastamista, luvatta lentokoneeseen menoa ja sieltä alas hyppäämistä. Viidestä sadusta neljä on poikien kertomaa, mikä saattaa viitata poikien käyttämään lajityyppiin.

Mörkö-sadussa (45) kuningas ja kuningatar menevät isoon linnaan, jossa kuuluu kummallisia ääniä. Enkelit varoittavat menemästä eteenpäin, mutta silti he etenevät. Sitten kuuluu ääni (”*sä et tiedä mikä sen äänen teki*”), joka käskää kuningatarta eroamaan kuninkaasta ja lakata rakastamasta tätä. Otsikon perään on laitettu sulkeisiin ”*Tämä on pelottava*”. Myös kahden virkkeen satu voi sisältää juonen: ”*Olipa kerran faarao, joka vihasi ihmisiä. Kun hän kuoli, kaikki hurrasivat*” (36). Sadussa on ajallinen ja temaattinen yhteys henkilöiden ja tapahtumien välillä. Satu saattoi kuulostaa myös tarinan alulta. ”*Humalainen vei lapsen. Hän vei lapsen majalleen*” (48). Tässä ei voida puhua muodollisilla kriteereillä tarinasta. Silti se herättää kuulijassa paljon mielikuvia ja kysymyksen, mitä sitten tapahtui.

## Uhkaavia tilanteita

Tämän kategorian sadut (12 kappaletta) ovat kaikki eläinsatuja tai niihin liittyvä eläinhahmo. Saduissa säilytetään, syödään pienempiä, jahdataan, hyökätään kimppuun, vaistotaan outoja asioita, hännätään, murahdetaan, huijataan. Ne siis liittyvät asioihin, joita täytyy varoa tai paeta. Satuihin saattaa myös sisältyä opetus tai erilaisia ratkaisu- ja selviytymiskeinoja.

Syömissaduille on tyypillistä, että pienempi eläin tulee isompaa vastaan ja isompi syö tai uhkaa syödä pienemmän. Isompi saattaa kyllä lopuksi joutua itse syödyksi. Uhkaavasta tilanteesta ja pelosta huolimatta sadussa toimitaan myös sankarillisesti ja asiat palaavat sen vuoksi hyviksi. Sankari kuvataan nuoreksi, mutta rohkeaksi (29). Hän toimii yksin ja etenee esteistä huolimatta. Hän rohkenee mennä pelottavaksi kuvattuun paikkaan pimeään luolaan ja uhmata peikkoja. Sankarin toiminnan tuloksena maailmaan palautuu elämä. Pienempi siis voi voittaa isomman ja pelottavan. Sadussa voi joutua myös huijatuksi hyväuskoisuuttaan ja turhamaisuuttaan (32) tai sitten uhkana voivat olla onnettomuudet (4).

## 8.2 Merkitysten analyysi

Yläkategorioita käsitellessäni en pelkästään kuvaa ja yhdistä niissä alakategorioihin luokiteltuja ilmiöitä. Esittelen yläkategorioissa tulkintaani teksteistä ja löytämiäni merkityksiä. Merkityksellä tarkoitetaan Eskolan ja Suorannan mukaan (2000, 45, 50) ihmiselle tyypillistä olemassaolon tapaa ja tapaa hahmottaa maailmaa. Yksilöt antavat ilmiöille erilaisia merkityksiä ja samalla jaamme yhteisiä kulttuurisia merkityksiä. Viimeksi mainittu on edellytys yhteisen sosiaalisen todellisuuden hahmottamiselle ja yhteiselle ymmärrykselle. Asioiden, puheiden ja tekojen merkitys muotoutuu aina jossain kontekstissa tai suhteessa.

Tämä osuus on aineiston varsinaista narratiivista analyysiä. Merkitystä analysoitaessa halutaan tietää, *mitä* kertoja haluaa ilmaista ja *miten* hän asennoituu esittämäänsä. Tulokinnassa tutkijaa ohjaa intuitio ja sisäistetyn kulttuuriset säännöt. Merkityksiä saadaan avattua analysoimalla muun muassa kuka on tarinan päähenkilö ja minkälainen näkökulma on valittu, minkälainen asenne kertojalla on tarinan henkilöihin. (Apo 1992, 72–73, Siikala 1984, 30, myös Bruner 1986, 37.) Engel (1995, 151) korostaa, että lapsen kertomuksen merkityksen

ymmärtämiselle on tärkeää huomata kielen herkkyydet, sävyn vaihtelut, korostukset ja poisjätöt.

Satujen tutkimisen edettyä tähän vaiheeseen analyysia alkoi ohjata myös salutogeeniseen terveystieteeseen liittyen kysymykset voimavaroista ja niiden käytöstä sekä koherenssintunteeseen kuuluvat osatekijät eli ymmärrettävyys, hallintakyky ja mielekkyys. Käytin seuraavia kysymyksenasetteluja apuna tulkinnassa:

- kuka lapsi on kertomuksessaan? sankari? pidetty? yksinäinen? torjuttu? mikä hahmo?
- mitä voimavaroja kertoja käyttää? minkälaisia selviytymisstrategioita hänellä on?
- minkälaiseen järjestykseen lapsi on laittanut tapahtumat? mitä kronologia ilmaisee kokemuksesta ja sen merkityksestä? (Engel 1995, 34: ”Kun lapsi rekonstruoi kokemusta narratiiviseen muotoon, hän laittaa tapahtumia koherenttiin merkitykselliseen järjestykseen”.)
- miten tarina päättyy? mitä se kertoo?
- mikä on kertojan näkökulma (eli merkitys) tapahtumien kulun tarkoituksesta? miten se ohjaa ja kuvastaa valintoja?
- minkälaisia yksityiskohtia on ja mikä on niiden järjestys?

Tarinoiden kertomisessa on sekä tietoisia että tiedostamattomia tavoitteita ja intentioita, jotka yhdessä muovaavat sisältöä ja esitystapaa. Siikalan (1984, 97) mukaan kertojalle tiedostamattomia tekijöitä voivat olla aiheiden sisällölliset valinnat sekä niiden tulkinta ja arviointi, jotka heijastavat esimerkiksi motivaatioita, mielipiteitä, uskomuksia ja arvoja. Lehtonen (2000, 118, 132) toteaa, että missään tarinassa ei koskaan kerrota ”kaikkea”. Kerronta rakentuu valikoinnille, jota taas ohjaa näkökulman valinta ja kertojan tarkoituserät. Jos kertomuksessa on vähän informaatiota – kuten lyhyissä saduissa –, täytyy lukijan täydentää tulkinnallaan tarina. Tästä tekstin ja lukijan vuoropuhelusta tuotetaan merkitys.

Siikala (1984, 98) on omassa kansanperinteen tutkimuksessaan käyttänyt seuraavia arvioinnin ja tulkinnan ilmaisimia eritellessään arvioinnin ilmenemistä tekstissä. Näitä olen valikoiden käyttänyt apuna tulkittessani omaa aineistoani, sillä kaikkia esiteltyjä ilmaisimia lasten saduissa ei toki esiintynyt.

- 1) suora kommentti (selitys, vahvistus ”niin sai pilkkaaja palkkansa”)
- 2) upotettu arviointi (esitetään kertomusmaailmaan kuuluvan suulla)
- 3) kaksitasoinen arviointi (konventionaalinen tulkinta sekä oma kommentti)
- 4) rakenteellinen painotus arvion ilmaisijana (paisutetaan kertomuksen jotain osaa)
- 5) toistot (kiinnitetään huomiota tiettyyn kerronnan alueeseen)
- 6) kehystys arvion ilmaisijana (erityisesti henkilöluonnehdinnat)
- 7) kerronnan tyyli arvion ilmaisijana (kertojan suhtautuminen kerrottavaan)
- 8) kielikuvat ja tehostavat sanat sekä sanaliitot (kiinnitetään huomiota tiettyihin seikkoihin)
- 9) adjektiivit (persoonallinen kanta asioihin)
- 10) ilmeet ja eleet

## **Kotipiiri**

Kotipiiri-yläkatgoria yhdistää alakategoriat Vanhempien kanssa, Vanhemmat huolehtivat lapsesta sekä Syödään ja nukutaan. Koti on luonnollisesti useimmiten lapselle läheinen ja tärkeä paikka. Koti on ikään kuin kaiken elämän keskus ja näin selvästi myös voimavara. Siellä syödään ja nukutaan, sieltä lähdetään tutkimaan maailmaa ja sinne aina palataan. Kotipiirillä en tarkoita pelkästään paikkaa, vaan myös *vanhempien roolia* ja kodissa tapahtuvaa arkista elämänmenoa. Kotipiiri tarkoittaa tässä kodin yhteydessä tapahtuvia *toimintoja, vuorovaikutusta ja suhteita*.

Lasten saduissa pääasialliset ihmissuhteet olivat vanhemmat ja vertaiset. Puhun ihmissuhteista, vaikka sadun hahmot olisivatkin olleet eläimiä. Vanhemmat olivat kumppaneita, joiden kanssa tehtiin ja mentiin yhdessä. Toiseksi vanhemmat olivat huolehtijoita, hoivaajia, avunantajia ja pelastajia. Huolenpito, kiireetön päiväjärjestys ja leikkiminen näyttäytyvät tärkeinä ja saavat voimaan hyvin. Lapsi oli kaiken keskipiste, ja näkökulma oli muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta lapsen. Sisaruksista ei puhuttu juuri ollenkaan eikä sisaruksilla ollut aineistossa roolia edes koti-teemaan liittyvissä saduissa.

Lapsen ja vanhemman välisen suhteen erityisyyttä korostettiin sen elinikäisellä kestolla. Suhdetta ilmensivät yhteiset piirteet, perimä ja yhteenkuuluvuus. Ajan kuluessa lapsen ja vanhemman välisen suhteen voima voi heiketä, mutta ei hävitä kokonaan. Kertoja saattaa tuoda elämänkaarinäkökulmaa satuun: näin he elivät elämänsä loppuun asti, mikä on myös

yleisesti satujen konventionaalinen lopetus. Asiat ovat näin hyvin ja jatkuvat myös tulevaisuudessa, mikä kuvastaa *turvaa ja jatkuvuutta*. Lapsena ollessa vanhemmat huolehtivat ja hoitavat ja aikuisena osataan itse.

Sadussa myös idealisoidaan vanhempia äidin ollessa ensisijaisesti huolehtija ja hoivan antaja. Kertoja ei laita äitiä moittimaan tai suuttumaan, kun lapsi toimii ohjeiden vastaisesti. Äiti vain lääkitsee, antaa ruokaa ja laittaa nukkumaan. Kertoja voi painottaa, että lapsi on omalla toiminnallaan aiheuttanut itselleen vahinkoa. ”*Ja sitten kun hän oli ruokansa syönyt, tuli hänelle samalla yskä, kun oli ollut ulkona niin paljon alasti, kun ei ollut pukeutunut itte pukeutu päälleen*” (10). Lapsi on selvillä syy-seuraus -suhteesta ainakin jälkikäteen: jos ei pukeudu lämpimästi sään mukaan, voi altistua sairaudelle. Tärkeintä näytti olevan, että vanhemmat huolehtivat. Jos lapsi häviää jonnekin, voi aina luottaa siihen, että vanhemmat etsivät vaikka maailman ääristä tai tulevat puoliväliin vastaan. Vanhempia ei kuitenkaan tarvita kaikissa asioissa. Ainakin sadussa voi tapahtua pelottavia asioita, mutta tällöin ne kohdataan ja toimitaan rohkeasti. Sadussa ei tarvitse viitata pelon kokemukseen, vaan sen sijaan voidaan olla autonomisia ja itsenäisiä. Lapsella on mahdollisuus kokeilla pärjäämistään, mutta vielä ei tarvitse selvittää yksin.

Saduissa vanhemmat antoivat ohjeita, kehoituksia ja määräyksiä, joihin sisältyy odotus niiden noudattamisesta, siis tottelemisesta. Näissä saduissa oli sisäistetty vanhemman ääni erityisen selkeästi. Lapset eivät kuitenkaan aina toimineet vanhempien tahtomalla tavalla. Tähän annettiin selitys, joka saattoi esimerkiksi olla asia, joka houkuttaa ylivoimaisesti (18). Lapsi myös painotti autonomisuuttaan ja kykyään sopia asioista. Toisaalta lapsi saattoi kuvata vanhempien keskinäistä erimielisyyttä ohjeissa tai lapsen ja vanhemman välistä konfliktia (9). Toinen vanhempi voi ensin kieltää ja toinen antaa luvan, jos vähän itkee. Lapsi huomaa konfliktitilanteen vaikutuksen vanhempaan eli ”vanhempi rasittuu”. Tämä saa lapsen jatkamaan omaehtoista toimintaansa. Lapsi olikin hyvin tietoinen tästä vuorovaikutuksen mallista. Tarinasta voi kuvastua toimimaton vuorovaikutus, negatiivinen vuoropuhelu ja äitihahmon epäjohdonmukaisuus. Kertojan ratkaisu tilanteeseen tässä tapauksessa oli sopimusten tekeminen ja niiden noudattaminen.

Lapselle on myös tärkeää olla toivottu. Lapsi haluaa ajatella, että eräänä onnellisena päivänä vain vähän epä mukavuutta kärsittyään, äiti saa toivotun lapsen (7). Toisaalta lapset puhuvat sadussaan myös vanhempien erosta ja sen mukanaan tuomasta yksinäisyydentunteesta (14).

Jos äiti muuttaa kotoa pois, voi elämä tuntua pelkältä työltä. Lapsi joutuu ottamaan vastuuta selviämistään, mutta toisaalta hän oppii toimimaan itsenäisesti. Yksinäisyys voi silti tuntua lohduttomalta, jos samanaikaisesti ei ole kavereitakaan. Yksinäisyyttä ei vähennä, vaikka ulkoiset olosuhteet olisivatkin kunnossa. Monet lasten sadut päättyivät onnellisesti tai jonkinlaiseen tasapainottavaan ratkaisuun: *Loppu hyvin, kaikki hyvin. Niin ne elisivät elämänsä loppuun asti* (12). Näin ei kuitenkaan tapahtunut kaikissa saduissa. Satu saattoi päättyä sanoihin ”*Äiti on muuttanut pois*” (14).

Syöminen ja nukkuminen tapahtuivat saduissa useimmiten kotona, mutta silloinkin kun ne eivät tapahtuneet, katson niiden kuuluvan kodin vaikutuspiiriin eli perustarpeiden tyydyttämisen alkulähteeseen. Syöminen ja nukkuminen myös rytmittivät saduissa elämää ja päiväjärjestystä; ne toimivat ikään kuin peruspilareina. Kun aletaan syödä tai nukkua siirrytään *järjestyksen ja tasapainon tilaan*.

### **Kodista poispäin**

Kodista poispäin -yläkategoriaan on yhdistetty alakategoriat Maailmalle, Koulunkäynti ja Naimisiin. Katteoria sisältää ilmiöitä, joissa aktiivisesti ollaan ylittämässä kotipiirin rajoja. Suunta on kodista poispäin ja myös tulevaisuuteen. Maailma kodin ulkopuolella on houkutteleva ja uteliaisuutta herättävä. Sinne lähdetään tutkimaan tai käymään koulua, mutta tulevaisuutta myös eletään mielikuvissa, kun mennään naimisiin. Maailmalle lähdetään kun kotona ikävystytään. Koti on kuitenkin lähtöpiste ja keskus, jonka turviin palataan.

Maailmalle lähdetään vapaaehtoisesti: sinne *halutaan* lähteä. Maailma ei välttämättä ole kovin kaukana. Se voi olla kodin lähellä ja olla silti ”suuri maailma”. Tällaiseen maailmaan liittyy tuttuja elementtejä ja maamerkkejä ja riittää, että se on kodin ulkopuolella. ”*Se käveli puussa, katsoi alas ja näki suuren maailman. Silloinpa se päätti, että se lähtee maailmalle*” (22). Useimmiten maailma oli kuitenkin kuviteltu maailma, jossa joko toimittiin lapselle tutulla tavalla tai lapsi selvisi tilanteista rohkeutensa, neuvokkuutensa tai toisten tuella. Viimeksi mainitut toimivat näissä saduissa *selviytymisstrategioina*. Vaikka on mahdotonta sanoa ovatko ne totunnaisia malleja esimerkiksi kansansaduista, lapsi on kuitenkin valinnut ne omaan satuunsa. Näin ne ovat hänelle ainakin mahdollisia keinoja selviytyä kohdatuista ongelmista.

Maailmalle voi myös eksyä. Tilanne voi muuttua pelottavaksi ja hallitsemattomaksi, kun hakeudutaan jännittävään seikkailuun. Lasten tarvitessa apua, sitä ei välttämättä olekaan saatavilla. Lapsi ei siis ole aina sankari sadussaan. Satu voi olla tarkoitettu jännittäväksi tarinaksi toisille, mutta siihen sisältyy pelko kuvitellusta tilanteesta, jota ei kyetä hallitsemaan. ”*Kaikki luulivat, että joku tulee auttamaan heitä, mutta se oli turhaa*” (3).

Kun maailmalla satuttaa itsensä, ratkaisuksi voidaan keksiä seikkailujen ja hauskojen toimintojen saaminen rauhalliseen kotiympäristöön. Vaikka kotona on välillä ikävystyttävää, siellä on kuitenkin turvallista. Parasta olisikin, jos kodin ja maailman kiinnostavat asiat voisi yhdistää ja saisi seikkailla turvallisesti ilman rajoituksia. Maailmalla kohdataan myös toisia, jotka voivat olla ystäviä tai sitten huomataan, että siellä on reviiirejä, varattuja paikkoja, jonne ei olla toivottuja. Maailmalle lähdetään myös kysymään neuvoa, kun itse ei tiedetä vastausta ongelmaan. Lapsen sadussa voi käydä niinkin, että omasta itsestä löytyy lopulta vastaus kysymyksiin ja avain pärjäämiseen (5).

*Kouluun* liittyvien satujen määrän (kolme kappaletta) perusteella voisi tulkita, että koulunkäynti ei ole vielä tässä vaiheessa muodostunut kovin merkitykselliseksi. Toisaalta en voi tietää onko sadutuspaikalla ollut merkitystä siihen, minkälaisen sadun lapsi on kertonut. Aineistoon kirjattujen koodien perusteella sadutuspaikkaa ei tässä tutkielmassa voitu avata. Lapset kertovat koulusta ja koulun järjestykseen kuuluvista asioista, mutta leikillä ja mielikuvituksella on vielä suuri osuus näiden lasten elämässä. Sadussa saatetaan sanoa, että koulussa ”*kaikki meni niin kuin aina ennenkin*” (17). Seuraavassa lauseessa pohditaan, mitä penaalissa asuvalle mielikuviolosuhteelle kuuluu. Kahdessa sadussa kertojan näkökulma kohdistuu aikaan. Lapsi nostaa esille säännöllisen päiväjärjestyksen siihen kuuluvine toimintoinen: herääminen, ruokailu, kouluunlähtö, leikkiminen, nukkuminen. Silti aikakäsitys ei vielä välttämättä hahmotu: aikaan voidaan ikään kuin vaikuttaa. Oma toimintaa on vaikeampi mukauttaa aikaan ja koulusta myöhästyään. Kahdessa sadussa puhuttiin myös opettajasta. Opettajaan ei liitetty minkäänlaisia tunteita ja vuorovaikutusta leimasi etäisyys. Toisessa sadussa opettajalle narrataan ja toisessa sadussa opettaja on hajamielinen, kiireinen eikä kuuntele: ”*no, jos opettaja ei kuule, niin lähdetään sitten kotiin*” (20). Selviytymisstrategiana näissä kahdessa sadussa on siis narraaminen ja syyn selittäminen opettajan viaksi.



Lasten saduissa käsitellään myös suhdetta *toiseen sukupuoleen*, jota kuvataan naimisiinmenolla. Yhteistä saduille on kertojan näkökulma tulevaan aikuisen elämään ja puolison löytymiseen. Naimisiinmeno saattoi olla päätepiste vanhalle elämälle (lapsuudelle) ja uuden elämän alku, mutta naimisissa olo saattoi myös äkisti loppua. Naimisiinmenon tarkoitusta tai sisältöä ei sen tarkemmin selitellä. Se liittyy kuitenkin yhdessä olemiseen ja toisesta pitämiseen. Toiset sadut on etäännytetty turvallisesti arkitodellisuudesta prinsessakertomukseksi. Naimisiinmeno voi myös olla episodi arjessa, se voi tapahtua useasti eikä siihen kuulu sen enempää sitoutumista. Se vaikuttaa olevan kiehtova ajatus, jota ei täysin ymmärretä. Naimisiinmeno näyttää liittyvän myös seksuaalisuuteen ja fyysisyyteen, mikä koetaan jokaisessa ikävaiheessa omalla tavallaan. Naimisiinmeno ja vastakkainen sukupuoli siis kiinnostavat, sitä halutaan leikkiä ja samalla säilyttää päätävältä naimisiinmenosta irrottautumiseen. Esimerkiksi gorillaksi taikomisen tai yksinkertaisesti lähtemisen kotiin tulkitsen keinoiksi irtautua naimisiinmenosta sopivalla hetkellä.

### **Suhde vertaisiin**

Tämä yläkategoria sisältää kaksi alaluokkaa, jotka kertovat suhteista vertaisiin ja niiden merkityksestä. Lapsen vertaisilla tarkoitetaan toisia lapsia, jotka ovat keskimäärin samalla tasolla sosiaalisessa, emotionaalisessa tai kognitiivisessa kehityksessä ja usein ikätovereita (Salmivalli, 2005, 15). Ystävyys sai saduissa pääasiassa positiivisia merkityksiä. Kaikkein tärkeimmäksi muodostui se, että ystäviä oli ja ystäviä sai. Ystävien puute välittyi saduista surullisena ja yksinäisenä tunnelmana. Lapsen kannalta ystävien puute voi vaikuttaa myös jäämistä vertaisryhmän ulkopuolelle sekä ilman sosiaalista asemaa ryhmässä.

*Ystävyyssuhteet* ovat kuitenkin enemmän kuin muut vertaissuhteet. Kahdessa sadussa kuvattiin ystävyteen liittyvää *onnellisuutta*. ”Hän oli niin onnellinen, että hän purskahti nauruun” (23). Uuden ystävyyssuhteen solmiminen tuottaa onnea, mutta lapselle on tärkeää myös ystävyden kestäminen ja ystävien kanssa yhdessä tekeminen. ”Sitten juhliittiin ja pieni merihevonen oli onnellinen” (19).

Ystävyden voidaan haluta kestävän elämän loppuun saakka. Joskus ystävästä on erottava, mutta sadussa on mahdollista keksiä yllättävä käänne ja ystävästä ei tarvitsekaan erota. Lapsi myös arvostaa sellaista ystävää, joka jää vaikeuksissa rinnalle. ”Mutta tuuli ja myräkkä oli niin kova että vain kaksi sen ystävää jäi” (19). Hyvät ystävät eivät hylkää, vaikka itse ei aina

osaisikaan toimia oikein tai epäonnistuisi tehtävissään. Ystävyys voi olla myös tavallisuudesta poikkeavaa, mutta erilaisuus ei ole ystävyyden este. Ystävät voivat tehdä erikseen itselleen ominaisia asioita ja yhdessä yhteisiä asioita. Ystävän kanssa leikkimään ryhtymiseen riittää kun tavataan tai havaitaan jonkun antavan viestin haluamisestaan liittyä leikkiin. ”*Ja sen jälkeen huomasiivat he, että siilikin haluaa tulla mukaan*” (22).

Ystävyyteen saatetaan liittää myös negatiivisia merkityksiä ja ystävykset voivat riitaantua. Riitaantuessa toinen kieltäytyy jatkamasta leikkimistä ja toinen lähtee kotiinsa. Riidalle ei välttämättä esitetä minkäänlaista ratkaisumallia ja suuttumus voi jatkua vielä seuraavanakin päivänä. Lapsi voi olla niin vihainen ystävälleen, että toivoo tämän häviävän kokonaan, ”*joutuvan syödyksi*” (24). Jos joku riitaantuu isommassa joukossa ja kieltäytyy tekemästä yhteistä asiaa, voi toinen muistuttaa yhteisen tekemisen tärkeydestä ja vastuullisuudesta: ”*Gorilla, etkö tajua, tämä on työtä*” (25).

Elämästä tuntuu puuttuvan sisältö ja ilo, jos ystäviä ei ole. Myös lapsi voi olla täysin yksinäinen. Jos ystävät lisäävät onnellisuutta ja hyvinvointia, vastaavasti yksinäisyys vähentää *hyvinvoinnin* tunnetta. Yksinäisyydelle etsitään myös syitä. Jos on oikein ujo, on vaikeaa mennä muiden joukkoon. Myös toisten lasten asenne erilaisuutta kohtaan ja kiusaaminen lisäävät yksinäisyyttä. Kaikkein suurinta yksinäisyyttä näyttää olevan se, että on kotonakin yksin.

## **Turvaton**

Turvattomuus liittyi tässä tutkielmassa omiin pienuuden tuntemuksiin, pahoihin ihmisiin ja olentoihin sekä uhkaaviin tilanteisiin. Oma pienuus tarkoitti *osaamattomuutta tai arvostuksen puutetta* suhteessa muihin, jotka olivat vanhempia ja kokeneempia. Kahdessa tapauksessa nämä muut olivat merkittäviä toisia eli omia perheenjäseniä. Omat pienuudentuntemukset voivat olla uhka itsetunnolle: en osaa mitään, teen väärin tai vääriä asioita, isommat pilkkaavat. Tämä sisältää arvottomuuden ja vähättelyn kokemuksia, jotka vaikuttavat lapsen itseluottamukseen ja mahdollisesti aktiivisuuteen. Toisaalta lapsi voi olla tietoinen osaamattomuudestaan, mutta haluaa oppia ja harjoitella uutta tehtävää. Epäonnistumisen ei tarvitse olla uhka itsetunnolle lapsen kokiessa, että turvaverkko toimii. Yhdessä sadussa kuvattiin epäonnistumisesta johtuvaa torjutuksi tulemistä ulkoiselta taholta, mutta

vanhempien tuki ja apu toimivat viimekätisenä selviytymiskeinona ja lopputulos oli positiivinen.

Lapsi kohtaa maailmassaan myös *pahuutta ja pahoja, pelottavia ihmisiä*. Pahuus voi olla tarinan tehokeino eikä se oikeasti kosketa omaa elämää. Toisaalta se voi olla jotain käsittämätöntä ja pelottavaa. Vastakkain saattaa olla rosvo ja ihmiset eli pahat ja hyvät. Rosvona oleminen on poikkeus, ihmisenä oleminen on normi. Rosvo voi pukeutua sellaisiin vaatteisiin, joissa ihmiset eivät tunne häntä. Koti on sadussa myös rosvon yksityinen alue ja turvapaikka. Pahat ihmiset eivät saa kuitenkaan tehdä tekojaan jatkuvasti ja rankaisutta eli oikeudenmukaisuuden täytyy toteutua. Pahat teot päättyvät kuolemaan tai rosvo otetaan kiinni.

Aikaisemmin kerrotussa humalainen ja lapsi -sadussa (s. 46) konteksti on erityisen tärkeä. Herää kysymys, miksi lapsi haluaa kertoa tällaisen sadun, minkä viestin hän antaa. Humalainen on ilmeisesti ns. asunnoton alkoholisti, joka asuu majassa. Humalainen herättää lapsessa pelkoa, mutta ilman vuorovaikutuksellista kertomistilannetta ei voi tietää pelkääkö lapsi oikeasti vai haluaako hän esimerkiksi kertoa pelottavan sadun muille. Ei voi myöskään tietää onko lapselle tai jollekin hänen tuntemalleen sattunut näin, onko lasta peloteltu, onko tällainen maja hänen kotinsa lähistöllä, onko hän kuullut asiasta uutisvälineistä. Lapsen kertoessa tällaisen sadun, sitä ei voi ohittaa selvittämättä tarkemmin, mistä on kysymys.

Lapsi saattaa käsitellä myös parisuhdetta ja eroa sadun muodossa. Vaikka sadun otsikko on mörkö ja siinä kerrotaan oudosta rummusta, tulkitsen kyseen olevan oikeastaan parisuhteesta ja erosta. Kuningas ja kuningatar, mies ja nainen, ovat menossa kohti tuntematonta, joka sadussa kuvataan paikaksi (iso linna). Vaikka heitä varoitetaan (enkelit eli hyvät) he jatkavat valitsemaansa suuntaan. Kuvaan tulee mukaan väkivaltaa. Sitten jokin käsittämätön, ulkopuolinen ääni (paha) ohjaa naista eroamaan ja kieltää jatkamasta rakastamasta.

Satuihin, joissa käsiteltiin uhkaavia tilanteita, sisältyi usein opetus. Uhkaaviin tilanteisiin kuului aikaisemmin kuvatun lisäksi kiusaamista. Ajatuksena oli usein, että isompi syö aina pienemmän ja vahvempi voittaa heikomman. Jossain tapauksessa pienempi onnistuu puhumalla saamaan isomman luopumaan aikeestaan tai saa muita auttamaan itseään. Koti on turvapaikka näissäkin kertomuksissa. Opetus tai selitys oli mielestäni selviytymiskeino tai tapa tehdä tilanne itselle ymmärretyksi. Saduista oli tulkittavissa seuraavankaltaisia *opetuksia*.

- \* Jos itse ei pidä toisista, muutkaan eivät pidä sinusta.
- \* Uhasta voi selvitä nopeudella ja pääsemällä pakoon tai piiloon. Hidaskin pärjää, jos on viisas ja kekseliäs. Joskus sattumallakin on osuutensa.
- \* Arkiseen elämään voi tulla yllättäviä tapahtumia, jos poikkeaa totutusta tai lähtee kotiympäristöä kauemmaksi. Niistä voidaan kuitenkin selviytyä ja elämä jatkuu ennallaan.
- \* Toimittuaan varomattomasti, kannattaa jatkossa muistaa olla varovainen.
- \* Turhamaisuudesta ja hyväuskoisuudesta saa maksaa ja voi menettää jotain itselle tärkeää.
- \* Yksin voi pelottaa toimia, mutta rohkeudella voi voittaa pahan ja olla sankarikin.
- \* Vaikeuksista selvitään yhteistoiminnalla.
- \* Pahasta tilanteesta voi selvitä puhumalla tai vakuuttamalla harmittomuuttaan.
- \* Iso ja pieni voivat olla yhtä viisaita kokoerosta huolimatta. Kuitenkin käy niin, että viime kädessä isompi voittaa eikä viisaus silloin auta.

Esimerkkisatu: *Kun oli kerran koira ja lintu. Ne kilpaili kumpi olis viisaampi. Sitten koira sano, että se olis niin viisas, että se pystys vaikka syömään sen linnun. Sitten oli linnun vuoro ja lintu sano, että se pystys syömään madon. Vaikka kumpikin olivat olleet yhtä viisaita, niin lopuksi sitten, lopulta alkoi metsästys ja lintu kuoli (1).*

## 9 POHDINTA

### 9.1 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan lähtökohdiltaan erilaisten totuusteorioiden pohjalta. Totuusteorioissa suhtaudutaan totuuteen ja tiedon objektiivisuuteen eri tavoin. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta ei arvioida samoin perustein kuin esimerkiksi luonnontieteellistä tutkimusta. Konsensukseen perustuvassa totuusteoriassa ajatellaan, että ”totuus” on ihmisten yhteisymmärryksessä sopimuksin ja kielikuvin luoma. (Tuomi ja Sarajärvi 2002, 131–132.)

Tätä tutkielmaa on ohjannut käsitys todellisuuden rakentumisesta tulkinnallisena, kielellisenä ja ihmisten jakamana konstruktiona. Todellisuutta tuotetaan ajattelulla ja toiminnalla, jossa

omat ja toisten merkitykset käyvät vuoropuhelua. Saduista voidaan ajatella, että ne eivät ole totta. Näin ei ole oikeasti tapahtunut. Samalla voidaan Martinin (2004, 78) tavoin kysyä ovatko sitten elävästä elämästä kerrotut tarinat totta. Kuinka paljon niitä värittävät ja muokkaavat havainnot ja muistot? Konstruktionistisen kielikäsityksen mukaan kieli itsessään tuottaa todellisuutta, joka näyttäytyy meille tulkitsemisen ja ymmärtämisen kautta (Eskola ja Suoranta 2000, 138). Lehtonen (2000, 123) toteaaakin, että huolimatta siitä ovatko tekstit ”tosia” tai eivät, ne ovat kuitenkin osa ”sitä kielellistä toimintaa, jolla ihmiset tuottavat merkityksiä”.

Narratiivisen tutkimuksen tekeminen oli vaativaa ja haasteellista. Sadut eivät olleet helppoja analysoitavia; ne olivat lyhyitä ja polveilevia. Yksinkertaisilta näyttävien rakenteiden sisältä paljastui kuitenkin täysinäisiä, rikkaita maailmoja iloineen ja suruineen. Välillä saduille sokeutui; ne muodostuivat liian tutuiksi. Jouduin myös pohtimaan aineiston soveltuvuutta terveyden viitekehykseen. Yhteys terveyden edistämiseen löytyi salutogeenisesta terveystieteestä ja voimavara-ajattelusta. Tarinoiden tarkastelu tästä terveyden näkökulmasta auttoi löytämään lapsen itsensä ilmaisemia voimavaroja. Toisaalta aineistolähtöinen ote alussa oli mielestäni ainoa tapa lähestyä lasten omaa maailmaa. Satujen lähestyminen vaati nöyryyttä, herkistymistä kuuntelemaan ja avoimuutta. Oma kirjoittamisenkieleni ei silti taipunut tarinan muotoon siten kuin olisin halunnut.

Narratiivisen tutkimuksen uskottavuus merkitsee kykyä vakuuttaa lukija, saada hänet eläytymään ja kokemaan tarina todentuntuiseksi. Uskottavuus ei pohjaudu perusteluihin eikä väitelauseisiin. (Syrjälä 2001, 214.) Heikkisen (2001, 193) mielestä keskeistä on lisäksi se, että kuulija alkaisi ymmärtää kertojan toiminnan vaikuttimia niissä olosuhteissa, joissa tämä elää. Tämä on myös tutkielman tarkoitus. Lasten satuja tulkitsemalla olen halunnut lisätä ymmärrystä lapsen maailmasta. Brunerin (1996, 122) mukaan tarinaa ei voida selittää vaan se tulkitaan. Selittäminen liittyy syy-seuraus -suhteisiin, esimerkiksi fysikaalisiin lainalaisuuksiin. Tulkinta on ymmärtämistä ja tarina voi sisältää useita, poikkeavia tulkintoja. Sen takia tarinan totuudellisuuttakaan ei voida arvioida yksiselitteisesti. ”Tarina voi olla tosi elämää varten vaikkakaan se ei ole tosi tarina elämästä”. Todellisuutta ei kuitenkaan sulkeisteta tarinallisuudesta ulos, kuten Heikkinen (2001, 193) toteaa. Lukijan pitää kuitenkin tietää, mikä suhde todellisuuteen on kysymyksessä. Tämän olen tuonut esille tutkielman eri vaiheissa.

Tietoja käsiteltäessä ja julkistettaessa keskeistä on luottamuksellisuus ja anonymiteetti: tutkittavien henkilöllisyys ei saa paljastua (Eskola ja Suoranta 2000, 56–57). Tutkielman satua-aineistoa käytettäessä ja tuloksia raportoidessa lasten tunnistetietoja ei ole julkistettu ja luottamuksellisuus ja anonymiteetti ovat toteutuneet. Lapset ovat osallistuneet aineiston keräämiseen eli sadutukseen vapaaehtoisesti. Lapsilta ja heidän vanhemmiltaan on saatu lupa käyttää satuja tutkimus- ja opetustarkoituukseen. Yhtenä mahdollisuutena arvioida luotettavuutta on antaa tutkimuksen tiedonantajien arvioida tulosten ja johtopäätösten osuvuutta (Tuomi ja Sarajärvi 2002, 139). Se ei ole mahdollista tässä tutkielmassa, mutta alkuperäisen aineiston luotettavuutta lisää se, että kirjaamisen jälkeen satu on luettu lapselle ja hän on saanut korjata tai muuttaa sitä. Näin sadusta on tullut juuri sellainen kuin lapsi on tarkoittanut. Suorilla tekstilainauksilla olen halunnut mahdollistaa lukijan eläytymistä lapsen kerrontaan ja arviointiin tutkielman etenemisestä.

Kylmän ym. (2002, 71) mukaan terveyden edistämisen tutkimuksessa on huomioitava eettisiä näkökohtia, joista yksi on tutkimusaiheen eettinen oikeutus. Eettistä oikeutusta arvioidaan aiheen perusteltavuudella, arvoilla ja tuotettavan tiedon merkityksellä. Ryynänen ja Myllykangas (2000, 75) toteavat, että tutkijalla on aina oma arvomaailmansa, joka vaikuttaa hänen toimintaansa sekä jo tutkimuskohteen valintaan. Keskeisimmät omat arvoni terveyden edistämisen toimijana ovat tasa-arvo, ihmisarvo ja kunnioitus. Tasa-arvon periaate on yksi syy siihen, että olen halunnut tutkia lasten maailmaa. Lapset jäävät helposti huomiotta ja heidän sanomansa sivuutetaan. YK:n lasten oikeuksien periaatteisiin (1989) kuuluu, että lasten mielipiteet ja näkemykset tuodaan esiin ja niitä kunnioitetaan sekä lasten tarpeet huomioidaan kaikissa toiminnoissa ja päätöksenteossa.

Asemani tutkielman tekijänä tai lastenneuvolassa ja kouluterveydenhoitajana pitkään työskennelleenä terveydenhoitajana tai äitinä tuottaa oman äänen. Olen pyrkinyt siis olemaan tietoinen esioletuksistani (Eskola ja Suoranta 2000, 17), ja lisäämään läpinäkyvyyttä selostamalla yksityiskohtaisesti tutkielman vaiheita. Tutkielman tekeminen on ollut monivaiheinen prosessi, konstruktio, jossa olen itse oppinut jatkuvasti uutta. Lähdin liikkeelle ajatuksen idusta, joka kasvoi näkemykseksi terveyden edistämisestä. Tämä tuottaa taas uuden äänen. Juhila (1999, 201) toteaa, että tutkimuksen tekeminen on kielellistä toimintaa, jossa keskeinen toimija on tutkija itse. Tässä mielessä tutkijan positio on kielellisesti tuotettu kategoria. Juhila puhuu diskurssianalyttisestä tutkimuksesta, mutta sovellan positio-käsitettä narratiiviseen tutkielmaani eritellessäni tutkielman luotettavuutta. Juhila (1999, 202–203, 230)

esittää, että position valinta on suhteessa aineistoon suuntautumiseen. Positiota voi myös vaihtaa samankin tutkimuksen eri vaiheissa.

Ymmärrän oman positioni lähinnä tulkitsijaksi (Juhila 1999, 212–214). Keskeistä tässä on tutkijan ja tutkittavan, analyysin ja aineiston välinen vuorovaikutuksellinen suhde. Tutkielmaa tehdessäni kävin dialogia lasten tekstien kanssa ja välillä koin lapset melkein fyysisesti läsnä oleviksi. Eläydyin lasten maailmaan tutkijan positiosta käsin; nauroin ja surin lasten kanssa, olin huolestunut ja tunsin hellyyttä. Kaikkia merkityksiä en varmasti edes kyennyt tavoittamaan ja toisaalta on aina ylitulkittamisen vaara. Tietyissä mielessä koen positioni myös asianajajana (Juhila 1999, 207), joka pyrkii muuttamaan vallitsevaa tilannetta eli pyrkii tutkimuksellaan ajamaan jotakin (tässä lasten) asiaa. Tämä ei ole kuitenkaan – ainakaan tietoisesti – vaikuttanut aineiston käsittelyyn, vaan ennen kaikkea aiheen ja tutkimustehtävän valintaan.

Kvalitatiivisen tutkimuksen aineistosta ei tehdä yleistettäviä päätelmiä. Sen sijaan tarkoituksena on muun muassa osoittaa, mikä tutkittavassa ilmiössä on merkittävää (Hirsjärvi ym. 2005, 171), arvokasta tietoa teoreettisesti tai käytännön sovelluksissa (Aarnos 2001, 155) tai mahdollista samanlaisten edellytysten toteutuessa (Peräkylä 2004, Silvermanin 2005, 134 mukaan). Kirjoittaessani tutkielman analyysissa tai päätelmissä lapsista tarkoitan kertomusaineiston tuottaneita lapsia, vaikka en aina tähän erikseen viittaisikaan. Vaikka päätelmiä ei voikaan yleistää sellaisenaan laajempaan joukkoon, tarkoituksena on tuottaa tietoa terveyden edistämiseen.

## 9.2 Tulosten yhteenveto

Tutkielman tulosten mukaan näiden, koulunkäyntinsä juuri aloittaneiden lasten elämänpiiriin tuottivat merkityksiä seuraavat teemat: 1) *Kotipiiriin* liittyvät asiat eli vanhempien kanssa yhdessä oleminen, vanhempien antama huolenpito sekä toistuva päivärytmi, joka ilmenee syömisenä ja nukkumisena. 2) *Kodista pois* eli irtautuminen ja toimiminen ilman vanhempia ja tutustuminen ympäröivään maailmaan, koulunkäynti sekä leikin ja kuvitelmiin muodossa tapahtuva tutustuminen vastakkaiseen sukupuoleen ja mielikuvat aikuisen elämästä. 3) *Vertaissuhteet* eli ystävyys ja kääntöpuolena yksinäisyys. 4) *Turvattomuutta* aiheuttavat tekijät eli kokemukset omasta pienuudesta, pahat ihmiset ja uhkaavat tilanteet. Teemat saivat

erilaisia painotuksia eli tietyt asiat nousivat voimakkaammin esille toisten jäädessä enemmän taustalle. Erittelen jatkossa näitä vahvoja ja heikkoja merkityksiä tarkemmin.

Voimavaroiksi tulkitseen osittain samoja tekijöitä kuin edellä olevat teemat. Tämä saa vahvistusta aikaisemmista tutkimuksista (luvut 3.1 ja 3.2). Voimavaroina voidaan siis pitää niitä asioita, jotka ovat lapselle tärkeitä ja läheisiä. Vastaavasti vajeet näissä asioissa ilmenevät voimavarojen puutteena. Turvattomuutta aiheuttavat tekijät voivat heikentää koherenssintunnetta.

Voimavaroja ovat:

- koti ja vanhemmat: ennen kaikkea yhdessä oleminen, huolenpito ja hyväksyntä
- toistuvan päivärytmin tuoma jatkuvuus
- ystävät
- mahdollisuus tutkia ja oppia ympäristöä
- osaaminen toimia kodin ulkopuolella

Voimavarojen käyttö ilmeni saduissa turvallisuuden ja luottamuksen tunteena, joka on osa koherenssintunnetta. Voimavarojen käyttö liittyy hallintakykyyn. Osaaminen toimia kodin ulkopuolella oli voimavara, joka näyttäytyi usein erilaisten opetusten muodossa ja luottamuksena siihen, että vanhemmat auttavat tarvittaessa. Tämä ei tietenkään kerro mitään lasten sosiaalisista kyvyistä ja pärjäämisestä esimerkiksi vertaisryhmässä. Siitä huolimatta opetukseen sisältyi sosiaalisissa tilanteissa tärkeitä tekijöitä, kuten yhteistoiminta ja asioiden puhumalla selvittäminen. Voimavarojen käyttö tuli esiin ongelmanratkaisutilanteissa sinnikkyutenä, rohkeutena ja neuvokkuutena. Tosin saduissa tapahtui myös ihmeitä, jotka ratkaisivat ongelmat. Toisaalta lasten käyttämiä selviytymiskeinoja hankalissa tilanteissa olivat lisäksi pakoon juokseminen, piiloon meneminen ja narraaminen.

### **9.3 Tulosten tarkastelua**

#### *Koti*

Kodin voi odottaakin olevan lapselle merkityksellisin paikka, mutta se oli osoitettavissa myös tutkimissani lasten tarinoissa. Koti on päivähoiton ja koulun ohella lapsen keskeinen



kehitysympäristö ja kehitykseen vaikuttaa suuresti ennen kaikkea ihmissuhteet (Bardy 2001, 20). Lapsen psyykkiselle kehitykselle ja terveydelle on tärkeää läheisten ihmisten hoiva ja huolenpito sekä tarpeisiin vastaaminen, mutta myös vuorovaikutus (Tamminen 2000, 53). Sihvola (2000, 52) toteaa, että huolenpitoon liittyvien arkisten asioiden – ateriat, peseytyminen, vaatteiden vaihto, nukkumaanmeno, aikuisten läsnäolo lapsen elämässä – lisäksi siihen kuuluu hellyys, jolla on yhteys lapsen terveyteen ja hyvinvointiin. Useimmissa saduissa *hoiva ja huolenpito* olivat lapsille ikään kuin itsestäänselvyys, mikä on positiivista. Hoiva ja huolenpito eivät olleet pelkästään *voimavara* vaan myös lasten käyttämä *selviytymisstrategia* erilaisissa tilanteissa, kuten omien taitojen tai voimien ollessa riittämättömiä, vaaran uhatessa, eksyessä, sairastuessa tai ylipäättään päiväjärjestyksen ylläpidossa. Päiväjärjestykseen liittyvä syöminen ja nukkuminen esiintyivät useissa saduissa. Tulkitsen, että juuri toistuvuudessa ja sen tuomassa *turvallisuudessa* sekä *perustarpeiden tyydyttymisessä* on niiden merkitys. Jatkuvuus lisää elämän ymmärrettävyyttä.

Lastenkirjallisuudessa Nikolajevan (2000, 17) mukaan tyypillisin tapahtumien kulku etenee seuraavasti: koti – kodista lähtö – seikkailu – kotiinpaluu. Tämä progressiivinen tapahtumakaava oli nähtävissä myös joissain lasten kertomissa saduissa. Toinen tapa käsitellä tapahtumien kulkua on episodinen: koti – seikkailu – kotiinpaluu. Analyysissäni pilkoin ja yhdistelin satuja muodostaen ensin teemoja ja löysin samoja, Nikolajevan kuvaamia aiheita ja tapahtumakulkuja. Mielenkiintoinen kysymys on, miten lastenkirjallisuuden tai median välittämät mallit ovat vaikuttaneet lasten omaan kerrontaan. Tämä näkökulma on huomioitava myös tutkielman luotettavuudessa. Tutkielman lähtökohta on kuitenkin se, että lapset valitsevat kertomuksiinsa – tietoisesti tai tiedostamatta – itselleen läheisiä ja merkityksellisiä aiheita. Tämä vastaa myös Treacherin (2006) tutkimuksessaan edustamaa ajattelua eli huolimatta lasten kertomukseen vaikuttaneesta alkuperästä, kertomukset olivat tulleet sisäistetyiksi. Ne toimivat lisäen koherenssintunnetta ja itseymmärrystä.

Samankaltaisia teemoja Pramling ym. (2001) saivat tutkiessaan 6-7-vuotiaiden lasten moraalisia ilmauksia (eettisiä käsitteitä) lasten kertomissa tarinoissa. Tutkimuksessa saatiin 12 luokkaa, jotka kuvastivat lasten antamia merkityksiä *hyvälle elämälle*: kodista ulos maailmaan ja kotiin takaisin, tulla hyväksytyksi, auttaa, pitää huolta toisista, perustaa perhe, harkintakyky, on hyvä syödä paha joutua syödyksi, väkivallan pelko (negatiivinen luokka), omistajan oikeudet, täytyy tehdä jotain saavuttaakseen haluamansa, toveruus sekä joitain yksittäisiä ilmauksia. Lyhyesti sanottuna hyvä elämä muodostui seuraavasti. Kotona on turvallista ja

hyvää, mutta myös tylsää – maailmalla on jännittävää ja houkuttelevaa, mutta myös uhkaavaa ja vaarallista – takaisin kotiin ja turvaan. Myös Sutton-Smith (1986, 81) on todennut, että lähteminen pois ja palaaminen kotiin on suosittu teema samoin kuin meneminen sänkyyn ja siitä ylösnousu. Nämä tulokset vahvistavat omia tulkintojani.

Suurimmassa osassa satuja lapset tai lapseksi tulkitsemani kertoja olivat päähenkilöitä, joiden näkökulmasta asioita tarkasteltiin. Päähenkilöllä ei ollut *sisaruksia* kuin kahdessa sadussa, mikä oli yllättävää. Näissäkin kahdessa sadussa sisarus tuotiin esille jokseenkin negatiivisessa valossa. Heräsikin ajatus, onko itse kerrottu satu mahdollisesti lapsen ikioma areena, jossa sisaruksia ei tarvitse huomioida. Sadussa lapsi voi saada kaiken vanhempiensa huomion ja huolenpidon, jota ei tarvitse jakaa kenenkään kanssa. Lapsi on tarinassaan ja näin myös elämässään pääosassa. Kehitykseen liittyvissä vaiheteorioissa tämä voisi saada toisenlaisen tulkinnan.

#### *Voimavaroihin vaikuttavia tekijöitä*

Tekstien analyysissä puhutaan vahvoista ja heikoista merkityksistä. Vahvat merkitykset tarkoittavat tässä niitä luokkia, joissa oli paljon satuja ja heikot merkitykset vastaavasti ilmenevät satujen vähäisyydellä. Näin ollen heikkoja merkityksiä olisivat koulunkäynti, ystävän puuttuminen ja oman pienuuden kokemukset. Kyseessä on kuitenkin jossain mielessä kvantitatiivinen ja yleistävä arvio, jossa painottuu lukumäärä laadullisen merkityksen kustannuksella. Esimerkiksi ystävän puuttumisesta johtuvalla yksinäisyydellä on todennäköisesti suuri merkitys yksittäiselle lapselle, vaikka yksinäisyys ei tässä joukossa olekaan yleistä. Salmivallin (2005, 35) mukaan ystävyys-suhteissa korostuu vertaisuhteisiin verrattuna suurempi läheisyys, sitoutuminen ja uskoutuminen, mutta ennen kaikkea vastavuoroisuus ja molemminpuoliset myönteiset tunteet. Ystävät voivat vaikuttaa lapsen hyvinvointiin lisäämällä onnellisuutta ja itseluottamusta (Sherman ym. 2000, 32). Näin ollen ystävät ovat epäilemättä yksi lapsen voimavaroja lisäävä tekijä ja ystävien puuttuminen tai vertaisten taholta torjutuksi tuleminen voimavaroja heikentävä tekijä. Salmivallin (2005, 33) mukaan sosiaalisen vertailun vaikutuksesta lapsi oppii itsestä ja rakentaa minäkuvaansa, käsitystä itsestään ja ominaisuuksistaan. Vertaisryhmässä jatkuvasti torjuttu lapsi alkaa helposti pitää itseään sosiaalisesti epäonnistuneena.

Toinen voimavaroja heikentävä tekijä voi olla pienuudenkokemus, jos lapsella ei ole muita voimavaroja sen käsittelyyn. Näissä saduissa pienuuden kokemus syntyi lapsen vähättelystä

tai hänen epäonnistuessaan tärkeässä tilanteessa. Näitä voidaan pitää Antonovskyn (ks. 3.2) tarkoittamina stressitekijöinä. Toisaalta pieni lapsi voi tuntea itsensä tyhmäksi ja taitamattomaksi joutuessaan tekemisiin monimuotoisen maailman kanssa huolimatta älykkyydestään: kaikki muut tuntuvat tietävän ja osaavan paljon enemmän (Bettelheim 1984, 129). Silti toisten reaktiot ja asenteet muokkaavat käsitystä itsestämme ja vaikuttavat itseluottamukseen. Lapset peilaavat tässä mielessä itseään vanhempiinsa. Kahdessa sadussa kolmesta lapsi selitti mitätöinnin lapsesta itsestään johtuvaksi. Pienuuden kokemus heikentää lapsen hallintakykyä, jos hän menettää kokemuksen omista ja ympäristön voimavaroista. Voimavarojen puute taas heikentää koherenssintunnetta. Voimavaroja vahvistaa tunne hyväksymisestä ja avunsaannista, kuten ilmeni sadussa, jossa vanhemmat ilmaantuivat paikalle lapsen epäonnistuessa. Lisäksi lapsen itsetuntoa tuetaan hyväksynnällä ja yksilöllisen arvon vahvistamisella (Moilanen 2000, 240), mikä on samalla lähtökohdaltaan positiivista terveyden edistämistä..

### *Koulu*

Yllättävää oli, miten vähän lapset puhuivat koulusta. Koulunkäynti oli näiden lasten elämässä uusi asia ja koulunaloitus käsitetään merkittäväksi siirtymävaiheeksi, mutta vapaasti tarinoidessaan lapset eivät valinneet aiheekseen koulua kuin kolme kertaa. Tämän perusteella koulu täytyisi tulkita heikoksi merkitykseksi. Aineiston perusteella ei voi tulkita mistä se johtuu. Onko kyse kontekstista? Vai onko niin, että muutoksesta on vaikea puhua, jos ei vielä tiedä asioille nimiä tai ilmaisuja (Salo 1999, 229). Koti on kuitenkin huomattavasti tavallisempi sadun näyttämö kuin koulu. Karlsson (2005, 79) kuvaa myös yllätystä kun lapsia pyydettiin kertomaan koulusatuja. Tärkeimmäksi asiaksi ei noussut koulunkäynti, jota kuvattiin lyhyesti ja kaavamaisesti. Sen sijaan merkitykselliseksi muodostui muun muassa välituntileikkien kuvailu. Näissä kuvailuissa lapset voivat kertoa itselleen olennaisen tärkeitä asioita. Kieli ei Brunerin (1986, 122, 131) mukaan olekaan ainoastaan tapa kommunikoida, vaan myös viestin (medium) esittää se maailma, josta kommunikoidaan. ”Se, miten *puhutaan* johtaa siihen, miten kyseessä oleva asia *esitetään*”.

Yksi tulkinta voi olla, että lapset eivät ole vielä sisäistäneet koulua ja koulunkäyntiä osaksi arkeaan. Toisin sanoen lapsi ei ole vielä rakentunut koululaiseksi tai ottanut koululaisen roolia (Salo 199, 283). Edellinen tukee näkökulmaa, että koulun todellisuus ja lapsen todellisuus eivät ole kohdanneet. Lapsi ei ole saanut olla aktiivisena toimijana rakentamassa yhteistä todellisuutta, vaan hän on jäänyt objektiksi, jonka täytyy muuttua koululaiseksi. Tällöin

koulun aloituksella olisi suurempi merkitys aikuisille ja aikuiset haluavat siirtää tämän oman merkityksensä lapsille. Lapselle tärkeät ympäristöt, joihin hän sijoittaa tarinoidensa tapahtumat, olivat ennen kaikkea koti ja muodoltaan vielä vähän hahmoton ”maailma”.

Lapsilla näytti olevan yhtä aikaa sekä kiinnittymisen että irrottautumisen tarve: kodin ja maailman välillä siirryttiin edestakaisin. Koulua merkityksellisempi paikka on koti, jota taustaa vasten *koulun ja kodin yhteistyö* näyttyy erityisen tärkeänä. Lapsi ei ole pelkästään oppilas. Hän tuo kouluun kaiken siihen asti eletyn elämänsä. Koivusilta ja Rimpelä (2002, 229) huomauttavat, että lasten erilaiset lähtökohdat ja tarpeet pitäisi ottaa huomioon koulun arjessa ensimmäisestä luokasta lähtien. Rimpelä (2000, 82) toteaa, että koulu on tärkeässä asemassa lapsen hyvinvoinnin kannalta sekä myönteisessä että kielteisessä merkityksessä. Hyvinvointia ylläpitävä ja edistävä koulu voi vaikuttaa korjaavasti kodin elinolojen ja perhetilanteen ollessa uhkana hyvinvoinnille ja terveydelle. Vastaavasti kouluyhteisössä saadut kokemukset voivat uhata lapsen hyvinvointia.

Haasteeksi nouseekin, kuinka lapsen *elämän eri ulottuvuudet* kohtaavat toisensa. Terveyden edistämisen näkökulmasta tulisi huomioida kuinka edistää lapsen koherenssintunnetta (luku 3.2) tai voimaantumista (luku 3.3) koulussa. Koherenssintunteen määritelmää sovellettaessa sen osatekijöistä tarkoituksellisuus syntyy lapsen kokiessa itsensä tärkeäksi ja pidetyksi, saadessa positiivista palautetta sekä osallistua koulussa päätöksentekoon. Hallintakykyä edistetään tukemalla lapsen sisäisten ja ulkoa tulevien vaatimusten tasapainoa. Ymmärrettävyyteen vaikuttaa koulunkäynnin jatkuvuus ja sen muodostuminen tutuksi. Lapselle pitäisikin antaa *riittävästi aikaa* ja *tukea* muutokseen sopeutumiseen ja koulunkäynnin tutuksi tulemiseen. Koulussa esimerkiksi aika jäsentyy uudella tavalla tietynmittaisiksi oppitunneiksi ja välitunneiksi. Kouluun on mentävä määrätynä aikana. Tämän jäsentäminen vaatii opettelua ja totuttelua. Salo (1999, 91–92) kertoo tutkimuksessaan, miten lapset koulun alussa varmistelevat koulusta lähtemistään pitkin päivää eikä aikaa hahmoteta välttämättä minuutteina ja tunteina. Aika voi olla myös ”viihtymistä, jaksamista, oppimaan oppimista, väsymistä, odottamista, ihmettelemistä ja kestämistä”.

#### *Metodi terveyden edistämisen näkökulmasta*

Kuuntelemalla lasta ja hänen puhettaan missä muodossa tahansa voi antaa arvokasta tietoa lapsen hyvän olon eli terveyden edistämiseen. Lapsen vapaasti kertoma satu voi antaa saman tiedon kuin suora kysymys – ehkä vielä moniulotteisemman tai syvemmän – siitä, mitä lapsen

elämään kuuluu. Sadun kertominen antaa mahdollisuuden myös etäännyttää omaa kipeää asiaa ja kertoa siitä toiselle. Peikon äiti on muuttanut muualle, sadun tyttö on yksinäinen koulun pihalla, kuningatar ja kuningas eroavat. Toisaalta satu voi olla täynnä kuplivaa ja huoletonta elämäniloa, leikkiä, ystäviä ja seikkailua. Terveysten edistämisen näkökulmasta edellä sanottu on puhetta *voimavaroista*, niiden käytöstä tai vajeesta. Lasten terveyskäsityksiä tutkineiden Pridmoren ja Lansdownin (1997) mukaan mikään yksittäinen metodi ei ole paras mahdollinen kaikissa konteksteissa. Narratiivinen lähestymistapa ja käytetty analyysimenetelmä soveltuivat mielestäni hyvin satuaineiston tutkimiseen, jos hyväksyy lähtökohdaksi sen, että tarinat ovat heijastumia elämästämme, ajatuksistamme ja kokemuksistamme. Rajoituksia asetti paikoin niukka aineisto.

Sadutus näyttää olevan yksi esimerkki mahdollistavasta toiminnasta, jossa lapsi voi kokea olevansa merkityksellinen ilman suorituspaineita. Sen voi nähdä myös laajemmassa terveyden edistämisen kehikossa, jossa lähtökohtana on asiakaslähtöisyys asiantuntijapohjaisen toiminnan sijasta. Sadutus voi tarkoittaa kutsua yhteiseen neuvotteluun ja osallistumiseen tarkoituksena vahvistaa voimavaroja ja niiden käyttöä. Viimeksi mainittu on terveyden edistämisen sisintä olemusta, jonka perusteella tehdään terveystalintoja.

Aineisto osoitti, että tämän ikäiset lapset käyttävät saduissaan paljon eläinhahmoja. Näillä eläimillä on erilaisia *kykyjä ja selviytymisstrategioita*. Niitä voisi verrata jopa alkuperäiskansojen myyttisiin tarinahahmoihin, joiden avulla selitettiin asioita ja luotiin yhtenäisyyttä (Lévi-Strauss 2001, 16). Myyttisen hahmon ja satuhahmon avulla voidaan luoda mielikuva asioiden tilasta. Tällöin ne palvelevat jotain *tarvetta* ja niiden vertauskuvallinen viesti on yhtä todellista kuin konkreettinen tapahtuma. Sadun eläin voi toimia *voimahahmona*, johon lapsi sijoittaa toiveitaan viisaudesta, vahvuudesta ja pärjäämisestä. Toisaalta pelottavan hirviön alkulähde voi olla jossakin lapsen arjen tapahtumassa tai ihmisessä, vaikka tätä suhdetta ei tekstien perusteella voi tietää. Voittamalla hirviön lapsi saa yliotteen pelostaan. Kertomuksella voi siis olla *vahvistava* funktio. Sen avulla voidaan kulkea erilaisia kuvitteellisia polkuja ja opetella päätöksentekoa. Tämä tuli esille etenkin uhkaavia tilanteita käsitellessä saduissa. Lukemissani saduissa kuvataan kuitenkin melko vähän tunteita. Erilaiset tunteet, kuten pelko, tulivat esiin enemmänkin toiminnan kautta, mistä tilanteeseen liittyvä tunne oli pääteltävä.

Narratiivisessa ajattelussa ihminen käyttää metaforaa merkitysten tuottamiseen. Metafora on perinteisesti määritelty tarkoittamaan sellaisen nimen antamista asialle, jolle tämä nimi ei alun perin kuulu. Lainatulla sanalla korvataan varsinainen sana, jota ei haluta tai voida käyttää. Bruner on sitä mieltä, että metaforalla luodaan uusia yhteensopivuuksia, tunnistetaan ja käsitteellistetään ilmiöitä ja kokemuksia, joihin ei vielä ole sopivia käsitteitä. (Tolska 2002, 108–109, 111.) Näin esimerkiksi lapset voivat käsitellä ja ottaa haltuun outoja asioita käyttämällä omia termejään ja tuttua kieltä. Lapset voivat puhua naimisiinmenosta leikeissään ja tarinoissaan. Laajimmillaan se tarkoittaa kaukaista aikuiselämää, johon kuuluu parisuhde ja perheen perustaminen. Toinen ilmiö oli maailmalle lähtö, mikä myös sisälsi mielikuvia tulevaisuudesta ja sen rakentumisesta. Lapset näyttivät pohtivan selviytymistään kodin ulkopuolella, mutta myös tulevaisuuden tuomia mahdollisuuksia.

#### *Terveyden edistäminen*

Okkonen (2004, 61, 63) on tutkinut väitöskirjassaan 5-6-vuotiaiden lasten käsityksiä terveydestä. Lapset kokivat terveyden hyvänä olona ja toimintamahdollisuuksina. Hyvä olo tarkoittaa esimerkiksi perustarpeiden tyydytystä: syömistä, lepäämistä ja nukkumista, mutta myös lääkkeitä parantamiseen. Se tarkoittaa kivutonta olotilaa ja mieluisten asioiden tekemistä, kuten leikkimistä ja ulkona olemista. Lapset näyttivät pitävän toiminnan mahdollistumista hyvin merkityksellisenä terveyden osoittimena. Terveenä voi olla kotona tai mennä ulos leikkimään tai uimaan tai pyytää kavereita kotiin. Terveyteen kuului myös turvallisuus, joka lasten kokemuksissa liittyi vanhemmilta saatuun turvaan ja itsestä huolehtimiseen. Turvallisuudessa korostuivat vanhempien läsnäolo, suojeleminen ja hoiva. Itsestä huolehtimista oli muun muassa varovaisuus liikenteessä tai piiloutuminen turvallisiin paikkoihin.

Vertaamalla Okkosen tuloksia omiin tuloksiini voidaan päätellä, että lapsen omassa tarinassaan esille tuomat, *merkitykselliseksi* tulkitut asiat ovat samalla lapsen kokemaan *terveyteen vaikuttavia* tekijöitä. Terveys liittyy kokonaisvaltaiseen hyvänolon tunteeseen ja toisaalta välineelliseen toimintakykyyn. Lapsen kertomat asiat eivät ole irrallisia hänen kokemuksistaan tai tuntemuksistaan eikä terveys ole irrallista niistä tai arjen elämästä. Näin ollen käsitys terveydestäkin täytyy olla paljon moniulotteisempaa kuin pelkästään puhe sairauden puuttumisesta. Samalla terveyden edistäminen näyttäytyy toimimisena yhdessä eri-ikäisten ihmisten kanssa heidän arjessaan merkityksiä jakaen. Pidän myös Okkosen tutkimuksessaan raportoimia lasten käsityksiä terveydestä pääosin salutogeenisina. Omat

tulokseni merkityksistä olivat samankaltaisia. Esimerkiksi lasten itsensä esille nostama hoiva ja huolenpito ovat nimenomaan terveyttä tukevia ja lisääviä ja vahvistavat näin paikkaa terveys-sairaus –jatkumolla.

Salutogeeniseen terveystähtäykseen olennaisesti kuuluvia ongelmanratkaisuja oli myös nähtävissä osassa saduista. Näissä saduissa ongelmia ratkaistiin olemassa olevien voimavarojen puitteissa. Ongelmat, joita lapsi kohtasi liittyivät kaikkiin luokiteltuihin yläkategorioihin. Kaikkein neuvokkaimmin lapset kuitenkin ratkaisivat ongelmia lähtiessään tutustumaan ja tutkimaan ympäröivää maailmaa. Vaikka tällöinkin voimavarana saattoi toimia vanhempi eli viime kädessä lapsi tukeutui vanhemman apuun, ongelmaa pyrki ensin ratkaisemaan sadun päähenkilö eli lapsi. Tilanteissa, joissa lapsi jäi yksin ja/tai kokiessaan turvattomuutta, hänellä oli vähän tai ei ollenkaan ratkaisuja.

Terve persoonallisuus on osittain riippuvainen ”terveestä” elämäkerrasta ja elämäkertoista voidaan löytää ulottuvuuksia, jotka viittaavat optimaaliseen terveyteen. Tällaisia asioita ovat esimerkiksi rakastavat ihmissuhteet, aktiivisuus, toivo ja mahdollisuudet. Elämäkertoissa tulisi olla sellaista moninaisuutta, joka ilmaisee sietokykyä kestää elämän ristiriitaisuutta ja muutoksia. Niihin pitäisi sisältyä erityisiä muistoja myönteisistä käännekohtista. (Singer (2002, 273.) Lasten kertomat sadut eivät ole elämäkertoja, vaan kertomistilanteeseen ja -aikaan sidottuja ja hyvinkin lyhyitä tarinoita. Niitä ei pidä lähteä arvioimaan kategorisesti terve-sairas -käsitteillä. Mielenkiintoista tässä on se, voitaisiinko myöhemmin itsestä kerrotuista tarinoista paikallistaa esimerkiksi koulunaloitus myönteisenä tai kielteisenä elämän käännekohtana, ja miten tässä ja nyt voidaan vaikuttaa tulevaan elämäkertaan. Toisaalta terveyden kannalta itse kertominen voi olla merkittävää ja sitä kautta syntyvä yksilölle tärkeiden asioiden ja tunteiden sanoittaminen ja tunnistaminen. Koulunaloitukseen tulisikin kiinnittää enemmän huomiota terveyden edistämisen näkökulmasta. Esimerkiksi Pulkkinen (2002, 210) esittää, että koulun on mahdollista tukea lapsen omia voimavaroja ja myös toimia suojaavana tekijänä sosiaalisen pääoman vahvistamisessa. Lasten terveyden edistämässä koti ja kodin kanssa tehtävä yhteistyö on kuitenkin ensisijaista.

Ennaltaehkäisevässä toiminnassa on totuttu selvittämään ihmisten käsityksiä ja uskomuksia (vrt. terveysuskomusmalli) terveyttä vaarantavista tekijöistä pyrkimyksenä vaikuttaa näihin uskomuksiin. Terveyslähtöisesti ajateltaessa ensisijainen tarkoitus ei voi olla kuitenkaan yritys osoittaa lasten uskomuksia vääriksi, joita täytyy muuttaa. Lasten käsitykset ja uskomukset

tulee ottaa todesta eli mitä ne esittävät lapsen maailmasta ja lähestyä asiaa sitä kautta. Suuren osan lapsen elämästä muodostaa arvioitavana oleminen Groverin (2004) ja Greenen ja Hillin (2005, 3) mukaan. Ääneen tai sanattomasti tapahtuva arviointi voi liittyä moneen asiaan, kuten oppimiseen, taitoihin ja lapsen persoonaan. Lapsiin liittyvässä tutkimuksessa onkin entistä enemmän kiinnitetty huomiota siihen, kuinka lasten oma ääni ja valta sekä subjektiivinen maailma näkyvät. Tällä on merkitystä keskeisesti siihen, minkälaisia lasten elämään vaikuttavia päätöksiä tehdään. Tutkimuksen teossa lapset pitäisi nähdä ennemminkin subjekteina kuin objekteina, joita tutkitaan. Lasten ollessa aktiivisia osallistujia ja saadessa kertoa oman tarinansa omin sanoin saadaan usein runsaampaa ja monitahoisempaa tietoa. Asia voidaan nähdä myös ihmisarvokysymyksenä: minkälaisin termein tai kuvauksin lapsi esitetään. Tai toisaalta: miten lapsiin ja lasten tietoon suhtaudutaan.

Tutkielmaa aloittaessani käsitykseni oli, että lasten omaa ajattelua, tietoa ja mielipiteitä ei kuunnella ja huomioida riittävästi. Kirjallisuuteen ja tutkimuksiin perehtyessäni tämä käsitys vahvistui. Käsitys sai myös selkeämmän muodon: oleellista on, miten lapsista puhutaan, mitkä ovat lasten oikeudet ja lopulta, minkälaista lapsipolitiikkaa tehdään. Kaikkein tärkeimmältä tuntuu tällä hetkellä kuitenkin lasten oikeus tulla ymmärretyiksi juuri sellaisina kuin he ovat ja sallia lasten tuottamien merkitysten rakentaa yhteistä todellisuuttamme tasa-arvoisesti niillä areenoilla, jotka ovat lapsille tärkeitä. Konkreettisesti se tarkoittaa sitä, että lasten tuottama tieto huomioidaan arkisissa vuorovaikutustilanteissa lapsen ympäristöissä. Yhtä lailla se tarkoittaa huomiointia päätöksenteossa ja suunnittelussa, mikä lisää lasten omaa hallinnantunnetta ja voimaantumista edistäen näin terveyttä.

Terveyden edistämisen suunnittelussa ja toteuttamisessa on keskeistä hankkia kohderyhmästä tietoa etukäteen. Tieto on usein erilaista tutkimustietoa, tilastotietoja, tietoa riskitekijöistä tai käyttäytymisestä ja niin edelleen. Lasten sadut eivät ole tyypillistä terveystieteellistä tutkimusaineistoa. Tarvitsemme kuitenkin monenlaisia lähestymistapoja ymmärtääksemme eri-ikäisiä kohderyhmiämme. Tiedonhankinnalla voidaan selvittää ihmisten omia määrittelyjä tarpeistaan ja prioriteeteistaan tai elämänlaadustaan. Viimeksi mainitulla tavalla ihmiset eivät ole pelkästään kohderyhmä, vaan he ovat osallisia ja vastuullisia omassa elämässään. Käsitykseni mukaan terveyden edistämisen toimijan on ymmärrettävä myös kokemuksellisesti niiden ihmisten elämää, joiden kanssa hän työskentelee. Tällä en tarkoita sitä, että hänellä täytyisi olla samanlaisia kokemuksia. Sen sijaan oleellista on ymmärtää ja jakaa ihmisten merkityksiä ja arvostaa niitä. Siihen olen pyrkinyt tällä tutkielmalla.



## 9.4 Jatkotutkimushaasteet

Jatkotutkimushaasteena näen ennen kaikkea lapsilähtöisen, monitieteisen tutkimuksen lisäämisen terveyden edistämisen alalla. Keskeinen haaste on, että lapset voivat hyvin nyt ja tulevaisuudessa. Tällöin kysymykseen tulee esimerkiksi, miten koulussa vahvistetaan koherenssintunnetta tai tuetaan voimaantumista. Terveyden edistämisen näkökulmasta on myös tärkeää keskittää huomiota elämäntilanteen muutosvaiheeseen kriittisenä siirtymänä. Samoin koulua pitää edelleen kehittää terveyttä ja hyvinvointia tukevaksi yhteisöksi. Lasten tuottamaa tietoa tarvitaan kaikissa lapsille ja perheille tarjotuissa palveluissa ja näiden suunnittelussa, kuten terveydenhuollon palveluprosesseissa ja päivähoidossa. Tiedonhankintamenetelmäksi suosittelen lasten tuottamia tarinoita ja lasten kuulemista lasten omissa ympäristöissä. Vastakohtana ongelmalähtöiselle ja normittavalle tarkastelutavalle tarvitaan positiivisesta terveystietämisestä lähtevää tiedontuottamista.

Jatkotutkimustehtäviksi ehdotan:

1. Tutkimusta lasten voimaantumista ja sosiaalista kompetenssia tukevien toimintamallien kehittämiseksi kouluihin.
2. Lasten terveyteen liittyvän toimijuuden tutkimusta lapsinäkökulmasta.
3. Sadutuksen käyttämistä vuorovaikutusmenetelmänä terveyden edistämisen näkökulmasta.

## LÄHTEET

Aarnos E. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa Aaltola J, Valli R (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Jyväskylä: PS-kustannus, 2001: 144–157.

Allen NB., Bradley BS. The Place of Emotion in Stories Told by Children: An Exploratory Study. *The Journal of Genetic Psychology* 1993; Vol 154(3):397-406.

Al-Yagon M, Margalit M. Loneliness, sense of coherence and perception of teachers as a secure base among children with reading difficulties. *European Journal of Special Needs Education* 2006; Vol 21(1):21-37.

Antonovsky A. *Unraveling the Mystery of Health. How People Manage Stress and Stay Well.* San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1988.

Antonovsky A. The salutogenic model as a theory to guide health promotion. *Health Promotion International* 1996;11(1):11–18.

Apo S. Kertomusten sisällön analyysi. Teoksessa Mäkelä K (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta.* Helsinki: Gaudeamus, 1992: 62–80.

Astington JW. Narrative and the Child's Theory of Mind. Teoksessa Britton BK, Pellegrini A D. (Eds.) *Narrative Thought and Narrative Language.* Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1989: 151–171.

Bardy M. Lapsuus ja aikuisuus – kohtauspaikkana Émile. Helsingin yliopisto. *Stakes, Tutkimuksia* 70, 1996.

Bardy M. Johdanto. Lähtökohdat, rakenne ja rajoitukset. Teoksessa Bardy M, Salmi M, Heino T. *Mikä lapsiamme uhkaa? Suuntaviivoja 2000-luvun lapsipoliittiseen keskusteluun.* Stakes, *Raportteja* 263, 2001: 19–23.

Berger PL, Luckmann T. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. 4. painos. Helsinki: Gaudeamus, 2005 (1966).

Bettelheim B. Satujen lumous: merkitys ja arvo. Juva: WSOY, 1984 (1975, 1976).

Brotherus A, Hytönen J, Krokfors L. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. 2. painos. Helsinki: WSOY, 2002.

Bruner J. Actual Minds, Possible Worlds. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1986.

Bruner J. The Culture of Education. 2<sup>nd</sup> ed. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1996.

Chase SE. Learning to Listen: Narrative Principles in a Qualitative Research Methods Course. Teoksessa Josselson R, Lieblich A, McAdams DP (Eds.) Up Close and Personal. The Teaching and Learning of Narrative Research. Washington, DC: American Psychological Association, 2003:79–99.

Clinchy B. McV. An Epistemological Approach to the Teaching of Narrative Research. Teoksessa Josselson R, Lieblich A, McAdams DP (Eds.) Up Close and Personal. The Teaching and Learning of Narrative Research. Washington, DC: American Psychological Association 2003:29–48.

Docherty S, Sandelowski M. Focus on Qualitative Methods. Interviewing Children. Research in Nursing & Health 1999;22:177–185.

Dunderfelt T. Elämänkaaripsykologia. Porvoo: WSOY, 1997.

Egumenovska K. Computers Don't Matter in the End: An Experience of Empowering Children in Macedonian Schools. Teoksessa Clift S, Jensen BB (Eds.) The Health Promoting School: International Advances in Theory, Evaluation and Practice. Copenhagen: Danish University of Education Press, 2005:347–366.

Engel S. *The Stories Children Tell. Making Sense of the Narratives of Childhood*. New York: W. H. Freeman and Company, 1995.

Engel S. Narrative Analysis of Children's Experience. Teoksessa Greene S, Hogan D (Eds.) *Researching Children's Experience. Approaches and Methods*. London: Sage Publications, 2005:199–216.

Erikson EH. *Lapsuus ja yhteiskunta*. 2. painos. Jyväskylä: Gummerus, 1982.

Eskola J, Suoranta J. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 4. painos. Tampere: Vastapaino, 2000.

Frank AW. The Standpoint of Storyteller. *Qualitative Health Research* 2000;10:354–365.

Freeman EM. Honoring Children's Narratives. *Social Work in Education* 1995;17(4):202–206.

FSD2104: Lasten satuja ja tarinoita 1995–2005 [elektroninen aineisto]. Riihelä Monika (STAKES) [tekijä]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [jakaja], 2005.

Gersie A. *Reflections on Therapeutic Storymaking. The Use of Stories in Groups*. London and Bristol: Jessica Kingsley Publishers, 1997.

Greene S, Hill M. Researching Children's Experience: Methods and Methodological Issues. Teoksessa Greene S, Hogan D (Eds.) *Researching Children's Experience. Approaches and Methods*. London: Sage Publications, 2005:1–21.

Grover S. Why won't they listen to us? On giving power and voice to children participating in social research. *Childhood* 2004;11(1):81–93.

Haynes NM. Promoting holistic child development: A collaborative school health approach. *Journal of School Health* 1998;68(9):381–383.

Heikkinen HL.T. Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tulemisen taito. Narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 2001:175.

Hepper F, Kendall S, Robinson I. Empowering children through ethnography? Teoksessa Kendall S (Ed.) *Health and Empowerment. Research and Practise*. London: Arnold, 1998:139–153.

Hirsjärvi S, Remes P, Sajavaara P. Tutki ja kirjoita. 11. painos. Helsinki: Tammi, 2005.

Hogan D. Researching "the Child" in Developmental Psychology. Teoksessa Greene S, Hogan D (Eds.) *Researching Children's Experience. Approaches and Methods*. London: Sage Publications, 2005:22–41.

Holopainen P, Lehtonen P. Kohti oppimista tukevaa kouluympäristöä. Teoksessa Peltonen H (toim.) *Koulu terveyden arvoitusta pohtimassa*. Helsinki: Opetushallitus, 1994:17-23.

Hurrelmann K. Social structure and personality development. The individual as a productive processor of reality. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

Hänninen V. Sisäinen tarina, elämä ja muutos. 2. painos. Väitöskirja. *Acta Universitatis Tamperensis* 696, 2000 [1999].

Hänninen V. A Model of Narrative Circulation. *Narrative Inquiry* 2004;14(1):69–85.

Juhila K. Tutkijan positiot. Teoksessa Jokinen A, Juhila K, Suoninen E, *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino, 1999:201–232.

Kalnins I, McQueen DV, Backett KC, Curtice L, Currie CE. Children, empowerment and health promotion: some new directions in research and practice. *Health Promotion International* 1992;7(1):53–59.

Kalnins I, Hart C, Ballantyne P, Quartaro G, Love R, Sturis G, Pollack P. Children's perceptions of strategies for resolving community health problems. *Health Promotion International* 2002;17(3):223–233.

Kannas L. Kolme arvoitusta - terveys, kasvatus, inhimillinen kasvu ja kehitys. Teoksessa Peltonen H (toim.) *Koulu terveyden arvoitusta pohtimassa*. Helsinki: Opetushallitus, 1994: 49–65.

Karlsson L. Lapsille puheenvuoro. Ammattikäytännön perinteet murroksessa. Kasvatuspsykologian väitöskirja. Stakes ja Helsingin yliopiston kasvatuspsykologian tutkimusyksikkö. *Tutkimuksia* 1/2000. 2. korjattu painos. Helsinki: Edita, 2001.

Karlsson L. *Sadutus. Avain osallistavaan toimintakulttuuriin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 2005.

Karlsson L. Lapsitiedosta lasten omaan tietoon ja kulttuuriin. Teoksessa Karlsson L (toim.) *Lapset kertovat...* Helsinki: Stakes, *Työpapereita* 9/2006:9–17.

Karlsson L, Riihelä M. Tervetuloa lasten kuuntelun ja sadutuksen maailmaan – sadutus pähkinänkuoressa. Teoksessa Karlsson L (toim.) *Lapset kertovat...* Helsinki: Stakes, *Työpapereita* 9/2006:18–20.

Kauffman J M. *Characteristics of Emotional and Behavioral Disorders of Children and Youth*. 7<sup>th</sup> ed. Upper Saddle River: Merrill Prentice Hall, 2001.

Kendall S. (toim.) *Health and Empowerment. Research and Practise*. London: Arnold, 1998.

Koivusilta L, Rimpelä A. Koulu terveydellisen tasa-arvon edistäjänä. Teoksessa Kangas I ym. (toim.) *Kohti terveyden tasa-arvoa*. Helsinki: Edita, 2002:221–238.

Konu A. *Oppilaiden hyvinvointi koulussa*. Väitöskirja. *Acta Universitatis Tamperensis* 887, 2002.

Koponen P, Hakulinen T, Pietilä A-M. Asiakas ja terveystyö. Teoksessa Pietilä A-M, Hakulinen T, Hirvonen E, Koponen P, Salminen E-M, Sirola K (toim.) *Terveyden edistäminen. Uudistuvat työmenetelmät*. Helsinki: WSOY, 2002:78–130.

Koskinen-Ollonqvist P, Aalto-Kallio M, Mikkonen N, Nykyri P, Parviainen H, Saikkonen P, Tamminiemi K. Rajoilla ja ytimessä. Terveyden edistämisen näyttötyö tutkimuksissa. Helsinki: Terveyden edistämisen keskuksen julkaisuja 2/2007.

Krappala M. Avoin tila lapsen ja aikuisen välillä. Teoksessa Sava I, Vesanen-Laukkanen V (toim.) *Taiteeksi tarinoitu oma elämä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 2004:167–180.

Kylmä J, Pietilä A-M, Vehviläinen-Julkunen K. Terveyden edistämisen etiikan lähtökohtia. Teoksessa Pietilä A-M, Hakulinen T, Hirvonen E, Koponen P, Salminen E-M, Sirola K (toim.) *Terveyden edistäminen. Uudistuvat työmenetelmät*. Helsinki: WSOY, 2002:62–76.

Labonte R, Feather J, Hills M. A story/dialogue method for health promotion knowledge development and evaluation. *Health Education Research* 1999;14(1):39–50.

Latvala E, Vanhanen-Nuutinen L. Laadullisen hoitotieteellisen tutkimuksen perusprosessi: Sisällönanalyysi. Teoksessa Janhonen S, Nikkonen M (toim.) *Laadulliset tutkimusmenetelmät hoitotieteessä*. Helsinki: WSOY, 2001: 21–43.

Lehtinen E, Kuusinen J. *Kasvatuspsykologia*. Helsinki: WSOY, 2001.

Lehtonen M. *Merkitysten maailma*. 4. painos. Tampere: Vastapaino, 2000.

Lévi-Strauss C. *Myth and Meaning*. London: Routledge Classics, 2001 (1978).

Lindström B, Eriksson M. Salutogenesis. *Journal of Epidemiology and Community Health* 2005;59:440–442.

Lindström B, Eriksson M. Contextualizing salutogenesis and Antonovsky in public health development. *Health Promotion International* 2006;21(3):238–244.

Linnilä M-L. Kouluvalmiudesta koulun valmiuteen. Poikkeuksellinen koulunaloitus koulumenestyksen, viranomaislausuntojen ja perheiden kokemusten valossa. Väitöskirja. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 294, 2006.

Lundberg O. Childhood Conditions, Sense of Coherence, Social Class and Adult Ill Health: Exploring Their Theoretical and Empirical Relations. *Social Science & Medicine* 1997;44(6):821–831.

Löyttyniemi V. The Setback of a Doctor's Career. Teoksessa McAdams DP, Josselson R, Lieblich A (Eds.) *Turns in the Road. Narrative Studies of Lives in Transition*. 2<sup>nd</sup> ed. Washington, DC: American Psychological Association, 2002:177–202.

Margalit M, Efrati M. Loneliness, coherence and companionship among children with learning disorder. *Educational Psychology* 1996;16(1):69-.

Martin M. Satu elämän kosketuspintana – lapsen ja aikuisen kerronta. Teoksessa Sava I, Vesanen-Laukkanen V (toim.) *Taiteeksi tarinoitu oma elämä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 2004:77–106.

Mayall B, Bendelow G, Barker S, Storey P, Veltman M. *Children's Health in Primary Schools*. London: Falmer Press, 1996.

McAdams DP, Josselson R, Lieblich A (Eds.) *Turns in the Road. Narrative Studies of Lives in Transition*. 2<sup>nd</sup> ed. Washington, DC: American Psychological Association, 2002a.

McAdams DP, Bowman PJ. Narrating Life's Turning Points: Redemption and Contamination. Teoksessa McAdams DP, Josselson R, Lieblich A (Eds.) *Turns in the Road. Narrative Studies of Lives in Transition*. 2<sup>nd</sup> ed. Washington, DC: American Psychological Association, 2002b: 3–34.

McLaren P. Rajakiistoja. Multikulttuurinen narratiivi, identiteetin rakentuminen ja kriittinen pedagogiikka postmodernissa Amerikassa. Teoksessa Giroux HA ja McLaren P. *Kriittinen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino, 2001:109–151.



Moilanen I. Käytöshäiriöt. Teoksessa Räsänen E, Moilanen I, Tamminen T, Almqvist F (toim.) Lasten- ja nuorisopsykiatria. Helsinki: Duodecim, 2000:234–243.

Moilanen P, Rähä P. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa Aaltola J, Valli R (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 2001:44–67.

Nikolajeva M. Narratologisk teori och dess tillämpning i barnlitteraturforskningen. Teoksessa Palmenfelt U (red.) Aspekter på narrativitet. Åbo: NNF Publications 5. Barnkulturforskning i Norden 2, 2000:15–36.

Nilsson L. The Roles of Participation and Dialogue in Health Promoting Schools: Cases from Sweden. Teoksessa Clift S, Jensen BB (Eds.) The Health Promoting School: International Advances in Theory, Evaluation and Practice. Copenhagen: Danish University of Education Press, 2005:253-269.

Northouse LL, Northouse PG. Health Communication. Strategies for Health Professionals. Stamford: Appleton & Lange, 1998.

Okkonen T. Lapsen terveystieteestä lapsen terveyden yhteistoiminnalliseen edistämiseen. Väitöskirja. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 112, 2004.

Olson DR. Thinking About Narrative. Teoksessa Britton BK, Pellegrini AD (Eds.) Narrative Thought and Narrative Language. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1989:99–111.

Ouellette SC. Painting lessons. Teoksessa Josselson R, Lieblich A, McAdams DP (Eds.) Up Close and Personal. The Teaching and Learning of Narrative Research. Washington, DC: American Psychological Association, 2003:13–28.

Papalia DE, Wendkos Olds S, Duskin Feldman R. Human Development. 7th ed. Palatino: McGraw-Hill, 1998.

Pellegrini AD, Galda L. The Joint Construction of Stories by Preschool Children and an Experimenter. Teoksessa Britton BK, Pellegrini AD (Eds.) *Narrative Thought and Narrative Language*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1989:113–130.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus. [WWW-dokumentti]. Päivitetty 23.11.2004 [viitattu 20.5.2006]. [http://www.oph.fi/info/ops/pops\\_web.pdf](http://www.oph.fi/info/ops/pops_web.pdf)

Piaget J. *Lapsi maailmansa rakentajana*. Helsinki: WSOY, 1988.

Piaget J, Inhelder B. *Lapsen psykologia*. Jyväskylä: Gummerus, 1977.

Pietilä A-M, Eirola R, Vehviläinen-Julkunen K. Työmenetelmiä terveyttä edistävissä asiakastyössä. Teoksessa A-M Pietilä, T Hakulinen, E Hirvonen, P Koponen, E-M Salminen, K Sirola (toim.) *Terveyden edistäminen. Uudistuvat työmenetelmät*. Juva: WSOY, 2002.

Poskiparta M. *Terveysneuvonta, oppimaan oppimista*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto: *Studies in Sport, Physical Education and Health* 46, 1997.

Pramling N, Norlander T, Archer T. Moral Expressions in 6- to 7-Year-Old Children's Stories in Sweden, Hungary and China. A phenomenological study. *Childhood* 2001;8(3):361–382.

Pratt MW, Arnold ML, Mackey K. Adolescents' Representations of the Parent Voice in Stories of Personal Turning Points. Teoksessa McAdams DP, Josselson R, Lieblich A (Eds.) *Turns in the Road. Narrative Studies of Lives in Transition*. 2<sup>nd</sup> ed. Washington, DC: American Psychological Association, 2002: 227–252.

Pridmore PJ, Lansdown RG. Exploring children's perceptions of health: does drawing really break down barriers? *Health Education Journal* 1997;56(3):219–230.

Pulkkinen L. *Mukavaa yhdessä. Sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys*. Jyväskylä: PS-kustannus, 2002.

Riihelä M. Mitä teemme lasten kysymyksille? Lasten ja ammattilaisten kohtaamisten merkitysulottuvuuksia lapsi-instituutioissa. Helsingin yliopisto. Sosiaalipsykologian laitos. Stakes. Tutkimuksia 66, 1996.

Riihelä M. Leikkivät tutkijat. Helsinki: Stakes ja Edita, 2000.

Riihelä M. Lapset kertovat ja luovat erityisvaikeissakin olosuhteissa. Teoksessa Karlsson L (toim.) Lapset kertovat... Helsinki: Stakes, Työpapereita 9/2006:21-46.

Riley T, Hawe P. Researching practice: the methodological case for narrative inquiry. *Health Education Research* 2005;20(2):226–236.

Rimpelä M. Terveyttä edistävä kouluyhteisö. Teoksessa Terho P, Ala-Laurila E-L, Laakso J, Krogius H, Pietikäinen M (toim.) *Kouluterveydenhuolto*. Jyväskylä: Duodecim, 2000:80–87.

Rogers AG. Qualitative Research in Psychology: Teaching an Interpretive Process. Teoksessa Josselson R, Lieblich A, McAdams DP. (Eds.) *Up Close and Personal. The Teaching and Learning of Narrative Research*. Washington, DC: American Psychological Association, 2003:49–60.

Ryynänen O-P, Myllykangas M. Terveystieteiden etiikka. Juva: WSOY, 2000.

Saastamoinen M. Narratiivinen sosiaalipsykologia – teoriaa ja menetelmiä. Teoksessa Eskola J (toim.) *Hegelistä Harréen, narratiivista Nudistiin*. Kuopion yliopiston selvityksiä E. *Yhteiskuntatieteet* 10, 1999:165–192.

Salmivalli C. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus, 2005.

Salo U-M. Ylös tiedon ja taidon ylämäkeä. Tutkielma koulun maailmoista ja järjestyksistä. Kasvatustieteen väitöskirja. Lapin yliopisto. *Acta Universitatis Lapponiensis* 1999:24.

Sarbin TR. The Narrative as a Root Metaphor for Psychology. Teoksessa Sarbin TR. (ed.) Narrative Psychology. The Storied Nature of Human Conduct. New York: Praeger, 1986:3–21.

Sava I, Vesanen-Laukkanen V. Lukijalle. Teoksessa Sava I, Vesanen-Laukkanen V (toim.) Taiteeksi tarinoitu oma elämä. Jyväskylä: PS-kustannus, 2004a:7–14.

Sava I, Katainen A. Taide ja tarinallisuus itsen ja toisen kohtaamisen tilana. Teoksessa Sava I, Vesanen-Laukkanen V (toim.) Taiteeksi tarinoitu oma elämä. Jyväskylä: PS-kustannus, 2004b:22–39.

Sherman AM, de Vries B, Lansford JE. Friendship in Childhood and Adulthood: Lessons across the Life Span. International Journal of Aging and Human Development 2000; 51(1):31–51.

Sihvola S. Terveyskeskustelu kouluuntulotarkastuksessa. Väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis 751, 2000.

Siikala A-L. Tarina ja tulkinta. Tutkimus kansankertojista. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 404, 1984.

Silverman D. Doing Qualitative Research. 2<sup>nd</sup> ed. London. Thousand Oaks. New Delhi: Sage Publications, 2005.

Solantaus T. Kehitysympäristöjen merkitys lapsen kehitykselle ja mielenterveydelle. Teoksessa Kangas I, Keskimäki I, Koskinen S, Manderbacka K, Lahelma E, Prättälä R, Sihto M (toim.) Kohti terveyden tasa-arvoa. Helsinki: Edita, 2002: 193–210.

Spencer N, Colomer C, Alperstein G, Bouvier P, Colomer J, Duperrex O, Gockay G, Julien G, Kohler L, Lindström B, Macfarlane A, Mercer R, Panagiotopoulos T, Schulpen T, on behalf of the European Society for Social Paediatrics. Social Paediatrics. Journal of Epidemiology and Community Health 2005;59:106–108.

Strawson G. Against Narrativity. Ratio 2004; XVII: 428–452.

Sutton-Smith B. Children's Fiction Making. Teoksessa Sarbin TR (Ed.) Narrative Psychology. The Storied Nature of Human Conduct. New York: Praeger, 1986:67–90.

Syrjälä L. Elämäkerrat ja tarinat tutkimuksessa. Teoksessa Aaltola J, Valli R (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Jyväskylä: PS-kustannus, 2001:203–217.

Tamminen T. Vuorovaikutusteoriat. Teoksessa Räsänen E, Moilanen I, Tamminen T, Almqvist F (toim.) Lasten- ja nuorisopsykiatria. Helsinki: Duodecim, 2000:53–55.

Terveys 2015 -kansanterveysohjelma. Valtioneuvoston periaatepäätös. Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö. Julkaisuja 2001:4.

Tolska T. Kertova mieli. Jerome Brunerin narratiivikäsite. Helsingin yliopiston kasvatustieteiden laitoksen tutkimuksia 178, 2002.

Tones K. Health education and the promotion of health: seeking wisely to empower. Teoksessa Kendall S (Ed.) Health and Empowerment. Research and Practise. London: Arnold, 1998:57–88.

Tones K. Health Promotion in Schools: The Radical Imperative. Teoksessa Clift S, Jensen BB (Eds.) The Health Promoting School: International Advances in Theory, Evaluation and Practice. Copenhagen: Danish University of Education Press, 2005:23–40.

Tossavainen K, Turunen H, Vertio H. Collaboration as a Learning and Research Method in Promotional and Participatory Action Research in the Finnish ENHP Schools. Teoksessa Clift S, Jensen BB (Eds.) The Health Promoting School: International Advances in Theory, Evaluation and Practice. Copenhagen: Danish University of Education Press, 2005:271–290.

Treacher A. Children's imaginings and narratives: inhabiting complexity. Feminist Review 2006;82:96–113.

Tuomi J, Sarajärvi A. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi, 2002.

Vertio H. Miksi benjihyppyjä tehdään? – Ajatuksia terveyttä edistävästä taidoista, riskeistä ja selviytymisen välineistä. Teoksessa Peltonen H (toim.) Koulu terveyden arvoitusta pohtimassa. Helsinki: Opetushallitus, 1994:31-47.

Vuokila-Oikkonen P, Janhonen S, Nikkonen M. Kertomukset hoitotieteellisen tiedon tuottamisessa: narratiivinen lähestymistapa. Teoksessa Janhonen S, Nikkonen M (toim.) Laadulliset tutkimusmenetelmät hoitotieteessä. Helsinki: WSOY, 2001:81–115.

Vuorinen R. Minän synty ja kehitys. 2. painos. Helsinki: WSOY, 1998.

Vygotski L S. Ajattelu ja kieli. Espoo: Weilin+Göös, 1982 (1932).

WHO, Ottawa Charter, 1986. [WWW-dokumentti]. Päivitetty 1.4.2006 [viitattu 1.4.2007].  
[http://www.euro.who.int/aboutWHO/Policy/20010827\\_2](http://www.euro.who.int/aboutWHO/Policy/20010827_2)

Winter M de, Baerveldt C, Kooistra J. Enabling children: participation as a new perspective on child-health promotion. Child: Care, Health and Development 1999;25(1):15–25.

YK:n lapsen oikeuksien yleissopimus, 1989. [WWW-dokumentti]. [viitattu 11.3.2007].  
[http://www.un.dk/finnish/Children/YK\\_n\\_lapsen\\_oikeuksien\\_yleissopimus.htm](http://www.un.dk/finnish/Children/YK_n_lapsen_oikeuksien_yleissopimus.htm)

### **Julkaisemattomat lähteet**

Harra T. Johdatus terveydenhuollon ja terveyden edistämisen etiikkaan. Luento 11.10.2005. Jyväskylän yliopisto.

Hyvärinen M. Kerronnallinen tutkimus. Laadulliset tutkimusmenetelmät terveystieteissä. 2006. Kurssimateriaali.