

MITÄ SINULLE KUULUU?

LASTEN SUBJEKTIIVISIA KOKEMUKSIA OMASTA ELÄMÄSTÄÄN

TERHI PALOMÄKI

Kasvatustieteen Pro Gradu -tutkielma

Syksy 2011

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän Yliopisto

Tiivistelmä

Palomäki, T. 2011. Mitä sinulle kuuluu? Lasten subjektiivisia kokemuksia omasta elämästään. Jyväskylän Yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen Pro Gradu - tutkielma. 135 sivua.

Tutkimuksen tarkoituksena oli tuottaa sellaista lapsuutta koskevaa tutkimusta, jossa on kuultu itse lapsia. Päämääränä oli selvittää, miten lapset itse kokevat oman elämänsä ja millaiset asiat ovat lapsen elämässä tärkeitä. Tutkimuksessa tarkasteltiin lasten kokemuksia subjektiivisen hyvinvoinnin rakentumisen näkökulmasta. Hyvinvoinnin subjektiivista luonnetta pyrittiin lähestymään lasten turvallisuuden ja turvattomuuden kokemusten kautta.

Tutkimusaineisto on kerätty kahdessa osassa. Ensimmäinen tutkimusaineisto kerättiin 4–6 -luokkalaisilta lapsilta anonyymien kirjoitelmien muodossa keväällä 2010. Kirjoitelmien aiheena oli ”Mitä Sinulle kuuluu, miten Sinulla menee?”. Lisäksi tutkimuksessa tiedusteltiin tarkemmin lasten elämän tärkeitä asioita. Vastaajia oli 37, ja he kaikki olivat saman koulun oppilaita.

Toinen tutkimusaineisto kerättiin samoilta lapsilta keväällä 2011. Tällöin anonyymien kirjoitelmien aiheena olivat turvallisuuden ja turvattomuuden kokemukset. Lapset kirjoittivat aiheista ”Elämäni tuntuu tällä hetkellä turvalliselta, koska...” ja ”Elämäni tuntuu tällä hetkellä turvattomalta, koska...”. Vastaajia oli toisessa vaiheessa 38, ja he sijoituivat vuosiluokille 5–7.

Aineiston analyysimenetelmänä käytettiin laadulliselle tutkimukselle tyypillistä sisällönanalyysia. Aineiston analyysin ohjaavana teoriana toimi Vornasen (2001) määrittelemä lasten subjektiivisen hyvinvoinnin malli, jossa tyytyväisyys, onnellisuus ja turvallisuus muodostavat kolme hyvinvoinnin subjektiivista indikaattoria. Aineiston pohjalta päädyttiin kuitenkin sellaiseen aineistolähtöiseen ratkaisuun, joka nosti lapsen turvallisuuden kokemukset keskeisiksi tarkastelun kohteiksi.

Tutkimustulosten mukaan lasten hyvinvointiin vaikuttavat lasten saama perushoiva ja huolenpito, lasten sosiaalisten suhteiden laatu sekä lasten psyykkiseen hyvinvointiin vaikuttavat tekijät, kuten itsetunto ja sosiaalinen arvostus. Hyvinvointi rakentuu tutkimusaineiston perusteella hierarkkiseksi kokonaisuudeksi, jossa lasten

turvallisuuden kokemukset luovat pohjan onnellisuuden ja tyytyväisyyden kokemusten rakentumiselle.

Tutkimus osoitti lasten kuulemisen merkitykselliseksi heidän hyvinvointinsa edistämisen kannalta. Lapset tulee nähdä oman elämänsä asiantuntijoina, ja lasten osallisuutta heitä koskevassa päätöksenteossa on lisättävä. Pelkkä aikuisten määrittely sille, mikä on lapsille hyvää ja tärkeää, ei siis riitä, vaan itse lasta on kuultava.

Avainsanat: Subjektiiivinen hyvinvointi, Turvallisuus, Onnellisuus, Tyytyväisyys, Lapsen kuuleminen

Sisällys:

JOHDANTO	6
1 HYVINVOINNIN KÄSITE	8
1.1 TERVEYS JA HYVINVOINTI.....	8
1.2 HYVINVOINTI OBJEKTIIVISINA REUNA-EHTOINA JA SUBJEKTIIVISINA KOKEMUKSINA	10
1.3 FYYSINEN, PSYKKINEN JA SOSIAALINEN HYVINVOINTI.....	11
1.4 HYVINVOINTITEORIOITA	14
1.4.1 Perustarpeista kohti psyykkistä hyvinvointia.....	14
1.4.2 Lasten oikeuksien sopimus ja hyvinvointi	17
1.4.3 Lasten subjektiivisen hyvinvoinnin malli	18
1.4.3.1 Turvallisuus	20
1.4.3.2 Onnellisuus	23
1.4.3.3 Tyytyväisyys.....	25
2 NÄKÖKULMIA HYVINVOINTIIN JA PAHOINVOINTIIN	27
2.1 HYVINVOIVA JA PAHOINVOIVA LAPSI	27
2.2 PERHEEN HYVINVOINNIN ULOTTUVUUKSIA	30
2.3 HYVINVOINTI KOULUSSA.....	33
3 LAPSINÄKÖKULMASTA KOHTI LAPSEN NÄKÖKULMAA	37
3.1 YHTEISKUNNALLINEN NÄKÖKULMA LAPSUUTEEN	37
3.2 LAPSEN ASEMA TUTKIMUKSEN KENTÄSSÄ.....	39
3.3 LAPSEN KOKEMUSMAAILMAN YMMÄRTÄMINEN	42
3.4 LAPSEN OSALLISUUDEN TUKEMISESTA JA ESTEISTÄ	47
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	51
4.1 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSTEHTÄVÄT	51
4.2 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN.....	53
4.2.1 Tutkimusmenetelmät	53
4.2.1.1 Kvalitatiivinen tutkimus.....	53
4.2.1.2 Fenomenologinen ja fenomenografinen lähestymistapa	55
4.2.1.3 Narratiivinen tutkimus	57
4.2.1.4 Lapsi tutkimuskohteena	60
4.2.2 Aineiston hankinta	62
4.2.3 Aineiston analyysi	63

5 TULOKSET	68
5.1 TÄRKEIMMÄT ASIAT LASTEN ELÄMÄSSÄ	68
5.2 TURVALLISUUDEN JA TURVATTOMUUDEN KOKEMUKSET	70
5.2.1 Koti ja perhe	70
5.2.1.1 Koti ja perhe turvallisuuden rakentajina	70
5.2.1.2 Koti ja turvattomuuden kokemukset	73
5.2.2 Ystävyyssuhteet	75
5.2.2.1 Turvalliset ystävyyssuhteet	75
5.2.2.2 Turvattomuus ystävyyssuhteissa	76
5.2.3 Koulu	78
5.2.3.1 Turvallinen koulu.....	79
5.2.3.2 Turvaton koulu.....	80
5.2.4 Lapsi itse.....	83
5.2.4.1 Turvallisuutta rakentavat tekijät.....	83
5.2.4.2 Lasten huolet ja pelot	85
6 LASTEN HYVINVOINNIN RAKENTUMINEN	88
6.1 HOIVA JA PERUSTURVA KESKEISINÄ LAPSEN ARJESSA	89
6.2 SOSIAALISET SUHTEET HYVINVOINNIN KULMAKIVENÄ	92
6.3 TYYTYVÄISYYS JA SOSIAALINEN ARVOSTUS LAPSEN PSYKKISEN HYVINVOINNIN EHTOINA.....	96
6.4 HUOLESTUTTAVIA MERKKEJÄ PAHOINVOINNISTA	98
7 POHDINTA	102
7.1 LASTEN HYVINVOINTIMALLI UUDESSA VALOSSA	102
7.2 KEINOJA LASTEN HYVINVOINNIN EDISTÄMISEEN.....	107
7.2.1 Lapsuuden tavoittaminen edellyttää asennemuutoksia	107
7.2.2 Kasvuympäristöt avainasemassa.....	109
7.3 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN JA EETTISYYDEN ARVIOINTI.....	112
7.4 JATKOTUTKIMUSHAASTEET	114
LÄHTEET	116
LIITTEET	127
LIITE 1: LUPAKYSELY 1	127
LIITE 2: LUPAKYSELY 2.....	128
LIITE 3: AINEISTOLOMAKE 1	129
LIITE 4: AINEISTOLOMAKE 2	132
LIITE 5: ESIMERKKI 1	134
LIITE 6: ESIMERKKI 2	135

Johdanto

”On muutes kiva että kysyit. Siis että mitä kuuluu, mulle siis. Kun ei kukaan ikinä kysy ja ite pitäis vaan kertoa. Ei ne kai välitä.”

Ote erään 6-luokkalaisen lapsen kirjoitelmasta vuonna 2010

1990-luvun lopulta lähtien huoli lasten hyvinvoinnista on värittänyt suomalaista yhteiskuntakeskustelua (Aula 2006a). Lasten hyvinvointiin ja pahoinvointiin vaikuttavat tekijät on tunnistettu, mutta konkreettiset toimenpiteet hyvinvoinnin edistämiseksi ovat jääneet vähäisiksi. Lisäksi lapsiväestön hyvinvointiin vaikuttavat tekijät on määritelty aikuisten näkökulmasta käsin. Tämä on ristiriitaista siinä suhteessa, että yhä useampi hyvinvointitutkija korostaa lasten omakohtaisen kuulemisen merkitystä (ks. esim. Kiili 1998, 7; Helavirta 2006, 195).

Tämän tutkimuksen lähtökohtana on ollut oma kiinnostukseni lasten hyvinvointia koskevia kysymyksiä kohtaan. Työskennellessäni päiväkodeissa ja kouluissa olen kohdannut monenlaisia lapsia iloineen, suruineen ja ongelmineen. Kokemukseni mukaan lasten kanssa keskusteleminen on äärimmäisen antoisaa, sillä luottamuksellisen suhteen rakennuttua lapset ovat yllättävän valmiita avautumaan ja kertomaan elämästään. Valitettavasti liian harvoin me aikuiset olemme valmiita pysähtymään, avaamaan korvamme ja kysymään: ”Hei, mitä sinulle kuuluu?”. Keskitymme itsekeskeisesti vain omiin asioihimme, vaikka meidän tulisi osoittaa lapsille, että välitämme heistä ja olemme kiinnostuneita heidän elämästään.

Tulevana opettajana minulla on tarve ymmärtää lasta kokonaisuutena ja huomioida lapsen elämäntilanne myös koulun ulkopuolella. Jokainen lapsi on yksilö ja reagoi oman elämänsä tapahtumiin eri tavoin. Siksi esimerkiksi koulumenestystä ei voida pitää mittarina, joka kertoo lapsen elämän rakentuvan tietynlaiselle pohjalle. Vastaavasti haastavasti käyttäytyvän oppilaan kohdalla olisi lapsen syytteleminen sijaan mietittävä syytä käyttäytymisen taustalla.

Jos haluamme todella parantaa lasten hyvinvointia, meidän on otettava selville, miten lapset itse näkevät elämänsä ja maailmansa (Katz 2004, 70; Ben-Arieh ym. 2001, 44). Tutkimukseni päätarkoituksena onkin tuottaa sellaista lapsuutta koskevaa hyvinvointitutkimusta, jossa on kuultu itse lapsia. Tarkoituksenani on selvittää, miten lapset itse kokevat oman elämänsä ja millaiset asiat ovat lapsen elämässä tärkeitä. Lasten kokemusten pohjalta pyrin luomaan kokonaiskuvaa lasten subjektiivisen

hyvinvoinnin rakentumisesta. Lisäksi olen kiinnostunut selvittämään tarkemmin, miten turvallisuuden ja turvattomuuden kokemukset vaikuttavat lasten kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin.

Hyvinvointia lähestyttiin tässä tutkimuksessa lasten subjektiivisten kokemusten kautta kysyen, mitä lapsille kuuluu. Ensimmäisessä aineistonkeruuvaiheessa lapset kirjoittivatkin anonyymit kirjoitelmat aiheesta ”Mitä Sinulle kuuluu, miten Sinulla menee?”. Toisessa vaiheessa lapsilta kysyttiin heidän turvallisuuden ja turvattomuuden kokemuksistaan, sillä nämä kokemukset havaittiin ensimmäisten kirjoitelmien perusteella keskeisiksi lapsen hyvinvointia rakentaviksi tekijöiksi. Tutkimuksen teoreettisena lähtökohtana toimii Vornasen (2001) määrittelemä lasten subjektiivisen hyvinvoinnin malli, joka keskittyy lapsen tyytyväisyyden, onnellisuuden ja turvallisuuden kokemuksiin. Vornasen mallia käytetään kuitenkin tässä tutkimuksessa teoriaohjaavasti (vrt. Tuomi & Sarajärvi 2009, 117) antaen aineistosta nouseville seikoille suurempaa painoarvoa.

Lasten hyvinvoinnin ulottuvuudet on tärkeä puheenaihe nykyaikana, sillä liian moni lapsi voi pahoin (vrt. Järventie 2001). Ja kuten edellä olevasta aineistolainauksesta voi todeta, tarve lapsen kuuntelemiseen on äärimmäisen suuri. Luvussa 3 tarkastelen lasten ristiriitaista, heikkoa asemaa tutkimuksen kentällä sekä yhteiskunnan tasolla. Luvussa 7 otan kantaa siihen, mitä lapsuutta koskevassa hyvinvointitutkimuksessa voitaisiin tehdä toisin, jotta lasten ääni kuuluttaisiin paremmin. Samassa osiossa pyrin lapsiasiavaltuutettu Maria Kaisa Aulan (2010) sekä muutamien hyvinvointitutkijoiden (mm. Järventie 2001; Kuivakangas 2002) lausuntojen avulla etsimään keinoja lasten hyvinvoinnin edistämiseen. Tutkimuksen tarkoituksena ei kuitenkaan ole keinojen löytäminen tai kehittäminen, vaan lapsen kokemusmaailman sekä hyvinvoinnin osatekijöiden etsiminen, avaaminen ja ymmärtäminen.

1 Hyvinvoinnin käsite

1.1 Terveys ja hyvinvointi

Ihmisen hyvinvoinnilla katsotaan olevan monenlaisia yksilöllisiä ulottuvuuksia. Yksilöllinen hyvinvointi rakentuu yhtäältä geeniperimän ja fyysisen sekä sosiaalisen ympäristön yhdistelmänä, toisaalta vuorovaikutuksen, ravinnon ja levon yhdistelmänä. Jokaisen ihmisen hyvinvoinnilla on oma yksilöllinen kasvunsa ja kehityksensä. Hyvinvointi muuttuu, kuluu ja uusiutuu koko ihmisen elämän ajan. (Rimpelä 2008a, 19.)

Terveyden ja hyvinvoinnin käsitteet sekoitetaan usein toisiinsa. Terveys onkin yksi hyvinvoinnin ja sen kokemisen konkreettisimmista mittareista. Vertion (2003) mukaan terveys voidaan määritellä yksilön ominaisuutena, tasapainona tai kykynä toimia, sopeutua ja selviytyä elämässä. Tasapainolla tarkoitetaan yksilön itse säätelemiään elämäntapoja, kuten hyvää ravintoa, riittävää lepoa ja säännöllistä liikuntaa. Toimintakyky puolestaan on tärkeä osa terveyttä, mutta ei koko terveys. Terveys voidaan esimerkiksi määritellä iän mukaiseksi toimintakyvyksi, jolloin huomioon on otettu yksilön fyysinen ja sosiaalinen kompetenssi. Terveyden käsite voidaan myös jakaa fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen terveyteen. (Vertio 2003, 15, 22–23, 26.)

Myös Laitakari (1981, 15) ja Buchanan (2004, 231) puhuvat terveyden yhteydessä kaikinpuolisesta fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin tilasta. Laitakarin (1981) mukaan terveydellä voidaan tarkoittaa sairauden puuttumista, subjektiivista hyvinvoinnin tilaa tai kykyä hyvään elämään. Terveyden voidaan ajatella olevan yhteinen nimike monelle elimistön ilmiölle ja yksilön tuntemukselle. (Laitakari 1981, 15–16.)

Stewart-Brown (2004) toteaa ihmisen terveyden olevan määriteltävissä monilla tavoin. Hänen mukaansa terveys voidaan määritellä esimerkiksi sairauden kautta, jolloin lääkärinlausunnoilla on suurempi merkitys terveyden määrittelyssä kuin yksilön omakohtaisilla kokemuksilla. Toisekseen, terveys voidaan määritellä eräänlaiseksi autonomiaksi sekä kyvyksi selviytyä elämässä. Kolmas määritelmä käsittää terveyden sellaiseksi fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin tilaksi, jossa yksilön

omakohtainen kokemus terveydentilastaan saa suuremman painoarvon kuin ulkopuoliset arviointimittarit. (Stewart-Brown 2004, 29.) Monet tutkijat siis puhuvat terveydestä ja hyvinvoinnista fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen osa-alueen kokonaisuutena.

Terveyden voidaan katsoa olevan yksilössä oleva ”faktanomainen” tila, tai terveyttä voidaan tarkastella yksilön omakohtaisen kokemuksen kautta. *Koettu terveys* rakentuu yksilön muodostamaan yleisarvioon omasta terveydentilastaan. Yksilö tekee yleisarvioita omasta terveydestään vertailemalla itseään muihin ihmisiin, refleктоimalla omia tuntemuksiaan ja oireitaan sekä tarkastelemalla toimintakykyään. (Välimaa 2004, 18–19.) Yksilön kokeman fyysisen terveyden voidaan katsoa vaikuttavan hänen henkiseen hyvään oloonsa, sosiaalisiin suhteisiinsa ja turvallisuuden tunteisiinsa. Terveyden kokemiseen vaikuttavat mm. yksilön ikä, sukupuoli, persoonallisuus, elämäntilanne sekä yhteiskunnallinen ja kulttuurinen ympäristö. (Ryynänen 2000, 48, 50, 52.)

Yksilön kokemus omasta terveydestään ei kuitenkaan aina tarkoita, että ihminen olisi terve. Sairaskin ihminen voi kokea itsensä terveeksi (Vertio 2003, 15). Toisaalta subjektiiviset hyvän terveyden tuntemuksetkaan eivät takaa terveyttä, sillä itsensä terveeksi tunteva ihminen saattaa olla fyysisesti hyvinkin sairas, tietämättään (Laitakari 1981, 17).

Yksilön terveydentila ei siis ole yhtä kuin yksilön hyvinvointi, vaan se on pikemminkin yksi hyvinvoinnin ulottuvuuksista (vrt. Vertio 2003, 23). Hyvinvoinnin käsite saakin hyvin erilaisia määritelmiä riippuen siitä, mistä näkökulmasta käsitettä lähestytään. Allardt (1980, 17) mukaan ihmisen hyvinvointi määräytyy historiallisesti ja on määriteltävä uudelleen, kun elinolot muuttuvat. Törrönen (2001, 58) puolestaan määrittelee hyvinvoinnin ”yhteiskunnalliseksi osallisuudeksi”, jolloin ihmisellä on mahdollisuus tyydyttää fyysisiä, henkisiä ja sosiaalisia tarpeitaan. Myös Allardt (1980, 21, 32) ja Stewart-Brown (2004, 30) puhuvat hyvinvoinnin yhteydessä tarpeista, mutta liittävät käsitteen koskemaan lisäksi yksilön onnellisuutta, elämään tyytyväisyyttä ja elämänlaatua. Hyvinvoinnin käsite voidaan ymmärtää myös pahoinvoinnin käsitteen kautta: tällöin se tarkoittaisi kaikkea muuta kuin toiveiden tukahduttamista, turvattomuutta, yksinäisyyttä tai syrjityksi joutumista (vrt. Kuivakangas 2002, 32).

Monenlaisista määritelmistä huolimatta tutkijat (esim. Allardt 1980; Vornanen 2001; Stewart-Brown 2004) ovat yhtä mieltä siitä, että hyvinvointi koostuu sekä

objektiivisista että subjektiivisista osa-alueista. Hyvinvoinnin käsite voidaankin määritellä objektiivisen ja subjektiivisen hyvinvoinnin käsitteiden kautta hieman yksityiskohtaisemmin.

1.2 Hyvinvointi objektiivisina reunaehtoina ja subjektiivisina kokemuksina

Objektiivinen hyvinvointi käsittää hyvinvoinnin ulkoiset ehdot, jotka määritellään ja arvioidaan yksilön ulkopuolelta. Näitä ovat esimerkiksi terveys, elinolot ja toimeentulo. Objektiiviset hyvinvoinnin osatekijät ovat helposti mitattavissa erilaisin mittarein. (Vornanen 2001, 21; Moisio, Karvonen, Simpura & Heikkilä 2008, 14.) Objektiivisen hyvinvoinnin käsitteen voidaan lyhyesti määritellä tarkoittavan ihmisen elintasoja sekä olosuhteita yksilön ympärillä (Allardt 1980, 32, 181).

Subjektiivisella hyvinvoinnilla tarkoitetaan puolestaan yksilön omaa kokemusta ja arviointia hyvinvoinnistaan sekä yleisesti yhteiskunnan oloista. Subjektiivista hyvinvointia voidaan pitää yleisenä käsitteenä, joka tarkastelee yksilön hyvinvointia eri tavoin mitattuna. Subjektiivinen hyvinvointi määritellään joissain tapauksissa synonyymina onnellisuudelle, elämään tyytyväisyydelle tai elämänlaadulle. Subjektiivisen hyvinvoinnin osatekijöinä nähdään esimerkiksi sosiaaliset suhteet ja itsensä toteuttaminen. (Konu 2002, 15–16; Diener, Oishi & Lucas 2009, 187; Moisio ym. 2008, 14; Veenhoven 2008, 45; Allardt 1980, 32.)

Yksilön tarpeet on käsitetty hyvinvointitutkimuksissa usein objektiivisiksi seikoiksi, kun taas halut ja toiveet on määritelty subjektiivisiksi (Simpura 1996, 13). Subjektiivinen hyvinvointi voidaan käsittää ihmisen arvioina siitä, miten hyvin hän on saavuttanut ne asiat, joita hän on tavoitellut (Buchanan 2004, 233). On huomattava, etteivät ihmisen halut ja toiveet aina vastaa heidän todellisia tarpeitaan. Näin ollen hyvinvoinnin rakentumisen tarkastelussa subjektiiviset ja objektiiviset näkökulmat voivat asettua myös vastakkain.

Hyvinvointitutkimuksen kentällä onkin usein kiistelty objektiivisten ja subjektiivisten hyvinvointimittareiden paremmuusasettelusta. Objektiiviset ja subjektiiviset hyvinvoinnin osatekijät eivät kuitenkaan ole toisiaan poissulkevia, vaan vahvistavat toinen toisiaan. Hyvät ulkoiset edellytykset heijastuvat usein sisäisenä tyytyväisyytenä. Toisaalta hyväkään terveys, korkea elintaso ja toimeentulo eivät

välttämättä takaa subjektiivista hyvinvointia. Vastaavasti ihminen voi kokea itsensä onnelliseksi vaatimattomissakin olosuhteissa. (Moisio ym. 2008, 14; Biswas-Diener 2008, 318.) Hyvinvoinnin ulkoiset resurssit eivät siis suoraan muutu koetuksi hyvinvoinniksi (Kangas & Ritakallio 1996, Vornasen 2001, 22 mukaan).

Allardt (1980) mukaan objektiivisten ja subjektiivisten hyvinvoinnin mittareiden vastakkainasettelu tai paremmuusvertailu ei johda mihinkään. Subjektiivinen hyvinvointi ei aina ole realistinen hyvinvoinnin määrittelijä, mutta toisaalta subjektiivisten kokemusten sivuuttaminen saattaa johtaa monien hyvinvoinnin kannalta tärkeiden seikkojen laiminlyömiseen. Pelkät objektiiviset hyvinvoinnin reunaehdot eivät riitä, sillä hyvinvointi näyttäytyy ja rakentuu eri tavoin eri yksilöille. (Allardt 1980, 26–27.)

Perinteisesti hyvinvointitutkimuksissa on keskitytty niin sanottuihin helposti mitattavissa oleviin hyvinvoinnin ulottuvuuksiin. Näin ollen ne ovat usein koskettaneet vain objektiivisia hyvinvoinnin osa-alueita. (vrt. Simpura 1996, 11.) Vornasen (2001, 24) mukaan tällaiset objektiiviset luokittelut voivat jäädä liian yksinkertaisiksi luonnehdinnoiksi moniulotteisesta hyvinvoinnista, ellei hyvinvoinnin subjektia, esimerkiksi lasta, oteta riittävässä määrin huomioon. Uudempi hyvinvointitutkimus onkin alkanut kiinnostua juuri hyvinvoinnin subjektiivisesta puolesta. On alettu ymmärtää, että hyvinvoinnin rakentumiseen vaikuttavat aineellisten elinolojen lisäksi myös sosiaaliset suhteet ja yksilön kokemus omasta hyvinvoinnistaan. (Moisio ym. 2008, 16–17.)

Objektiivisten ja subjektiivisten osa-alueiden paremmuusasettelusta on siis alettu luopua hyvinvointitutkimuksen kentällä. Objektiivisten ja subjektiivisten ulottuvuuksien näkeminen toisiaan täydentävinä tekijöinä mahdollistaa hyvinvoinnin kokonaisvaltaisemman ymmärtämisen. Objektiiivinen ja subjektiivinen hyvinvointi voidaan jakaa myös pienempiin osatekijöihin, joita tarkastellaan seuraavaksi.

1.3 Fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen hyvinvointi

Subjektiivinen hyvinvointi sisältää yksilön *kokemuksen* omasta hyvinvoinnistaan. Kokemus hyvinvoinnista on vaikeasti mitattavissa oleva, yksilökohtaisesti vaihteleva asia. Koettua hyvinvointia koskevat tutkimukset keskittyvät tutkimaan elinolojen ja koetun elämänlaadun välisiä yhteyksiä. Hyvän elämänlaadun voidaan katsoa pitävän

sisällään fyysisiä, psyykkisiä ja sosiaalisia hyvinvoinnin osa-alueita, sekä näitä tukevia ympäristötekijöitä. (Vaarama & Ollila 2008, 117–118.)

Yksilön hyvinvointi koostuu siis fyysisistä, psyykkisistä ja sosiaalisista hyvinvoinnin tekijöistä. *Fyysisen hyvinvoinnin* käsite voidaan liittää yhtäältä yksilön terveydentilaan, toisaalta yksilöä ympäröivän ympäristön olosuhteisiin ja resursseihin, kuten rahan, tilaan ja aikaan. Tällöin puhutaan myös *materialistisesta hyvinvoinnista* (vrt. Lahikainen & Strandell 1988, 15). Fyysiset ja materialistiset hyvinvoinnin ulottuvuudet käsitetään tiivistäen yksilön elinoloina (vrt. Allardt 1980, 32). Fyysismaterialistiset hyvinvoinnin osatekijät voidaan sinänsä nähdä edustamassa objektiivista hyvinvointia, mutta elinoloihin ja terveyteen liittyvien kokemusten myötä ne edustavat vahvasti myös subjektiivista hyvinvointia.

Sosiaalisen hyvinvoinnin voidaan katsoa vaativan sellaisia ihmissuhteita, jotka vahvistavat yksilön kokonaisvaltaista hyvinvointia. Kunnioitus, empatia ja aitous ovat avainsanoja tällaisissa ihmissuhteissa. (Stewart-Brown 2004, 31.) Allardt (1980) puhuu sosiaalisista suhteista yhteisöllisyyden tarpeina. Yksilöllä voidaan katsoa olevan tarpeita toveruuteen, rakkauteen, välittämiseen ja jäsenyyteen sosiaalisessa verkostossa. Toimivat sosiaaliset suhteet edellyttävät ymmärrystä ja kykyä asettua toisen asemaan. (Allardt 1980, 43–45.) Sosiaalisen hyvinvoinnin saavuttamisen yhtenä edellytyksenä voidaan pitää yksilön sosiaalista kompetenssia. Sosiaalisella kompetenssilla tarkoitetaan yksilön kykyä käyttää omia sekä ympäristöstä löytyviä voimavaroja hyödykseen, ja saavuttaa siten henkilökohtaisia ja sosiaalisia tavoitteita. Tällaiseen sosiaaliseen toimintakykyyn kuuluvat sosiokognitiiviset taidot, kuten kyky ymmärtää toisten tunteita ja aikomuksia, sekä arvioida oman käyttäytymisen seurauksia. Sosiaaliset taidot, kuten empaattisuus, kyky yhteistoimintaan ja selkeä kommunikointi, ovat olennainen osa sosiaalista toimintakykyä. (Pölkki 2001, 128–129.)

Sosiaalisesti toimintakykyinen yksilö kykenee hankkimaan ja ylläpitämään toveri- ja ystävyysuhteita (Pölkki 2001, 129). Sosiaalisen hyvinvoinnin tärkeä perusta ovatkin toimivat vuorovaikutussuhteet yksilölle itselleen tärkeiden ihmisten kanssa. Hyvinvointi ja terveys eivät ole ainoastaan yksilön, vaan myös sosiaalisen ryhmän ominaisuuksia. Erilaisten sosiaalisten prosessien tutkiminen on tärkeää yksilön terveyden ja hyvinvoinnin ymmärtämisessä ja edistämässä. (Välimaa 1995, 117.)

Veenhoven (2008) tarkastelee sosiaalista hyvinvointia toisesta näkökulmasta. Hänen mukaansa subjektiivinen hyvinvointi riippuu sosiaalisista suhteista myös siinä

mielessä, että määrittelemme itsemme ja elämämme toisten ihmisten kautta. Meihin positiivisesti suhtautuvat ihmiset kasvattavat subjektiivista hyvinvointiamme, ja negatiivisesti suhtautuvat ihmiset saavat meidät puolestaan voimaan huonosti. (Veenhoven 2008, 48.) Myös Veehoven (2008) näkee siis sosiaalisen hyvinvoinnin merkittävänä osana subjektiivista hyvinvointia.

Yksilön *psykkinen hyvinvointi* perustuu elämänhallintaan, hyviin ihmissuhteisiin ja omien psykologisten potentiaalien toteuttamiseen (Myllyniemi & Tontti 2006, 144). Stewart-Brownin (2004, 30) mukaan ihmisen psykkinen hyvinvointi koostuu kognitiivisista ja affektiivisista mielen ulottuvuuksista. Kognitiivinen ulottuvuus käsittää mielen toimintoihin liittyviä asioita, kuten luovan ajattelun sekä arviointikyvyn. Affektiivinen ulottuvuus liittyy puolestaan tunteisiin ja niiden säätelyyn. (Stewart-Brown 2004, 30.)

Myös Larsen ja Eid (2008) puhuvat subjektiivisen hyvinvoinnin kohdalla yksilön tunnekokemuksista sekä kognitiivisista arvioinneista. Larsen ja Eid katsovat yksilön psykkinen hyvinvoinnin koostuvan positiivisten ja negatiivisten tunteiden välisestä suhteesta. Positiivisten ja negatiivisten tunteiden suhde yksilön elämässä ei ole vakio, vaan vaihtelee koko elämänsä ajan. (Larsen & Eid 2008, 3–4.) Tyytyväisyyden, onnellisuuden ja turvallisuuden kokemuksia pidetään yksilön psykkinen tasapainoisuuden kannalta merkityksellisinä (ks. esim. Larsen & Eid 2008, 5; Buchanan 2004, 233).

Myllyniemi ja Tontti (2006) korostavat muiden tutkijoiden tapaan tunteiden merkitystä subjektiivisessa hyvinvoinnissa. Erilaisissa tutkimuksissa on todettu, että lapsen saama lämmin ja kiintymystä osoittava kasvatus ennustaa aikuisiän psykkinen hyvinvointia ja elämässä menestymistä. Psykkinen hyvinvoinnin takaamiseksi lapsen tulisi saada kotonaan riittävästi hoivaa ja opastusta, mutta myös suojaa ja kontrollia. Psykkinen hyvinvointi toimii myös edellytyksenä toimivien sosiaalisten suhteiden solmimiselle. (Myllyniemi & Tontti 2006, 144–146.) Psykkinen hyvinvointi tukee siis osaltaan sosiaalisen hyvinvoinnin saavuttamista.

Larsenin ja Eidin (2008) mukaan yksilön hyvinvoinnin kannalta välttämätöntä ovat positiiviset sosiaaliset suhteet sekä yksilön psykkinen terveys. He näkevät siis sekä psykkinen että sosiaaliset tekijät tärkeinä hyvinvoinnin rakentajina. (Larsen & Eid 2008, 3–4, 6.) Allardt (1980) puolestaan käsittelee sosiaalisen hyvinvoinnin ohella psykkinen hyvinvointia tarpeiden täyttymisen näkökulmasta. Psykkinen hyvinvoinnin

kannalta vaadittavat tarpeet voivat olla fysiologisia, kuten ravinnon ja unen tarpeet, tai inhimillisiin suhteisiin liittyviä, sosiaalisia tarpeita (Allardt 1980, 30–31). Psykkinen ja sosiaalinen hyvinvointi kulkevat siis myös Allardtin näkemyksissä käsi kädessä.

Sosiaalinen vuorovaikutus on yksilön normaalin psykkinen kehityksen ja tasapainoisuuden kannalta välttämätöntä. Vuorovaikutuksen ydinasioita ovat yhteys toiseen ja toisen yksilön läsnäolo. Yksilön psykkinet toiminnot ja minuus rakentuvat sosiaalisissa konteksteissa (Järventie 2001, 107–108), eli yhteydessä muiden ihmisten kanssa. Sosiaalinen ja psykkinen hyvinvointi täydentävät siis toisiaan. Voidaan ajatella, ettei yksilön hyvinvointi ole tasapainoinen ilman näiden kummankin subjektiivisen osa-alueen täyttymistä.

Vastaavasti hyvinvointi ei ole tasapainoinen ilman kaikkien sen osatekijöiden huomioimista. Fyysinen, psykkinen ja sosiaalinen hyvinvointi ovat hyvin erottelematon kokonaisuus. Fyysinen ja aineellinen hyvinvointi ovat vaikuttavia tekijöitä yksilön kokemusten taustalla, ja vaikuttavat siten hyvin merkittäväällä tavalla yksilön sosiaaliseen ja psykkineseen hyvinvointiin (vrt. myös Lahikainen & Strandell 1988, 19). Fyysismateriaaliset elinolot voidaan siis nähdä aineellisena perustana, jonka pohjalta koettu, psykkinen sosiaalinen hyvinvointi rakentuu (vrt. Moisio ym. 2008, 17). Fyysismateriaalisten, sosiaalisten ja psykkinen osa-alueiden kiinteä yhteys tukee käsitystä objektiivisten ja subjektiivisten hyvinvoinnin ulottuvuuksien yhteydestä. Kaikkien osa-alueiden tasavertainen huomioiminen on tärkeää hyvinvoinnin kokonaisvaltaisen tarkastelun kannalta.

1.4 Hyvinvointiteorioita

1.4.1 Perustarpeista kohti psykkinen hyvinvointia

Monet hyvinvoinnin asiantuntijat puhuvat tarpeiden oleellisesta roolista hyvinvoinnin rakentumisessa (esim. Törrönen 2001, 58; Stewart-Brown 2004, 30; Allardt 1980, 21, 32). Esimerkiksi Allardt (1980, 32) toteaa hyvinvoinnin asteen määräytyvän tarpeentyydytyksen asteesta. Moisio, Karvonen, Simpura ja Heikkilä (2008, 14) sanovat puolestaan tiettyjen perustarpeiden tyydyttymisen olevan välttämätön ehto subjektiiviselle hyvinvoinnille. Maslow'n (1943) teoria ihmisen motivaation tarvehierarkkisesta rakentumisesta ei ole varsinainen ihmisen hyvinvointia koskeva

teoria, mutta on toiminut oleellisena taustavaikuttajana monessa hyvinvointimallissa. Maslow`n teorian avaaminen on myös tämän tutkimuksen kannalta tärkeää.

Maslow (1943) näkee ihmisellä viisi voimakkuudeltaan hierarkkisesti erilaista tarvetta. Hänen ajatustensa mukaan ihmisen perustarpeiden on tyydytettävä ennen kuin ihminen voi saavuttaa niin sanottuja korkeampia tarpeita. Maslow`n tarvehierarkiaa on kuvattu usein pyramidina, jossa perustarpeet muodostavat pyramidin kannan, ja korkeammat tarpeet sijoittuvat huipulle (ks. kuvio 1). Ajatuksena on, että alemman tason tarpeen tyydyttyä ihminen voi alkaa pyrkiä kohti seuraavaa, ylemmän tason tarvetta. (Allardt 1980, 41.)



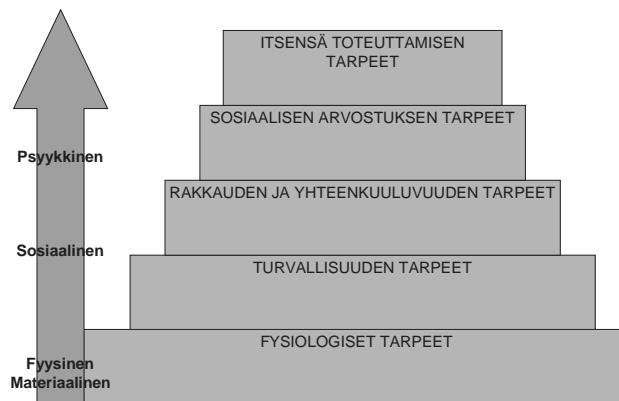
Kuvio 1. Maslow`n (1943) tarvehierarkia (Graig, Taylor & MacKay 2007, 27 (suom.)).

Maslow (1943, 372–375) määrittelee ihmisen perustarpeiksi fysiologiset tarpeet, kuten unen, ravinnon ja hoivan tarpeet, sekä turvallisuuden tarpeet. Näitä hierarkkisesti kahta alinta tarveryhmiä Maslow (1943) nimittää puutostarpeiksi (*deficiency needs*). Nämä tarpeet liittyvät ihmisen elintasoon, ja niillä katsotaan olevan ylärajansa: kun tarve on tyydytetty, yläraja on saavutettu. (Allardt 1980, 41–42.) Perustarpeiden tyydyttymisen hierarkkista ensisijaisuutta selventää Maslow`n (1943) ajatus, jonka mukaan perustarpeiden tyydyttymättömyys saa ihmisen laittamaan muut tarpeensa taka-alalle. Ihminen tavoittelee siis ensisijaisesti elämisen kannalta välttämättömien tarpeiden tyydyttymistä. Toisin sanoen ihminen, jolta puuttuu ruokaa, suojaa ja rakkautta, kaipaa Maslow`n tulkinnan mukaan näistä kaikista ruokaa enemmän kuin mitään muuta. (Maslow 1943, 373.)

Maslow`n (1943) teoriassa perustarpeista edetään kohti sosiaalisia rakkauden ja yhteenkuuluvuuden tarpeita. Kaksi ylintä tarveluokkaa edustavat yksilön psyykkissosiaalisia tarpeita, joihin liittyy sosiaalinen arvonanto ja itsensä toteuttaminen.

Itsetunto, kyvykkyys ja yksilön vahvuudet ovat avainsanoja näissä tarveryhmissä. (Maslow 1943, 377–379; Maslow 1970, 21.) Maslow (1943) määrittelee nämä kolme korkeinta tarveluokkaa ihmisen kehitystarpeiksi (*growth needs*), joiden tyydyttymiseen ei nähdä olevan varsinaista ylärajaa (Allardt 1980, 42).

Maslowin (1943) tarvehierarkkisesta mallista on erotettavissa kuvion 2 mukaisia fyysismateriaalisia, psyykkisiä ja sosiaalisia ulottuvuuksia, joille voidaan hakea yhtymäkohtia erilaisista hyvinvointiteorioista. Ideana Maslowin mallin ja hyvinvoinnin ulottuvuuksien yhdistämisessä on huomioni siitä, että alemman tason puutostarpeet edustavat fyysismateriaalisia ulottuvuuksia, joista edetään kohti sosiaalisia ja edelleen psyykkisiä ulottuvuuksia.



Kuvio 2. Maslow`n (1943) tarvehierarkkian materiaaliset, fyysiset, sosiaaliset ja psyykkiset ulottuvuudet

Allardt (1980) paljon käytetty ja muokattu hyvinvoinnin teoria perustuu osaltaan Maslow`n (1943) teoriaan. Allardt jaottelee hyvinvoinnin kolmeen perusluokkaan. Näistä ensimmäinen, *having* -kategoria edustaa Allardt jaottelussa ihmisen elintasoja ja fysiologisten tarpeiden tyydyttymistä. Allardt lukee tähän luokkaan kuuluvaksi mm. terveyden, ravinnon, koulutuksen, työelämän sekä asuinolot. Lisäksi tämä kategoria edustaa sosiaalista turvallisuutta ja ihmisoikeuksia. (Allardt 1980, 38–40.) Kuvioon 2 sijoitettuna ”having” edustaisi nähdäkseni fyysismateriaalista hyvinvointia ja Maslow`n (1943) teoriaan kuuluvien puutostarpeiden täyttymistä.

Toisen kategorian Allardt (1980) nimeää *loving* -kategoriksi, joka edustaa ihmisen yhteisyssuhteita. Yhteisyssuhteilla Allardt tarkoittaa ihmisen tarvetta rakkauteen, hellyyteen ja yhteisöön kuulumiseen. Yhteisyssuhteet käsittävät niin perhesuhteita, ystävyssuhteita kuin laajempia yhteiskunnallisia ja kansallisia suhteita.

(Allardt 1980, 42–43, 50.) Jälleen sijoitettuna kuvioon 2 ”loving” edustaisi karkeasti jaotellen sosiaalista hyvinvointia, sekä Maslow`n (1943) kehitystarpeiden ensimmäistä porrasta, rakkauden ja yhteenkuuluvuuden tarpeita.

Allardt (1980) kolmas luokka edustaa yksilön itsensä toteuttamisen tarpeita. Tätä luokkaa Allardt nimittää *being* -kategoriaksi. Tämä osa-alue liittyy yksilön identiteetin rakentumiseen, omanarvontunnon saavuttamiseen sekä mieluisen tekemiseen. (Allardt 1980, 46–47.) Arvontunnon saavuttaminen liittyy vahvasti sosiaalisiin suhteisiin, ja siksi tarkastelisin tätä osa-aluetta psyykkissosiaalisesta näkökulmasta. Kuvion 2 mukaisesti ”being” edustaisi Maslow`n (1943) kehitystarpeiden kahta ylimmäistä porrasta: sosiaalisen arvostuksen tarvetta sekä itsensä toteuttamisen tarpeita.

On huomattava, että käyttämäni jaottelu ja teorioiden yhdistely on karkea: erilaiset hyvinvoinnin rakentajat muodostuvat myös toisiinsa nähden lomittain ja toisiinsa vaikuttaen. Esimerkiksi Allardt (1980, 41) allekirjoittaa elintasoon liittyvien tarpeiden ensisijaisuuden, mutta hänen teoriansa ei edusta samanlaista, alhaalta ylöspäin rakentuvaa voimakkaasti hierarkkista näkemystä kuin Maslow`n (1943) teoria. Allardt (1980, 36) näkee tyydytetyn tarpeen ennen kaikkea resurssina, joka voi auttaa ihmistä tyydyttämään muita tarpeita. Kuitenkin Allardt ja Maslow`n teorioissa on sama lähtökohta, joka etenee perustarpeiden tyydyttymisestä psyykkiseen hyvinvointiin. Tällainen lähtökohta on löytänyt paikkansa myös tässä tutkimuksessa (ks. luvut 6 ja 7).

1.4.2 Lasten oikeuksien sopimus ja hyvinvointi

Kiili (1998) on käyttänyt omassa lasten hyvinvointia koskevassa tutkimuksessaan Allardt (1980) mallia muokaten siitä oman, lapsilähtöisemmän versionsa. Kiili yhdistää Allardt malliin Lasten oikeuksien sopimuksen kolme eri osa-aluetta: lasten oikeudet hoitoon ja suojeluun (*protection*), osallistumiseen ja osallisuuteen (*participation*) sekä osuuteen yhteiskunnallisista voimavaroista (*provision*). (Kiili 1998, 17.)

Lapsen oikeus osuuteen yhteiskunnallisista voimavaroista (*provision*) edustaa Kiilin (1998) mukaan Allardt (1980) *having* -kategoriaa. Kiilin mukaan tämä luokka mittaa yksilön elintasoja ja sosiaalisten voimavarojen saatavuutta. Lapsen kohdalla tämä tarkoittaa esimerkiksi koulutuksen saatavuutta, harrastusmahdollisuuksia sekä perheen ja lähiyhteisön taloudellista varallisuutta. Subjektiivisesta näkökulmasta osa-alue

käsittää esimerkiksi lapsen mielenkiintoisen, omaehtoisen tekemisen. (Kiili 1998, 17, 23; Allardt 1980, 39.)

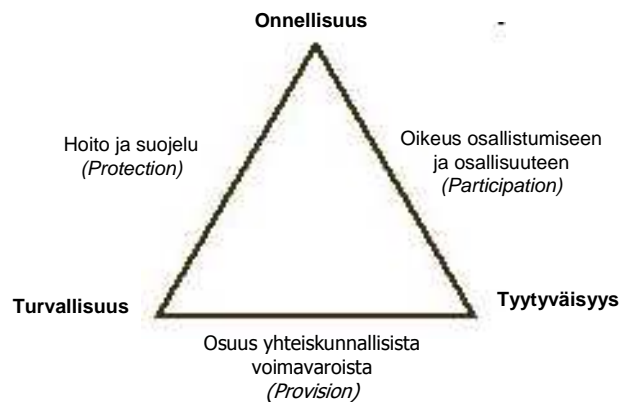
Allardt (1980) being -kategorian Kiili (1998) nimeää *doing* -kategoriaksi. Tämä osa-alue koskee lasten vaikuttamisen ja osallistumisen mahdollisuuksia sekä voimavarojen käyttöönottoa yhteisössä ja yhteiskunnassa (participation). Osa-alueeseen sisältyvät myös itsensä toteuttamisen mahdollisuudet ja lapsen identiteetin kehittyminen. (Kiili 1998, 17, 19–20, 23; Allardt 1980, 46.)

Kiilin (1998) kolmas kategoria korostaa lapsista ja nuorista huolehtimista. Se käsittelee lapsen yhteisöllisyyden ja yhteenkuuluvuuden tunnetta erilaisissa häntä ympäröivissä yhteisöissä. Tuntemukset läheisyydestä, turvallisuudesta, arvostuksesta ja välittämisestä kuuluvat tähän osa-alueeseen. Tämän kategorian Kiili muokkaa Allardt (1980) loving -kategoriasta uudeksi, *belogning* -kategoriaksi. Lasten oikeuksien sopimuksen osalta tämä kategoria edustaa lapsen oikeutta osallisuuteen, hoivaan ja suojeluun (protection). (Kiili 1998, 20, 23; Allardt 1980, 42.)

Kiili (1998) on kehitellyt tutkimuksessaan erilaisia objektiivisia ja subjektiivisia mittareita mittaamaan lasten hyvinvoinnin rakentumista. Hänen tutkimuksessaan objektiivinen tieto on perustunut tilastoihin, tutkimuksiin sekä havaintoihin, subjektiivinen tieto puolestaan lasten omiin kokemuksiin. Kiilin tutkimus on siis käsitellyt objektiivisia ja subjektiivisia hyvinvoinnin tekijöitä rinnakkain. (Kiili 1998, 22–23.) Kiilin tutkimustuloksia tullaan avaamaan tämän tutkimuksen luvussa 6.

1.4.3 Lasten subjektiivisen hyvinvoinnin malli

Vornanen (2001) kuvaa lasten subjektiivisen hyvinvoinnin rakentumista hyvinvointikolmion avulla. Vornanen katsoo lasten hyvinvoinnin koostuvan *turvallisuuden*, *tyytyväisyyden* ja *onnellisuuden* kokemuksista. Nämä osa-alueet hän sijoittaa kolmion nurkkiin. (Vornanen 2001, 26–27.) Turvallisuuden, tyytyväisyyden ja onnellisuuden kokemukset on sijoitettu Vornanen mallissa toisiinsa nähden tasavertaisiksi osa-alueiksi, jotka vuorovaikuttavat keskenään (ks. kuvio 3).



Kuvio 3. Lasten subjektiivisen hyvinvoinnin kolmio (Vornanen 2001)

Vornanen (2001) liittää Kiilin (1998) tavoin hyvinvointimalliinsa Lapsen oikeuksien yleissopimukseen kirjatut lasten oikeudet. Hän näkee lapsen oikeuden hoivaan ja suojeluun (protection) ennen kaikkea turvallisuuden ja onnellisuuden rakentajana. Lisäksi onnellisuuteen vaikuttaa hänen mukaansa lapsen oikeus osallisuuteen (participation). Osuus yhteiskunnallisista voimavaroista (provision) sekä oikeus osallistumiseen edustavat hänen mukaansa puolestaan lapsen tyytyväisyyden rakentumista. (Vornanen 2001, 27.)

Vornanen (2001) hakee mallissaan yhtymäkohtia Allardtin (1980) teoriaan. Turvallisuutta Vornanen vertaa Allardtin yhteisyysuhteita edustavaan loving -kategoriaan, sillä hän näkee turvallisuuden heijastuvan erityisesti ihmisen välisistä suhteista. Having -kategorian edustajaksi Vornanen nimeää puolestaan tyytyväisyyden. Vornanen ei varsinaisesti nimeä onnellisuuden edustavan Allardtin being -kategoriaa, mutta selittää sitä kuitenkin Lasten oikeuksien sopimuksen mukaisten osatekijöiden (participation) kautta. (Vornanen 2001, 26–27; Allardt 1980, 39–49.)

Taulukon 1 avulla pyrin osoittamaan, miten Vornanen malli sijoittuu kaikkien edellä esiteltyjen teorioiden kenttään.

Taulukko 1.(Hyvinvointi)teorioiden yhtymäkohdat

	Objektiivinen → Subjekttiivinen		
	Fyysimateriaalinen hyvinvointi	Sosiaalinen hyvinvointi	Psyykinen hyvinvointi
Maslow (1943)	Fysiologiset perustarpeet Turvallisuus	Rakkaus ja yhteenkuuluvuus	Sosiaalinen arvostus Itsensä toteuttaminen
Allardt (1980)	Elintaso (<i>having</i>)	Yhteisyyssuhteet (<i>loving</i>)	Itsensä toteuttaminen (<i>being</i>)
Kiili (1998)	Elintaso Sos. voimavarat (<i>having</i>) (<i>provision</i>)	Sosiaaliset suhteet Osallisuus (<i>belogning</i>) (<i>protection</i>)	Vaikuttaminen Tekeminen (<i>doing</i>) (<i>participation</i>)
Vornanen (2001)	Tyytyväisyys	Turvallisuus	Onnellisuus

Vornanen (2001) ei tarkemmin avaa mallinsa kannalta keskeisiä turvallisuuden, onnellisuuden ja tyytyväisyyden käsitteitä. Koska nämä käsitteet ovat keskeisiä myös tässä tutkimuksessa, pyrin seuraavaksi avaamaan niitä muun kirjallisuuden avulla.

1.4.3.1 Turvallisuus

Turvallisuus on yksi ihmisen peruskokemuksista. Turvallisuus on perinteisesti mielletty oleellisimmaksi hyvinvoinnin rakentajaksi. Turvallisuus voidaan määritellä sellaiseksi hyvinvoinnin osa-alueeksi, johon vaikuttavat erilaiset biologiset, psyykkiset sekä ympäristöön liittyvät tekijät. Turvallisuus liittyy läheisesti käsitteisiin mielenterveys ja elämänhalu. (Lahikainen 2001, 23–24; Ben-Arieh ym. 2001, 62–63.)

Turvallisuus on myös yksi ihmisen perustarpeista (Maslow 1987, Niemelän 2000, 22 mukaan). Turvallisuuden tarve ilmenee suojautumisen ja puolustautumisen tarpeena ulkoisia vaaroja vastaan. Toisaalta se ilmenee myös ihmisen tarpeena henkiseen tasapainoon sekä ajatukseen elämän jatkuvuudesta. (Kaufmann 1970, Niemelän 2000, 22 mukaan; Kraav 2006, 93–94.) Turvallisuudella on keskeinen inhimillinen ja sosiaalinen arvo, joka liittyy etenkin elämän ennustettavuuteen, luotettavuuteen ja vaarattomuuteen. Turvallisuus arvona esiintyy hyvin monella tasolla: yksilölle se

merkitsee sisäistä tasapainoa, ryhmätasolla se tarkoittaa esimerkiksi perheen turvallisuutta. Yhteiskunnan tasolla turvallisuus arvona liittyy kansalliseen turvallisuuteen, ja laajemmin ihmiskunnan tasolla yleiseen rauhaan ja järjestykseen. (Kaufmann 1970; Rokeach 1979, Niemelän 2000, 22 mukaan.)

Niemelän (2000) mukaan turvallisuus voidaan nähdä myös ihmisoikeutena, jolloin tarkoitetaan oikeutta ihmisarvoiseen elämään. Turvallisuusosoikeuksiin voidaan katsoa kuuluvan paitsi taloudelliset, sosiaaliset ja sivistykselliset oikeudet, myös terveydenhuolto, lepo ja virkistys sekä turmelematon ympäristö. (Niemelä 2000, 22–23.) Lasten osuutta tarkasteltaessa nämä oikeudet nousevat esiin Lasten oikeuksien sopimuksen kautta (esim. Vornanen 2001, 27; Kiili 1998, 7).

Turvallisuuden vastakohta on turvattomuus, joka voidaan käsittää jonkinlaisena riskinä, uhkana, vaarana tai pelkona. Turvallisuus ja turvattomuus liittyvät ihmisen elämän kaikkiin osa-alueisiin. (Niemelä 2000, 23, 25.) Maailman täytyy tuntua riittävän turvalliselta, jotta elämä on elämisen arvoista. Ihminen, jonka elämä on kovin turvatonta, ei kykene suuntautumaan tulevaisuuteen. Ihminen kokee turvattomuutta etenkin silloin, kun ympäristö ja sen tapahtumat tuntuvat hallitsemattomilta. (Lahikainen 2001, 23–24; Toskala 1996, 21; Kraav 2006, 94.)

Turvallisuudella ja turvattomuudella voidaan tarkoittaa toisaalta objektiivista eli ulkoista tilaa, toisaalta subjektiivista eli koettua tilaa. Usein turvallisuus ja turvattomuus muodostuvatkin näiden kahden väliseksi suhteeksi. Turvattomuuden yksilöllinen, psykologinen kokemus ilmenee esimerkiksi pelkoina, psykosomaattisina oireina tai huolestuneisuutena. Sosiaalisella tasolla turvallisuus ja turvattomuus liittyvät yksilöiden välisiin suhteisiin ja niiden laatuun. Turvattomuutta voi esiintyä myös laajemmin koko yhteiskunnan tasolla. (Niemelä 2000, 21; Kraav 2006, 93–94.)

Lahikainen (2001) puhuu turvattomuudesta subjektiivisen hyvinvoinnin puutteena. Toisaalta hän toteaa, että liian turvallinen olo voi passivoida ihmisen, kun taas sopivassa määrin turvaton olo motivoi toimimaan. Turvallisuus ja turvattomuus ovat ilmiöitä, joita halutaan kokea mahdollisimman pitkälle itse säädelyinä annoksina elämässä. Kyky hallita turvattomuuden kokemuksia erilaisin ajatus- ja toimintamallein on yksilöllinen. Nämä hallintakeinot rakentuvat yksilön elämän aikana. Siksi onkin selvää, että lasten kokemus turvattomuudesta on kokonaisvaltaisempi ja raskaampi kuin aikuisen. Koska lapsen hallintakeinot ovat mitättömämmät kuin aikuisella, nousee

turvallisuuskysymyksissä lapsen saama hoiva ja huolenpito suureen asemaan. (Lahikainen 2001, 24.)

Turvallisuuden ja turvattomuuden kysymykset nousevat esiin tarkasteltaessa tasapainoista lapsuutta ja lapsen identiteetin kehittymistä. Lapsen tulee kokea oma lähiympäristönsä riittävän turvalliseksi, jotta hänen identiteettinsä, persoonallisuutensa ja sosiaalisuutensa pääsisivät kehittymään tasapainoisella tavalla. Turvallisuus ja turvattomuus ovat niitä ensimmäisiä kokemuksia maailmasta, ja näiden kokemusten pohjalta määräytyy koko ihmisen identiteetti. Lapsen turvallisuuden rakentumisessa on näin ollen aikuisilla, hoivaajilla keskeinen rooli. (Lahikainen 2000, 63–64; Kirmanen 2000, 137; Toskala 1996, 60.)

Lapsen turvallisuutta tarkasteltaessa puhutaan usein perusturvallisuudesta tai perushoivasta. Lapsen saama riittävän hyvä hoito ja suojele luovat luottamusta lapsen ja ympäröivän maailman välille. Vastaavasti riittämätön hoito saa lapsen ahdistumaan ja suhde ympäristöön muodostuu epävarmalle pohjalle. (Lahikainen 2000, 63.) Bowlby (1978) toteaa perusturvallisuuden luovan uskoa ihmisen omiin mahdollisuuksiin vaikuttaa. Lisäksi perusturvallisuus sisältää käsityksen ihmisten hyväntahtoisuudesta ja maailmasta elämisen arvoisena paikkana. (Lahikainen 2000, 63.) Lapsen turvallisuuden ja turvattomuuden kokemukset rakentuvat siis pitkälti sosiaalisten vuorovaikutussuhteiden varaan (ks. myös Niemelä 2000, 31).

Lapsi on kiinteä osa perhettään, ja siksi perheen turvallisuus vaikuttaa hyvin keskeisellä tavalla lapsen turvallisuuden rakentumiseen. Turvallisuuden ja turvattomuuden kysymykset perheissä liittyvät usein perheen talouteen, työelämään ja asumiseen, vanhempien parisuhteeseen, perheväkivaltaan ja lasten laiminlyömiseen. (vrt. Niemelä 2000, 31; Kraav & Lahikainen 2000, 95.) Perheeseen liittyvät turvattomuuden kokemukset ovat yleisiä, mutta hyvin peiteltyjä, kätkeytyjä ja yksityisiä. Lapset kokevat turvattomuutta perheissään enemmän kuin aikuiset. (Kraav & Lahikainen 2000, 114.)

Turvallisuus rakentuu siis hyvin monilla ihmisen elämän osa-alueilla. Turvallisuutta voidaan tarkastella paitsi ihmisen sosiaalisten suhteiden kautta, myös yksilön fyysisen terveydentilan määrittelemänä. Turvallisuus voidaan käsittää myös ihmisen elinympäristön turvallisuutena, jolloin näkökulma viittaa laajemmin yksilön kehitysympäristöihin: perheeseen, kouluun ja työelämään sekä koko yhteiskuntaan. Toisaalta turvallisuutta voidaan tarkastella myös ihmisen sisäisen maailman kautta,

esimerkiksi pelkojen puuttumisena tai pelkotilojen hallintana. (vrt. Niemelä 2000 25, 31–32; Ryytänen 2000, 46.) Turvallisuus koskettaa siis ihmisen hyvinvointia niin fyysismateriaalisten, sosiaalisten kuin psyykkistenkin osatekijöiden kautta. Turvallisuus peruskokemuksena voidaan nähdä mahdollistajana onnellisuuden ja tyytyväisyyden kokemusten rakentumiselle.

1.4.3.2 Onnellisuus

Onnellisuus määritellään usein synonyymina subjektiiviselle hyvinvoinnille. Ihmisillä on tapana määrittää hyvinvointinsa onnellisuuden näkökulmasta, sillä onnellisuutta pidetään yhtenä elämän päämääränä. (Kuivakangas 2002, 36; Larsen & Eid 2008, 8.) Yksilön onnellisuutta selittääkin usein koko hänen elämäntilanteensa (Karisto 1984; Vornasen 2001, 28 mukaan). Toisaalta Diener ja Biswas-Diener (2008) määrittelevät onnellisuuden ennemminkin prosessiksi kuin emotionaalisesti saavuteltavaksi tilaksi. He puhuvat onnellisuudesta tapana ja asenteena elää, ei elämisen tavoitteena ja päämääränä. (Diener & Biswas-Diener 2008, 13, 15.)

Allardt (1980, 32) ja Sumner (1996, 140) kirjoittavat yksilön onnellisuuden voimakkaasta subjektiivisesta luonteesta. Subjektiivisuus nousee esiin ajatuksessa, jonka mukaan onnellisuus kietoutuu yksilön kokemuksiin (Perttula 2001, 72), elämyksiin ja tunteisiin (Allardt 1980, 32; Sumner 1996, 147). Allardt (1980) katsoo onnellisuuden asteen riippuvan siitä, miten onnelliseksi ihminen itsensä kokee. Onnellisuus käsittää yksilön subjektiivisia kokemuksia esimerkiksi omista elinoloistaan, ihmissuhteistaan tai suhteistaan yhteiskuntaan (Allardt 1980, 32–33.) Nämä kokemukset muodostuvat kiinteäksi kokonaisuudeksi, joka selittää yksilön onnellisuuden tilaa (vrt. Perttula 2001, 14).

Yksilön omakohtaisen kokemuksen ja arvioinnin roolit nousevat siis onnellisuuden rakentumisessa keskeisiksi. Allardt (1980) mukaan ihminen voi saavuttaa onnellisuuden tunteita mitä erilaisimmissa tilanteissa. Onnen kokemusten lähteet vaihtelevat hyvin suuresti niin yksilö- kuin kulttuurikohtaisestikin. Tästä johtuen onneen myös suhtaudutaan hyvin eri tavoin. (Allardt 1980, 34.) Sumnerin (1996) mukaan onnellisuus saattaa olla riippuvaista myös persoonallisista tekijöistä: toiset ihmiset kokevat itsensä onnellisimmiksi ”helpommin” kuin toiset. Diener ja Biswas-Diener (2008) näkevät onnellisen elämänasenteen tuovan yksilölle monia hyötyjä:

esimerkiksi haastavat elämäntilanteet on helpompi käsitellä onnellisena ja hyvällä tuulella (Diener & Biswas-Diener 2008, 19, 25).

Allardt (1980, 43), Kuivakangas (2002, 36) ja Perttula (2001, 190) näkevät sosiaaliset suhteet keskeisinä onnellisuuden tuottajina. Onnellisuus liittyy näin ollen kokemukseen siitä, että yksilö ja hänen sosiaalinen maailmansa ovat yhtä (Perttula 2001, 190). Allardt (1980, 258) tutkimustulosten mukaan onnellisuutta ei juurikaan selitä yksilön elintaso tai itsensä toteuttaminen, vaan nimenomaan ystävyys- ja perhesuhteet. Toisaalta Biswas-Diener (2008, 308) näkee onnellisuuden olevan jossain määrin riippuvaista myös materialistisesta hyvinvoinnista.

Onnellisuus ja sosiaaliset suhteet linkittyvät toisiinsa kahdella tavalla. Ensinnäkin, läheiset sosiaaliset suhteet rakentavat yksilön onnellisuutta. Toisekseen, onnellinen ihminen on helposti lähestyttävä, ja muodostaa onnellisen elämänasenteensa vuoksi useampia ja kestävämpiä sosiaalisia suhteita kuin onneton ihminen. (Diener & Biswas-Diener 2008, 52–53.) Sosiaalisista suhteista on hyötyä yksilön hyvinvoinnille monella tavalla: esimerkiksi Dienerin ja Biswas-Dienerin (2008, 43) huomioiden mukaan onnellisuutta rakentavat sosiaaliset suhteet toimivat tehokkaina yksilön terveyden edistäjinä. Tämä huomio tukee käsitystä hyvinvoinnin fyysisten, psyykkisten ja sosiaalisten ulottuvuuksien vahvasta linkittymisestä toisiinsa (ks. myös luku 1.3).

Allardt (1980) mukaan hyvinvointi ei ole sama asia kuin onnellisuus, mutta onnellisuus on keskeinen osa hyvinvointia. Hyvinvointi on hänen mukaansa pysyvämpää ja objektiivisempää, kun taas onnellisuus subjektiivinen ja näin ollen henkilökohtainen, tilanneriippuvainen ja hetkellinen käsite. (Allardt 1980, 32–33.) Myös Kuivakangas (2002) puhuu onnellisuuden ja onnen tunteiden hetkellisyydestä. Hänen mukaansa esimerkiksi lasten onnellisuuden kokemukset tulevat esiin hetkittäisinä, ja ne koostuvat pienistä ilon aiheista. (Kuivakangas 2002, 36.) Lasten onnellisuutta tutkittaessa tulee kuitenkin muistaa, että onnellisuuden kokemusten tunnistaminen ja määrittäminen voi olla lapselle vaikeaa. Mikäli ajatellaan Kariston (1984) tavoin onnellisuuden muodostuvan koko yksilön elämäntilanteesta (Vornanen 2001, 28), voi yksittäisten onnellisuuden aiheuttajien kuvaaminen ja erotteleminen koko elämänpiiristä olla aikuisellekin vaikeaa.

Toisaalta Perttula (2001) puhuu siitä, etteivät yksilön elämän yksityiskohtaiset asiat ole onnellisuuden kannalta olennaisia. Vaikka yksilö tekisikin elämässään itselleen tärkeitä asioita, ne eivät yksin selitä ihmisen onnellisuutta. Perttula näkeekin

onnellisuuden ennen kaikkea kokemusten muodostamana kokonaisuutena. (Perttula 2001, 13, 16.) Ajatukset onnellisuuden kokemusten hetkellisyydestä sekä toisaalta koko elämäntilannetta käsittelevästä luonteesta muodostuvat siis kahdeksi vastakkaiseksi tavaksi käsittää onnellisuuden rakentuminen. Vaikuttaa siltä, että yhtenäistä kuvaa onnellisuudesta on vaikea muodostaa (ks. myös Sumner 1996, 139).

1.4.3.3 Tyytyväisyys

Tyytyväisyydellä tarkoitetaan yksilön positiivista arviota omasta elämänlaadustaan. Tyytyväisyys voidaan käsittää yksilön mielentilana, jolloin tyytyväisyyden arvioinnissa painottuvat sekä kognitiiviset että affektiiviset mielen ulottuvuudet. Yksilön arviot voivat koskea esimerkiksi tarpeiden tyydyttymistä tai yksilön omakohtaisten tavoitteiden saavuttamista. Tyytyväisyyden kokemusten katsotaan olevan luonteeltaan sekä pysyviä että vaihtelevia. (Veenhoven 1996, 6; Larsen & Eid 2008, 4.)

Tyytyväisyyden käsite rinnastetaan usein onnellisuuden käsitteeseen (ks. esim. Sumner 1996, 140). Käsitteiden erottelu toisistaan muodostuukin haastavaksi tehtäväksi, sillä hyvinvointia koskevassa kirjallisuudessa onnellisuus ja elämään tyytyväisyys ovat olleet käytössä jopa toistensa synonyymeina (vrt. Sumner 1996, 149; Diener ym. 2009, 187; Vitterso ym. 2005, 328–329). Lisäksi tyytyväisyys ja onnellisuus on käsitetty kirjallisuudessa ja tutkimuskentällä synonyymeina subjektiiviselle hyvinvoinnille (esim. Veenhoven 2008, 45). Esimerkiksi Diener, Lucas ja Suh (1996) ovat kuitenkin pyrkineet osoittamaan näiden käsitteiden eroa erilaisten hyvinvointimittareiden avulla (Diener ym. 2009, 188).

Veenhoven (1996) näkee onnellisuuden ja tyytyväisyyden käsitteiden keskeisimmän eron siinä, että onnellisuudella voidaan viitata myös objektiivisiin elämän osa-alueisiin. Lisäksi onnellisuuden kokemukset voivat hänen mukaansa koskea hetkittäisiä hyvän olon tunteita (ks. 1.4.3.2). Sen sijaan tyytyväisyydellä hän viittaa yksilön kokonaisvaltaiseen arvioon omasta elämäntilanteestaan. (Veenhoven 1996, 6; Veenhoven 2008, 45.) Tyytyväisyys nähdään näin ollen koko yksilön elämää käsittävänä kokemuksena (Vitterso ym. 2005, 328).

Kuten subjektiivisen hyvinvoinnin määrittelyssä, myös tyytyväisyyden kohdalla yksilön omat arviot nousevat keskeisiksi. Tällöin myös yksilön omakohtaiset kokemukset ovat keskeisessä roolissa. Haybron (2008) huomauttaa, ettei elämään tyytyväisyys aina riipu siitä, miten elämä oikeasti sujuu, vaan siitä, miten yksilö kokee

elämänsä menevän. Esimerkiksi syöpäpotilas saattaa olla tyytyväisempi elämäänsä diagnoosin kuultuaan, sillä monet asiat hänen elämässään saavat sairauden myötä uusia merkityksiä. (Haybron 2008, 33.)

Tutkijat painottavat tyytyväisyyden rakentumisessa hyvin erilaisia asioita. Kun Veenhoven (1996, 6–7) korostaa yksilön elämän näkemistä kokonaisuutena, puhuu Schimmack (2008) puolestaan yksittäisten elämän osa-alueiden merkityksestä. Schimmackin mukaan yksilön tyytyväisyyden kokonaisvaltaiseen kokemiseen vaikuttaa oleellisesti se, miten tyytyväinen hän on elämässään niihin asioihin, jotka ovat hänelle tärkeitä. Jos elämän tärkeimmät asiat ovat kunnossa, yksilö suhtautuu usein myönteisemmin myös niihin elämänsä osa-alueisiin, joilla tyytyväisyyden kokemukset eivät muutoin täytyisi. (vrt. Schimmack 2008, 98.) Näkemysero kohdistuu siis siihen, miten tyytyväisyyden kokemusten ajatellaan muodostuvan, ja millä tavoin kokemusten ajatellaan vaikuttavan yksilön kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin.

Allardtin (1980, 205–206) tutkimustulosten mukaan yksilön tyytymättömyys koskee usein elintasoon ja sosiaalisiin suhteisiin liittyviä ongelmia. Myös Suominen, Vahtera ja Uutela (1996, 96–98) ovat saaneet samanlaisia tutkimustuloksia. Tyytymättömyyden kokemukset liittyvät siis sekä perusturvaa rakentaviin kokemuksiin että onnellisuutta tai onnettomuutta tuottaviin sosiaalisiin suhteisiin. Tutkimustulokset tukevat näin ollen Veenhovenin (1996, 6–7) tapaa ajatella tyytyväisyyttä koko elämän arvioinnin summana. Samalla se tukee Vornasen (2001, 26–27) hyvinvointimallin mukaista näkemystä siitä, että tyytyväisyyden, onnellisuuden ja turvallisuuden kokemukset ovat kiinteästi yhteydessä toisiinsa.

2 Näkökulmia hyvinvointiin ja pahoinvointiin

2.1 Hyvinvoiva ja pahoinvoiva lapsi

Lapsen elämän suojelemisesta ja hyvän lapsuuden turvaamisesta on tullut julkinen huolenaihe viime vuosikymmenien aikana. Lasten ongelmien ympärillä pyörii jatkuvasti enemmän asiantuntijoita – voitaisiin sanoa, että lapsuudesta on tullut monen aikuisen ammatti. Lapsuutta ja lasten hyvinvointia koskevaa keskustelua käydään aikuisten keskuudessa runsaasti, mikä sinällään edistää lasten hyvinvoinnin rakentumista. Vaarana tässä on kuitenkin se, että lasten hyvinvoinnin todelliset uhat ja riskit hukkuvat runsaan puheen alle ja jäävät aikuisilta näin ollen huomaamatta. (Alanen & Bardy 1991, 13, 24–25.)

Lasten hyvinvointiin vaikuttavia ulottuvuuksia ovat mm. väestönrakenne ja elinolot, vanhemmuus ja perheen varallisuus, elinympäristö sekä kuntarakenne. Hyvinvoinnin ilmenemistä kuvaavia tekijöitä ovat esimerkiksi terveys, elämäntavat ja elämäntavat. Harrastusmahdollisuudet, palvelutarjonta sekä ympäristön terveellisyys vaikuttavat myös osaltaan lasten hyvinvointiin. (Vornanen 2001, 33.) Lasten hyvinvoinnin indikaattoreina voidaankin nähdä hyvin samanlaiset asiat, joiden katsotaan vaikuttavan väestön hyvinvointiin yleisellä tasolla.

Toisaalta lasta koskevissa hyvinvointitutkimuksissa on liian harvoin kuunneltu lasten omaa ääntä. Lasten hyvinvoinnin ulottuvuudet ovat usein aikuisten määrittelemiä (ks. myös luku 3). Eskelinen ja Kinnunen (2001, 14) toteavatkin, että ”lapset ovat ja heidät tulee nähdä aktiivisina oman sosiaalisen elämänsä, ympäristöjensä ja omien yhteiskuntiensa rakentajina ja määrittäjinä”. Lasten sosiaalisia ja kulttuurisia suhteita on alettava Eskelisen ja Kinnusen (2001, 14) mukaan tutkia erillään aikuisten näkemyksistä ja perspektiiveistä.

Lapsia koskeva hyvinvointitutkimus on kokenut suuria muutoksia viime vuosikymmenien aikana. Nykyaikainen hyvinvointitutkimus tarkastelee lasten hyvinvoinnin ulottuvuuksia uudenlaisista lähtökohdista käsin aikaisempaan tutkimukseen verrattuna. Aikaisemmat tutkimukset ovat mitanneet lasten hyvinvointia perustarpeiden tyydyttymisen ja fyysisen terveydentilan kannalta, kun taas nykyaikainen tutkimus keskittyy enemmän lasten kehityksen ja elämänlaadun

mittaamiseen. Nykyaikainen tutkimus huomioi lasten hyvinvoinnin positiiviset suuntaukset negatiivisten lisäksi, ja keskittyy myös lasten oikeuksien näkökulmaan. Nykyaikainen hyvinvointitutkimus hyödyntää eri tieteenalojen teoreettisia suuntauksia, ja huomioi aiempaa paremmin lapsen oman näkökulman hyvinvointitutkimuksessa. Aiemman hyvinvointitutkimuksen pääpaino oli tulevaisuudessa, kun taas nykyaikainen tutkimus keskittyy siihen, mitä lasten hyvinvointi on tässä ja nyt. (Ben-Arieh 2010, 131–136.)

Lapsen hyvinvoinnin rakentuminen on kiinteästi yhteydessä hänen kasvuympäristöihinsä. Perhe ja koti nähdään luonnollisesti kaikkein tärkeimpänä lapsen kasvuympäristönä, mutta rinnalle nousee muitakin. Rimpelän (2008a) mukaan 2000-luvun yhteiskunnassa on eroteltavissa seitsemän kehitysyhteisöä, jonka jäseniä lapset ovat tai voivat olla. Näitä ovat perhe ja kotiympäristö, varhaiskasvatus ja koululaitokset, sekä harrastukset ja media. Seitsemäs yhteisö, ”katu”, käsittää Rimpelän mukaan lasten oman arjen ja toiminnan ikäistensä seurassa. (Rimpelä 2008a, 24–25.) Lasten hyvinvoinnin kokonaistilaa selittää se, millä tavoin heidän hyvinvointinsa rakentuu kussakin ympäristössä.

Hyvinvointitutkimuksissa tarkastellaan usein sitä, millaisia hyvinvoinnin riskejä väestön elämään sisältyy. Lasten kehitykseen ja hyvinvointiin vaikuttavat riskitekijät voivat olla olemassa lapsen kasvuympäristössä (esim. perheväkivalta) tai lapsessa itsessään (esim. kehityshäiriö) (Pulkkinen 2002, 15; Buchanan 2004, 234). Tässä yhteydessä voidaan puhua myös yksilön ulkoisesta (kasvuympäristö) ja sisäisestä (yksilö itse) maailmasta. Yksilön ulkoisen ja sisäisen maailman välillä on suhde, ja tämän suhteen laadun voidaan nähdä vaikuttavan yksilön hyvinvointiin. Lapsi sisäistää ympäristöstään saamansa hoivan laatua sekä sosiaalisen vuorovaikutuksen kokemuksellisia sisältöjä. Tämä sisäistetty aines eriytyy lopulta ulkoisesta todellisuudesta ja rakentuu yksilön sisäiseksi maailmaksi, lapsen psyykeksi. (Järventie 2001, 113.) Yksilön ulkoisen ja sisäisen maailman välisen suhteen kautta voidaan etsiä vastausta sille, missä määrin epävakaa elinympäristö saa aikaan epävakaita yksilöitä. Esimerkiksi epävakaisen elämäntilanteen on todettu vaikuttavan negatiivisesti lapsen sosiaaliseen kehitykseen (Alanen & Bardy 1991, 41).

Bardyn, Salmen ja Heinon (2003, 14) mukaan lasten hyvinvointia koskevat huolenaiheet liittyvät usein sosiaalisiin ja psyykkisiin seikkoihin, sillä yleisesti lasten fyysinen terveydentila on hyvä. Suomalaisten lasten ja nuorten pitkäaikaissairaudet

ovatkin tilastojen mukaan harvinaisia (Välimaa 2004, 13) ja lapsikuolleisuus on vähentynyt (Rimpelä 2008b, 64). Sen sijaan varhain alkavaa päihteidenkäyttöä, syömishäiriöitä, sosiaalisten taitojen puutteellisuutta ja siten uhkaavaa syrjäytymistä pidetään vakavina lasten psyykkistä ja sosiaalista hyvinvointia uhkaavina tekijöinä (Bardy, Salmi & Heino 2003, 14–15). Myös lasten ja nuorten psykosomaattinen oireilu, unihäiriöt, masentuneisuus ja käyttäytymisen häiriöt ovat yleistyneet (Rimpelä 2008b, 64–65) ja kielivät siten lisääntyneestä pahoinvoinnista lapsiväestön keskuudessa.

Järventie (2001) on tehnyt lasten syrjäytymisriskiä koskevaa tutkimusta 1990-luvulla. Hän mittasi syrjäytymisen riskiä lapsen saamalla perushoivalla sekä koetulla psykososiaalisella hyvinvoinnilla. Perushoivalla Järventie tarkoittaa lepoa, ravintoa, puhtautta sekä turvallisuutta. Psykososiaalinen hyvinvointi sisältää puolestaan lasten tunteja ja näkemyksiä itsestään ja hyvinvoinnistaan. Järventie huomioi siis tutkimuksessaan sekä hyvinvoinnin objektiiviset että subjektiiviset ulottuvuudet. (Järventie 2001, 85.)

Tutkimustulosten mukaan lähes puolet lapsista ilmaisi puutteita joko saamassaan perushoivassa tai psykososiaalisessa hyvinvoinnissaan. Kolmannes lapsista ilmaisi puutteita sekä perushoivassa että koetussa hyvinvoinnissa. Järventien (2001) mukaan vakavat puutteet sekä perushoivassa että koetussa hyvinvoinnissa ajavat lapsen vakavaan syrjäytymisriskiin. (Järventie 2001, 85, 89–90.) Törrönen (2001, 71) muistuttaa kuitenkin, ettei hyvinvoinnin uhkia tai riskejä voi tulkita suoraviivaisesti, vaan ne näyttäytyvät yksilökohtaisesti hyvin erilaisina. Yksilöt kokevat tietynlaiset olot eri tavoin ja tietyt yksilöt ovat haavoittuvaisempia tietyille riskitekijöille (vrt. Pulkkinen 2002, 15). Riskitekijöiden pohjalta ei siis voida ennustaa yksilön tulevaisuutta. Kuitenkin erilaisten riskitekijöiden kasaantuminen ja pitkäaikaisuus uhkaavat eniten yksilön hyvinvointia. (Törrönen 2001, 71; Alanen & Bardy 1991, 30; ks. myös luku 6.4.)

Mikään yksittäinen tekijä ei selitä lasten ja nuorten hyvinvoinnin ongelmia. Syitä pahoinvoinnille on etsittävä ympäristön ja yksilön välisestä vuorovaikutuksesta. (Välimaa 2004, 13.) Lapsen hyvinvointi ei ole koskaan irrallaan sen ympäristön hyvinvoinnista, jossa hän aikaansa viettää. Näin ollen lasten hyvinvointia tarkastellessa on otettava huomioon myös perheen, päiväkodin, koulun sekä ympäröivän yhteiskunnan hyvinvoinnin ulottuvuudet. (Vornanen 2001, 34, 39.)

2.2 Perheen hyvinvoinnin ulottuvuuksia

Lapsuutta kuvataan ja tarkastellaan usein perheen näkökulmasta. Perhe on tapana käsittää lasten luonnolliseksi kasvuympäristöksi, joskin perhe on uudenaikaisen tutkimuksen valossa saanut myös monia uudenaikaisia merkityksiä. Perhe voidaan nähdä esimerkiksi yhteiskunnallisena, taloudellisena tai ideologisena rakennelmana. Jokaisella perheellä katsotaan olevan oma syntytaustansa ja kehityskulkunsa. (Alanen & Bardy 1991, 15.)

Perheinstituutio on muuttanut muotoaan viime vuosikymmeninä. Syntyvyyden aleneminen on johtanut perheiden pienenemiseen, ja lisääntyvä avioerojen määrä perhemuodon radikaaliin muuttumiseen. Uusperheet, avoliitot ja etäisyys sukulaisiin ovat johtaneet siihen, että perheet ovat menettäneet kiinteyttään. (Sauli & Kainulainen 2001, 43.) Perhe ei ole lapselle enää sellainen sukulaisten, tuttavien ja muiden aikuisten turvallinen verkosto, joka se oli esimerkiksi 1950-luvun maaseutuyhteisöissä. Lisäksi kiire sekä kodin ulkopuoliset harrastukset ja toiminnot syövät osaltaan perheiden kiinteyttä. (Lämsä 2009a, 21–22.)

Työelämän muutoksien voidaan katsoa vaikuttaneen runsaasti perhe-elämän ehtoihin. Työn ja perheen yhteensovittamista pidetään etenkin ajankäytön kannalta ongelmallisena: työ vie aikaa perhe-elämältä tai päinvastoin. (Sauli & Kainulainen 2001, 44–45; Kinnunen & Mauno 2002, 103–104.) Naisten kouluttautuminen ja työnteko kodin ulkopuolella sekä julkisen vallan ylläpitämät päivähoitolaitokset vaikuttavat perheen arkeen. Vanhempien työpäivien pidetessä koululaisille on alettu järjestää iltapäivätoimintaa. (Sauli & Kainulainen 2001, 44–45; Corsado 1997, 88.) Aikuisen paikan lapsen elämässä ovat siis vallanneet erilaiset kasvatuksen asiantuntijat vanhempien sijaan.

Jyväskylän yliopiston perhetutkimuskeskuksen julkaisemassa tutkimuksessa lapsilta itseltään kysyttiin vanhempien työnteon vaikutuksista lasten elämään. Vastajat olivat 12–16-vuotiaita. Tutkimuksesta kävi ilmi työn kahdenlainen vaikutus perheen elämään: yhtäältä lapset kokivat vanhempien työssä onnistumisen perhe-elämän kannalta myönteisenä. Toisaalta lapset arvioivat vanhempien olevan töiden jälkeen liian väsyneitä kiinnostuakseen lastensa asioista. Etenkin äitien rasittuneisuus tuli esille lasten vastauksissa. Lapset toivoivat vanhemmilleen paremmin palkattua työtä, joka sallii enemmän vapaa-aikaa. (Aula 2006a.)

Useat tutkijat (esim. Määttä & Rantala 2010, 82–83; Lahikainen & Strandell 1988, 33) näkevät juuri yhteisen ajan puutteen suurena perheen kiinteyttä ja hyvinvointia uhkaavana tekijänä. Perheen aikaa syövät vanhempien työnteko, kotityöt sekä nykyaikainen kiireinen elämänrytmi. Kiireinen elämä aiheuttaa vanhemmissa väsymystä ja lapsissa levottomuutta. (Tolvanen 2008, Määtän ja Rantalan 2010, 83 mukaan.) Lapset kaipaavat vanhempiensa läsnäoloa, ja vastaavasti vanhemmat kokevat huonoa omatuntoa siitä, ettei heillä ole aikaa tai voimia olla läsnä lapsen arjessa (vrt. Lahikainen & Strandell 1988, 33).

Suomalaisesta lapsuuden tutkimuksesta välittyy hyvin vahvasti lasten tarve vanhempien vahvempaan läsnäoloon lasten elämässä. Lasten omissa arjen kuvauksissa esiin tulevat yksinäisyyden tuntemukset tulisi ottaa vakavasti. Lapset kokevat aikuiset etäisiksi, eivätkä katso aikuisten arvostavan lapsia tai heidän tarpeitaan. (Aula 2006b.) Vanhempien entistä parempi osallistuminen lapsen arkeen mahdollistaisi lasten kokemusten kuuntelun ja loisi turvallisuutta, mikä on lasten kehityksen ja hyvinvoinnin näkökulmasta äärimmäisen tärkeää (Kinnunen & Mauno 2002, 105).

Perheen ja vanhempien hyvinvointi vaikuttaa kiistatta lapsen hyvinvointiin (vrt. Kuivakangas 2002, 31). Lapselle tärkeitä ja merkityksellisiä ihmisiä ovat ne ihmiset, joiden kanssa lapsi on jatkuvassa vuorovaikutuksessa. Koska lapset elävät tiiviisti aikuisten kanssa, heihin vaikuttavat aikuisten huolet, pelot ja murheet. (Kraav 2006, 99–100.) Lammi-Taskula ja Salmi (2008) toteavat vanhempien olevan huolissaan monista perhe-elämään liittyvistä asioista, kuten toimeentulosta, parisuhteesta tai omasta jaksamisestaan vanhempana. Vanhemman kokema huoli voi olla lapsen hyvinvoinnin näkökulmasta kielteistä. (Lammi-Taskula & Salmi 2008, 39, 53–55.)

Vanhemmat kokevat harvoin saavansa riittävää tukea vanhemmuuteen ja jaksamiseensa. Lähiverkoston tuki ei aina riitä, vaan myös ammattilaisten tukea kaivataan. (Lammi-Taskula & Salmi 2008, 39, 54–55.) Aula (2010) toteaa vanhempien olevan yhä enemmän kasvatustehtävässään yksin etäänntyneen lähiverkoston takia. Institutionaalisia kasvattajia löytyy kyllä, mutta niin sanotut ”arjen kasvatuskumppanit” ovat vähentyneet merkittävästi, minkä katsotaan vaikuttaneen koko perheen hyvinvoinnin ehtoihin. (Aula 2010.)

Julkisessa keskustelussa on alettu puhua niin sanotusta murtuneesta vanhemmuudesta. Syinä murtuneeseen vanhemmuuteen on pidetty mm. edellä mainittuja työelämän muutoksia, perheen hajanaisuutta, vanhempien omia ongelmia ja

lasten entistä varhaisempaa itsenäistymistä (vrt. Lämsä 2009a, 28–29). Murtuneeseen vanhemmuuteen voidaan liittää ajatus lapsen perushoivan laiminlyömisestä: huono ravinto, unenpuute, turvattomuus ja yksinäisyys kielivät vanhempien kyvyttömyydestä lasten hyvinvoinnin turvaamiseen (Törrönen 2001, 70–71). Murtuneen vanhemmuuden katsotaan vaikuttaneen mm. lasten lisääntyneeseen syrjäytyneisyyteen, päihteiden käyttöön, masentuneisuuteen ja mielenterveyspalvelujen tarpeeseen (Bardy ym. 2003, 13–14). Lähes kaikki tällaisista epävakaisista kotioloista tulevat lapset oireilevatkin elämäntilannettaan jollain tavoin (vrt. Wintersberger 1996, 34).

Valtio tukee lasta tukemalla ensisijaisesti perhettä erilaisin sosiaalipoliittisin ja terveydenhuollollisin keinoin (Alanen & Bardy 1991, 15; Lammi-Taskula & Salmi 2008, 53). Perhe nähdään olennaisimpana välittäjänä lasten ja yhteiskunnan välillä. Perhepolitiikka kohdistuu aikuisiin, luoden paremmat edellytykset vanhempana toimimiseen. (Alanen & Bardy 1991, 87.) Myös lastensuojelutyössä lapset ohitetaan ja heidän asioitaan hoidetaan hoitamalla suhteita heidän vanhempiansa (Forsberg 1998, Lahikaisen 2001, 39 mukaan) siinä uskossa, että vanhempien hoitaminen koituu myös lapsen eduksi (Lahikainen 2001, 40). Lastensuojelun ensisijaisena asiakkaana näyttäytyykin usein lapsen sijaan perheen äiti, jolloin lapsen tunteet ja kokemukset jäävät taka-alalle (Kiili 1998, 9). Tällaisissa tilanteissa kadotetaan lapsen subjektiivisuus ja lapsuuden arvostaminen. Kysynkin, miten voimme luoda paremmat edellytykset lapsuudelle, jos tavoittelemme lapsuutta aina aikuisuuden kautta?

Toisaalta Törrönen (2001) toteaa vanhempien hyvinvoinnin tukemisen palvelevan aina myös lasten hyvinvointia. Etenkin pienet lapset ovat vielä hyvin riippuvaisia vanhemmistaan, jolloin vanhempien oireilu vaikuttaa lapseen voimakkaammin. (Törrönen 2001, 82.) Vanhemman tilanteen parantaminen parantaa hänen kykyään huolehtia lapsestaan, mikä puolestaan kohottaa lapsen hyvinvointia.

Hyvä vanhemmuus ei aina ole kiinni pelkästään vanhempien kyvystä ja tahdosta huolehtia lapsistaan hyvin. Myös yhteiskunnalliset olosuhteet vaikuttavat vanhemmuuteen ja perheiden hyvinvointiin. (Välimaa 2004, 47.) Yhteiskunnan vallitsevat olosuhteet ajavat lapsuutta kohti institutionaalisuutta, jolloin kasvatusvastuu siirtyy yhä enemmän vanhemmilta erilaisille asiantuntijoille. Vaarana tässä on se, ettei kukaan ota kokonaisvastuuta lapsen kasvun ja kehityksen tukemisesta. Tulisikin muistaa, että perhe on edelleen keskeinen tuen ja turvan lähde niin lapsille kuin aikuisillekin. (Lämsä 2009a, 23.)

2.3 Hyvinvointi koulussa

7–16-vuotiaat suomalaiset kuuluvat oppivelvollisuuden piiriin. Tämä tarkoittaa sitä, että peruskouluikäinen lapsi tai nuori viettää merkittävän osan elämästään – yhdeksän vuotta – koulun vaikutuksen alaisuudessa. Kouluyhteisö onkin kodin ohella lapsen tärkeimpiä kasvattajia ja tukijoita. Siksi koulun merkitystä lapsen hyvinvoinnissa ja terveydessä ei voida sivuuttaa. (Rimpelä 2008a, 14; Munn 2010, 91.)

Välimaan (2004) mukaan lasten terveys on aina sidoksissa niihin kehitysympäristöihin, joissa hän elää ja toimii. Kodin tilanne ja mahdollisuudet tukea lapsen kehitystä nähdään ensiarvoisen tärkeinä, mutta myös koululla on oma roolinsa lapsen hyvinvoinnin tukemisessa. (Välimaa 2004, 38.) Rimpelän (2008a) mukaan koulukokemuksilla saattaa olla jopa perheoloja voimakkaampi yhteys lasten hyvinvointiin. Myönteiset koulukokemukset voivat rakentaa lapsen hyvinvointia, vaikka kodin tuki olisi heikkoa. Vastaavasti kielteiset koulukokemukset voivat vaarantaa lapsen hyvinvoinnin silloinkin, kun koti on hyvinvoinnille otollinen kasvualusta. (Rimpelä 2008a, 36–37; Lämsä 2009c, 69; vrt. myös Munn 2010, 109.)

Koulun merkitykset lasten hyvinvoinnille voivat olla siis negatiivisia tai positiivisia. Osalle lapsista koulu on paikka, jossa heitä kehitetään, arvostetaan ja rohkaistaan omien kykyjensä löytämiseen ja käyttämiseen. Osalle koulu aiheuttaa puolestaan pelkoa, turhautumista ja epäonnistumisen kokemuksia. Tutkijat ja kasvattajat ovat kuitenkin kiinnostuneet koulun moninaisista mahdollisuuksista vaikuttaa lasten hyvinvointiin. Tämä on johtanut mm. siihen, että koulua ja koulun toimintaa on alettu kehittää hyvinvoinnin näkökulmaa silmällä pitäen. (Wells 2004, 161–162.)

Kouluyhteisö voidaan mieltää jakamattomaksi kokonaisuudeksi, jossa terveys-, hyvinvointi- ja oppimistavoitteet kulkevat käsi kädessä (Rimpelä 2008a, 38). Rimpelän (2008a) mukaan hyvinvointia ja terveyttä edistetään kaikessa koulun toiminnassa, kuten opetussuunnitelmissa, opetuksessa, oppilashuollossa sekä arvioinnissa. Rimpelä korostaa etenkin oppilashuollon merkitystä kouluhyvinvoinnin rakentajana. (Rimpelä 2008a, 38.) Kannas (1995, 10) ja Rimpelä (2008a, 15) mainitsevat muiksi tärkeiksi kouluhyvinvoinnin ja terveyden edustajiksi turvallisen ympäristön, terveyskasvatuksen oppiaineen, piilo-opetussuunnitelman sekä kodin ja koulun välisen yhteistyön. Välimaa (2004, 38) puolestaan näkee kouluyhteisön vuorovaikutuksen laadun keskeisenä tekijänä oppilaiden mielenterveyden ja hyvinvoinnin kannalta.

Piispanen (2008) on jakanut hyvinvointia tukevan kasvu- ja oppimisympäristön ominaisuudet kolmeen osa-alueeseen. *Fyysisiltä* ominaisuuksiltaan hyvä oppimisympäristö on hänen mukaansa oppilaiden tarpeisiin muokkautuva, rauhallinen, esteetön ja viihtyisä. Hyvinvointia tukeva fyysinen oppimisympäristö mahdollistaa monipuolisten opetusmenetelmien käytön ja edistää oppilaiden terveyttä. *Pedagogisesta* näkökulmasta tarkasteltuna hyvinvointia tukeva oppimisympäristö käsittää puolestaan pätevät opettajat, toimivan tiedonsiirron, monipuoliset opetusmenetelmät sekä pedagogisen keskustelun. Kolmas näkökulma, *sosiaalispsykologista* hyvinvointia tukeva oppimisympäristö on Piispanen mukaan turvallinen sekä avoin ja sisältää toimivaa vuorovaikutusta, sopivia ryhmäjakoja ja turvallisia aikuisia. Sosiaalispsykologisesta hyvinvoinnin näkökulmasta tarkasteltuna oppimisympäristö tukee oppilasryhmän ryhmäytymistä esimerkiksi tutustumispäivien ja retkien avulla. Tähän osa-alueeseen kuuluu myös koulun tekemä yhteistyö kodin sekä koulun ulkopuolisten tahojen kanssa. (Piispanen 2008, Määtän & Rantalan 2010, 107–109 mukaan.)

Myös Konu (2002) on määritellyt kouluhyvinvoinnin käsitteen samankaltaisista lähtökohdista käsin lasten hyvinvointia koskevissa tutkimuksissaan. Konu päätyi jakamaan kouluhyvinvoinnin käsitteen neljään eri osa-alueeseen. Näistä ensimmäinen, *olosuhteet*, käsittää koulun fyysisen ympäristön ja ryhmäkokojen lisäksi oppilasta koskevat palvelut, kuten kouluruokailun ja oppilashuollon. Toinen osa-alue, *sosiaaliset suhteet*, voidaan ymmärtää oppilaiden keskinäisinä suhteina, suhteina oppilaiden ja opettajien välillä, koulun henkilökunnan välisinä suhteina tai kodin ja koulun välisenä yhteistyönä. (Konu 2002, 43–44.) Sosiaaliset suhteet pitävät sisällään siis koko koulun vallitsevan ilmapiirin. Kolmas Konun (2002) määrittelemä kouluhyvinvoinnin osa-alue, *itsensä toteuttaminen*, tarkoittaa oppilaan mahdollisuuksia opiskella kykyjensä mukaisesti palautetta, kannustusta ja arvostusta saaden. Itsensä toteuttamiseen liittyvät myös vaikuttamisen ja osallistumisen mahdollisuudet koulussa. Neljäs osa-alue, *terveydentila*, sisältää fyysisten ja psyykkisten sairauksien näkökulman oppilaan elämässä ja koulutyössä. (Konu 2002, 45–46.)

Välijärvi (2008) tarkastelee kouluhyvinvointia *tasa-arvon* toteutumisen näkökulmasta. Tasa-arvon olisi hänen mukaansa toteuduttava koulussa kahdella tavalla: Ensinnäkin, kaikilla oppilaille tulisi olla samanlaiset mahdollisuudet osallistua koulutukseen. Tämä tarkoittaa etenkin niin sanottujen heikompien oppilaiden tukemista.

Esimerkiksi erityisopetukseen siirretyillä oppilailla tulisi olla samanlaiset mahdollisuudet jatkokoulutukseen kuin yleisopetuksen oppilailla. Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tasa-arvoista asemaa on Suomessa parannettu mm. varhaisella puuttumisella ja arvioinnilla. Toisekseen, koulutuksen tulisi olla laadukasta tarjonta-alueesta riippumatta. Oppimistuloksissa ei saisi näkyä eroa esimerkiksi maaseutu- ja kaupunkikoulujen välillä. Sosiaalisen ympäristön vaikutusta oppimistuloksiin ei kuitenkaan voida täysin välttää. (Väljärvi 2008, 55–56.) Monet sosiaaliset ongelmat kasaantuvat suurille kaupunkialueille, mutta vastaavasti maaseudulla opetuksen laatua haittaa resurssipula. Alueellisia eroja oppimistuloksissa on todennäköisesti aina nähtävissä.

Väljärvi (2008) tarkastelee siis tasa-arvoa koulussa ns. koulutuksellisen ja opetuksellisen tasa-arvon kautta. Tasa-arvon toteutumista koulussa voidaan tarkastella myös kouluyhteisön sosiaalisten suhteiden näkökulmasta. Tasa-arvo tarkoittaisi tässä tapauksessa sitä, että kaikki oppilaat hyväksyttäisiin koulussa ihmisinä ja heitä kohdeltaisiin oikeudenmukaisesti riippumatta heidän kotitaustastaan, lahjakkuudestaan tai muista ominaisuuksistaan (Samdal ym. 1998, Pölkin 2001, 143 mukaan). Pyrkimys sosiaaliseen tasapuolisuuteen kasvattaisi oppilaita samalla ihmisinä – suvaitsevaisiksi, avoimiksi ja oikeudenmukaisiksi kansalaisiksi. Sosiaaliseen tasa-arvoon pyrkiminen sekä sosiaalisten taitojen oppiminen olisi nähtävä tärkeänä osana koulun kasvatuksellista tehtävää (ks. myös Wells 2004, 185).

Kouluhyvinvoinnin käsite liittyy vahvasti kouluviihtyvyyden käsitteeseen. Kouluviihtyvyyden yhteydessä puhutaan usein koulunkäynnin mielekkyydestä sekä koulun yleisestä ilmapiiristä. Koulun ilmapiiri vaikuttaa mm. siihen, millaisia emotionaalisia kokemuksia lapset kouluaikaanaan saavat, ja millaisia arvoja ja asenteita he kouluaikaanaan omaksuvat. (Liinamo & Kannas 1995, 109.)

Kouluviihtyvyyttä selittävät mm. oppilaan kokema arvostus luokassa, oppilaiden vaikuttamisen mahdollisuudet sekä menestyminen koulussa (Liinamo & Kannas 1995, 114, 117). Tutkimusten mukaan oppilaiden viihtyvyyttä koulussa lisäävät heidän omasta mielestään etenkin mukavien ystävien tapaaminen (Pölkki 2001, 131). Kouluviihtyvyyttä heikentävinä tekijöinä nähdään puolestaan koulun kuormittavuus sekä koulukiusaaminen tai muu ympäristön turvattomuus (Liinamo & Kannas 1995, 116, 123, 125). Sosiaalisista suhteista syrjäytymistä pidetään suurimpana koulukiusaamisen riskiä kasvattavana tekijänä (Pölkki 2001, 132).

Oppilaiden vaikuttamisen mahdollisuudet koulussa ovat minimaaliset koulussa työskenteleviin aikuisiin verrattuna. Mayallin (1994, 124) tutkimuksen mukaan kouluikäiset lapset kokevat tulevansa kohdelluiksi koulussa objekteina, kun taas kotona he saavat vaikuttaa asioihinsa enemmän (ks. myös Mason & Falloon 2001, Jamesin 2009, 43 mukaan). Kouluelämää suunnitellaan, muutetaan ja korjailaan aikuisjohtoisesti (Alanen & Bardy 1991, 49), ja lapsen tulee ikään kuin sopeutua tähän valmiiksi rakennettuun muottiin. Jo pienikin oppilaan vaikuttamisen mahdollisuus – esimerkiksi opiskeltavien oppiaineiden valinnoissa tai lukujärjestyksen sisällöissä – olisi merkittävä tekijä paremman koulussa viihtymisen kannalta. Samalla oppilas pääsisi osalliseksi häntä koskevista asioista.

Suomalaista koulua arvostetaan maailmalla etenkin erinomaisten PISA -tulosten vuoksi. Saamme tietysti olla ylpeitä akateemisesti toimivasta koulujärjestelmästä, mutta sivuutamme samalla sen tosiasian, että tällä menestyksellä on myös hintansa? OECD:n (2009, 58, 60) lasten hyvinvointia koskevasta kansainvälisestä tutkimuksesta käy nimittäin ilmi, että Suomessa lasten kouluviihtyvyys on hyvin alhaisella tasolla moniin muihin maihin verrattuna. Samanlaisiin tuloksiin on päädytty jo 90-luvulla WHO:n koululaistutkimuksessa (Kannas ym. 1995, 144). Mielenkiintoinen tutkimustulos on myös se, että koulunkäyntiin liittyvät asiat ovat suomalaisten lasten suurimpia huolenaiheita (Pohjoismainen kasvuverkostoprojekti, Pölkki 2001, 135). PISA -tuloksemme ovat siis erinomaisia, mutta niiden hintana maksetaan lasten psyykkissosiaalinen hyvinvointi. Nähdäkseni suomalainen koulujärjestelmä arvottaa akateemiset tavoitteet kasvatuksellisia ja elämään valmentavia tavoitteita korkeammalle. Milloin tulee aika, jolloin koulu asettaa ensisijaiseksi päämääräkseen terveiden ja hyvinvoivien kansalaisten kasvatuksen?

Koululaisten terveys ja hyvinvointi ovat merkittäviä oppimisen ja koulutyöskentelyn edellytyksiä (Kannas 1995, 9). Oppilaiden terveyden ja hyvinvoinnin edistämisen voidaan siten katsoa palvelevan koko yhteiskuntaa. Hyvinvoiva koulu tuottaa hyvinvoivia, työkykyisiä kansalaisia, mikä palvelee koko valtiota. Siksi valtion olisikinärkevintä kohdistaa resurssinsa juuri lasten ja nuorten hyvinvoinnin entistä parempaan turvaamiseen. (vrt. Rimpelä 2008b, 72.)

3 Lapsinäkökulmasta kohti lapsen näkökulmaa

3.1 Yhteiskunnallinen näkökulma lapsuuteen

Käsitykset lapsuudesta ja lapsuuden luonteesta muuttuvat aikojen ja kulttuurien saatossa. Lapsuuden pituus vaihtelee kulttuurikohtaisesti, kuten myös lasten yhteiskunnallinen asema sekä lapsuudelle annetut merkitykset. Meidän kulttuurissamme lapsuus tunnetaan yksilöllisenä kehitysvaiheena ja asteittaisena siirtymisenä kohti aikuisuutta. Biologisena ilmiönä lapsuus ei ole muuttunut, vaan jokainen elämänsä aloittava yksilö on edelleen samalla tavalla riippuvainen saamastaan hoivasta ja huolenpidosta. (Alanen & Bardy 1991, 9.)

Nyky aikaista lapsuutta kuvaa erityisesti kasvava tietoisuus lapsuuden luonteesta, mikä on johtanut lapsiväestölle sopivaksi katsottujen käytäntöjen järjestelyyn. Lapsuus on täten institutionaalistunut. Keskeisiä lapsuuden instituutioita ovat esimerkiksi koululaitos, kunnallinen päivähoito sekä lastensuojelu. Erilaisten instituutioiden yhteinen tavoite on hyvän lapsuuden varmistaminen tai tuottaminen. (Harrikari 2008, 17–18.) Instituutioiden tavoitteena voidaan siis katsoa olevan kokonaisvaltainen lasten hyvinvoinnin edistäminen.

Lapsuudesta ollaan kiinnostuneita niin lääketieteellisesti, psykologisesti kuin pedagogisestikin. Lapsuutta tarkastellaan myös tieteen, sosiologian, lakisäädösten sekä historiallisen näkökulman kautta. Lapsuudesta on yhä suuremmissa määrin tullut poliittinen ja julkinen huomion kohde. Erilaiset suuntaukset lapsuuden tarkasteluun ovat kuitenkin johtaneet siihen, ettei lapsuudesta ole saatu muodostettua yhtä yhtenäistä kuvaa. (Wintersberger 1996, 29, 31.) Lahikainen & Strandell (1988) määrittelevät lapsuuden ”sellaiseksi aineelliseksi, sosiaaliseksi ja kulttuuriseksi suojelualueeksi, jossa lapset elävät.” Lapsuuteen sisältyvät paitsi yhteiskunnan tarjoamat aineelliset ja sosiaaliset kasvamisen kehykset, myös vanhempien, instituutioiden ja yhteiskunnan kohdistamat odotukset lapsuuden luonteesta ja lasten tarpeista. (Lahikainen & Strandell 1988, 9.)

Lapsuuden määrittelemisen ja tavoittamisen vaikeutta voidaan selittää sillä, että yhteiskuntamme on rakentunut aikuisvaltaiseksi. Tämä aikuisvaltaisuus ilmenee mm. tavassamme käsittää lapsi ja lapsuus. Lasta on jo pitkään pidetty avuttomana ja

kyvyttömänä, onhan hän ”ei-aikuinen”. (Karlsson 2001, 38; Landsdown 1994, 34; Qvortrup 2009, 23–24.) Corsadon (1997, 7) mukaan aikuiset tarkastelevat lapsia usein sillä silmällä, mitä lapsista tulee tulevaisuudessa (vrt. myös Kellett, Robinson & Burr 2004, 27). Aikuisia kiinnostaa lapsuudessa etenkin se, miten he voivat ohjailla lapsen kehityksen kulkua. Lapsille opetetaan asioita, jotka valmistavat ja sopeuttavat heidät aikuisten maailmaan, eivätkä aikuiset huomioi sitä, mitä lapsi on nyt, tässä ja tällä hetkellä. (Alanen & Bady 1991, 11; Mayall 199a, 2; Oldman 1994, 155; Corsado 1997, 7.) Tämä johtaa siihen, ettemme täysin ymmärrä, mitä on olla lapsi nykyhetkellä ja millainen on nykyinen lasten sukupolvi (Alanen 1998, 128–129).

Karlsson (2001) sekä Kellett, Robinson ja Burr (2004) nostavat esiin mielenkiintoisen näkökulman siitä, miten lapsuudesta käyttämämme kieli vaikuttaa tapaamme suhtautua lapseen. Lapsista puhutaan toisin kuin aikuisista. Lapsi–sanaan liittyy vähätteleviä, jopa pilkallisia mielikuvia ja sanontoja: puhutaan mm. ”lapsellisesta”, ”lapsenmielisestä” sekä ”helposta kuin lasten leikki”. Lasta kuvataan sanoilla ”alaikäinen” tai ”keskenkasvuinen”. (Karlsson 2001, 35, 40; Kellett ym. 2004, 38.) Lapsi on jotain ”vähemmän” kuin aikuinen: aikuisuus on tavoite, ja lapsuus kasvamista kohti tuota tavoitetta (Oakley 1994, 23; Mayall 1994b, 118; Wintersberger 1996, 30). Nämä kaikki käsitteet ja sanonnat kuvaavat tapaamme käsittää lapsuus matkana kohti aikuisuutta ja ihmiseksi kasvamista (Karlsson 2001, 40). Samalla ne kertovat siitä, miten vähän oikeastaan arvostamme lapsuutta.

Karlsson (2001) raportoi Lallukan (1998) mielenkiintoisesta tutkimuksesta, josta käy ilmi, että myös lapset määrittelevät lapsuuden negatiivisesti. Tutkimukseen osallistuneet suomalaiset 8–12 -vuotiaat eivät halunneet tulla kutsutuiksi lapsiksi. Parempana kutsumanimenä he pitivät ”nuorta”, ja kokivat olevansa mieluiten jotain ”nuoren” ja ”lapsen” välissä. (Karlsson 2001, 40–41.) Aula (2006b) ja Qvortrup (2009, 30) toteavatkin nykyaikaisen elämäntyylin lyhentävän lapsuutta ja kaventavan lapsuuden merkitystä. Tämä näkyy esimerkiksi lasten leikkimisen loppumisena yhä varhaisemmassa iässä. (Aula 2006b.) Mielestäni yllämainittu esimerkki kertoo hälyttävästi siitä asemasta, mikä lapsilla ja lapsuudella on nykyisessä yhteiskunnassamme: jopa lapset näkevät lapsuuden ohimenevänä vaiheena, jonka sivuuttaminen mahdollisimman nopeasti olisi suotavaa.

Lapsen asema on siis muodostunut hyvin ristiriitaiseksi yhteiskunnassamme. Näemme lapset yhtäältä avuttomina, hoivaa ja suojelua tarvitsevina aikuisista

riippuvaisina olentoina (Lahikainen 2001, 36; Alanen 1998, 127; Kiili 1998, 10; Landsdown 1994, 34). Pienet lapset nähdään usein myös eräänlaisena taakkana aikuisille, sillä he vievät aikuisten aikaa (Alanen & Bardy 1991, 77). Lapsi nähdään siis riippuvaisena olentona, mutta toisaalta lapsi on myös velvoitettu kehittymään tiettyjen säädösten ja aikarajoitusten puitteissa. Nämä säädökset ja rajoitukset ovat lähtöisin aikuisista. Lapsen oma tahto ja omakohtaiset tuntemukset jäävät helposti sivuun tässä ristiriidan verkossa. (Lahikainen 2001, 36.)

Karlsson (2001) muistuttaa kuitenkin, että lapsuus voidaan nähdä myös toisella tavalla. Tämä näkökulma korostaa kaikkea sitä, mitä lapsi osaa ja mihin kaikkeen hän on kykenevä. Lisääntynyt tietoisuus lapsen kehitykseen liittyvistä tekijöistä on osaltaan johtanut siihen, että lasta ja hänen monipuolisia kykyjään on alettu arvostaa. (vrt. Karlsson 2001, 41.) Lapsen arvostaminen onkin ensisijaisen tärkeä askel hänen paremman kuulemisensa ja ymmärtämisensä tiellä. Myös Kiili (1998, 16) ja James (2009, 32) korostavat lapsuuden näkemistä arvokkaana elämänvaiheena, eikä ainoastaan kasvamisena kohti aikuisuutta. Lapsen oma autonomia, omat intressit ja mielipiteet tulisi Kiilin (1998, 16) mukaan ottaa entistä paremmin huomioon hyvinvointitutkimuksen kentällä.

Yhteiskunnassa vallitsevat lapsuuskäsitykset vähentävät siis osaltaan lapsuuden arvostusta. Tällöin myös tutkimushuomio suuntautuu pois lapsista ja ohjautuu niihin tahoihin, jotka tavalla tai toisella määrittelevät lasten tilaa tai ovat vastuussa lasten elämänolosuhteista (Alanen 1998, 127). Lapsuudelle ei tunnu löytyvän yhteiskunnassa sellaista paikkaa, jossa lasten oikeudet ja heidän osallisuutensa turvattaisiin samoin tavoin kuin aikuisväestön osalta (vrt. Wintersberger 1996, 30). Lapsuuden hyvinvointia koskevissa kysymyksissä onkin perimmiltään kyse siitä, mitä aikuisväestö on valmis ja kykenevä tekemään lasten hyvinvoinnin parantamiseksi.

3.2 Lapsen asema tutkimuksen kentässä

Kulttuurimme ymmärtää lasten hyvinvoinnin siten, miten aikuiset näkevät lapsen ja lapsuuden (Näsman 1995, Kiilin 1998, 14 mukaan). Tästä johtuen lasten hyvinvointia tarkastellaan usein aikuisten hyvinvoinnin kautta (Strandell 1995, 7; Kuivakangas 2002, 34; Ben-Arieh ym. 2001, 44) unohtaen, että hyvinvointikokemukset ovat yksilöllisiä. Lapsen hyvinvointia on tarkasteltu tutkimuksen kentällä usein osana hänen perheensä hyvinvointia (Allardt 1976, Kuivakangas 2002, 34 mukaan). Vaikka lasten

hyvinvointi muodostuu monista samoista tekijöistä kuin heidän vanhempansa hyvinvointi, on lapsilla myös oma subjektiivinen suhteensa noihin hyvinvoinnin ulottuvuuksiin (vrt. Strandell 1995, 10).

Lapsen ääni ei ole saanut riittävästi sijaa lapsuutta koskevissa tutkimuksissa. Usein muilta kuin lapsilta itseltään on kysytty, mitä heille kuuluu. (Alanen 1998, 126; vrt. Miettinen & Väänänen 1998, 68; Wintersberger 1996, 30.) Tutkimuksissa tarkastellaan lapsia usein vanhemman, ammattilaisen tai muun aikuisen näkökulmasta (Karlsson 2001, 37; Christensen & James 2008, 2; Scott 2008, 87; MacNaughton, Smith & Davis 2007, 168), jolloin lasten omat tiedot ja kokemukset jäävät huomiotta (Alanen 1998, 126). Kiili (1998, 12) kritisoikin hyvinvointitutkimuksia niiden aikuislähtöisyydestä. Hänen mukaansa lapsi määritellään liian usein aikuisten näkemysten ja kokemusten perusteella unohtaen, että myös lapsi on aktiivinen toimija yhteiskunnassa. Liian usein myös päätökset tehdään lasten puolesta. (Kiili 1998, 12–13.) Kiili (1998, 12) toteaa, että riippumatta tutkimusmetodeista, hyvinvointitutkimuksissa lapsi on ollut ja on edelleen kadoksissa.

Subjektiivista hyvinvointia koskevissa tutkimuksissa tarkastellaan yksilön arviota omasta hyvinvoinnistaan (esim. Konu 2002, 15). Yksilön oma perustelu- ja arviointikyky nousee siis tutkimuksessa merkittävään asemaan (vrt. Allardt 1999, 21). Tämä tekee lapsen aseman subjektiivisen hyvinvoinnin tutkimisen kentällä kiistanalaiseksi, sillä lasten kyky ajatella ja ilmaista itseään nähdään monelta osin aikuisten kykyä heikompana (ks. esim. Landsdown 1994, 34). Keskeinen kysymys tällä tutkimuskentällä onkin se, voidaanko luottaa siihen, että lapsi kykenee arvioimaan omaa hyvinvointiaan? Lahikainen (2001, 38) toteaa tässä yhteydessä osuvasti: ”Toisaalta olemme ainakin periaatteessa valmiita kuuntelemaan lasta, mutta toisaalta epäilemme, voimmeko luottaa siihen, että se mitä lapsi sanoo, on relevanttia, arvokasta ja uniikkia, vakavasti otettavaa siinä missä aikuisenkin puhe”. Näkemys lapsen vajavaisista kyvyistä oman elämänsä arvioimiseen on osaltaan johtanut siihen, että lapsuutta koskevat hyvinvointitutkimukset on toteutettu aikuisen näkökulmasta.

Toisaalta lasten parempaan huomioimiseen ja kuulemiseen on herätty monilla eri tahoilla. Lapsen näkökulmaa on korostettu erilaisissa poliittisissa ohjelmissa (esim. Lapsi- ja perhepoliittinen ohjelma 2000), ja lapsi on haluttu tehdä näkyväksi myös tutkimuksessa (ks. esim. Kiili 1998). Sosiaalipolitiikassa lapsen kuulemisesta on puhuttu jo usean vuosikymmenen ajan. Erilaisten lapsiasiahankkeiden taustalla ovat

vaikuttaneet YK:n lasten oikeuksien sopimukseen kirjatut artikkelit, joiden mukaan lapsella on oikeus niin suojeluun, osallistumiseen kuin myös osuuteen yhteiskunnallisista voimavaroista. (Turtiainen 2001, 18.)

Lapsen kuulemiseen ja lapsen aseman vahvistamiseen liittyy kuitenkin Turtiaisen (2001) mukaan monia kysymyksiä ja ongelmia, jotka voivat olla luonteeltaan poliittisia, sosiaalisia tai esimerkiksi vallankäyttöön liittyviä. Eräs ongelma on sellaisten käytäntöjen löytämisessä, joiden avulla lasten ääni saataisiin paremmin kuuluviin tutkimuksissa. (Turtiainen 2001, 19.) Lasten tutkiminen on metodologisesti haastavaa, sillä lapset ovat monessa suhteessa erilaisia kuin aikuiset. Tutkijan on ymmärrettävä, että lapsen maailmankuva ja ymmärrys on erilainen kuin aikuisella (vrt. Butler & Williamson 1994, 35). Siksi lapsen maailmaa on tavoiteltava metodologisesti oikeilla tavoilla (ks. myös luku 4.2.1.4).

Hyvin toteutetussa tutkimuksessa huomioidaankin jo tutkimusta suunniteltaessa se kaikki, mitä tiedämme lasten kehityksestä ja ymmärryksestä (Graig & Taylor 1999, 78, 159). Graigin ja Taylorin (1999, 78) mukaan lapsitutkimuksessa on otettava erityisen huomion kohteeksi pienten lasten rajoittunut kommunikointikyky – aikuisen ja lapsen käyttämä kieli kun ei aina ”osu yhteen”. Esimerkiksi Valkosen (2006, 94–95) vanhemmuutta käsittelevässä tutkimuksessa todettiin, että lasten käyttämä konkreettinen käsitteistö erosi suuresti aikuisten teoreettisemmasta käsittekkulttuurista. Tietyt sanavalinnat ovat aikuisille tuttuja, mutta lapsi ei niitä ymmärrä (vrt. Turtiainen 2001, 22). Luotettavien tutkimustulosten saamiseksi onkin tärkeää varmistaa, että lapsi ymmärtää hänelle esitetyn kysymyksen (Graig & Taylor 1999, 78). Lasten erilainen kommunikointikyky ei kuitenkaan saisi olla esteenä lasten tutkimiselle (vrt. Wintersberger 1996, 30), vaan on aikuisen vastuulla löytää sopivat keinot lasten äänen tavoittamiseen kielellisellä tasolla.

Kielellisen ymmärryksen lisäksi lapsilla on myös muita heidän kehitykseensä liittyviä ominaisuuksia, jotka tulee ottaa huomioon lapsitutkimuksessa. Näitä ominaisuuksia ovat mm. lapsen muistikapasiteetti, kyky ymmärtää menneisyyttä ja tulevaisuutta, sekä kyky erottaa todellisuus kuvitellusta (esim. Miettinen & Väänänen 1998, 75; Graig & Taylor 1999, 78). Järventie (2001, 107) huomauttaa pienen lapsen muistin olevan emotionaalinen-kokemuksellinen, ei loogis-rationaalinen. Tärkeää on myös huomioida lapsen sosiaalisen ja kognitiivisen kehityksen taso, sillä lapsi rakentaa todellisuudesta erilaisia merkityksiä kuin aikuinen (Scott 2008, 88–89; Christensen &

James 2008, 8). Jos emme osaa lähestyä lasta hänen kehityksensä edellyttämällä tavalla, meiltä jäävät nämä merkitykset huomaamatta, kuulematta ja ymmärtämättä.

Yhtenä vastauksena onnistuneeseen lapsitutkimukseen pidetään kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien valintaa (ks. luku 4). Kvalitatiivinen lapsitutkimus ottaa Graigin ja Taylorin (1999, 43) mukaan huomioon lapsen subjektiivisuuden, ja sovittelee tutkimuskohteelleen sopivat metodit. Kvalitatiiviset menetelmät tukevat uudenaikaista lapsitutkimusta, jonka tavoitteena on lapsuuden näyttäminen lasten todellisuutena, ei aikuisten käsityksenä siitä, mitä lapsuus on. Uudenaikaisen lapsuustutkimuksen lähtökohtina voidaankin pitää tasa-arvoon ja oikeudenmukaisuuteen pyrkimistä sekä lasten yhteiskunnallisen aseman parantamista (Miettinen & Väänänen 1998, 71, 79).

Lapsuuden arvostaminen ja sen näkeminen arvokkaana tutkimuskohteena auttaisi sinällään nostamaan lapset subjekteiksi tutkimuksen kentällä (Miettinen & Väänänen 1998, 70). Oleellista on se, nähdäänkö lapsiväestö tärkeänä osana yhteiskuntarakennetta, vai esimerkiksi vähemmistöryhmänä yhteiskunnassamme (vrt. Kuivakangas 2002, 41; Wintersberger 1996, 30). Heti kun tunnustamme lapset sosiaalisina olentoina, subjekteina, omakohtaisina toimijoina ja persoonina, erilaiset rajoitukset ja ongelmat lasten tutkimisessa ovat ylitettävissä (vrt. Alanen 1992, 55–56; James 2009, 40–41). Mikäli kuitenkin jatkamme lasten sivuuttamista heitä koskevissa tutkimuksissa, emme koskaan tule pääsemään lähellekään todellista lasten maailmaa.

3.3 Lapsen kokemusmaailman ymmärtäminen

Lapsilla on ikänsä vuoksi vähemmän kokemuksia maailmasta kuin aikuisella. Lapsen kokemukset eroavatkin merkittäväällä tavalla aikuisten kokemuksista, sillä lasten kyky hahmottaa ja hallita maailmaa on monessa suhteessa aikuisten kykyä rajallisempi. (Lahikainen 2001, 24.) Lasten kokemukset olisi kuitenkin pyrittävä tavoittamaan ja niitä olisi pyrittävä ymmärtämään nimenomaan lasten näkökulmasta käsin, ei aikuisten määrittelemien reunaehto- jen varassa. Lapsen entistä parempi kuunteleminen ei siis riitä, vaan lasta ja hänen kokemuksiaan on kyettävä myös ymmärtämään.

Kokemus voidaan käsittää ihmisen kokemuksellisenä suhteena omaan todellisuuteensa, eli siihen maailmaan, jossa hän elää. Eläminen on paitsi kehollista toimintaa, samalla myös kaiken koetun ymmärtämistä ja jäsentämistä. (Laine 2001, 27.) Ulkoinen maailma näyttäytyy ihmiselle kokemuksina (Perttula 1995, 7). Perttula (2009) toteaa kokemuksen pitävän sisällään tajuavan yksilön ja hänen toimintansa sekä

kohteen, johon tuo toiminta suuntautuu. Kokemus on eräänlainen merkityssuhde, jossa subjekti (yksilö) ja objekti (kohde) muodostavat merkityksellisen kokonaisuuden, yksilön elämäntilanteen. (Perttula 2009, 116–117.)

Sekä Laineen (2001, 27) että Perttulan (2009, 116) mukaan kokemus syntyy vuorovaikutuksessa todellisuuden kanssa. Tämä todellisuus ei ole yksilölle merkityksetön, vaan jokainen yksilö antaa todellisuudelle omat subjektiiviset merkityksensä (Perttula 2009, 116). Karlsson (2001, 31) toteaaakin toiminnan muotoutuvan vuorovaikutuksessa, jossa osapuolten tapa hahmottaa todellisuutta vaikuttaa lopputulokseen eli siihen, millaiseksi todellisuus lopulta muodostuu. Todellisuudestamme tekemiimme havaintoihin vaikuttavat esimerkiksi pyrkimyksemme, kiinnostuksemme ja uskomuksemme. Kokemus muodostuu siis aina niiden merkitysten mukaan, joita sille yksilönä annamme. (Laine 2001, 27.) Myös lapsi muuttaa todellisuutta omien kokemustensa mukaan, eikä ainoastaan sopeudu siihen (vrt. Karlsson 2001, 31; Butler & Williamson 1994, 24). Tässä on jälleen yksi peruste sille, miksi lapsen kokemus ei voi olla määriteltävissä ainoastaan aikuisen taholta.

Ihmisen kokemuksilleen antamat merkitykset ovat toisaalta hyvin subjektiivisia, toisaalta myös subjektien välisiä tai subjekteja yhdistäviä. Tällä tarkoitetaan sitä, että vaikka eri ihmiset kokevat erilaiset asiat ja tilanteet eri tavoin, on jokaisen yksilön subjektiivisissa kokemuksissa yhteisöllinen merkityspohja. Esimerkiksi kulttuurisilla tekijöillä on vaikutusta tapaamme jäsentää todellisuus. (Laine 2001, 28.) Laine (2001, 28) toteaaakin, että ”merkitykset, joiden valossa todellisuus meille avautuu, eivät ole meissä synnynnäisesti, vaan niiden lähde on yhteisö, johon jokainen kasvaa ja kasvatetaan.” Lasten ja aikuisten kokemuksilla on siis samanlainen, kulttuurisesti rakentunut pohja. Lapsen kohdalla erilaiset kehitysympäristöt – koti, koulu, päivähoito ja vertaissuhteet – muodostavat kuitenkin erilaisia yhteisöjä ja siten myös erilaisia todellisuuksia, joiden välillä lapsen on tasapainoitava jatkuvasti (vrt. Dencik, Bäckström & Larsson 1988, 1; Mayall 1994b, 114, 125).

Ihmisen kokemukset muodostuvat hyvin moniulotteisiksi mitattavista asioista riippuen. Esimerkiksi Välimaan (2000) tutkimuksissa 13-vuotiaiden poikien itsearvioituun terveyteen yhteydessä oleviksi tekijöiksi muodostuivat yksinäisyyden kokeminen, koettu oireilu, koettu fyysinen kunto, itsetuntoindeksi sekä sosiaaliset suhteet ystäviin ja vanhempiin. (Vertio 2003, 47.) Terveys ja oireilu ovat siis vain yksi

osa terveyden kokemista. Tärkeään osaan pääsevät myös muut terveyden ja hyvinvoinnin ulottuvuudet.

Toisinaan ihmisen kokemuksia taas ei halutakaan mitata, vaan ne sivuutetaan ikään kuin peläten sitä, mitä kokemukset paljastaisivat tutkimuksen kohteesta. Alanen ja Bardy (1991, 48) toteavat, että esimerkiksi koulua koskeva tutkimustieto on usein keskittynyt kaikkeen muuhun paitsi koululaisten arkeen. Kouluikäiset lapset eivät siis ole saaneet ääntään kuuluviin koulua koskevissa tutkimuksissa. Monet tutkijat kuitenkin myöntävät, ettei koulu ole välttämättä myönteinen kokemusmaailma lapselle (Alanen & Bardy 1991, 4). Eikö juuri lasten koulukokemusten tutkiminen mahdollistaisi sen, että koulua voitaisiin muuttaa lasten näkökulman mukaisesti myönteisempään suuntaan? Lasten kokemusten sivuuttaminen viestii siitä, ettei kokemuksia pidetä arvossa tai ettei muutostarpeita oteta vakavasti.

Lasten kokemusten tutkimus voidaan nähdä haastavampana kuin aikuisten kokemusten tutkimus, sillä lasten kyky ilmaista itseään on monelta osin rajatumpi (vrt. Allardt 1999, 21). Ongelma on sitä suurempi, mitä nuorempi lapsi on kyseessä. Nuorempien lasten kohdalla aikuisten tekemät tulkinnat lasten kokemuksista nousevat suurelle sijalle. Stern (1992) kuvaakin osuvasti koko vanhempana olemisen perustuvan niihin tulkintoihin, joita vanhempi tekee lapsestaan. Vanhempien tekemät tulkinnat lapsestaan ja lapsen kokemuksista opastavat vanhempaa siinä, miten hänen tulisi menetellä lapsen kanssa. Tulkintojen pohjalta toteutuva toiminta värityy näin aikuisen maailmankuvan kautta, ja vaikuttaa siten myös lapsen tapaan jäsentää maailmaa. (vrt. Stern 1992, 16–17.)

Lapsitutkimukselle on ollut ominaista se, että aikuiset tutkijat tekevät johtopäätöksiä liittyen lasten tilanteeseen, käytökseen, tunteisiin tai ajatuksiin. Näistä tehdyt johtopäätökset perustuvat jo aiemmin luotuihin teorioihin ja hypoteeseihin, jotka ovat nekin aikuisten luomia. (Woodhead & Faulkner 2008, 13.) Tämä jättää runsaasti sijaa väärinymmärryksille ja mielivaltaisille tulkinnoille lapsuudesta. Mayall (1994a, 1) pohtiikin sitä, millaisia johtopäätöksiä lapsuudesta voidaan ylipäätään tehdä, kun lapsuutta ovat tutkimassa aikuiset. Myös Turtiainen (2001, 53) tunnistaa vaaran siinä, miten aikuinen väistämättä tulkitsee lapsen viestiä sitä kuunnellessaan. Miten moni lapsen kokemus tai mielipide on tulkittu väärin vain siksi, että tulkitsijana ovat toimineet aikuiset tutkijat?

Lasta tutkiva aikuinen on joskus itsekin ollut lapsi. Hänellä on lapsuudesta muistoja, mielikuvia ja ajatuksia. Tutkija ei siis lähde tutkimaan lapsia ja lapsuutta ”puhtaalta pöydältä”, vaan hän tuo omat lapsuuskokemuksensa mukaan tutkimukseen. (Valkonen 2006, 18; Oakley 1994, 28.) Voitaisiin myös sanoa, että tutkittaessa lasta tutkija tutkii osaa itsestään (Oakley 1994, 28). Valkonen (2006) näkee tässä kuitenkin sen vaaran, että aikuinen tutkija luulee tietävänsä lasten elämästä enemmän kuin todellisuudessa tietää. Tutkija ei aina ymmärrä, että nykyaikainen lapsuus on hyvin erilainen kuin tutkijan oma lapsuus. (Valkonen 2006, 18.) Aikuinen on väistämättä ajan myötä kadottanut lapsuuden kokemuksen ja tavan ajatella. Aikuinen tulkitsee omia lapsuusmuistojaan ja tutkittavan lapsen kokemuksia aikuisen näkökulmasta käsin (vrt. Graig & Taylor 1999, 76). Tutkijan tulisikin kiinnittää huomiota siihen, missä määrin hänen omat lapsuuskokemuksensa sekä mielikuvansa lapsuudesta vaikuttavat siihen, miten hän lasta tutkii (Valkonen 2006, 18). Jo asian tiedostaminen vaikuttaa positiivisella tavalla tutkimuksen luotettavuuteen.

Tutkijan omien kokemusten ja mielikuvien tiedostaminen ei kuitenkaan yksin riitä takaamaan tutkimuksen luotettavuutta. Paljon on kiinni myös siitä, miten aikuinen suhtautuu lasten kertomuksiin elämästään – niin tutkimuksen kentällä kuin arjessakin. Kuivakangas (2002) kertoo epäilevänsä, ottaako aikuinen lasten kokemuksia todesta. Esimerkiksi monet lapsen pelot ovat kova paikka lapselle itselleen, mutta eivät tunnu aikuisesta kovin kohtalokkailta. (Kuivakangas 2002, 47.) Myös Butler & Williamson (1994) puhuvat siitä, miten lasten kokemukset pitäisi ottaa vakavasti. Lapsen kokema nimittely ei todennäköisesti hetkauta aikuista samalla tavalla kuin esimerkiksi lapsen kokema hyväksikäyttö, mutta myös nimittely voi aiheuttaa suurta tuskaa ja pahaa oloa lapselle. (Butler & Williamson 1994, 64.) Aikuisten tulisi huomata, että lapset ymmärtävät ja jäsentävät kokemuksiaan eri tavoin kuin aikuiset (Valkonen 2006, 18). Lapsen kokemus ei ole aikuisen kokemukseen verrattavissa oleva asia, sillä lapsen kokemuksen taustalla vaikuttavat hänen omat sosiaaliset kontekstinsa sekä kehitystasonsa.

Lasten kokemusten vähättely voi pahimmillaan johtaa siihen, ettei lapsi tai nuori osaa enää luottaa aikuisiin. Butlerin ja Williamsonin (1994) tutkimuksessa kävi ilmi, että useat lapset ja nuoret eivät luota aikuisiin, sillä he eivät koe että aikuiset kuuntelisivat heitä. Lapset ja nuoret kokivat tullessa väärinymmärretyiksi, ja kertoivat aikuisten ylireagoineen tai alireagoineen tiettyihin lapsen elämää koskettaviin asioihin.

Ymmärryksen puute koettiin suureksi ongelmaksi niin sosiaalityöntekijöiden kuin vanhempienkin osalta. Eräs tutkimukseen osallistunut vastaaja pohti seuraavasti: ”Miten he (aikuiset) voivat tietää, mikä on sinulle parasta, kun he eivät todella tunne sinua?” (Butler & Williamson 1994, 76–81.)

Lasten ja nuorten kokemukset siitä, ettei heitä ymmärretä, tulisi ottaa vakavasti. Nämä kokemukset johtavat siihen, etteivät lapset ja nuoret edes halua puhua aikuisille. Ongelmallinen on myös se ristiriitainen viesti, jota aikuiset usein lapsille välittävät: toisaalta lapsen toivotaan kasvavan isoksi ja selvittävän asiansa itse, toisaalta lapsen puolesta tehdään asioita liikaakin. (Butler & Williamson 1994, 80–82.) Ydinongelma on siis jälleen kerran tavassamme ymmärtää lapsi ja lapsuus.

Ihminen ei voi koskaan saavuttaa toisen ihmisen kokemusta täysin, sillä samalla tavalla kuin jokainen ihminen on ainutlaatuinen, muodostuvat jokaisen ihmisen kokemukset ainutlaatuisiksi (Perttula 1995, 29). Aikuinen ei siis koskaan voi täysin ymmärtää lasten kokemuksia. Vaikka kuulisimme lasta ja pyrkisimme tutkimuksissa lasten omakohtaisen näkökulman saavuttamiseen, vaikuttaisi tekemämme tulkinta lapsen kokemuksista siihen, miten raportoisimme asiasta eteenpäin. Kokemuksiin liittyvissä tutkimuksissa tavoitellaan ymmärrystä siitä, mitä kokemus merkitsee yksilölle. Jo noiden merkitysten tavoittelu ja pyrkimys merkitysten ymmärtämiseen ajaa tutkijan tekemään omia tulkintojaan tutkittavan kuvaamista asioista. (vrt. Perttula 1995, 33.)

Monet asiantuntijat (esim. Waksler 1991; Heinzl 2000) näkevät kuitenkin mahdollisena sen, että aikuinen tutkija laittaa syrjään aikuisen roolin tutkimuksessa, ja keskittyy lapsiin oman elämänsä asiantuntijoina ja subjekteina (Valkonen 2006, 19). Näin lapsen maailma on mahdollista tavoittaa paremmin. Sellaista ihmisen tekemää tutkimusta, joka ei sisällä lainkaan tulkintoja ja väärinymmärryksiä, ei voi kuitenkaan olla olemassa. Tutkimuskentällä kyse onkin puhtaimmillaan siitä, miten löytäisimme ne työkalut, jolla lähestyä yksilön kokemusta parhaalla mahdollisella tavalla. Erityishuomio on siis kiinnitettävä tutkimusmetodeihin sekä tutkijan käsityksiin ihmisestä, kokemuksesta ja todellisuuden yksilöllisestä rakentumisesta (vrt. Perttula 1995, 30).

3.4 Lapsen osallisuuden tukemisesta ja esteistä

Osallisuus on yksi ihmisen hyvinvoinnin keskeisistä ulottuvuuksista (vrt. Vornanen 2001, 27; Veenhoven 2008, 52). Osallisuus on myös yksi lapsen perusoikeuksista (YK:n lasten perusoikeuksien sopimus, esim. Landsdown 1994, 36). Osallisuudella ja osallistumisella voidaan tarkoittaa ”mukaan kuulumista”, ”mukaan menemistä” tai ”mukaan pääsemistä” (vrt. Väyrynen 2001, 20), jolloin näkökulma osallisuuteen on yhteisöön ja sen toimintaan liittyvä. Toisaalta osallisuudella voidaan tarkoittaa myös yksilön osallisuutta omasta elämästään (vrt. Aldgate 2010, 27).

Jokainen yksilö, myös lapsi, tahtoo kokea itsensä aktiiviseksi subjektiksi. Lapsen osallistumisen esteenä eivät ole lapsi itse, hänen puutteelliset taitonsa tai muut lapsesta itsestään johtuvat tekijät. Suurin ongelma lapsen osallistumiselle ovat aikuiset ja heidän toimintakulttuurinsa. Aikuisten tapa toimia ja organisoida lasten toimintaa estää lasten aktiivisen toiminnan ja osallisuuden. (Karlsson 2001, 13–14.) Lapsen todellinen osallistuminen ei ole ainoastaan sitä, että lapsi on mukana toiminnassa, vaan myös sitä, että lapsi voi itse vaikuttaa toimintaan (Turtiainen 2001, 9).

Vuorovaikutuksessa aikuisten kanssa lapsi joutuu hyvin usein toiminnan kohteeksi. Esimerkiksi erilaisissa opetus- ja kasvatustilanteissa aikuinen käsitetään aktiivisena tiedon siirtäjänä, jolloin lapsen rooli jää passiiviseksi ja tietoa vastaanottavaksi. Perinteisen päivähoitotoiminnan ja koulutyön suunnittelu on ammattilaisen, aikuisen tehtävä, vaikka toiminta onkin suunnattu lapselle. Lisäksi lapsen toimintaa vielä arvioidaan aikuisten määrittelemien kriteerien pohjalta. Lapsen kasvaminen ja oppiminen nähdään asiana, joka on aikuisen vastuulla, eikä lapsen oman toiminnan merkitystä huomioida riittävästi. (Karlsson 2001, 42–43.)

Lapsen osallisuuden esteenä voidaan nähdä paitsi erilaiset kasvatusinstituutiot, myös lapsen perhe. Lasta ei yhteiskunnassa useinkaan nähdä subjektina, vaan esimerkiksi osana perhettä (vrt. Butler & Williamson 1994, 7; Lahikainen & Strandell 1988, 13). Mitä pienempi lapsi on, sitä vaatimattomampi asema hänellä on yhteiskunnan tasolla. Lisäksi lapsia luokitellaan heidän perheidensä ominaisuuksien mukaan. (Karlsson 2001, 39.) Karlsson (2001, 39) toteaaakin lasten jäävän varjoon, kun heidät kätketään perheyksikköön. Lapsia ja lapsuutta tarkastellaan tutkimuksen kentällä perhepoliittisesti, ei lapsipoliittisesti (vrt. Alanen & Bardy 1991, 87). Lapsen edun

tavoittelu jää siis perheen edun tavoittelemisen varjoon, vaikka perheen tukemisella tuetaan toki osaltaan myös lasta.

Lapsen osallisuus on hyvin voimakkaasti riippuvaista aikuisesta, sillä lapsi on monessa suhteessa aikuista heikommassa asemassa yhteiskunnassa. Lapsi on kiistatta fyysisesti aikuista heikompi. Lapsella on vähemmän tietoa ja kokemusta, ja lapsi tarvitsee elääkseen ja kehittyäkseen aikuisen läsnäoloa. Lapsella ei ole yhteiskunnassa juridista päätösvaltaa, mikä johtaa siihen, ettei lasten mielipiteitä tarvitse lain mukaan huomioida tai ottaa vakavasti. Lapsi ei juurikaan voi ottaa kantaa itseään koskeviin asioihin, esimerkiksi koulutuksensa suhteen. (Landsdown 1994, 34–35.) Lapsilta puuttuu ns. ”virallinen ääni” yhteiskunnassa (Landsdown 1994, 35), minkä voidaan katsoa johtaneen osaltaan siihen, ettei lapsuutta juurikaan arvosteta yhteiskunnan tasolla.

Lasten osallistuminen on aikuiskeskeisesti rakentuneessa yhteiskunnassamme lähes mahdotonta. Lasten mielipiteet huomioidaan vain silloin, kun ne vaikuttavat mahdollisimman vähän aikuisten elämään (Kuivakangas 2002, 33). Galinsky (2000) tarkastelee lapsen roolia toiselta kannalta: hänen mukaansa aikuiset ovat liian pelokkaita kysymään asioista lapsilta, sillä he eivät tiedä, mitä odottaa (Galinsky 2000, 1). Lasten ideoita ja mielipiteitä saatetaan siis pelätä. Kuivakangas (2002, 33) heittää ilmoille mielenkiintoisen kysymyksen: ”Jos lapset osallistuisivat julkiseen keskusteluun yhtä pontevasti kuin aikuiset ja heidän sanansa otettaisiin vakavasti, millaisia muutoksia yhteiskunnassa silloin tapahtuisi?”

Kuten edellä totesin, lapsi nähdään usein aikuisista riippuvaisena, haavoittuvana ja suojelua tarvitsevana olentona (Lahikainen 2001, 36; Landsdown 1994, 34). Mikäli jatkuvasti korostamme lapsen riippuvuutta aikuisista, estämme helposti hänen oman osallisuutensa, toisin sanoen emme anna lapselle edes mahdollisuutta osallisuuteen. Alanen ja Bardy (1991, 91) sekä Aula (2006b) korostavat tässä kohtaa näkökulmaa, jossa lapsen autonomiaa ja suojelua ei nähdä toisiaan poissulkevinä tekijöinä. Ovathan ne kirjattuna myös YK:n lasten oikeuksien sopimukseen rinnakkaisina ilmiöinä (ks. esim. Landsdown 1994, 36).

Vaikka nykyisissä hyvinvointitutkimuksissa korostetaankin lapsen näkemistä aktiivisena subjektina, tulee muistaa, että jokainen ihminen on myös sosiaalinen olento ja siten erottamaton osa sosiaalista ympäristöään (vrt. Karlsson 2001, 54). Hurrelmannin (1988) mukaan ihminen tulee subjektiksi vain osallistumalla aktiivisesti yhteisön

toimintaan (Karlsson 2001, 46). Yksittäisen yhteisön jäsenen aktiivinen osallistuminen hyödyttää koko yhteisöä. Näin on myös lapsen kohdalla. Aulan (2010) mukaan aikuiset osaavat tehdä parempia päätöksiä, kun he ovat selvillä myös lasten näkökulmasta. Lapsen näkökulman huomioimisen hyödyt näkyvät näin koko yhteisön toiminnan tasolla.

Miten sitten voisimme tukea lasten osallisuutta? Landsdown (1994) korostaa ensinnäkin sitä, että tarjoaisimme lapsille tietoa heitä koskevista asioista sekä heidän oikeuksistaan. Tiedon välittäminen edesauttaisi myös sitä, että lapset kykenisivät ottamaan kantaa oman elämänsä asioihin. Ei myöskään riitä, että lapsi oppii esittämään näkemyksiään, vaan aikuisten on myös kuunneltava ja kunnioitettava niitä sekä otettava lasten mielipiteet vakavasti. Aikuisten olisi viimeinkin sisäistettävä se tosiasia, että lapsen osallisuus kuuluu lapsen perusoikeuksiin. (Landsdown 1994, 38–39, 41.)

Mayall (2008, 121) ja Galinsky (2000, 321–322) painottavat puolestaan lasten kanssa käytävien keskustelujen merkitystä. Mayallin (2008) mukaan aikuisen ymmärrys lapsen maailmasta kasvaa hänen käydessään lapsen kanssa sellaista vapaata keskustelua, jossa lapsi saa nostaa esiin hänelle tärkeitä asioita. Keskustelunaiheet eivät ole näin aikuisen johdateltavissa ja kontrolloitavissa, vaan lähtöisin lapsesta. (Mayall 2008, 121–122.) Samanaikaisesti kasvatetaan siis aikuisen ymmärrystä lapsuudesta, ja tuetaan lapsen aktiivista roolia hänen kanssakäymisessään aikuisen kanssa.

Myös Turtiainen (2001, 10) korostaa lapsen jokapäiväisen kuuntelemisen merkitystä lapsen hyvinvoinnin edistämiseksi. Turtiaisen mukaan lapsen kuuleminen on sitä, että lapsella on mahdollisuus kertoa itse, omin sanoin asioistaan. Lisäksi aikuisen tulee olla kiinnostunut lapsen ajatuksista, ja niitä on arvostettava. Tämän kaiken toteutuminen edellyttää aikuisilta aikaa, avoimuutta ja vastuuta, sekä eräänlaista herkistymistä lasten ajatuksille. (Turtiainen 2001, 10, 56.) Lapsen kuulemiselle olisikin herkistyttävä paitsi lapsen arjessa ja tutkimuksen kentällä, myös ylemmillä tahoilla: varhaiskasvatussuunnitelmissa, opetussuunnitelmissa, lapsipoliittisissa ohjelmissa ja kunnallisessa päätöksenteossa. Vain siten kyetään tukemaan lapsen hyvinvointia kokonaisvaltaisesti.

Lasten hyvinvointi ei riipu ainoastaan aikuisten antamista voimavaroista ja huolenpidosta, vaan siitä, miten hyvin aikuiset kuuntelevat ja ottavat huomioon lasten näkemykset ja pyrkimykset (Kiili 1998, 19). Tämä vaatii voimakkaita muutoksia tavassa käsittää lapsi ja lapsuus (Alanen 1998, 130). Lasten osallisuuden toteutuminen

ei siis tarkoita sitä, että lasten tulee itse olla aktiivisia osallisuuden saavuttamiseksi. Lasten osallisuuden edistäminen ja mahdollistaminen on ensisijaisesti aikuisten, kasvattajien tehtävä. (vrt. Vornanen 2001, 36.)

4 Tutkimuksen toteutus

4.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimustehtävät

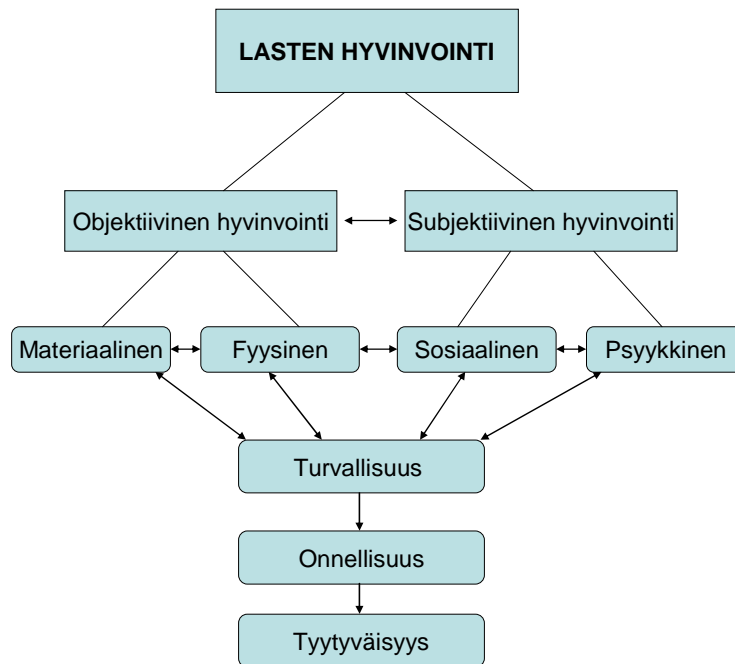
Väestön hyvinvointia koskeva tutkimus on keskittynyt kuvaamaan hyvinvointivaltion rakenteita, heikkouksia ja vahvuuksia sekä ihmisten arkielämään liittyviä ilmiöitä. Hyvinvointitutkimus on näin ollen ollut luonteeltaan objektiivista. Kuten edellä on todettu, hyvinvoinnin käsittely lasten osalta on jäänyt monin tavoin vajaaksi: tutkimuksissa on käsitelty lapsuutta vain epäsuorasti, eikä itse lasta ole kuultu tarpeeksi. Yleensä lasten huoltajilta ja lasta koskevilta instituutioilta, kuten koululta ja päiväkodilta, koottua tietoa on käytetty edustamaan lapsia ja lapsuutta. (Kiili 1998, 10–12.)

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tuottaa sellaista lapsuutta koskevaa tutkimusta, jossa on kuultu itse lapsia. Tarkoituksena on selvittää, miten lapset itse kokevat oman elämänsä ja millaiset asiat ovat lapsen elämässä tärkeitä. Lasten kokemusten perusteella pyritään luomaan kuvaa lasten subjektiivisen hyvinvoinnin rakentumisesta. Hyvinvointi käsitetään tässä tutkimuksessa materiaalistien, fyysisten, psyykkisten ja sosiaalisten tekijöiden muodostamaksi kokonaisuudeksi (ks. kuvio 4).

Hyvinvoinnin subjektiivista luonnetta pyritään tässä tutkimuksessa lähestymään lasten turvallisuuden ja turvattomuuden kokemusten kautta. Lasten subjektiivinen hyvinvointi käsitetään Vornasen (2001) tapaan kokonaisuutena, joka muodostuu tyytyväisyyden, onnellisuuden ja turvallisuuden kokemuksista. Tarkoituksena on selvittää, millaisia turvallisuuden ja turvattomuuden kokemuksia lasten elämään sisältyy, ja millä tavoin kokemukset turvallisuudesta ja turvattomuudesta vaikuttavat lapsen kokonaisvaltaiseen hyvinvoinnin rakentumiseen.

Tutkimuksessa pyritään etsimään vastausta seuraaviin tutkimustehtäviin:

- Miten lapset itse kokevat oman elämänsä, ja millaiset asiat ovat heidän elämässään tärkeitä?
- Millaisia turvallisuuden ja turvattomuuden kokemuksia lasten elämään sisältyy?
- Miten turvallisuuden ja turvattomuuden kokemukset heijastuvat lasten kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin?



Kuvio 4. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys (muokattu Vornasen (2001) mallin pohjalta)

4.2 Tutkimuksen suorittaminen

4.2.1 Tutkimusmenetelmät

4.2.1.1 Kvalitatiivinen tutkimus

Väestön hyvinvointia koskevissa tutkimuksissa tarkastellaan ja mitataan hyvinvoinnin ulkoisia reunaehtoja, kuten esimerkiksi elinoloja. Tilastotieteeseen perustuvien menetelmien avulla päästään seuraamaan väestötasolla esimerkiksi lasten hyvinvointia, sen muutoksia ja uhkia. Tällaisten kvantitatiivisten mittausmenetelmien etuna on niiden systemaattisuus ja yleistettävyyys, mutta tulokset jäävät usein vain pintaraapaisuksi. Sen sijaan yksilön omien kokemusten tutkiminen kvalitatiivisin menetelmin päästää tutkijan pintaa syvemmälle. (Vornanen 2001, 21–22.)

Tässä tutkimuksessa pyritään lasten omakohtaisten kokemusten tavoittamiseen. Siksi tässä tutkimuksessa käytetty tutkimusmenetelmä on kvalitatiivinen. *Kvalitatiivisen tutkimuksen* lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen. Tutkittavaa kohdetta pyritään kvalitatiivisessa tutkimuksessa ymmärtämään mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161.) Kvalitatiivisen tutkimuksen tavoitteena on selvittää ja ymmärtää ihmisten ajatuksia, tietoja, tunteita ja tekoja erilaisin menetelmin (Patton 2002, 145). Tutkimuksen kohteena ovat tällöin ihminen ja ihmisen elämismailma (Varto 1996, 23).

Tuomi ja Sarajärvi (2002, 70) näkevät kvalitatiivisen tutkimuksen ennen kaikkea kokonaisuutena ja kysymyksenä siitä, miten tutkija voi ymmärtää toista ihmistä. Kvalitatiivisen tutkimuksen erityispiirre on se, että ihminen on sekä tutkimuskohteena että tutkijana. Tällöin sekä tutkijan että tutkittavan elämismailmat kietoutuvat toisiinsa, ja vaikuttavat ratkaisevalla tavalla koko tutkimukseen. (Varto 1996, 26.) Esimerkiksi tässä tutkimuksessa tutkijan pyrkimys ymmärtää lasta ja päästä sisään lapsen kokemismailmaan johti siihen, että tutkija lähestyi uudelleen omia lapsuudenkokemuksiaan. Lapsuuden tavoittelemisen oman lapsuuden kautta voi kuitenkin muodostua ongelmaksi, mikäli omia lapsuuden kokemuksia ei osata sulkea tutkimuksen ulkopuolelle (ks. myös luku 3.3).

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa oleellista on tutkijan kyky käsitellä mahdollisimman kattavasti olemassa olevaa aineistoa. Kvalitatiivisen tutkimuksen tarkoituksena ei ole yleistysten laatiminen tai säännönmukaisuuksien etsiminen, vaan

yksittäisten tapausten tarkastelu ja tulkintojen tekeminen. Tästä syystä pienikin aineisto muodostuu kvalitatiivisessa tutkimuksessa tieteelliseksi merkittäväksi. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 182; Varto 1996, 79; Eskola & Suoranta 1996, 34.) Tässä tutkimuksessa pyrkimyksenä oli ennen kaikkea yksittäisten tutkittavien kokemusten ymmärtäminen sekä heidän elämäntilanteidensa tulkitseminen. Aineiston koko ei ole suuri (n=75), mutta aineiston kattavuus osoittautui tutkimustehtävän kannalta tyydyttäväksi (ks. myös luku 7.3).

Kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohtana ei ole teorian testaaminen, vaan aineiston monitahoinen ja yksityiskohtainen tarkastelu (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 164). Kvalitatiivista tutkimusta määrittelee siis ennen kaikkea tutkimusaineiston analysointitapa, teorian jäädessä ikään kuin toiselle sijalle. Tästä syystä teorian osuus kvalitatiivisessa tutkimuksessa on muodostunut kyseenalaiseksi: on mm. pohdittu sitä, onko teoria tarpeellinen osa kvalitatiivista tutkimusta ylipäätään. (vrt. Tuomi & Sarajärvi 2002, 17, 70.)

Moilasan ja Rähän (2001) mukaan teoriaa tarvitaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa, mutta tutkimuksen tulee nojautua aineistoon ja tehdä aineistosta nouseville merkityksille oikeutta. Kvalitatiivisen tutkimuksen aineistolähtöisyyden vuoksi näiden merkitysten kuvaamisen tulisi olla heidän mukaansa mahdollisimman riippumatonta teoriasta. (Moilanen & Rähä 2001, 51.) Tässä tutkimuksessa pyrkimys aineistolähtöisyyteen oli vahva, mutta myös teoriasta oltiin riippuvaisia. Valmiita teorioita lähestyttiin kriittisesti, mutta ilman teoriaa tutkimusta ei olisi voitu toteuttaa. Eskola ja Suoranta (1996, 62) näkevätkin teorian oleellisena tutkimuksen taustavaikuttajana, sekä apuna aineiston tulkinnassa. Voitaisiinkin todeta, että teorian osuus on tarpeellinen kvalitatiivisessa tutkimuksessa, mutta se miten teoriaa käytetään, on riippuvaista tutkijan omasta päätöksestä ja tutkimusasetelmasta.

Kvalitatiivisen tutkimuksen menetelmät vievät tutkijan lähelle tutkittavaa kohdettaan (Kiviniemi 2001, 68). Tyypillisimpiä kvalitatiivisen tutkimuksen menetelmiä ovat haastattelu, osallistuva havainnointi sekä dokumenttien analysointi (Patton 2002, 145). Dokumentit voidaan jakaa yksityisiin ja julkisiin tuotteisiin. Yksityisillä dokumenteilla tarkoitetaan esimerkiksi päiväkirjoja, kirjeitä, esseitä ja muistelmia. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 84.) Tässä tutkimuksessa dokumentteihin perustuvaa tietoa on kerätty esseemuotoisena. Myös Helavirran (2006) kvalitatiivinen lasten hyvää ja huonoa elämää koskeva tutkimus perustui kirjoitelmien keräämiseen

oppilailta. Kiilin (1998) hyvinvointitutkimus toteutettiin puolestaan haastattelujen ja kyselyjen avulla.

Tässä tutkimuksessa käytetty aineistonkeruumenetelmä mahdollisti kvalitatiiviselle tutkimukselle tyypillisen aineistolähtöisyyden toteutumisen. Kuten tässä tutkimuksessa, myös Helavirran (2006) tutkimuksessa kirjoitelmien vapaamuotoisuus mahdollisti sen, ettei tutkittavia johdateltu kirjoittamaan tietyistä asioista. Sen sijaan Kiilin (1998) tutkimuksessa ennalta laaditut kysely- ja haastattelulomakkeet toimivat johdattelevina, sillä ne tarkastelivat vain niitä asioita, joita tutkija halusi selvittää. Hyvinvointia mittaavat osa-alueet oli Kiilin (1998) tutkimuksessa määritelty aikuisten näkökulmasta. Tutkimuksen päämääristä ja tutkimustehtävästä riippuen onkin tarkoin mietittävä, minkä menetelmän käyttö on missäkin tilanteessa sopivaa.

4.2.1.2 Fenomenologinen ja fenomenografinen lähestymistapa

Koska pyrkimyksenä on päästä käsiksi lasten omakohtaisiin kokemuksiin, on lähestymistapa tässä tutkimuksessa *fenomenologinen*. Fenomenologisessa ihmiskäsityksessä ja tietokäsityksessä korostuvat kokemus, ymmärtäminen ja tulkinta. Fenomenologiassa tutkitaan ihmisen suhdetta omaan elämäntodellisuuteensa, ja pyritään ymmärtämään ihmisen kokemuksilleen antamia merkityksiä. Fenomenologisen tutkimuksen kohteena on siis nimenomaan ihmisen kokemus, jota pyritään kuvaamaan, tulkitsemaan ja ymmärtämään. (Laine 2001, 26–28; Uljens 1991, 82.)

Fenomenologiassa tutkitaan ihmisen suhdetta omaan elämäntodellisuuteensa. Koska kokemus muodostuu vuorovaikutuksessa todellisuuden kanssa, on kokemuksellisuus yksilön maailmansuhteen perusmuoto. Todellisuus ei ole yksilölle merkityksetön, vaan kaikki havaittu merkitsee yksilölle jotakin. Näin ollen kokemus muotoutuu havainnoille annettujen merkitysten mukaisesti, ja nuo merkitykset ovat fenomenologisen tutkimuksen varsinainen kohde. (Laine 2001, 27.)

Fenomenologiseen tutkimukseen liittyy *hermeneuttinen ulottuvuus*. Hermeneutiikalla tarkoitetaan teoriaa ymmärtämisestä ja tulkinnasta. Fenomenologiassa tämä hermeneuttinen ulottuvuus korostuu tulkinnan tarpeellisuutena. (Laine 2001, 29; Perttula 1995, 54.) Fenomenologis-hermeneuttista tutkimusta voidaan siksi kutsua myös tulkinnalliseksi tutkimukseksi (Tuomi & Sarajärvi 2009, 34–35). Hermeneutiikassa lähdetään siitä, että tutkija ei voi koskaan täysin vapautua ennakkoluuloistaan. Ennakkoluulot nähdään paitsi puutteellisen tulkinnan aiheuttajana, myös

välttämättöminä välineinä tulkinnan prosessin käynnistämiseksi. (Moilanen & Rähä 2001, 50.) Varto (1996) näkee tulkinnan yhtenä laadullisen tutkimuksen päämenetelmänä, jossa tutkitaan yksittäisen ihmisen kokemusmaailmaa. Tärkeää on, että tutkijalla on valmiudet ja tietyt periaatteet tulkintojen tekemiseen tutkimusaineistosta. (Varto 1996, 69–70.)

Fenomenologisessa tutkimuksessa painottuvat siis ymmärrys sekä ihmisen tekemät tulkinnat toisesta ihmisestä. Fenomenologisen ajattelun mukaan todellisuus saa merkityksensä yksilön oman tulkinnan kautta, ja siksi maailma ei voi koskaan näyttäytyä kaikille ihmisille täysin samanlaisena. (Valkonen 2006, 23; Laine 2001, 28.) Eri yksilöiden käsitysten erilaisuus johtuu ihmisten erilaisista kokemustaustoista. On siis olemassa vain yksi maailma, mutta tämä maailma ilmenee eri tavoin ihmisten käsityksissä. (Ahonen 1995, 114, 116.)

Tulkinnallisuus voidaan nähdä myös ongelmana, sillä ihminen pyrkii ymmärtämään maailmaa, toisia ihmisiä sekä heidän toimintaansa siten, miten hän on itse asioita kokenut ja ymmärtänyt. Tästä syystä tutkijan olisi tarkasteltava tutkimusaineistoa muistaen, että siinä esitetyt kokemukset ovat toisen, eivät hänen omiaan. (Varto 1996, 58–59.) Toisaalta kokemukset inhimillisestä todellisuudesta rakentuvat myös yhteisöllisesti, historiallisesti ja kulttuurisesti. Yksilöiden asioille antamalla merkityksillä on siis myös yhteisöllinen pohja, eivätkä merkitykset ole siksi puhtaasti subjektiivisia. (Moilanen & Rähä 2001, 45, 47; Laine 2001, 28.)

Fenomenologisen tutkimuksen tulkinnallisen luonteen vuoksi tutkimuksen luotettavuutta on kyseenalaistettu. Uljens (1995, 97) toteaa, ettei täydellistä totuutta ole fenomenologian ja hermeneutiikan piirissä edes mahdollista saavuttaa, sillä täydellistä totuutta ei ole olemassa. Koska todellisuus rakentuu eri yksilöille eri tavoin, ja sekä tutkija että tutkittava ovat ihmisiä, ei kukaan varsinaisesti voi määrittää, mikä on ”todellista todellisuutta”. Emme siis voi tavoitella totuudenmukaista kuvaa yhdestä ainoasta todellisuudesta, sillä sellaista ei ole olemassakaan.

Käsitteen fenomenologia ohella puhutaan myös *fenomenografiasta* (ks. esim. Valkonen 2006, 20; Ahonen 1995, 113.). Näiden näkemysuuntien ero on siinä, että fenomenologiassa pyritään löytämään yhteyksiä eri kokemusten välillä, kun taas fenomenografiassa ymmärtämisen sijaan pyritään selvittämään ja kuvaamaan (vrt. *grafia*) mahdollisimman paljon erilaisia tapoja kokea jokin tietty ilmiö (Valkonen 2006, 23; Marton 1988, 179). Fenomenografiassa ollaankin erityisen kiinnostuneita

niistä laadullisesti erilaisista tavoista, joilla ihmiset käsittävät ympärillä olevan maailman (Ahonen 1995, 115; Uljens 1991, 82). Tällä tutkimuksella on tiiviit yhteydet juuri fenomenografiseen tutkimuskenttään, sillä kiinnostuksen kohteena ovat ne moninaiset tekijät, jotka vaikuttavat lasten hyvinvointiin. Pyrkimyksenä ei ole muodostaa ilmiöstä varsinaisia yleistyksiä, vaan kartoittaa tekijöitä, joiden varaan hyvinvointi tähän tutkimukseen osallistuneilla yksilöillä rakentuu.

Fenomenologiassa ja fenomenografiassa on paljon yhtenäisiä piirteitä, jotka sopivat kuvaamaan molempia tutkimussuuntauksia. Sekä fenomenologinen että fenomenografinen tutkimussuuntaus korostavat ihmisten kokemusten merkitystä todellisuuden kuvaamisessa, sekä yksilön ja ympäristön välistä vuorovaikutuksellista suhdetta kokemusten muodostumisessa (vrt. Valkonen 2006, 26–27; Marton 1988, 179; Patton 2002, 104). Lisäksi huomio kohdistetaan kummassakin suuntauksessa ihmisen elämismaailmaan eli maailmaan sellaisena kuin ihminen sen kokee (vrt. Ahonen 1995, 116). Lähtökohdat ovat siis suuntauksissa samat, mutta tarkastelupinta erilainen. Rajanvetoa eri suuntausten käyttämiseen voi olla vaikea tehdä – näin on myös tässä tutkimuksessa.

Yhteyksien löytämiseen pyrkivää fenomenologista lähestymistapaa on perinteisesti kritisoitu siitä, että se vaimentaa yksilön äänen (Valkonen 2006, 25; Bowden 1996, 65). Erilaisten käsitysten ja kokemusten perusteella on tietystä ilmiöstä pyritty muodostamaan yleistä kuvaa, ja näin yksittäinen kokemus on saattanut hukkaa. Tässä tutkimuksessa fenomenografinen tarkastelupinta luo mahdollisuudet yksilön äänen kuulumiselle. Luvussa 6 yritetään kyllä muodostaa kokonaiskuvaa lasten hyvinvoinnista kaikkien vastaajien kuvausten perusteella (vrt. myös Valkonen 2006, 27), mutta kuten edellä todettiin, tässä tutkimuksessa ei ole pyritty varsinaisiin yleistyksiin, vaan tutkimukseen osallistuneiden lasten hyvinvoinnin kokonaistilanteen kartoittamiseen yksilöiden omakohtaisten tarinoiden avulla.

4.2.1.3 Narratiivinen tutkimus

Erkkilän (2009) mukaan kokemus ja tarinat kietoutuvat hyvin keskeisellä tavalla toisiinsa, sillä kokemukset kerrotaan usein tarinan muodossa (Erkkilä 2009, 201). Näin ollen fenomenologinen ja narratiivinen lähestymistapa muodostavat kokonaisuuden, jonka pohjalle tämäkin tutkimus asettui.

Dokumentteihin perustuvan tiedon käytön katsotaan kuuluvan *narratiivisen tutkimuksen* piiriin. Narratiivisuudella viitataan lähestymistapaan, jossa ajatellaan kertomuksia tapana ymmärtää omaa elämää sekä tehdä oman elämän tapahtumia merkityksellisiksi. Kertomukset toimivat tiedon välittäjinä ja tuottajina. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 218; Heikkinen 2001, 116.) Kertomusten avulla tutkittava kuvailee omin sanoin kokemuksiaan ja tuntemuksiaan (Patton 2002, 115–116), joita tutkija pyrkii puolestaan ymmärtämään (vrt. Erkkilä 2009, 196, 209; Heikkinen 2001, 129). Tässä tutkimuksessa kertomusten näkökulma on voimakkaasti subjektiivinen (vrt. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 219), eli kertomus liittyy tutkittavaan itseensä.

Kertomisen merkitystä on alettu korostaa yhä enemmän niin kansainvälisessä kuin kotimaisessakin tutkimuksessa (Eskola 1994, Karlssonin 2001, 82 mukaan). Suomessa on tutkittu aikuisten kertomuksia ja havaittu, miten ihmisten elämäntarinat heijastavat heidän maailmankuvaansa ja minäkäsitystään (Karlsson 2001, 82–83). Narratiivisuuden esiintulon taustalla onkin vaikuttanut huomio siitä, miten ihmiset ymmärtävät maailmaa ja itseään kertomusten kautta. Ihmisen identiteetin katsotaan rakentuvan tarinoiden välityksellä, narratiivisesti. Narratiivinen tutkimus kohdistaa huomionsa siihen, millaisia merkityksiä ihmiset antavat asioille tarinoidensa kautta. Tavoitteena on, että tutkija ja tutkittava luovat lopulta yhteisiä merkityksiä asioille. (Heikkinen 2001, 118, 129.)

Kuten kvalitatiivisen tutkimuksen kentällä yleisestikin, narratiivinen tutkimus ei pyri objektiiviseen tai yleistettävään tietoon, vaan henkilökohtaisen ja subjektiivisen näkökulman esille tuomiseen. Ihmisten äänet pääsevät näin paremmin kuuluviin. (Heikkinen 2001, 130.) Koska tässä tutkimuksessa yhtenä päätavoitteena oli lasten äänen kuuleminen, on narratiivisen tutkimusmenetelmän käyttö perusteltua.

Tutkimuksen kentällä narratiivisuus voidaan ymmärtää monella tavalla. Ensinnäkin narratiivisuudella voidaan viitata tiedon luonteeseen ja tietämisen tapaan, jolloin narratiivisuus liittyy vahvasti konstruktivistiseen tiedonkäsitykseen. Ihmisen tieto maailmasta ja käsitys itsestään nähdään tällöin alati rakentuvana kertomuksena, joka muokkautuu ja muuttaa muotoaan koko ajan. Uudet tiedot ja kokemukset rakentuvat aikaisemman tiedon ja kokemusten varaan. Lisäksi narratiivien ajatellaan rakentuvan yksilöllisesti, sillä todellisuus näyttäytyy jokaiselle yksilölle eri tavoin. (Heikkinen 2001, 118–119; ks. myös luku 4.2.1.2.)

Toisekseen narratiivisuutta voidaan käyttää kuvaamaan tutkimusaineistoa. Tällä tarkoitetaan sellaista suullisesti tai kirjallisesti esitettyä kerronnallista tutkimusaineistoa, joka on tuotettu numeerisesti, lyhyiden sanallisten vastausten muodossa tai kerrontana. (Heikkilä 2001, 118, 121.) Heikkilän (118, 121) mukaan kerrontaan perustuvaa narratiivista aineistoa ovat esimerkiksi haastattelut tai vapaat kirjalliset vastaukset, joissa tutkittaville annetaan mahdollisuus kertoa käsityksensä asioista omin sanoin. Tässä viitataan sellaisiin kvalitatiivisessa tutkimuksessa kerättäviin dokumenttiaineistoihin, joita kerättiin myös tässä tutkimuksessa.

Narratiivisuudella voidaan tarkoittaa myös tapoja käsitellä tutkimusaineistoa. Aineistoa voidaan käsitellä narratiivisesti kahdella tavalla: narratiivien analyysissä huomio kohdistuu kertomusten luokitteluun, kun taas narratiivisessa analyysissä pyritään uuden kertomuksen tuottamiseen aineiston kertomusten perusteella. (Heikkinen 2001, 118, 122.) Tämä tutkimus painottui narratiivien analyysiin, sillä aineiston käsittelytapa perustui luokitteluun. Yhtenäistä tarinaa ei pyritä muodostamaan, vaikkakin tutkimusaineiston perusteella koetetaan hahmottaa kokonais kuvaa lasten hyvinvoinnin tilanteesta (ks. luku 6).

Ihmisten tarinat sisältävät heidän omakohtaisia kokemuksiaan ja näkemyksiään ympäröivästä maailmasta. Tutkimuksessa tämä asia nousee ongelmalliseksi luotettavuuden arvioinnin näkökulmasta. Kertomusten luotettavuutta tarkasteltaessa nousee kyseenalaiseksi se, missä määrin tarinoissa olevat väitteet vastaavat todellisuutta. (Heikkilä 2001, 126–127.) Toisaalta on huomioitava, että ihmisen yksilölliset kokemukset ovat hänelle todellisuutta. Jos ajatellaan, että todellisuus tuotetaan tarinoiden välityksellä, mitään ongelmaa luotettavuuden kannalta ei oikeastaan ole olemassakaan (vrt. Heikkilä 2001, 127). Narratiivisen tutkimuksen luotettavuuden ongelmien voidaan katsoa liittyvän pikemminkin niihin tulkintoihin, joita tutkija tekee tutkittavien kertomuksista (ks. myös luku 4.2.1.2).

Tässä tutkimuksessa pyrittiin antamaan lapsille ääni heidän omien kertomustensa kautta. Myös lasten tarinat voivat tuoda esiin jotain kuvaavaa tai keskeistä lasten maailmasta, heidän tavastaan ajatella ja toimia (esim. Stern 1992, Karlssonin 2001, 83 mukaan). Tutkimuksissa lasten kertomuksia ei kuitenkaan ole juurikaan analysoitu, vaikka lapset käsittelevät kertomuksissaan asioita samoin tavoin kuin aikuisetkin. Lapsia koskevissa tutkimuksissa lasten kerrontaa on selkeästi ohjailtu, jolloin lapsi ei ole saanut tilaisuutta vapaasti puhua omista, tärkeäksi kokemistaan asioista. (Karlsson

2001, 83.) Lukuisat neuvot ja ohjaavat kysymykset rajaavat sitä, mistä lapsi voi kertoa (Karlsson 2001, 84) ja vaikuttavat siten väistämättä saatuihin tutkimustuloksiin. Seuraavaksi tarkastellaan tarkemmin sitä, millaisia asioita lasta koskevassa tutkimuksessa tulisi metodologisesti ottaa huomioon.

4.2.1.4 Lapsi tutkimuskohteena

Lapsitutkimuksessa on otettava huomioon erilaisia asioita kuin tutkittaessa aikuisia. Kuten luvussa 3 todettiin, erityishuomiota on kiinnitettävä muun muassa lasten rajoittuneeseen kommunikointikykyyn sekä sosiaalisen kehityksen tasoon (ks. esim. Graig & Taylor 1999, 92).

Jo lapsitutkimuksen suunnitteluvaiheessa olisi mietittävä lapsen motivointia sekä oikeanlaista kysymyksenasettelua. Lapsilta kysyttävien kysymysten tulisi liittyä sellaisiin asioihin tai tapahtumiin, jotka ovat jollain tavoin lapsille merkityksellisiä. Lisäksi olisi suotavaa, että tutkija sekä tutkimukseen tarvittavat välineet tulisivat lapselle tutuiksi etukäteen. Tuttujen materiaalien käyttäminen sekä tutkimuksen toteuttaminen tutussa ympäristössä tekee tutkimustilanteesta luonnollisemman ja vie pois mahdollista jännitystä. (Graig & Taylor 1999, 78, 131; Scott 2008, 88, 92.)

Lapsitutkimukseen hyvin sopivia aineistonhankintakeinoja ovat esimerkiksi osallistuva observointi ja haastattelu. Videokuvaamisen avulla suoritettu observointi estää tutkimukselle haitallisten valtasuhteiden syntymistä lapsen ja aikuisen välillä. Haastattelu puolestaan on hyvä keino saada pienten lasten ääni kuuluviin. Haastattelu voidaan toteuttaa kahden tai useamman lapsen ryhmissä, jolloin lapset saavat toisiltaan tukea ja uskaltavat helpommin vastata aikuisen esittämiin kysymyksiin. (Lange & Mierendorff 2009, 85, 87, 91; Miettinen & Väänänen 1998, 74; Turtiainen 2001, 10.) Scott (1998, 91) huomauttaa, että haastattelun tukena olisi hyvä käyttää visuaalista materiaalia tukemassa lapsen käsitteellistä ymmärrystä.

Haastattelun ja observoinnin lisäksi muita lapsitutkimukseen hyvin sopivia metodeja ovat esimerkiksi piirustustehtävät sekä erilaiset tarinat, leikit, draamat ja laulut (O’Kane 2008, 131; Mayall 1994a, 10). Turtiaisen (2001, 10) mukaan olisikin hyvä vaihdella ja kokeilla erilaisia tapoja kerätä tutkimusaineistoa lapsilta. Metodien valinnassa voi olla avuksi ajatus siitä, että metodi valitaan mahdollisimman läheltä lapsen tekemisen ja kokemisen maailmaa.

Tutkimuksen onnistumisen kannalta on oleellista se, että tutkijan ja tutkittavan välillä on toimiva vuorovaikutussuhde (vrt. Miettinen & Väänänen 1998, 75). Valitettavasti lapsitutkimuksille ovat tyypillistä valtasuhteet aikuisen ja lapsen välillä, mitä Mayall (1994a, 11) pitää suurena ongelmana lapsitutkimuksen kentällä. Perinteisesti valtasuhteet näkyvät tutkimuksissa siten, että lasta tutkiva aikuinen kokee olevansa ”lapsiekspertti”. Tämä ekspertti tietää, miten lasta tulisi tutkia, ja miten lasten sanomisia ja tekemisiä tulee tulkita. (Woodhead & Faulkner 2008, 13.) Lapsesta muodostuu tällöin tutkimuksen kohde, objekti (Woodhead & Faulkner 2008, 14), ja kaikki hänen sanomansa muokataan aikuisten maailmaan sopivaksi.

Onnistuneen lapsitutkimuksen kannalta oleellista olisikin kehittää sellaisia tutkimusmenetelmiä, jotka perustuvat kumppanuuteen (vrt. Valkonen 2006, 15) ennemmin kuin valtasuhteisiin aikuisen ja lapsen välillä. Yhtenä vastauksena voidaan pitää etnografisten metodien käyttämistä tutkimuksissa. Etnografialla tarkoitetaan sitä, että sekä tutkija että tutkittava osallistuvat toimintaan aktiivisina subjekteina (Miettinen & Väänänen 1998, 74). Lapsuustutkimuksessa tämä tarkoittaisi sitä, että tutkimusta ei tehdä lapsista, vaan lasten kanssa (Graig & Taylor 1999, 76; Christensen & James 2008, 1). Etnografiset menetelmät mahdollistavat sen, että lapset voivat osallistua aineistonkeruuseen ja aineiston arvioimiseen (Miettinen & Väänänen 1998, 74). Etnografisessa tutkimuksessa lapsia ei siis suljeta tutkimuksen ulkopuolelle, vaan heistä tehdään aktiivisia subjekteja heitä itseään koskevissa asioissa.

Winterberger (1996) pitää lapsitutkimusta koskevien metodologisten ongelmien syynä täysin väärin informaatiolähteiden valintaa. Kuten edellä on useaan otteeseen todettu, lapsuutta on tutkittu ja tutkitaan keskittymällä perheisiin tai lasten kasvatusinstituutioihin. Näitä yksikköjä tutkimalla ei kuitenkaan välttämättä saavuteta itse lasta. (Wintersberger 1996, 43; Lange & Mierendorff 2009, 81.) Lapsi elää kyllä perheensä kulttuurissa yhtä lailla kuin kasvatusinstituutioiden kulttuurissa, mutta tulee muistaa, että lapsilla on myös oma lastenkulttuurinsa (Corsado 1997, 26). Lastenkulttuurin saavuttaminen edellyttäisikin suoraa lastenkulttuurin tutkimista.

Lapsitutkimusta koskevat siis monet metodologiset ongelmat, jotka tutkijan on hyvä tiedostaa jokaisessa tutkimuksen vaiheessa. Lange ja Mierendorff (2009) toteavat kuitenkin, ettei ongelmissa ole kyse niinkään paljon tutkimustavoista, vaan tutkimusasetelmista ja tavoista ymmärtää lapsuus. Lapsuuden tarkasteleminen uudelta kannalta ei siis tarkoita vanhoista traditionaalisista tutkimusmetodeista luopumista.

Kyse on ennemminkin siitä, että käsitetään lapsuus elämäksi, suureksi osaksi aikuisuutta eikä aikuisuudesta erilliseksi vaiheeksi ihmisen elämässä. (Lange & Mierendorff 2009, 79–80.) Lapsuuteen kohdistuvat asenteelliset ongelmat eivät siis ilmene ainoastaan tutkimuskentässä, vaan koko yhteiskunnan tasolla (ks. myös luvut 3 ja 7).

4.2.2 Aineiston hankinta

Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty kahdessa osassa. Ensimmäinen tutkimusaineisto kerättiin maaliskuussa 2010. Tutkimukseen osallistui 37 lasta samasta n. 17 000 asukkaan kaupungin koulusta. Vastaajista 14 oli neljännellä luokalla, 13 vastaajaa kävi viidettä luokkaa ja 10 vastaajaa oli kuudennella luokalla. Tutkimuksen toteuttamiseen pyydettiin jokaisen osallistujan huoltajilta etukäteen kirjallinen lupa (ks. liite 1). Yksi kuudennen luokan oppilas ei saanut lupaa osallistua tutkimukseen.

Toinen tutkimusaineisto kerättiin samoilta lapsilta vuotta myöhemmin, huhtikuussa 2011. Toisella kerralla tutkimukseen saatiin mukaan 38 oppilasta, joista 14 vastaajaa oli viidennellä luokalla, 14 vastaajaa kävi kuudetta luokkaa ja 10 vastaajaa oli yläkoulun seitsemännellä luokalla. Yksi kuudetta luokkaa käyvä vastaaja ei ollut osallistunut tutkimuksen ensimmäiseen vaiheeseen. Tutkimuksen toteuttamiseen pyydettiin jälleen huoltajien lupa (ks. liite 2).

Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä se, että vastaajat saavat tuottaa aineiston tutkijan suuremmin rajoittamatta aineistonkeruutilannetta (Eskola & Suoranta 1996, 11). Tutkimusaineistot kerättiin tässä tutkimuksessa vapaamuotoisina, anonyymeina kirjoitelmina. Tarkoituksena oli saada esille myös sellaisia asioita, joita tutkittavat eivät kertoisi esimerkiksi haastattelussa. Aineistonkeruuvaiheessa tutkittavia ohjeistettiin kirjoittamaan mistä tahansa mieleensä tulevasta asiasta. Tutkittaville korostettiin, ettei vääriä vastauksia ole. Osaa kirjoittajista auttoi ajatus siitä, että he kirjoittavat asioista kuin omaan, yksityiseen päiväkirjaansa.

Ensimmäisessä aineistonkeruuvaiheessa vastauslomake oli kaksiosainen. Tutkittavat kirjoittivat vapaamuotoisen kirjoitelman aiheesta ”Mitä Sinulle kuuluu, Miten Sinulla menee?”. Kirjoitelmien pituus vaihteli puolesta A4 -sivusta kahteen sivuun. Suuri osa vastaajista kirjoitti yli sivun mittaisia kirjoitelmia. Vastauslomakkeen toinen osio käsitteli hyvinvointia yleisellä tasolla seuraavasti: ”Kirjoita laatikkoon tärkeimmät asiat Sinun ikäisesi tytön/pojan elämässä”. Osiossa oli kuvattuna viisi

laatikkoa, joihin tärkeät asiat saattoi kirjoittaa (ks. liite 3). Lähes kaikki vastaajat täyttivät jokaisen laatikon tärkeäksi katsomillaan asioilla: ainoastaan kaksi vastaajaa täytti vain kolme laatikkoa.

Keväällä 2011 kerätyssä toisessa tutkimusaineistossa kirjoitelmien aiheena olivat lasten turvallisuuden ja turvattomuuden kokemukset (ks. liite 4). Tutkittavia pyydettiin jatkamaan omien ajatustensa mukaan seuraavia lauseita: ”Elämäni tuntuu tällä hetkellä turvalliselta, koska...” ja ”Elämäni tuntuu tällä hetkellä turvattomalta, koska...”. Tällä kerralla kirjoitelmien pituus vaihteli muutamasta rivistä puolen A4 -sivun pituisiin kirjoitelmiin. Kuusi vastaajaa kirjoitti koko sivun mittaisen kirjoitelman kummankin kysymyksen kohdalla. Kaksi vastaajaa jätti vastaamatta kysymykseen turvattomuuden kokemuksista, ja kolme tutkittavaa kirjoitti, ettei heillä ole kokemuksia turvattomuudesta tai ettei heillä tule aiheesta mitään mieleen.

Aikaa vastauslomakkeen täyttämiseen annettiin molemmilla kerroilla 45 minuuttia. Ensimmäisessä aineistonkeruuvaiheessa suuri osa vastaajista kirjoitti koko annetun ajan, toisessa vaiheessa tutkittavat käyttivät aikaa kirjoittamiseen keskimäärin 30 minuuttia. Vastauslomakkeet täytettiin valvotuissa olosuhteissa, eivätkä ne päätyneet missään tutkimuksen vaiheessa ulkopuolisten toimijoiden käsiin.

On huomattava, että vaikka tutkimuksen tarkoituksena oli lasten hyvinvoinnin rakentumisen kartoittaminen, ei lapsilta voitu kysyä suoraan, miten he kokevat hyvinvointinsa rakentuvan. Tästä syystä hyvinvoinnin kokemuksia lähestyttiin lapsilähtöisemmällä tavalla kysyen, mitä lapsille kuuluu. Kaikki kokemukset omasta elämästä ja turvallisuudesta voidaan nähdä subjektiivisen hyvinvoinnin mittareina. Tutkijan tehtäväksi jää lasten vapaamuotoisten tuotosten analysointi hyvinvoinnin näkökulmasta. Tässä kohtaa myös tutkimusta ohjaava teoria nousee oleelliseen rooliin.

4.2.3 Aineiston analyysi

Eräs kvalitatiivisen tutkimuksen analysointitapa on sisällönanalyysi, jonka pyrkimyksenä on selkeyttää aineistoa ja etsiä siitä merkityksiä. Sisällönanalyttisena tekniikkana voidaan käyttää luokittelua tai teemoittelua. Näissä molemmissa on kyse kvalitatiivisen aineiston pilkkomisesta ja ryhmittelystä eri aihepiirien mukaan. Luokittelu ja teemoittelu mahdollistavat esimerkiksi vertailun aineiston pohjalta. (Tuomi & Sarajarvi 2009, 91–93.)

Kvalitatiivinen sisällönanalyysi voi olla teorialähtöistä, aineistolähtöistä tai teoriaohjaavaa. Teorialähtöisessä ja teoriaohjaavassa analyysissä jokin valmis teoria asettaa lähtökohdat analyysille. Teorialähtöisessä analyysissä analysointi pohjautuu tiukasti tiettyyn teoriaan, kun taas teoriaohjaavassa analyysissä teoreettiset kytkennöt eivät pohjaudu teoriaan suoraan. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä teoria toimii ennemminkin apuna ja ohjaajana. Tarvittavat käsitteet on kuitenkin määritelty tietyn teorian pohjalta valmiiksi. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96–98.)

Tässä tutkimuksessa aineiston teemoittelun teoreettisena ohjenuorana toimi Vornasen (2001) määrittelemä hyvinvointimalli. Vornanen (2001, 27) kuvaa lasten hyvinvointia niin sanotun hyvinvointikolmion avulla, jossa tyytyväisyyden, onnellisuuden ja turvallisuuden kokemukset muodostavat hyvinvoinnin kolme subjektiivista indikaattoria (ks. myös luku 1.4.3). Alkuperäisenä tarkoituksena oli nojautua tiukasti Vornasen kehittämään teoriaan, mutta tutkimuksen edetessä mallin käyttämisestä luovuttiin. Tämä tutkimus ei siis pohjaudu Vornasen (2001) hyvinvointiteoriaan suoraan, vaan teoria ohjasi aineiston käsittelyä yläteemojen muodostamisen sekä tutkimustehtävän kautta. Näin ollen aineiston analyysitapa muodostui tässä tutkimuksessa teoriaohjaavaksi.

Vuonna 2010 kerätystä aineistosta kävi ilmi, että lasten turvallisuuden ja turvattomuuden kokemukset muodostuivat keskeisiksi hyvinvointia määritteleviksi asioiksi. Vuoden 2010 aineisto ohjasi siksi keskittymään vuonna 2011 tarkemmin lapsen turvallisuuden ja turvattomuuden kokemuksiin. Tässä tutkimuksessa aineistolähtöisyys nousi analyysissä tärkeään asemaan, sillä aineistoa ei voitu sovittaa Vornasen (2011) malliin suoranaisesti. Tutkimusaineistoa analysoitiin siis myös aineistolähtöisesti. Aineistolähtöistä sisällönanalyysia ohjaa pyrkimys hakea perustietoa tietystä ilmiöstä sekä vastata asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Aineistolähtöisessä analyysimenetelmässä epäoleellinen aineisto karsitaan pois, ja keskitytään tutkimusongelman kannalta tärkeisiin ilmauksiin. Oleellinen tieto kerätään yhteen ja ryhmitellään aineiston perusteella muodostettujen yläkäsitteiden alle. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95–96; Eskola & Suoranta 1996, 14.)

Tässä tutkimuksessa aineistolähtöinen analysointitapa ikään kuin ”kumosi” alkuperäisen teorialähtöisen analysointitavan, ja tästä syystä teoriaa toimi enää ohjaavana taustatietona. Teoria oli kuitenkin olemassa analyysin taustalla, sillä se ohjasi tutkijan omia tulkintoja aineistosta ja vaikutti aineiston käsittelyyn. Tavoitteena ei

kuitenkaan ollut teorian testaaminen, vaan pikemminkin uusien ajatusten ja teorioiden luominen (vrt. Tuomi & Sarajärvi 2009, 97).

Aineiston analyysi aloitettiin luomalla kokonaiskatsaus kaikkiin kirjoitelmiin. Jo tässä vaiheessa kirjoitelmissa esiintyneiden turvallisuuden ja turvattomuuden kokemusten havaittiin liittyvän kotiin, kouluun ja ystävyys-suhteisiin. Aineiston koodaamista jatkettiin näiden kolmen havaitun alaluokan mukaisesti merkitsemällä lomakkeisiin tietyt värikoodit kyseisten mainintojen kohdalle. Turvallisuuteen (positiivinen) ja turvattomuuteen (negatiivinen) liittyvät seikat jaoteltiin vielä kunkin alaluokan sisällä erikseen värikoodien avulla.

Ensimmäisen koodaamisen jälkeen jokaisesta kirjoitelmasta koottiin erilliselle lomakkeelle ne asiat, joiden katsottiin vaikuttavan hyvinvoinnin rakentumiseen. Ilmaisut luokiteltiin värikoodien mukaisesti luokkien ”koti”, ”koulu” ja ”ystävyyssuhteet” alle. Kunkin luokan alle kootut ilmaisut ryhmiteltiin vielä omiksi pieniksi kategorioikseen. Ilmaisuja ei kuitenkaan laskettu, yhdistelty tai vertailtu keskenään, vaan tarkoituksena oli mahdollistaa yksilön äänen kuuluminen kaikissa analyysin vaiheissa.

Kolmen muodostetun alaluokan ulkopuolelle jääneet asiat kulkivat tutkimuksessa aluksi mukana ilman yhtenäistä luokkaa, kunnes lopulta näiden asioiden yhteys aukesi lapsen sisäisen kokemusmaailman ja itsensä toteuttamisen näkökulman kautta. Neljäs alaluokka, ”lapsi itse” on muodostunut tässä tutkimuksessa hiukan epämääräiseksi, mutta luokkaan sisältyvät asiat ovat hyvinvoinnin näkökulmasta niin keskeisiä, ettei niitä voida ohittaa.

Tässä tutkimuksessa aineiston analyysin tekniikkana on käytetty sekä luokittelua että teemoittelua. Aineiston analyysin yläteemat on muodostettu Vornasen (2001) hyvinvointimallin perusteella. Teemojen alaluokat on muodostettu puolestaan aineiston pohjalta. Aineiston analyysi toteutui siis osin ”ylhäältä alaspäin”, sillä alaluokat ja yläteemat muodostuivat hyvin varhaisessa aineiston analyysin vaiheessa.

Vornasen (2001) teoriaan pohjautuen tutkimuksen pääteemoiksi muodostuivat siis lapsen turvallisuuden ja turvattomuuden kokemukset. Näiden kokemusten rakentumista tarkasteltiin neljän aineistosta esiin nousseen alaluokan (”koti”, ”ystävyyssuhteet”, ”koulu” ja ”lapsi itse”) kautta. Turvallisuuden ja turvattomuuden kokemukset käsiteltiin kunkin alaluokan kohdalla erikseen, keskittyen aina ensin hyvinvointia rakentaviin turvallisuustekijöihin, ja tarkastellen sitten hyvinvoinnin riskitekijöitä turvattomuuden

näkökulmasta. Turvallisuuden ja turvattomuuden kokemukset on poimittu sekä vuoden 2010 että vuoden 2011 aineistoista.

Aineiston analyysissa painottuivat mainintojen laatuun liittyvät seikat mainintojen lukumäärän sijaan (vrt. Tuomi & Sarajärvi 2009, 93). Tämän tutkimuksen kohdalla onkin huomattava, että tutkimuksen luonteen vuoksi mainintojen lukumäärän tarkka laskeminen voisi johtaa tulosten vääristymiseen, sillä yksittäiset maininnat saattavat olla peräisin samalta vastaajalta. Tuloksia esittelevässä luvussa kerrotaan siksi ainoastaan se, kuinka moni vastaaja on kirjoittanut kyseisestä aiheesta. Kirjoitelmien sisällä olevia mainintoja ei siis ole laskettu.

Tutkimustulosten esittely aloitetaan tarkastelemalla vuoden 2010 aineiston toista osiota, jossa tiedusteltiin lasten elämän tärkeitä asioita (ks. liite 3). Nämä tärkeät asiat esitellään pääosin kvantitatiivisesti mainintojen lukumäärät ilmoittamalla. Lasten elämän tärkeiden asioiden käsittelemisen jälkeen tulososiossa siirrytään tarkastelemaan lasten turvallisuuden ja turvattomuuden kokemuksia.

Tuloksia käsittelevässä luvussa esitetään runsaasti aineistosta nousevia suoria lainauksia. Näiden lainausten alkuperä on ilmoitettu koodein, joista ilmenee kirjoittajan luokka-aste ja vastaajanumero. Sekaannuksen välttämiseksi vuoden 2010 aineistolainauksiin merkittiin etuliite pienellä o-kirjaimella (o5/4lk) ja vuoden 2011 aineistolainauksiin puolestaan isolla O-kirjaimella (O5/4lk). On huomattava, että tutkittavien vastauslomakkeet on kooditettu sattumanvaraisesti: vuoden 2010 vastaaja, oppilas ”o5”, ei ole (välttämättä) sama henkilö kuin vuoden 2011 vastaaja ”O5”. Vastaajan sukupuolta ei ole merkitty näkyviin, sillä sitä ei ole tiedusteltu aineistonkeruuvaiheessa. Vastaajan sukupuoli on kuitenkin joistakin aineistolainauksista arvattavissa.

Tutkimusaineistoa käsiteltiin huomioimalla myös yksittäisten vastausten merkitys. Kvalitatiivisen tutkimuksen ominaispiirteitä onkin jokaisen tapauksen käsitteleminen ainutlaatuisena (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 160). Koska aineiston määrä on tässä tutkimuksessa suhteellisen pieni, suuria yleistyksiä ei voitu tehdä. Laadullisessa tutkimuksessa ei kuitenkaan pyritäkään tilastollisiin yleistyksiin, vaan kuvaamaan ja ymmärtämään syvemmin jotain tiettyä ilmiötä, tapahtumaa tai toimintaa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85; Patton 2002, 46). Tämän tutkimuksen tavoitteena oli saada myös yksittäisen lapsen ääni kuuluviin. Esimerkiksi luvussa 6 nostetaan esiin muutamia sellaisia yksittäisten vastaajien kirjoitelmia, jotka herättivät tutkijassa suurta huolta

hyvinvoinnin murenemisen kannalta. Yksittäisten vastaajien äänet on saatu kuuluviin myös tulososion aineistolainauksen avulla.

Tulososion jälkeisessä luvussa nostetaan esiin tutkimusongelman kannalta keskeisiä tutkimustuloksia. Samalla pyritään muihin tutkimuksiin nojautuen luomaan kokonaiskuvaa lasten hyvinvoinnin rakentumisesta. Pohdinta-osiossa esitellään ehdotus uudentlaiseksi lasten hyvinvoinnin malliksi, sekä etsitään keinoja lasten hyvinvoinnin edistämiseen. Osion lopuksi arvioidaan lisäksi tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta.

5 Tulokset

5.1 Tärkeimmät asiat lasten elämässä

Vuoden 2010 aineistolomakkeessa tutkittavia pyydettiin määrittelemään lapsen elämän tärkeitä asioita yleisellä tasolla (ks. liitteet 3, 5 ja 6). Vaikka lapsia ohjeistettiin miettimään asioita yleisestä näkökulmasta, vaikuttaa siltä, että osa vastaajista oli kirjoittanut omista, henkilökohtaisista asioistaan ajattelematta vastausten koskevan yleisesti ikäisiään lapsia. Seuraavaksi tarkastelen asioita, jotka lapset sijoittivat näihin ”tärkeiden asioiden laatikoihin”.

Kuudesluokkalaisten kirjoittajien vastauksissa korostui kaveripiirin merkitys. Kun neljäs- ja viidesluokkalaisilla yleisimmät vastaukset liittyivät kotiin ja perheeseen, kuudesluokkalaisten kohdalla yleisimpinä vastauksena olivat kaverit ja harrastukset. Kuudennen luokan kymmenestä vastaajasta kaikki sijoittivat kaverit tärkeimpien asioiden laatikoihin. Sen sijaan perheestä kirjoitti vain 4 vastaajaa (ks. taulukko 2).

Ystävien merkitys oli suuri myös neljäs- ja viidesluokkalaisille. Neljästätoista neljäsluokkalaisesta 12 mainitsi kaverit yhtenä elämänsä tärkeimpänä asiana. Viidesluokkalaisten vastaava luku oli 10 kolmestatoista vastaajasta. Ystävyys-suhteet nousivatkin lasten tärkeiden asioiden listalla ykkössijalle, perheen ja kodin tullessa hyvänä kakkosena.

Koulun ja koulumenestyksen tärkeys korostui neljännen luokan oppilaiden vastauksissa. Neljäsluokkalaisista 10 piti koulua tärkeänä, kun vastaavat luvut olivat viidesluokkalaisilla 4 ja kuudesluokkalaisilla 3. Harrastukset ja vapaa-aika menivät koulunkäynnin tärkeyden edelle etenkin vanhempien oppilaiden vastauksissa. Myös neljäsluokkalaiset vastaajat pitivät harrastuksia tärkeinä lasten hyvinvoinnin mittareina. Mielenkiintoinen eroavaisuus löytyi kuitenkin tietokoneen käytöstä harrastusvälineenä. Jopa puolet viidesluokkalaisista vastaajista sijoitti tietokoneen tärkeimpien asioiden laatikoihin, kun taas yksikään neljäsluokkalainen ei kirjoittanut tietokoneesta, ja kuudesluokkalaisiltakin löytyi vain yksi maininta.

Toinen mielenkiintoinen seikka liittyi lasten fyysistä terveyttä koskevien asioiden esiintymiseen vastauksissa. Neljäsluokkalaisista yli puolet sijoitti liikunnan, unen tai terveellisen ruokavalion tärkeiden asioiden listalle. Vanhemmilla oppilailta

terveysasioiden esiintyminen vastauksissa oli paljon vähäisempää: heidän kohdallaan esiintyi ainoastaan yksittäisten oppilaiden mainintoja

Kuudesluokkalaisten vastauksista nousi selkeästi esiin sellaisia asioita kuin maine, suosio ja ulkonäkö. Tällaisia asioita ei esiintynyt nuorempien oppilaiden vastauksissa. Lisäksi moni kuudesluokkalainen korosti kirjoituksissaan kaverien suurta määrää. Ajatukset sosiaalisesta statuksesta toveriryhmässä olivat kenties enemmän esillä vanhempien oppilaiden kohdalla.

Tähän tutkimukseen osallistuneet lapset kokivat elämässään tärkeänä myös materialistiseen hyvinvointiin liittyvät seikat. Ruokaan, vaatteisiin ja rahaa liittyviä asioita löytyi kaikkien ikäryhmien kirjoitelmista. Muita yksittäisten vastaajien mielestä tärkeitä asioita lasten hyvinvoinnille olivat tuki, turva ja oma rauha. Neljäs- ja viidesluokkalaiset kokivat lemmikkieläimet tärkeinä, kun taas kuudesluokkalaiset kirjoittivat vastakkaiseen sukupuoleen tutustumisen tärkeydestä.

Taulukossa 2 on kuvattuna yhteenveto lasten elämän tärkeistä asioista. Kuten havaita saattaa, sosiaaliset suhteet sekä lasten arkipäivän toimintaan liittyvät asiat nousevat keskeisiksi tekijöiksi lasten tärkeiden asioiden listalla.

Taulukko 2. Lasten elämän tärkeimmät asiat

	4lk	5lk	6lk	Yhteensä:
Ystävyyssuhteet	12	10	10	32
Koti ja perhe	13	11	4	28
Harrastukset ja vapaa-aika	7	8	7	22
Koulunkäynti	10	4	3	17
Terveysteen liittyvät asiat	8	4	2	14
Materia: raha, vaatteet, ruoka	5	2	3	10
Suosio ja ulkonäkö	-	-	7	7
Lemmikkieläimet	5	2	-	7
Tuki ja turva	1	2	-	3
Vastakkaiseen sukupuoleen tutustuminen	-	-	3	3
Oma rauha		1	-	1

5.2 Turvallisuuden ja turvattomuuden kokemukset

Tässä luvussa tarkastellaan lasten turvallisuuden ja turvattomuuden kokemusten ilmenemistä elämän eri osa-alueilla. Tutkimusaineiston perusteella lasten turvallisuuden kokemukset rakentuvat lasten kehitysympäristöissä sekä niissä vallitsevissa ihmissuhteissa. Vaikka tarkoituksena oli päästä käsiksi lasten turvallisuuden kokemuksiin, aineistosta on havaittavissa, että turvallisuus heijastelee myös lasten onnellisuuden ja tyytyväisyyden kokemuksia (vrt. Vornanen 2001).

5.2.1 Koti ja perhe

Lasten vastauksissa suurin turvallisuutta ja turvattomuutta selittävä tekijä liittyi kotiin ja perheeseen. Vuonna 2010 30 vastaajaa 37 vastaajasta, ja vuonna 2011 32 vastaajaa 38 vastaajasta mainitsi jollain tavoin kodin ja perheen kirjoitelmaansa.

5.2.1.1 Koti ja perhe turvallisuuden rakentajina

Perheen ja kodin merkitys lasten turvallisuuden kokemuksissa nousi tässä tutkimuksessa merkittäväksi. Vuonna 2010 21 vastaajaa sekä vuonna 2011 27 vastaajaa ilmoitti, että kotona on kaikki hyvin. Kodin olemassaolo ja perheenjäsenten läsnäolo koettiin oman elämän kannalta merkitykselliseksi asiaksi. Monet lapset myös määrittelivät itsensä kirjoitelmissaan perheidensä kautta.

”Oon onnellinen et meidän koko perhe on koossa ja ollaan muutenki aika onnellisia.”
(o7/61k)

”Kaikista tärkeintä on mun elämäs perhe sillä jos mulla ei ois äitiä, isää, siskoa eikä veljeä, mulla olis ihan kamalaa.” (o1/41k)

”Perhe on minulle tosi tärkeä.” (o13/51k)

”Mä oon tavallinen lapsi jonka perheeseen kuuluu isä, äiti, sisko ja veli.”(o6/51k)

Vanhempien rooli lasten turvallisuuden rakentumisessa oli aineiston perusteella merkittävä. Vanhemmilta saatu rakkaus, apu ja kannustus nousivat tärkeiksi asioiksi lähes kaikissa kirjoitelmissa. Lapset kirjoittivat siitä, miten tärkeää on saada vanhemmilta tukea koulunkäyntiin ja harrastuksiin. Lisäksi lapset arvostivat kotoa

saatavaa hoivaa ja huolenpitoa: kuusi vastaajaa oli kiitollisia siitä, että koti tarjoaa ruokaa, suojaa, lepoa ja puhtaita vaatteita.

Lasten turvallisuuden kokemuksia selitti voimakkaasti vuorovaikutus vanhempien ja lasten välillä. Lapset kokivat tärkeänä sen, että vanhemmat kuuntelevat heitä ja ovat auttamassa, kun lapsella on huolia ja murheita. Erään 7-luokkalaisen vastaajan mielestä oli hienoa, että hänen vanhempansa ymmärtävät asioita myös nuoren näkökulmasta. Vanhempien läsnäolo ja avoin vuorovaikutus olivat asioita, jotka nousivat esiin etenkin vuoden 2011 kirjoitelmissa.

”Kotona ei ole ikinä ”pelottavaa” kun kaikki perheen jäsenet on paikalla.” (O3/71k)

”On kuitenkin kivaa kun perhe viettää aikaa kanssani ja käymme äidin kanssa lenkillä koirien kanssa ja juttelemme, se luo turvallisen olon.” (O7/51k)

”Voin kyllä äitillekin kertoa melkein mitä vain, mut isälle kerron vain joitakin mieltä painavia asioita ja ongelmia jos viitsin. Minulla ja vanhemmillani on erittäin hyvät välit.” (O14/61k)

”Isi on paras turva elämässäni.” (O1/61k)

Kodin turvallisuuteen vaikuttivat vastaajien mukaan mukavat arkiset toiminnot. Mahdollisuudet käydä harrastuksissa sekä ”kaiken mukavan tekeminen kotona” loivat lasten mukaan osaltaan turvallisuuden tunnetta. Perheenjäsenten yhteinen ajanvietto sekä lomamatkat nousivat myös tärkeille sijoille. Tämän lisäksi vanhempien keskinäiset suhteet sekä vanhempien toiminta vaikuttivat lapsen turvallisuuden kokemuksiin. Vuonna 2011 kolme vastaajaa mainitsi vanhempien ehjän avioliiton tuovan turvaa koko perheen elämään. Lisäksi kolme vastaajaa kirjoitti siitä, että on turvallista, kun omat vanhemmat eivät juo alkoholia tai polta tupakkaa. Eräs vastaaja koki turvallisena asiana sen, ettei hänen perheessään esiinny perheväkivaltaa.

”Minulla on vanhemmat jotka eivät juo eikä polttele...” (O3/61k)

”Perheeni on turvallinen eikä perheessäni ole väkivaltaa.” (O14/61k)

”Mun vanhemmat ei oo eronnu...” (O10/71k)

”Kodissamme on turvallista asua myös siksi koska äitini ja isäpuoleni ovat uskovaisia ja he rukoilevat aina iltaisin. Se tuntuu turvalliselta, vaikka ei sitä aina myöntäisikään.” (O13/61k)

Eräässä tapauksessa lapsi koki olonsa turvalliseksi vain toisen vanhemman seurassa:

”Muutimme kerrostaloon, kun äiti ja isä erosivat ja enää ei tarvitse pelätä kun isä tulee yömyöhään kotiin ja on juovuksissa. Nyt me olemme rauhassa eikä tarvitse enää pelätä mitään. Äidin kanssa on muutenkin turvallisempi asua.” (O12/6lk)

Vanhempien lisäksi lasten turvallisuuden kokemuksiin vaikuttivat vahvasti sukulaiset, isovanhemmat sekä sisarukset. Eräs vastaaja kirjoitti, että isovanhempien luona on maailman turvallisin paikka. Vuonna 2010 viisi vastaajaa kertoi välittävänsä kovasti pikkusisaruksistaan, ja neljä vastaajaa kirjoitti sisarusten olevan tärkeitä kavereita. Vuonna 2011 kolme vastaajaa kertoi pelkästään sisarusten olemassaolon tuovan elämäänsä turvallisuutta. Yksi vastaaja oli kiitollinen siitä, että hän voi aina kysyä neuvoja ja apuja veljeltään, ja kaksi vastaajaa kertoi saavansa tarvittaessa suojelua vanhemmalta sisarukseltaan. Sisarusten merkitys muodostui sitä suuremmaksi, mitä nuoremasta vastaajasta oli kyse.

”Turvallisen tunteen tuo se kun minulla on vahva isovelji joka puolustaa minua.” (O4/7lk)

”Minulla on isosisko, joka suojelee minua.” (O14/5lk)

Vanhempien, sisarusten ja sukulaisten läsnäolon lisäksi moni vastaaja koki myös lemmikkien luovan turvallisuutta elämäänsä. Lemmikit laskettiin tärkeiksi perheenjäseniksi etenkin nuorimpien vastaajien (4-5lk) kirjoitelmissa. Lemmikkien kerrottiin tuovan iloa ja luovan turvallisen olon esimerkiksi silloin, kun lapsen vanhemmat eivät ole kotona, tai kun asiat eivät suju koulussa tai kavereiden kanssa:

”Meillä ja isosiskollani on koirat, jotka vartioivat ja suojelevat meitä.” (O14/5lk)

”Aina kun mä tuun koulusta niin paha mieli hälvenee kun mun kissa tulee mua ovella vastaan. Se on mun ainoa ilon lähde.” (O2/6lk)

Mielenkiintoista on se, että ainoastaan yksi vastaaja mainitsi perheen varallisuuden luovan elämäänsä turvallisuutta. Aineiston perusteella vakaat kotiolot sekä läheiset perhesuhteet (psykkis-sosiaalinen hyvinvointi) nousevat siis perheen taloudellista tilannetta (materialistinen hyvinvointi) tärkeämmälle sijalle turvallisuuden kysymyksissä.

5.2.1.2 Koti ja turvattomuuden kokemukset

Vuonna 2010 viisi vastaajaa kirjoitti, että kotona ei ole kaikki hyvin. Vastaava lukema oli vuonna 2011 neljä. Myös ne lapset, jotka kirjoittivat kotona kaiken olevan pääasiassa hyvin, erittelivät asioita, jotka aiheuttivat turvattomuuden ja tyytymättömyyden tunnetta kotona ja perheen keskuudessa. Kotiin liittyvistä turvattomuuden kokemuksista kirjoitti siis vuonna 2010 kaiken kaikkiaan 14 lasta, ja 16 lasta vuonna 2011.

Vuonna 2010 lapset kirjoittivat tyytymättömyydestään vanhempien kasvatustoimintaa kohtaan. Tyytymättömyyttä kotioloihin aiheuttivat vastaajien mukaan liian suuri kotitöiden määrä sekä vastuu pienemmistä sisaruksista. Tyytymättömyyttä aiheuttivat myös kokemukset sisarusten saamasta paremmasta kohtelusta:

”En saa mitään. Sisko saa kaiken.” (o1/5lk)

Vuonna 2010 lapset olivat pettyneitä vanhempien antamiin tyhjiin lupauksiin. Kuusi lasta kirjoitti toiveistaan oman lemmikkieläimen suhteen. Näistä lapsista kaksi kertoi yhä odottavansa lemmikin saamista, sillä vanhemmat olivat luvanneet sen hankkia. Yksi lapsi ilmaisi kirjoitelmassaan pettymyksensä vanhempansa toimintaan lemmikkieläimen hankkimisen saralla:

”Halusin koiran, mun äiti sanoi ostavansa eikä ostanut vaan sano ”ei meille eläimiä tuua ☹️” (o5/5lk)

Useissa kirjoitelmissa ilmeni lasten toiveita vanhempien vahvempaan läsnäoloon lasten elämässä. Vuonna 2011 viides- ja kuudesluokkalaiset vastaajat kirjoittivat siitä, miten yksinolo kotona luo turvattomuutta heidän elämäänsä. Eräs viidesluokkalainen vastaaja kertoi viettävänsä jopa öitä yksin kotonaan. Yksinoloa ja yksinäisyyttä selitettiin vanhempien työkiireillä tai sillä, että toinen vanhempi asuu kaukana. Lisäksi erään lapsen yksinäisyyttä selitti tunne siitä, että uusi isäpuoli ”omii” äidin kaiken huomion.

”Ei ole kivaa olla yksin kotona.” (o4/4lk)

”On turvaton olo jos isi on töissä.” (O1/6lk)

”En pääse käymässä isän luona koska se ei ole kotona paljon ku se on melkein aina töissä... Joudun olla joskus yksin kotona yön se tuntuu pelottavalta.” (O5/5lk)

”Joskus pelottaa kun äiti ja isä eivät ole kotona kun tulen koulusta...” (O7/51k)

Yksinoloon liittyi hyvin voimakkaasti pelkoja, jotka pääsivät monella lapsella valloilleen juuri yksin ollessa. Koti ei siis muodostunut turvalliseksi pelkästään fyysisenä ympäristönä, vaan turvallisuuden rakentuminen vaati myös perheenjäsenten läsnäoloa.

”Jos olen yksin kotona ja kuulen paukkumista, koputtelua, raapimista ym. ääniä niin aivoissa rupeaa jyskyttämään.” (O13/51k)

Kotiin liittyvät yleisimmät huolenaiheet koskivat vanhempien välisiä suhteita. Vuonna 2010 kaksi vastaajaa, ja vuonna 2011 viisi vastaajaa ilmoitti vanhempiensa eronneen. Vuonna 2010 kaksi vastaajaa, ja vuonna 2011 kolme vastaajaa ilmoitti vanhempien riitelyn olevan kotona yleistä. Perheen sisäiset ristiriitatilanteet aiheuttivat lapsille suurta huolta. Tässä aineistossa huolet liittyivät vanhempien eron syiden pohtimiseen, sekä toisen vanhemman tapaamisen vähäisyyteen. Syitä vanhempien riitelystä tai avioeroon lapset eivät yhtä vastaajaa lukuun ottamatta eritelleet.

”Kotona isä ja äiti riitelee kovaäänisesti vähä väliä ja siitä tulee kurja olo.” (o7/51k)

”Kipeimmät asiani ovat kun äiti ja isä riitelee...” (o3/41k)

”Pelkään vanhempieni riitoja. Et jos ne sitten eroaa.” (O14/51k)

”Äitin ja isän eroamiseen olikin syynä se että isä juoo liikaa. Kun isälle tuli uus vaimo, niin vaimo käski isän sanoa meille ettemme saa käydä siellä enää. En tiedä mikä isän uudella vaimolla on meitä lapsia vastaan... Isä on mulle hyvin tärkeä, mutta en näe häntä usein.” (o3/51k)

”Mun äiti ja isä on eronnu ja nään isää aika harvoin.” (o8/61k)

Lapsille huolta aiheuttivat myös vanhempien oma toiminta ja psyykinen pahoinvointi. Vuonna 2011 kahdessa kirjoitelmassa toisen vanhemman (näissä tapauksissa isän) päihteidenkäyttö ja perheen uhkailu nousi suureksi turvattomuutta aiheuttavaksi tekijäksi. Lisäksi vanhempien erilaiset huolet, esimerkiksi perheen talouteen tai sosiaalisiin suhteisiin liittyen, vaikuttivat lapsiin. Pahimmillaan vanhempien huolista tuli lasten huolia, ja ne saattoivat purkautua suoraan lapseen.

”Isäni juoo on melkein kuin alkoholisti. haukkuu mua ja äitiä aina pöhönäs uhkailee, muttei kuitenkaan koskaan tee mitään.” (O3/71k)

”Äitin paras kaveri haukkui häntä huoraksi, äiti ja koko meidän perhe on uskossa, ja äitin kaverin mielestä uskovainen ei saisi mennä (uudelleen) naimisiin.”(o3/5lk)

”Ei mun vanhemmilla ole varaa ostaa kaupasta vaatteita koska isällä ei oo suurta palkkaa ja äiti ei käy töissä... Kaikki rahat menevät ruuan ostamiseen...”(o2/6lk)

”Kotona ei aina ole kaikki hyvin. Sillä iskä tai äiti huutaa aina kotona. Se ei ole kivaa siksi että jos isi tukistaa.” (o8/4lk)

Aineiston pohjalta havaitaan, että sekä turvallisuus että turvattomuus kotona olivat seurausta vanhempien toiminnasta sekä kodin yleisestä ilmapiiristä. Vakaat kotiolut koettiin tarpeellisina sekä silloin, kun ne toteutuivat omalla kohdalla, että silloin, kun ne puuttuivat lapselta. Perhesuhteet ovat lapsille tämän aineiston perusteella merkityksellisiä. Kotikokemusten vaikutus kantautuu myös muihin lapsen kasvuympäristöihin, ja ulottuu siksi pitkälle lapsen elämään.

5.2.2 Ystävyysuhteet

Aineiston perusteella lasten ystävyysuhteet ovat kodin ja perheen ohella merkittävä turvallisuuden kokemiseen vaikuttava tekijä. Ystävyysuhteisiin liittyviä mainintoja löytyi vuonna 2010 28 kirjoitelmasta, ja vastaavasti vuonna 2011 31 kirjoitelmasta. Lapset kirjoittivat ystävyysuhteisiin liittyvistä turvattomuustekijöistä runsaasti, kun taas turvallisuutta selitettiin hyvin vähän.

5.2.2.1 Turvalliset ystävyysuhteet

Vuonna 2010 23 lasta, ja vuonna 2011 22 lasta koki omaavansa turvallisia ystävyysuhteita. Lapsen turvallisuuden rakentumiseen vaikutti hyvin keskeisesti se, että lapsella ylipäättään oli olemassa olevia ystävyysuhteita. Ilmaisut ”on paljon kavereita” tai ”on läheisiä ystäviä” nousivat esiin useissa (n=40) kirjoitelmissa. Vanhemmat (6-7lk) vastaajat raportoivat selvästi nuorempia useammin suuresta kaverien määrästä. Nuoremmat (4-5lk) sen sijaan puhuivat yksittäisistä ystävyysuhteista, ja käyttivät kavereista useammin nimitystä ”ystävä”.

Ystävyysuhteiden määrän lisäksi vastaajat kiinnittivät huomiota myös suhteen laatuun. Vuonna 2010 kuudennen luokan oppilaiden vastauksissa korostui kavereiden luotettavuuden tärkeys, samoin kuin tärkeys jakaa yhteisiä salaisuuksia kavereiden kanssa. Samanlaiset kuvaukset näkyivät myös vuoden 2011 kuudes- ja seitsemäsluokkalaisten vastaajien kirjoitelmissa. Luottamuksellisuus, asioiden

jakaminen ja avun saanti koettiin tärkeiksi ”tosiystävyyttä” määrittäviksi tekijöiksi. Osa vastaajista erittelikin ystävyysuhteitaan tarkemmin luottamuksen ja avunsaannin osalta:

”Elämäni tuntuu myös turvalliselta kun minulla on paljon hyviä ja luotettavia kavereita.” (O3/6lk)

”Minulla on kavereita joihin voin luottaa ja kertoa kaiken mikä ahdistaa.” (O8/7lk)

”Kaverit taas lohduttavat minua jos jokin on vialla.” (O13/5lk)

”Heidän (ystävien) kans on mukava viettää aikaa ja heille voi avautua koska luotan heihin.” (o5/6lk)

”Minulla on ystäviä jotka oikeasti välittää musta. Joille pystyn kertoa kaiken pelkäämättä että ystävät kertoo asioitani eteenpäin” (O9/7lk)

Oli ystävä minkä ikäinen tai kumpaa sukupuolta tahansa, keskinäinen luottamus ja asioiden jakaminen olivat asioita, jotka vaikuttivat hyvin voimakkaasti siihen, miten turvallisiksi lapset kaverisuhteen kokivat. Tämän aineiston perusteella ystävyysuhteiden merkitys lasten turvallisuuden kokemuksissa oli hyvin keskeinen, ja suurin osa vastaajista omasi luottamuksellisia ystävyysuhteita. Eräs vastaaja kirjoitti, että vaikka hänellä on elämässään moni asia huonosti, ei hänellä ystäviensä ansiosta ole lainkaan turvaton olo. Ystävyysuhteet saattoi siis toimia kantavana voimana silloinkin, kun elämän muut osa-alueet aiheuttivat lapsessa turvattomuutta.

5.2.2.2 Turvattomuus ystävyysuhteissa

Turvattomuudesta ystävyysuhteissa kirjoitti 5 lasta vuonna 2010, ja 14 lasta vuonna 2011. Ystävyysuhteiden turvattomuuden kokemukset käsittivät paitsi ystävien puuttumisen ja yksinäisyyden, myös pelon ystävien menettämisestä. On huomattava, että osalla niistä kirjoittajista (n=5), jotka vuonna 2011 kirjoittivat turvattomuudesta ystävyysuhteissa, oli myös olemassa olevia turvallisia ystävyysuhteita.

Vuonna 2010 kolme vastaajaa, ja vuonna 2011 kaksi vastaajaa harmitteli ystävien vähäistä määrää tai puuttumista kokonaan. Ystävyysuhteiden puuttuminen aiheutti voimakkaita yksinäisyyden tunteita koulussa ja vapaa-ajalla. Lisäksi kaksi tutkimukseen osallistunutta lasta harmitteli parhaan ystävänsä asuvan kaukana tai vaihtavan lähitulevaisuudessa koulua. Nämä vastaajat kertoivat pitävänsä usein yhteyttä kaukana asuviin ystäviinsä:

”Me skypeetään aina kun ehditään!” (o7/5lk)

Yleisin tässä aineistossa ilmenevä, ystävyysuhteita koskeva huolenaihe liittyi ongelmiin ystävyysuhteissa. Vuonna 2010 neljä vastaajaa kirjoitti riidoista ystäviensä kanssa, tai ”jo menetetyistä” tärkeistä ystävistä. Syitä riitoihin tai ystävyyden rakoiluun ei juuri annettu.

”Me ennen puhuttiin kaikki asiat toisillemme eikä kerrottu toisille niistä asioista. Mut nykyään me ei puhuta paljoa eikä olla välitunnilla ollenkaan toistemme kanssa.” (o11/5lk)

Vuonna 2011 kymmenen lasta kirjoitti ystävien menettämisen pelosta turvattomuuden kokemusten yhteydessä. Vaikka suuri osa vastaajista kirjoitti omaavansa paljon läheisiä ystäviä, löytyi lasten kirjoitelmista runsaasti huolenaiheita ystävyysuhteisiin liittyen. Vastaajat pohtivat etenkin sitä, mitä toiset lapset ajattelivat heistä. Ystävyysuhteita oli siis kyllä olemassa, mutta ne muodostuivat laadultaan hyvin erilaisiksi, sillä kaikki niistä eivät perustuneet luottamukselle.

”Minua mietityttää, että ketkä ei pidä minusta.” (O9/5lk)

”Vaikka minulla onkin kavereita minusta tuntuu ettei minusta joskus tykätä.” (O4/5lk)

”Muut luokkalaiseni, paitsi 2, eivät ymmärtäisi minua, jos tietäisivät, millainen olen oikeasti.” (O6/7lk)

”Mul on muutama tosi hyvä ystävä, joihin mä luotan. Toisiin taas ei voi luottaa.” (o9/6lk)

Ystävyysuhteiden tuomaa turvallisuudentunnetta ja luottamusta edesauttoi lasten mukaan se, etteivät ystävät kiusaa, hauku tai jätä lasta yksin. Kiusatuksi joutuminen tai kiusatuksi joutumisen pelko muodostuivatkin vastauksissa suuriksi turvattomuutta aiheuttaviksi tekijöiksi. Pelko kiusatuksi joutumisesta sekä ystävien menettämisestä nousi esiin kaikkien ikäryhmien kirjoitelmissa sekä vuonna 2010 että vuonna 2011. Kiusatuksi joutumista ilmaistiin mm. ilmaisuilla ”minusta puhutaan pahaa selän takana”, ”minulle nauretaan” sekä ”minua haukutaan päin naamaa”.

”Pelkään, että joku kiusaa minua.” (O14/5lk)

”Yläasteelle mennessä minua tullaan varmaan kiusaamaan, ehkä.” (O6/6lk)

”Olen koulukiusattu... Saan olla rauhassa vain kotona enkä sielläkään aina. Minulla on vain yksi kaveri ja sitäkin näen vain kerran kuussa... Joudun kuluttaa aikaani vain ruutujen ääressä. Minua yritetään kiusata kilpaa.” (O7/6lk)

Kiusatuksi joutumisen pelkoa lievitti vastaajien mukaan se, että oli edes yksi ystävä puolustamassa. Kaksi lasta mainitsi omaavansa vanhempia ystäviä, jotka suojelevat heitä tarvittaessa. Eräs 7-luokkalainen vastaaja kirjoitti kuuluvansa sellaiseen ystäväporukkaan, ”jonka ei tarvitse pelätä”. Lisäksi erään kuudesluokkalaisen tytön kirjoitelmasta löytyi maininta turvaa tuovasta poikaystävästä. Eräässä tapauksessa lapsi haki turvaa aikuisesta, kun kaverisuhteet eivät ottaneet sujuakseen:

”Vaikka minulla ei ole kavereita, aikuiset ovat puolellani.” (O7/6lk)

Mielenkiintoinen aineistosta nouseva seikka liittyi huoleen kaverin voinnista. Kaverien hyvinvoinnin arviointia ilmeni vuonna 2010 vanhempien vastaajien kirjoitelmissa. Tulee muistaa, että näiltä lapsilta on kysytty heidän omia kuulumisiaan. Ystävyysuhteiden merkitystä lapsen omalle hyvinvoinnille ei siis voida kiistää:

*”Se 6lk kaverini juo ja polttaa ja olen huolissani hänestä, kun niin nuorena aloitti.”
(o3/5lk)*

”Meidän luokan yks likka on koko ajan pois ku se on muka kipee vaikkei se oikeesti oo. Se ei vaan jaksa tulla kouluun.” (o8/6lk)

Perheen ohella ystävyysuhteet ovat merkittävä osa lasten elämää. Sen takia onkin luonnollista, että monet lasten huolet aivan kuten onnellisuuden kokemuksetkin liittyivät tässä aineistossa juuri ystävyysuhteisiin.

5.2.3 Koulu

Vuonna 2011 alle puolet (n=16) vastaajista mainitsi jollakin tavalla koulun kysyttäessä heidän turvallisuuden ja turvattomuuden kokemuksistaan. Vuonna 2010 kouluun liittyviä asioita löytyi 27 kirjoitelmasta. Kouluun liittyviä turvallisuuden ja turvattomuuden tekijöitä eriteltiin kirjoitelmissa selkeästi vähemmän kuin kodin ja ystävyysuhteiden kohdalla. Koulukokemukset rinnastuivat vastauksissa vahvasti lasten ystävyysuhteisiin, sillä koulu on paikka, jossa lasten keskinäiset suhteet ovat suuressa osassa.

5.2.3.1 Turvallinen koulu

Vuonna 2010 kymmenen vastaajaa kirjoitti koulun sujuvan hyvin ja koulun olevan mukava paikka. Vastaava luku vuonna 2011 oli 6. Koulusta turvallisuuden luojana kirjoitettiin kaiken kaikkiaan hyvin vähän: lapset erittelivät kirjoitelmissaan tarkemmin kouluun liittyviä negatiivisia asioita.

Suuri osa (n=12) niistä vastaajista, jotka jollakin tavoin mainitsivat koulun kirjoitelmissaan, kirjoittivat siitä, että he *saavat* käydä koulua ja oppia jotain uutta. Koulu koettiin lasten kirjoitelmissa eräänlaiseksi etuoikeudeksi. Nämä vastaajat kokivat koulun mukavaksi paikaksi, jossa saa osallistua kivoille oppitunneille ja jossa on mukavia opettajia. Koulu todettiin kirjoitelmissa turvalliseksi ja mukavaksi paikaksi, sen enempää näitä kokemuksia selittämättä.

Koulua koskevat turvallisuuden kokemukset rinnastuivat tässä aineistossa hyvin vahvasti lapsen hyvään koulumenestykseen. Lasten kirjoitelmista löytyi runsaasti mainintoja siitä, miten menestyminen koulussa tai koulunkäynnin ongelmien puuttuminen loi turvallisuuden tunnetta. Koulussa menestyminen toimi hyvin keskeisenä määrittäjänä koulunkäynnin turvallisuutta koskevissa kysymyksissä.

”Koulussa on kivaa, kokeet sujuvat hyvin. Eli koulussa menee hyvin.” (o6/6lk)

”Koulu menee hyvin, on turvallinen olo koska tulee hyviä numeroita.” (O10/7lk)

Suuri osa kouluun liittyvistä turvallisuuden kokemuksista liittyi vahvasti lasten ystävyys-suhteisiin. Koulu tuntui turvalliselta ja mukavalta niistä oppilaista, jotka mainitsivat omaavansa paljon koulukavereita. Kolme oppilasta kirjoitti siitä, että koulu tuntuu turvalliselta paikalta jossa ”ei tapahdu mitään pahaa” tai jossa ”ei tarvitse pelätä mitään”. Nämä maininnat rinnastettiin kokemuksiin siitä, ettei koulussa tulla kiusatuksi tai että opettajat ovat apuna tarvittaessa. Turvallisuuden tunne koulussa liittyi siis hyvin vahvasti turvallisiin sosiaalisiin suhteisiin kouluympäristössä.

”Useimmat opet ovat kivoja.” (O6/7lk)

”Koulussakin tuntuu turvalliselta eikä kukaan kiusaa.” (O5/7lk)

”Koulussa on opettajia jotka auttavat jos joku kiusaa (ei aina).” (O10/5lk)

Mielenkiintoinen aineistosta nouseva seikka koski muuttuneita kouluoloja. Vuonna 2011 kaksi yläkouluun siirtynyttä vastaajaa kirjoitti turvallisuuden kokemusten yhteydessä siitä, miten luokan ja opettajan vaihtuminen vaikuttivat positiivisesti koulunkäyntiin:

” Uudessa luokassani voin olla ihan oma itseni.” (O8/71k)

” Ala-asteella en pitänyt liikasta, koska pelkäsin opettajaa joka piti sen tunnin. Mutta nyt meille pitää liikaa naisopettaja, hän on mukava.” (O6/71k)

Kokemukset koulusta turvallisuuden tuottajana liittyivät siis lasten sosiaalisiin suhteisiin sekä koulunkäynnin sujuvuuteen. Sosiaaliset suhteet käsittivät ystävyysuhteiden lisäksi suhteet opettajien ja oppilaiden välillä. On huomattava, ettei yksikään lapsi kirjoittanut koulusta fyysisenä, turvallisena ympäristönä. Sosiaaliset ja psyykkiset kokemukset muodostuivat siis keskeisiksi turvallisuuden selittäjiksi koulun osalta.

5.2.3.2 Turvaton koulu

Vuonna 2010 17 vastaajaa kirjoitti koulusta tyytymättömyyttä ja turvattomuutta aiheuttavana paikkana. Vuonna 2011 vastaava luku oli 10. Vastaajat kertoivat hyvin yksityiskohtaisesti ja monipuolisesti syistä, jotka aiheuttivat turvattomuuden tunnetta koulussa.

Kouluviihtyvyyteen vaikuttavat tekijät liittyivät aineiston perusteella koulupäivien luonteeseen ja koulun kuormittavuuteen. Ilmaisut kuten ”en halua mennä kouluun”, ”koulu ei huvita” tai ”koulussa on tylsää” nousivat esiin useissa (n=14) kirjoitelmissa. Yksi oppilas kertoi suorastaan vihaavansa koulua. Vuonna 2010 viisi vastaajaa oli sitä mieltä että koulussa on liikaa läksyjä tai kokeita, ja kaksi vastaajaa ilmoitti tyytymättömyydestään jotakin tiettyä kouluainetta kohtaan. Lapset eivät pitäneet siitä, että heidän täytyi nousta aikaisin aamulla kouluun. He ilmoittivat olevansa tyytymättömiä koulupäivien ja koulumatkojen pituuteen, ja osa raportoi myös olevansa usein väsynyt koulussa. Aineistosta ilmenevä huomion arvoinen asia on se, että vuonna 2010 ne vastaajat, jotka kirjoittivat tyytymättömyydestään koulua kohtaan, eivät yhtä vastaajaa lukuun ottamatta sijoittaneet koulua myöskään tutkimuksen toisessa osassa oleviin, tärkeiden asioiden laatikoihin (ks. liite 3).

Kuten turvallisuuden kokemusten yhteydessä, myös turvattomuuden kokemuksissa koulussa menestyminen nousi keskeiselle sijalle. Jokaisen ikäluokan vastauksista löytyi mainintoja siitä, miten huono koulumenestys loi turvattomuutta ja paha oloa. Huonot numerot pelottivat lapsia, kokeet ja esitelmät loivat puolestaan jännitystä ja painetta. Vuonna 2011 eräs 6-luokkalainen vastaaja kertoi pelkäävänsä, että ei pääse opiskelemaan huonon koulumenestyksensä takia. Koulussa menestymisen paineet saattoivat kummuta lapsesta itsestään, mutta myös ympäristön (kodin ja koulun) taholta. Lapsen näkökulma omaan koulumenestykseensä erosikin eräässä tapauksessa hyvin oleellisesti hänen vanhempansa näkökulmasta:

”Joskus on tyhmää, kun saan vaikka kokeesta kasin, niin äiti alkaa valittaa. Minusta se on hyvä numero.” (O6/7lk)

Mielenkiintoinen aineistosta ilmenevä seikka liittyi koulun opettajien käytöksen arvioimiseen. Opettajan epäreilu tai pelottava käyttäytyminen mietitytti lapsia sekä vuonna 2010 että vuonna 2011. Vuonna 2010 viidennen ja kuudennen luokan oppilaista yhdeksän kertoi opettajan tai opettajien käytöksessä olleen jotain sellaista, mikä vaikutti heidän viihtyvyyteensä koulussa. Tällaisia asioita olivat vastaajien mielestä esimerkiksi opettajan huutaminen, ilkeily sekä liiallinen ”tiukkuus”. Opettajan tai opettajien kerrottiin suosivan tiettyjä oppilaita ja saavan ne oppilaat itkemään, jotka tekivät virheitä esimerkiksi matematiikan tunnilla. Opettajan tai opettajien kerrottiin myös puuttuvan liikaa tyttöjen pukeutumiseen sekä meikkaamiseen ja hiusten laittamiseen.

”Se (opettaja) puuttuu yksityisiin asioihin esim. pukeutumiseen ja hiusten laittoon ja meikkiä ei saa käyttää.” (o1/6lk)

”Moni meidän luokkalainen on itkeny sen takia ku se (opettaja) on huutanu sille” (o3/6lk)

”Ja yks opettaja huutaa aina naama punasena esim. ruokalassa jos sanoo kaverille jonku jutun se huutaa aivan täysää” (o8/6lk)

”Pari opettajaa on suorastaan ilkeitä. Ne huutaa ja raivoaa helposti. Jos epäonnistuu tai jokin tehtävä on väärin, yks ope puhuu sillä tavalla niinku me oltaisiin ihan typeriä. Semmone loukkaa.” (o7/6lk)

”Opet on vähän pelottavia niissä aineissa.” (O6/7lk)

”Opettajat vain huutavat ja valittavat minulle...” (O12/6lk)

Opettajien käyttäytymisen arvioimisen lisäksi lapset arvioivat kirjoitelmissaan myös koulun opetuksen tasoa. Opetuksen tasoa ja merkitystä arvioivat vastaajat olivat samoja, jotka arvioivat kirjoitelmissa myös omaa koulumenestystään.

”Tylsää koulussa on se että joutuu olemaan siellä 6h päivässä eikä loppujen lopuksi siltikään oikein opi mitään.” (o2/5lk)

”...kun kaikki opetetaan niin vaikeasti.” (o10/4lk)

Aineiston perusteella suurin kouluviihtyvyyteen negatiivisesti vaikuttava tekijä liittyi kuitenkin luokan sosiaaliseen ilmapiiriin. Vuonna 2010 etenkin viidennen ja kuudennen luokan oppilaat kirjoittivat luokan sosiaalisesta hierarkiasta ja syrjinnästä. Kuudennen luokan oppilaat pohtivat etenkin omaan sosiaaliseen statukseensa liittyviä asioita.

”Meidän luokan kaikki tytöt on sellaisia nirppanokkia, bissiksiä ja hienostelijoita.” (o4/6lk)

”Meidän luokalla on eräs poika jota mä en voi sietää. Se haukkuu mua ja kiusaa niin paljon että mä tekisin mitä vaan päästäkseni eroon siitä. Sitten on kolme meidän luokan tyttöä jotka ärsyttää. Ne kuiskii ja juoruaa niin paljon että mikään nolo asia tai moka ei jää nauramatta... Mua ja mun bestistä syrjitään.” (o2/6lk)

”Minulla on meidän luokalla hyviä ja pahoja kavereita” (O9/5lk)

Koulussa tapahtuvaan kiusaamiseen liittyviä asioita nousi esiin molempina vuosina yli puolella vastaajista. Koulussa tapahtuvasta kiusaamisesta raportoitiin joko itseä koskevana tai koulutoveria koskevana. Keskeiselle sijalle lasten kirjoitelmissa nousi myös kiusatuksi joutumisen pelko.

”Mutta koulussa pelkään vähän että minua kiusataan.” (o2/4lk)

”Koulussa minusta tuntuu, että minusta kuiskitaan paha selän takana.” (o4/6lk)

”Monesti mä haluaisin jäädä kotiin koska tiedän että minua kiusataan joka tapauksessa.” (o2/6lk)

Lapset kirjoittivat monista tavoista, joilla koulukiusaaminen toteutuu. Tällaisia olivat heidän mukaansa pulpetin tonkiminen, tavarojen varastelu, kuiskiminen selän takana, nolaaminen ja nauraminen sekä syrjiminen. Lasten kirjoituksista nousi esiin myös erilaisia syitä koulukiusaamiselle. Näitä saattoivat olla esimerkiksi kiusatun hiljainen ja arka olemus, ylipaino tai ”epäsuositun” henkilön kaverina oleminen. Lisäksi

vääränlaiset vaatteet ja liian hyvä menestyminen koulussa altistivat vastaajien mukaan koulukiusaamiselle. Eräs kirjoittaja totesi luokkatoverinsa joutuvan kiusaamisen kohteeksi ainoastaan ”ärsyttävän” luonteensa perusteella.

Kaksi vastaajaa toivoi opettajien puuttuvan enemmän koulussa tapahtuvaan kiusaamiseen.

” Haluaisin että koulu olisi kiva paikka eikä mikään kiusaamiskoulu. Olisi myös kiva jos opettajat ajattelisivat meitä ja katsoisi ettei kukaan heittäisi kuminpaloja tai muuta vastaavaa” (O10/51k)

Koulu on paikka, joka luo lapselle erilaisia akateemisia ja sosiaalisia paineita. Tämän aineiston perusteella koulu ei ole suurin lapsen turvattomuutta aiheuttava tekijä, mutta sen merkitys on oleellinen muiden turvattomuustekijöiden rinnalla. Ongelmien kasautuessa koulun luomat paineet saattavat muodostua joillekin lapsille ylitsepäsemättömiksi. Tällöin koulu ei tue lasten hyvinvoinnin rakentumista, vaan toimii päinvastaisesti hyvinvointia suuresti uhkaavana tekijänä.

5.2.4 Lapsi itse

Vuonna 2010 32 vastaajaa, ja vuonna 2011 27 vastaajaa kirjoitti asioista, jotka liittyivät vain välillisesti lasten kehitysympäristöihin. Nämä lapseen itseensä liittyvät turvallisuuden ja turvattomuuden aiheuttajat koskivat tässä aineistossa lapsen itsetuntoa, fyysistä terveydentilaa sekä lapsen sisäistä kokemusmaailmaa.

5.2.4.1 Turvallisuutta rakentavat tekijät

Harrastuksista kertominen oli hyvin yleistä kaikkien ikäryhmien kirjoitelmissa sekä vuonna 2010 että vuonna 2011. Vastaajat raportoivat etenkin mukavien kaverien tapaamisesta harrastusten yhteydessä, sekä tyytyväisyydestään valitsemaansa harrastusta kohtaan. Liikuntaan ja musiikkiin liittyvät harrastukset olivat vastaajien keskuudessa yleisiä. Lasten kirjoituksissa mainittiin harrastusten toimivan hyvänä vastapainona koululle ja tarjoavan tärkeitä onnistumisen kokemuksia.

Kirjoitelmista oli luettavissa erilaisia kuvauksia, jotka paljastivat lasten itsetuntoon liittyviä asioita. Vastaajien lukuisat arvioinnit omista kyvyistään ja taidoistaan kertovat heidän tyytyväisyydestään itseensä. Lapset kertoivat muun muassa koulumenestyksestään, joka liittyi etenkin kokeista saatuihin hyviin numeroihin. Myös

harrastuksiin liittyviin suorituksiin ja harrastuksissa saavutettuun menestymiseen oltiin vastaajien keskuudessa tyytyväisiä.

”No vähän aikaa sitten oli vaikeat kokeet mutta niistä selvittiin.” (o2/5lk)

”Itseni mielestä olen hyvä koulussa mutta niin sanovat muutkin.” (o7/4lk)

*”Olen hyvä piirtämään, mulla on tosi hyvä tasapaino ja notkeus muitten mielestä.”
(o6/4lk)*

Lasten tyytyväisyys omaan ulkonäköönsä korostui vuonna 2010 viideskuudesluokkalaisten oppilaitten kirjoitelmissa. Vastaajat kertoivat esimerkiksi hiusten värjämisestä ja arvioivat lopputuloksen onnistumista. Vastaajat kirjoittivat myös erilaisista kampaussmalleista, joiden he arvelivat vaikuttavan sosiaaliseen asemaansa. Eräs tyttö esimerkiksi kertoi joutuvansa kiusatuksi, koska hänellä on lyhyet hiukset. Toisaalta hän totesi olevansa itse tyytyväinen hiuksiinsa ja ulkonäköönsä.

Ulkonäön arvioimisen lisäksi lapset arvioivat kirjoitelmissa runsaasti omaa käyttäytymistään ja luonteenpiirteitään. Omaa käytöstä arvioitiin etenkin suhteessa kavereihin ja sosiaaliseen kanssakäymiseen.

”Minä olen hauska ja luonteeltani kiltti.” (o4/4lk)

”Oon sellainen kaikkien kaveri luokassa.” (o7/6lk)

”Olen itse luotettava enkä syrji ketään.” (o5/6lk)

*”Saatan joskus valehdella tai jos pitää pyytää anteeksi se on minulle hankalaa.”
(o7/4lk)*

”...mä en oo joskus ollu kunnolla ja äitillä on ollu siit paha mieli.” (o9/4lk)

Lapset pohtivat turvallisuutta myös oman terveytensä näkökulmasta. Vuonna 2011 kolme lasta kirjoitti turvallisuuden kokemusten yhteydessä siitä, etteivät he ole satuttaneet itseään pahasti elämänsä aikana. Näistä vastaajista kaksi pohti omaa riskikäyttäytymistään liikenteessä ja harrastuksissa, ja mainitsivat tästä johtuen turvattomuuden kokemusten yhteydessä riskin onnettomuuksille. Lapset kirjoittivat lisäksi sairauksien puuttumisesta ja levon tarpeellisuudesta hyvinvoinnilleen.

Lapsen sisäisen turvallisuuden kokemuksen rakentuminen oli aineiston perusteella yhteydessä myös siihen, että elinympäristö koettiin tarpeeksi turvalliseksi. Tähän

tutkimukseen osallistuneet lapset kokivat kotipaikkakuntansa ja asuinympäristönsä pääosin turvalliseksi. Suomi koettiin vastaajien keskuudessa turvalliseksi maaksi, sillä ”täällä ei ole sotia, kapinoita eikä kidnappauksia”. Eräs vastaaja totesikin Suomen olevan turvallinen maa moniin muihin maihin verrattuna. Vuonna 2011 kolme vastaajaa mainitsi kodin turvajärjestelmän tuovan turvaa, sillä se esti varkaiden tunkeutumisen. Lisäksi kolme vastaajaa kirjoitti turvallisuuden kokemusten yhteydessä ”vihamiesten” ja ”uhkaajien” puuttumisesta.

” En ole huonoissa väleissä kenenkään kanssa.” (O4/71k)

”Minulla ei ole mitään kiusaajia tai ketään vihamiestä” (O5/61k)

”...tiedän ettei kukaan tai mikään uhkaa minua” (O2/61k)

Lasten turvallisuuden kokemusten sisäisessä rakentumisessa nousivat siis keskeiselle osalle paitsi elinympäristön turvallisuus ja oma fyysinen terveys, myös lapsen saama sosiaalinen arvostus ja tyytyväisyys itseensä. Lapsen sisäisen kokemisen maailman rakentumiseen vaikuttivat näin ollen niin fyysismateriaaliset, psyykkiset kuin sosiaalisetkin osatekijät.

5.2.4.2 Lasten huolet ja pelot

Lasten sisäiseen maailmaan liittyvä turvattomuus ilmeni tässä aineistossa erilaisina pelkoina ja huolina. Lasten yleisimmät pelot ja huolet liittyivät tässä tutkimuksessa läheisiin ihmissuhteisiin. Vuonna 2010 kaksi vastaajaa, ja vuonna 2011 kolme vastaajaa kantoi huolta siitä, että perheelle tapahtuu jotain kamalaa. Nämä lapset kertoivat pelkäävänsä mahdollista läheisen kuolemaa, tai että perhettä kohtaa jokin onnettomuus. Läheisille tapahtuvien onnettomuuksien lisäksi osa lapsista pelkäsi pahojen asioiden tapahtuvan omalle kohdalleen. Esimerkiksi siepatuksi joutuminen ja lähialueen ”oudot tyypit” ja ”juopot” pelottivat lapsia.

” ...ja pelkään että siskolle tapahtuu jotain, jos en ole mukana.”(O8/51k)

”Pelkään myös, että joku paha ihminen tekee minulle jotain.” (O14/51k)

Lasten huolenaiheet liittyivät tärkeiden ihmisten lisäksi yleisiin, pelkoa herättäviin asioihin. Lapset raportoivat yleisiä pelonaiheitaan melko vähäisesti. Vuonna 2010 yksittäiset vastaajat mainitsivat pelkäävänsä tulipaloa, tulvaa ja maailmanloppua.

Vuonna 2011 pelkoja aiheuttivat mielikuvitusolennot ja ahtaat paikat. Eräs vastaaja kertoi kantavansa huolta sodista ja muista kamalista asioista maailmassa.

Lasten huolet koskivat myös lapsen omaa terveydentilaa, olemusta, kasvua ja kehitystä. Vuonna 2010 kolme oppilasta raportoi flunssan oireista, ja yksi kertoi sairastavansa diabetesta. Neljä oppilasta kirjoitti kärsivänsä väsymyksestä ja stressistä. Kahden vastaajan kirjoitelmista oli luettavissa tyytymättömyyttä fyysistä terveydentilaa kohtaan, sillä sairaus tai vamma esti harrastamisen.

Murrosikään ja omaan käytökseen sekä osaamiseen liittyvät huolenaiheet nousivat esiin etenkin vanhempien vastaajien kirjoitelmista sekä vuonna 2010 että vuonna 2011. Vanhempia vastaajia huolettivat murrosikään liittyvät asiat, kuten ihastuminen tai murrosiän merkkien alkaminen. Vuonna 2010 eräs viidesluokkalainen tyttö ilmoitti kuukautisensa alkaneen, mutta hän ei ollut uskaltanut kertoa siitä äidilleen. Lapset pohtivat kirjoitelmissaan runsaasti sitä, mitä muut ajattelevat heistä. Miltä näytän tai vaikutan muiden silmin? Enhän kiusaa ketään? Vain kaksi vastaajaa kirjoitti suoraan miettivänsä tätä asiaa, mutta monelta vastaajalta tällainen pohdinta oli luettavissa niin sanotusti rivien välistä.

”minä en ole varma että olenko minä täys tohilo vai kiltti. (O9/51k)

”Minua pelottaa aikuistuminen ja se minne menen 9 luokan jälkeen... Se on myös turvatonta koska olen muuttunut niin paljon viimevuodesta.” (O8/71k)

”Joskus mietin, olenko liian lihava. Kaikki sanovat etten ole. Miksi juuri minulla on kauheasti näppyjä ja finnejä? ... Ja minun hiukseni ovat kamalat, enkä osaa laittaa niitä kauhean hyvin. Sama pointti on meikkaamisessa. Ja vaatteissa... Kaikki muut ovat niin rohkeita ja uskaltavat puhua, mutta minä en. Toivottavasti joskus minusta tulee yhtä rohkea.” (O6/71k)

”Tykkään yhdestä pojasta, mutta yhtenä päivänä ihastuin toiseenkin. En tiedä onko se ihan hullua... Ehkä se on ihan normaalia sillä minulla on alkanut jo murrosikä.” (o3/51k)

Useimpien vastaajien kirjoitelmista nousi esiin toiveikkuus ja usko parempaan turvattomuuden aiheuttajista huolimatta. Lisäksi pelkoja käsiteltiin yhdessä läheisten ihmisten kanssa, tai esimerkiksi uskontoon turvautuen:

”Tietää että asiat vois olla miljoona kertaa huonomminkin” (O12/51k)

”Parempi olla pelkäämättä ja elää päivä kerrallaan” (O2/61k)

”Tiedän että Taivaan isä ja Jeesus varjelevat ja rakastavat minua.” (O14/51k)

*”Ja kaikki asioita voin kertoa hyviä ja pahoja asioita saan kertoa äitille, ystäville,
kaikille kelle haluan niin voin kertoa.” (o4/4lk)*

Lasten pelot ja huolet eivät nousseet kovin suuriksi tekijöiksi aineistossa. Joitakin pelkoja ja huolia lasten arjessa esiintyi, mutta huolet eivät ottaneet valtaa vastaajien koko elämästä. Huomattavaa on kuitenkin se, miten suuri merkitys lasten sosiaalisilla suhteilla on pelkojen ja huolien ilmenemisessä. Sosiaaliset suhteet vaikuttavatkin näyttäytyvän lapsen hyvinvoinnin kysymyksissä hyvin monialaisesti.

6 Lasten hyvinvoinnin rakentuminen

Tässä tutkimuksessa halusin selvittää, millaisista osa-alueista lasten hyvinvointi heidän omasta mielestään koostuu. Vuoden 2010 aineisto osoitti, että lasten hyvinvointi rakentuu etenkin heidän turvallisuuden kokemuksistaan erilaisissa kasvuympäristöissä. Tämä havainto ohjasi minua vuonna 2011 keskittymään tarkemmin lapsen turvallisuuden kokemuksiin. Tahdoin selvittää, millaisia turvallisuuden ja turvattomuuden kokemuksia lapsen elämään sisältyy, ja miten nuo kokemukset heijastuvat lapsen kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin.

Vaikka tutkimuksessa paneuduttiin lasten turvallisuuden kokemuksiin, ei lasten onnellisuuden ja tyytyväisyyden kokemuksia suljettu tarkastelun ulkopuolelle (vrt. Vornanen 2001). Tutkimusaineistosta on havaittavissa, että turvallisuus heijastelee myös onnellisuuden kokemuksia ja elämään tyytyväisyyttä. Vastaavasti turvattomuus aiheuttaa lapsissa onnettomuutta ja tyytymättömyyttä elämänsä tilaan.

Tässä osiossa pyrin tutkimustulosten pohjalta luomaan kokonaiskuvaa lasten hyvinvoinnin rakentumisesta. Luvuissa 6.1 – 6.3 on tarkoituksena nostaa esille tutkimusaineistosta nousseita keskeisiä tutkimustuloksia, ja etsiä niille yhtymäkohtia muista tutkimuksista sekä aihepiiriä koskevasta teoreettisesta tiedosta. Tutkimukset, joihin omia tuloksiani vertaan, on toteutettu muutamaa lukuun ottamatta 1990-luvun jälkipuolella tai 2000-luvun alussa. Kaikki vertailukohtana käyttämäni tutkimukset keskittyvät lasten hyvinvoinnin kysymyksiin (esim. Kiili 1998; Järventie 1999; Helavirta 2006; Tuononen 2009).

Tutkimustulosten pohjalta on havaittavissa kolme kategoriaa, joihin turvallisuuden rakentajat eri kasvuympäristöissä voi luokitella. Näitä ovat lapsen saama hoiva ja huolenpito, sosiaaliset suhteet sekä lapsen itsetuntoon ja sosiaaliseen arvostukseen liittyvät asiat. Jaottelu noudattaa karkeasti ajatellen fyysismateriaalisia, sosiaalisia ja psyykkisiä hyvinvoinnin osatekijöitä, jotka toki menevät tässä jaottelussa myös päällekkäin. Myös Järventien (1999) tutkimuksessa lasten syrjäytymisriskin indikaattorit jaoteltiin samantapaisin perustein mittaamalla lapsen saamaa perushoivaa (vrt. luku 6.1) sekä lapsen psykososiaalista hyvinvointia (vrt. luvut 6.2 ja 6.3). Toisaalta

jaottelussa on nähtävissä yhtymäkohtia myös Maslow`n (1943) ja Allardtin (1980) teorioihin (ks. luku 1.4.1). Näin ollen jaotteluni saa tukea myös muista tutkimuksista.

Luku 6.4 käsittelee ongelmien kasaantumista. Esittelen luvussa sellaisia yksittäisten vastaajien kirjoitelmia, jotka herättivät minussa suurta huolta hyvinvoinnin murentumisen kannalta. Luku sisältää suoria lainauksia vastaajien kirjoitelmista, jotta kunkin vastaajan tilanteesta saataisiin muodostettua kokonaisvaltaisempi kuva. Tulostuloon verraten luku 6.4 ei kuitenkaan tarjoa enää uutta tietoa, ainoastaan uuden näkökulman hyvinvoinnin riskitekijöiden kasaantumisesta tiettyjen lasten kohdalla.

6.1 Hoiva ja perusturva keskeisinä lapsen arjessa

”Elämä on turvallista koska minulla on hyvä koti ja ruokaa ja puhtaita vaatteita. Saan siellä hoivaa ja rakkautta, ja siellä on hyvä olla. Minulla on hyvä elämä.” (O3/6lk)

Lasten hyvinvointi muodostuu hyvästä ja turvallisesta arjesta ja sen pienistä asioista (Vornanen 2001, 39). Tähän tutkimukseen osallistuneet lapset pitivät vakaita kotiooloja hyvinvointinsa kannalta keskeisenä asiana. Vakaat kotiolot sekä perheen olemassaolo koettiin kaikissa ikäryhmissä tärkeimmäksi turvallisuutta tuottavaksi tekijäksi. Koti miellettiin turvalliseksi tai turvattomaksi paitsi fyysisenä ympäristönä, myös siellä olevien ihmisten vuoksi.

Tutkittavat liittivät vakaisiin kotioloihin ajatuksen kotoa saatavasta perushoivasta. Vastaajat käsittivät perushoivaan sisältyväksi kotoa saatavan ruoan, levon ja vaatteet, sekä hoivan, suojelun, avun ja tuen. Toisin kuin Helavirran (2006, 214) tutkimuksessa, tässä tutkimuksessa materialistinen hyvinvointi ei noussut kuitenkaan suureen rooliin. Hoiva, suojeleminen, tuki ja apu koettiin perushoivan kannalta merkittävämpänä kuin kodin tarjoama aineellinen hyvinvointi. Arvelen tämän johtuvan siitä, että lapset pitivät materialistisia seikkoja elämässään itsestäänselvyytenä. Aineellisten seikkojen merkitys hyvinvoinnille huomataan usein vasta silloin, kun niissä on puutteita.

Lasten päivittäinen huolenpito on tärkeää perusturvallisuuden rakentumisen kannalta (Vornanen 2001, 28). Lasten kokema turvallisuuden tunne liittyi tutkimusaineistossa etenkin perheen sisäisiin ihmissuhteisiin. Tähän tutkimukseen osallistuneet lapset olivat pääosin tyytyväisiä suhteisiin vanhempiensa kanssa. Sen sijaan vanhempien keskinäiset huonot välit aiheuttivat lapsissa suurta huolta ja turvattomuutta. Myös Kuivakankaan (2002, 47) ja Helavirran (2006, 121) tutkimuksissa vanhempien keskinäiset riidat nousivat esiin yhtenä lasten pahoinvoinnin aiheuttajana.

Vanhempien riitely ja avioerot nähtiin lasten hyvinvointia uhkaavana tekijänä silloinkin, kun ne eivät osuneet omalle kohdalle: usea vastaaja totesi elämänsä olevan turvallista, koska vanhemmat eivät olleet eronneet. Samanlaisiin tuloksiin päädyttiin Tuonoson (2009, 51) tutkimuksessa.

Pulkkisen (2002) mukaan vanhempien hyvä keskinäinen suhde mahdollistaa sen, että lapsi saa kotoa huomiota, valvontaa ja emotionaalista tukea. Vanhempien avioeron sijaan aiheuttaa lapsille kasaantuvia stressin aiheita, kuten vanhempien riitelyä, muuttoja, taloudellisia vaikeuksia sekä uusien perhesuhteiden muodostumisia. (Pulkkinen 2002, 17–18.) Lisäksi lapset kokevat Kraavin ja Lahikaisen (2000, 104) mukaan vanhempia enemmän perheen ihmissuhteisiin liittyvää turvattomuutta. Ei siis ole mikään ihme, että tässäkin tutkimuksessa vanhempien riitely sekä siitä seuraava mahdollinen avioero ja elämän muuttuminen mietityttivät lapsia.

Vanhempien välisten suhteiden lisäksi myös vanhempien toiminta nousi keskeiseksi perusturvallisuuteen vaikuttavaksi tekijäksi. Lapset kokivat turvalliseksi vanhempien läsnäolon sekä heiltä saatavan avun ja tuen harrastuksiin ja kouluun liittyvissä asioissa. Sen sijaan vanhempien päihteiden käyttö ja perheväkivalta aiheuttivat lapsissa turvattomuutta. Pulkkinen (2002, 17–18) näkee perheväkivallan yhtenä suurimmista lapsen kotiympäristöön liittyvistä riskitekijöistä. Lämsä (2009c, 69) puolestaan katsoo vanhempien päihteiden käytön ja mielenterveyden ongelmien olevan oleellisia taustavaikuttajia lapsen laiminlyönnin kysymyksissä. Tuonoson (2009, 15) tutkimuksessa kävi ilmi, että lapset arvostivat vanhempiensa päihteettömyyttä. Myös tässä tutkimuksessa lapset näkivät vanhempien päihteidenkäytön riskitekijänä, jonka mahdollisesta puuttumisesta oltiin onnellisia.

Vanhemman päihteiden käyttö tai väkivaltaisuus sai lapsen kokemaan oman vanhempansa pelottavaksi. Kraavin ja Lahikaisen (2000) mukaan lapsen kokiessa oman vanhempansa pelottavaksi on usein kyse torumisesta, nuhtelusta tai psyykkisestä väkivallasta. Näitä käytetään heidän mukaansa huomattavasti useammin kuin fyysisiä rangaistuskeinoja. (Kraav & Lahikainen 2000, 108.) Kraav ja Lahikainen (2000, 108) muistuttavat kuitenkin, että vanhempien suuttuminen ja nuhtelu voivat tuntua lapsista aivan yhtä pelottavilta kuin lievä fyysinen rangaistus. Samalla tavalla päihtynyt vanhempi voi aiheuttaa lapsessa suurta pelkoa. Lapsi, joka kasvaa tällaisessa pelottavassa ja turvattomassa ympäristössä, ei kehity optimaalisesti, ja on siksi herkkä erilaisille fyysisille ja psyykkisille ongelmille (Ben-Arieh ym. 2001, 62).

Tuonosen (2009, 16) tutkimukseen osallistuneet lapset toivoivat, että vanhemmilla olisi vähemmän töitä ja menoja ja sen myötä enemmän aikaa olla kotona heidän kanssaan. Samanlainen toive välittyi myös tässä tutkimuksessa. Lapset arvostivat suuresti kaikkea sitä, mitä vanhemmat tekivät heidän kanssaan. Vanhempien ja lasten arkinen yhdessäolo ja yhdessä tekeminen vaikuttavat oleellisesti perheen kiinteyteen, minkä voidaan katsoa edistävän kaikkien perheenjäsenten hyvinvointia (vrt. Välimaa 2004, 46).

Katzin (2004, 85) tutkimustulosten mukaan perheen yhdessäolo toimii oleellisena lapsen masennusta ja kouluvastaisuutta ehkäisevä tekijänä. Myös Järventie (1999, 49) toteaa turvallisten aikuisten läsnäolon tuovan lapsille turvallisuutta. Kuitenkin sekä Järventien (1999) tutkimuksessa että tässä tutkimuksessa lapsen yksinolo kotona nousi esiin suurena turvattomuutta aiheuttavana tekijänä. Kuten Järventien tutkimuksessa, myös omassa tutkimuksessa kävi ilmi, että lapset viettivät vanhempiensa töistä johtuen viikossa useita iltoja ja jopa öitä yksin kotonaan (ks. myös Kuivakangas 2002, 45). Näissä tapauksissa lapsen perushoiva jää monilta osin puutteelliseksi: aikuisen poissaolo vaikuttaa niin turvallisuuteen, ravinnon saamiseen kuin unen laatuunkin. (Järventie 1999, 49–50.) Perushoivan laiminlyönnin lisäksi yksinolo aiheutti tässä tutkimuksessa lapsille pettymystä, ja erilaiset pelot pääsivät valloilleen. Kraavin (2006, 101) mukaan turvattomuus onkin erityisen suuri ongelma silloin, kun lapsi jätetään yksin.

Suurin osa tähän tutkimukseen osallistuneista lapsista ilmoitti, että kotona on kaikki hyvin. He kokivat kodin turvallisenä ja hoivaa antavana paikkana, joka täyttää heidän tarpeensa. Tutkimustulokseni eroavat siis oleellisilta osin esimerkiksi Järventien (1999, 38–39) tutkimuksesta, jossa hätkähdyttävän monella lapsella perushoiva todettiin puutteelliseksi (ks. myös luku 2.1). Toisaalta tässäkin tutkimuksessa oli mukana lapsia, joiden kohdalla perusturva ja kotoa saatu hoiva muodostuivat puutteellisiksi. Ne lapset, jotka ilmaisivat puutteita perushoivassaan ja turvallisuudessaan, ilmaisivat tyytymättömyyttä, onnettomuutta ja turvattomuutta myös muilla elämän osa-alueilla.

Tutkimusaineiston pohjalta jäin miettimään samaa asiaa kuin Helavirta (2006): hän toteaa niiden vastaajien, jotka raportoivat kotona kaiken olevan kunnossa, jättävän kertomatta tarkemmin, miksi kaikki on kotona niin hyvin. Avoimeksi jää siis se, minkälaisista asioista hyvä elämä kotona koostuu. (Helavirta 2006, 212.) Myös oman tutkimusaineistoni kohderyhmä kertoi paljon moniselitteisemmin kotielämänsä

negatiivisista asioista. Hyvästä perhe-elämästä annettiin silti vuonna 2011 niitä muutamia kuvauksia, joita olen maininnut edellä.

Yhteinen tekeminen perheen parissa, vanhemmilta saatu hoiva ja rakkaus sekä vanhempien hyvä parisuhde rakentavat lapsen arkeen liittyvää turvallisuutta. Tämä turvallisuus heijastuu myös lapsen onnellisuuden ja tyytyväisyyden kokemuksina. Omassa tutkimuksessani ne vastaajat, jotka ilmoittivat kotona näiden asioiden olevan kunnossa, raportoivat vähemmän turvattomuuden tuntemuksista koulussa tai elämän muilla osa-alueilla. Koti muodostui siis tärkeäksi tukipilariksi lapsen hyvinvoinnin kokonaisvaltaisen rakentumisen kannalta (vrt. myös Helavirta 2006, 211–212; Kiili 1998, 92).

6.2 Sosiaaliset suhteet hyvinvoinnin kulmakivenä

”Ympärilläni on turvallisia ihmisiä.” (O14/6lk)

Tärkeitä ja merkityksellisiä lapsen hyvinvoinnin kannalta ovat ne ihmiset, joiden kanssa lapsi on jatkuvassa vuorovaikutuksessa (Kraav 2006, 99). Perheen ihmissuhteet ovat edelleenkin pitkäaikaisimpia ja pysyvimpiä ihmissuhteita ihmisen elämässä (Kraav & Lahikainen 2001, 101). Tässä tutkimuksessa lapset olivat onnellisia perheen ja sukulaisten olemassaolosta. Perhesuhteiden merkityksellisyydestä kertoo myös se, että monet lasten turvattomuuden kokemukset, pelot ja huolenaiheet koskivat perhesuhteita.

Kuten edellä todettiin, tässä tutkimuksessa lapsia mietityttivät vanhempien keskinäiset suhteet enemmän kuin suhteet lasten ja vanhempien välillä. Tässä yhteydessä voitaisiinkin puhua perhesuhteiden laadusta tai perheen ilmapiiristä. Lapsia huolettivat etenkin vanhempien riitely ja avioeron mahdollisuus. Kraavin ja Lahikaisen (2000, 104) mukaan turvattomuus voi syntyä myös läheisyyden ja luottamuksen puutteesta, jos perheenjäsenten väliset suhteet ovat etäiset. Tässä tutkimuksessa tällaista turvattomuutta ilmeni niillä lapsilla, joiden toinen vanhempi asui avioerosta johtuen muualla.

Sosiaalinen hyvinvointi ei kuitenkaan paikannu ainoastaan vanhempisuhteisiin. Myös vertaissuhteilla ja sisarusuhteilla on lapsen hyvinvoinnin kannalta keskeinen rooli. (vrt. Helavirta 2006, 217; Kuivakangas 2002, 48.) Kaikista ihmissuhteista pitkäaikaisimmiksi voidaankin arvioida juuri sisarusuhteet. Sisarusten väliset suhteet ovat tärkeitä, sillä sisarukset ovat jakaneet samanlaisia lapsuuden kokemuksia. (Kraav

& Lahikainen 2000, 102.) Tässä tutkimuksessa sisaruudet näyttöivät tärkeinä etenkin nuorempien lasten kohdalla. Sisaruussuhteet tuottivat iloa ja turvaa, toisaalta myös huolta ja vastuuta lapsille.

Pulkkinen (2002, 14) puhuu lapsen yksityisestä elämänpiiristä, joka koostuu ystävistä ja harrastuksista. Lähes jokainen lapsi viettää joka päivä aikaa vähintään yhden ystävän seurassa (Aldgate 2010, 30). Iän myötä lapset ja nuoret keskittyvät enemmän ystävyys-suhteisiinsa, ja perheen merkitys pienenee (vrt. Välimaa 1995, 186). Toisaalta tutkimuksessani kävi ilmi perheen suuri merkitys lapsen hyvinvoinnille etenkin silloin, kun ystävyys-suhteissa on ongelmia.

Denzinin (1982) mukaan lasten elämän kannalta tärkeitä ”toisia” ovat vanhemmat, perhe ja lähisukulaiset, muut sukulaiset ja lasten hoitajat, leikkiverit, opettajat ja muut lastenhoidon ekspertit, lapselle tärkeät hahmot mediassa sekä julkisen elämän toiset, kuten poliisi. Näistä kategorioista Denzin nostaa tärkeimmiksi vanhemmat, perheen ja sukulaiset. (Denzin 1982, 30–32.) Toisaalta omassa tutkimuksessani lasten ystävät nousivat perheen rinnalle lasten tärkeimmiksi sosiaalisiksi suhteiksi, kun taas sukulaisten osuus näyttöytyi melko vähäisenä. Kraavin ja Lahikaisen (2000, 103) mukaan lasten sosiaalinen verkosto onkin muuttunut ja monipuolistunut. Vaikka ystävyys-suhteiden rooli nousi hyvin keskeiseksi lasten hyvinvoinnin rakentajaksi, eivät ystävyys-suhteet kuitenkaan korvanneet perhesuhteiden tärkeyttä tässä tutkimuksessa. Kraav ja Lahikainen (2008, 103) toteavatkin, että vaikka lapselle tärkeitä ihmisiä voi olla paljon ja vaikka ikätovereiden merkitys lapsen kehitykselle olisi suuri, mikään ei korvaa omaa perhettä. Ystävyys-suhteet vaikuttavat lapsen jokapäiväiseen elämään, kun taas vanhempien vaikutukset ulottuvat lapsen perusarvoihin. Ystävät vaihtuvat, mutta kodin vaikutukset ovat pitkäkestoisia. (Pulkkinen 2002, 24.)

Eräs mielenkiintoinen seikka tutkimuksessani on lasten tarkasti raportoima ystävien määrä. Sitä käsitellään etenkin vuoden 2010 aineiston kuudesluokkalaisten kirjoitelmissa. Myös Helavirran (2006) tutkimuksessa lapset kirjoittivat tästä asiasta. Helavirta arvioi, että kavereiden määrällä lapsi pyrkii arvioimaan ja kuvaamaan omaa sosiaalista asemaansa ystäviensä joukossa. (Helavirta 2006, 211.) Vastaajien iän huomioon ottaen kyse ei välttämättä ole todellisista ja luotettavista ystävyys-suhteista, vaan tarpeesta mennä ja toimia ”porukan mukana”. Toisaalta tutkimukseen osallistuneet lapset pohtivat runsaasti myös ystävyys-suhteittensa laatua. Lapset kokivat ystävyys-suhteensa tärkeinä etenkin luottamuksen sekä tuen ja avunsaannin kannalta.

Suominen, Vahtera ja Uutela (1996) kirjoittavat tässä yhteydessä ihmisen saamasta sosiaalisesta tuesta. Sosiaaliseen tukeen vaikuttavat heidän mukaansa auttajan ja autettavan välinen suhde, sekä osapuolten persoonallisuuteen liittyvät tekijät. Huonoksi koettu sosiaalinen tuki liittyykin heidän mukaansa usein henkilön sosiaaliseen kyvyttömyyteen tai esimerkiksi huonoon itsetuntoon. (Suominen, Vahtera & Uutela 1996, 90.)

Allardt (1980) hyvinvointitutkimuksessa ystävyysuhteet selittivät sekä ihmisen onnea että koettua tarpeentyydytystä. Samalla ystävyysuhteiden osuus muodostui keskeiseksi myös hyvinvoinnin ongelmien kannalta. (Allardt 1980, 256.) Tähän tutkimukseen osallistuneet lapset omasivat luottamuksellisia ystävyysuhteita, mutta niihin liittyi sellaisia turvattomuuden kokemuksia, jotka tulisi ottaa vakavasti. Ystävien puuttuminen, riidat ystävien kanssa ja etäänntyneet ystävyysuhteet huolestuttivat lapsia. Myös Helavirran (2006, 211) tutkimuksessa vastaajat kokivat ystävien puuttumisen, ystävyysuhteiden ristiriidat sekä ystäviin liittyvät huolenaiheet hyvän elämän uhkana. Kiilin (1998, 86) tutkimuksessa kaverisuhteisiin liittyviä pelkoja olivat etenkin kiusatuksi joutuminen ja yksinolo, mikä vastaa paljolti omia tutkimustuloksiani.

Ystävyysuhteisiin liittyi tässä tutkimuksessa suuri ystävien menettämisen pelko. Vastaava pelko esiintyi perheen kohdalla läheisen kuoleman pelkona. Myös Helavirran (2006, 216), Kiilin (1998, 85–86), Lahikaisen (2001, 26) ja Tuonoson (2009, 36) tutkimuksissa nousi esiin läheisten ihmisten menettämisen pelko. Kirmasen (2000) mukaan läheisyys synnyttää tällaisia pelkoja. Yksi ihmisen keskeinen pelko on Kirmasen mukaan hylätyksi tuleminen pelko, ja tämä pelko kulkee ihmisen mukana koko elämän ajan. (Kirmanen 2000, 131, 133.) Perheeseen liittyvä menettämisen pelko kertoo Kraavin ja Lahikaisen (2000) mukaan siitä, että perhe on keskeinen turvallisuuden tuottaja lapselle. (Kraav & Lahikainen 2000, 104–105.) Tässä tutkimuksessa sama johtopäätös voidaan vetää ystävyysuhteiden osuudesta turvallisuuden tuottamiseen.

Ystävyysuhteiden katkeamisen pelko sekä kiusatuksi joutumisen pelko liitettiin omassa tutkimuksessani vahvasti lapsen koulunkäyntiin. Koulu on merkittävä lasten sosiaalisen suhteiden muodostumisen kenttä (Välimaa 1995, 191), ja siksi otollinen paikka sosiaalisen syrjinnän ja kiusaamisen ilmenemiselle. Koulussa viihtyminen liittyy juuri sosiaalisiin suhteisiin (Pölkki 2001, 131). Tässä tutkimuksessa lapset ilmoittivat tyytymättömyyttään koulun sosiaalisia suhteita ja luokan ilmapiiriä kohtaan.

Kiusaaminen ja sosiaalinen syrjintä puhuttivat myös niitä lapsia, jotka eivät itse niistä kärsineet.

Kiusaaminen ilmenee tutkimusten mukaan pääasiassa pilkkaamisena, ivaamisena ja syrjimisenä eli psyykkisenä väkivaltana (Kannas, Välimaa, Liinamo & Tynjälä 1995, 146; Lämsä 2009c, 60–61). Myös tässä tutkimuksessa lapset raportoivat tämälntyyppisestä kiusaamisesta. Lämsä (2009c, 60–61) nimittää tällaista kiusaamista hiljaiseksi kiusaamiseksi. Fyysisesti, esimerkiksi hakkaamisena toteutettu kiusaaminen on harvinaisempaa (Kannas ym. 1995, 146), ja sitä ei esiintynyt myöskään tässä tutkimuksessa. Jatkuvan kiusaamisen kohteena on vain pieni vähemmistö oppilaita, mutta ongelma on silti vakava (Kannas ym. 1995, 146). Kuten Tuonoson (2009, 22) tutkimuksessa, myös tässä tutkimuksessa lapset toivoivat opettajien puuttuvan enemmän koulussa tapahtuvaan kiusaamiseen.

Lasten sosiaaliset suhteet koulussa eivät perustu ainoastaan vertaissuhteisiin, vaan myös suhteisiin opettajien kanssa. Mielenkiintoni herätti vuonna 1994 toteutetun WHO-koululaistutkimuksen tulos, jonka mukaan oppilaat eivät tunne, että opettajat olisivat kiinnostuneita siitä, mitä heille kuuluu. Tutkimustulosten mukaan oppilaat eivät tunne saavansa tarvittavaa sosiaalista tukea opettajiltaan. Opettajan mieltäminen turvalliseksi aikuiseksi vähenee oppilaan iän myötä. (Välimaa 1995, 181.) Kiili (1998, 70) päätyi omassa tutkimuksessaan samankaltaisiin tuloksiin: vain viisi prosenttia vastaajista oli maininnut opettajan kuuluvan elämänsä tärkeimpien ihmisten joukkoon. Myöskään omassa tutkimuksessani opettaja ei noussut esiin positiivisessa valossa. Mielestäni tämä on hälyttävää, sillä opettaja on väistämättä suuri osa lapsen elämää. Opettajan olisi pyrittävä olemaan lapselle turvallinen aikuinen, joka on kiinnostunut lapsen elämästä. Onneksi sekä Kiilin (1998, 70) tutkimuksessa että omassa tutkimuksessani suurin osa lapsista koki kuitenkin elämänsä tärkeimpien ihmisten, vanhempien ja ystävien, olevan saatavilla tarvittaessa.

Löytyi lapselle tärkeä ihminen sitten perheestä, koulusta tai ystäväpiiristä, sosiaalisten suhteiden olemassaolo on lapsen hyvinvoinnin ja kehityksen kannalta tärkeää (vrt. myös Kiili 1998; Helavirta 2006). Lasten sosiaalisen hyvinvoinnin tukemiseksi lapset tarvitsevat sellaisia läheisiä ja jokapäiväisiä ihmissuhteita, joissa lasten ilot ja surut jaetaan, ja joissa heitä opastetaan maailmaan suuntautumisessa ja sen ymmärtämisessä (Bardy ym. 2003, 142). Lapsi kasvaa ja kehittyy vuorovaikutuksessa

vanhempien, sisarustensa, ystäviensä ja opettajiensa kanssa. Siksi nämä kaikki suhteet ovat keskeisiä lapsen hyvinvoinnin rakentumisessa (vrt. Aldgate 2010, 24).

6.3 Tyytyväisyys ja sosiaalinen arvostus lapsen psyykkisen hyvinvoinnin ehtoina

”Tunnen oloni hyväksi kun saan kokeesta hyvän numeron tai teen ennätysten juoksussa. Se on se mun juttu.” (o7/6lk)

Yksilön psyykinen hyvinvointi rakentuu hänen arvioihinsa itsestään ja omista kyvyistään (Buchanan 2004, 233). Tutkimukseni aineistosta nousi esiin runsaasti tällaisia lapsen itsetuntoon liittyviä tekijöitä. Aivan kuten Kiilin (1998, 93) tutkimuksessa, myös tässä tutkimuksessa lasten omakohtaiset arvioinnit liittyivät koulumenestykseen, harrastuksiin, omiin taitoihin ja ulkonäköön. Kiili (1998, 93) toteaa tutkimuksensa vastaajien keskuudessa esiintyneen runsasta itsekritiikkiä mm. ulkonäköasioissa. Omassa tutkimuksessani vastaajat arvioivat ominaisuuksiaan positiivisemmalta kannalta – he kirjoittivat etenkin taidoistaan ja saavutuksistaan, sekä tyytyväisyydestään omaa ulkonäköään kohtaan.

Etenkin harrastukset tarjosivat tutkimusaineistoni lapsille onnistumisen kokemuksia. Harrastukset näyttäytyivät lapsille paitsi mukavien kavereiden tapaamisen mahdollisuutena, myös itsensä toteuttamisen areenana. Moni lapsi määritteli itsensä harrastuksen kautta. Myös Tuonosen (2009, 35) tutkimuksessa harrastuksia pidettiin muiden mukavien vapaa-ajan toimintojen ohella hyvinvoinnin oleellisina rakentajina. Harrastukset nousivat keskeisiksi myös Helavirran (2006, 215) tutkimuksessa, jossa lapset näkivät harrastusten puuttumisen uhkana hyvälle elämälle.

Helavirran (2006, 209) tutkimuksessa lapset pitivät huonoa koulumenestystä toisena oleellisena hyvää elämää uhkaavana tekijänä. Näin oli myös omassa tutkimuksessani. Tässä tutkimuksessa suurin osa koulumenestystään arvioivista lapsista oli niitä, jotka totesivat pärjäävänsä koulussa hyvin, mutta pelkäävänsä epäonnistumista. Pölkki (2001) on tarkastellut Pohjoismaisen kasvuverkostoprojektin tuloksia ja toteaa, että suomalaislapset vaikuttavat yllättävän kuormittuneilta sekä elämään pelokkaasti suhtautuvilta. Suomalaiset lapset kantavat runsaasti huolta etenkin koulunkäynnistään. (Pölkki 2001, 131, 134–136.) Myös muista tutkimuksista on käynyt ilmi, että

suomalaislapset arvioivat oman elämänsä vähemmän luottavaisesti kuin muissa pohjoismaissa (Bardy 2003, 16).

Pölkki, Kukkonen, Forssen ja Kähkönen (1996) esittelevät Pohjoismaiden ministerineuvoston riskilapsitutkimuksen tuloksia vuosilta 1992–1995. Tutkimustulosten mukaan suomalaisten lasten minäkäsitystä näytti värittävän suorituskeskeisyys, oli kyse sitten koulunkäynnistä, leikistä tai vaikkapa urheilutoiminnasta. Mielestäni huomattava tutkimustulos oli se, että suomalaiset lapset arvioivat omat fyysiset, opilliset ja sosiaaliset kykynsä muiden pohjoismaiden lapsia alhaisemmalle tasolle. Myös suomalaisten koululaisten itsearvostus oli muita maita alhaisempi. (Pölkki ym. 1996, 127–130.) Itsearvostuksen puutteella saattaa olla yhteyksiä lasten häiriökäyttäytymiseen, yksinäisyyteen tai masentuneisuuteen, jotka ilmiöinä nostivat päätään Pölkin ym. tutkimuksessa (vrt. Pölkki ym. 1996, 130). Omiin tutkimustuloksiini verraten tilanne ei ole muuttunut liki 20 vuoden aikana. Lasten elämää, harrastuksia ja koulunkäyntiä ilmentää edelleen suorittamisen ja pätemisen tarve.

Menestyminen on asia, jota kulttuurissamme arvostetaan ja pidetään tärkeänä. Menestymisestä on kuitenkin tullut asia, jolla lapset ajattelevat lunastavansa aikuisten hyväksynnän ja arvonnannon. (Helavirta 2006, 210.) Lasten suorituskeskeisyyteen vaikuttavat varmasti osaltaan opettajien ja vanhempien asettamat odotukset lasta kohtaan. Nämä paineet ja odotukset saattavat käydä lapselle raskaaksi, ja kuormittaa lasta liiaksi (vrt. Liinamo & Kannas 1995, 117). Esimerkiksi koulumenestystä saatetaan arvioida sen perusteella, miten lapsen vanhemmat tai sisarukset ovat menestyneet koulussa. Lapsen kohdistuvat odotukset saattavat olla yksipuolisesti kielteisiä, jolloin hänen saamansa palaute kohdistuu aina hänen puutteisiinsa tai epäonnistumisiinsa. Odotukset saattavat olla myös väärin mitoitettuja, jolloin onnistumisen kokemukset jäävät saavuttamatta joka tapauksessa. (Lämsä 2009b, 40–41.)

Toisaalta tutkimukseeni osallistuneet lapset arvostivat sitä, että heidän kotonaan kannustettiin menestymään koulussa ja harrastuksissa. Kuten vuoden 1994 WHO-koululaistutkimuksessa (Välimaa 1995, 177), myös tässä tutkimuksessa lapset kokivat saavansa vanhemmiltaan apua koulunkäynnin ongelmiin. Lämsän (2009c, 57) mukaan lapset menestyvät koulussa yleensä paremmin, jos heidän vanhempansa tukevat lasten koulunkäyntiä. Lisäksi opettajalla on keskeinen merkitys. Omassa tutkimuksessani opettajan merkitys lasten koulunkäynnin sujumiseen avautui ainoastaan negatiivisessa

valossa: opettaja nähtiin pelottavana ja etäisenä arvostelijana, jota oli vaikea lähestyä ja miellyttää.

Jäin miettimään suorituskeskeisyyden ja lapsen kohdistuvien odotusten yhteyttä kouluviihtyvyyden kysymyksiin. Tutkimukseni tulosten perusteella lasten kouluviihtyvyys laskee iän myötä. Samanlainen ilmiö on havaittavissa Kiilin (1998, 72–73) tutkimuksessa, jossa seitsemäsluokkalaisten viihtyminen koulussa osoittautui huomattavasti heikommaksi kuin viidesluokkalaisten vastaava lukema. Voisiko kouluviihtyvyyden laskeminen johtua Kiilin (1998, 90) tutkimuksen tuloksesta, jonka mukaan alakoululaiset kokevat yläkoululaisia useammin opettajan huomioivan heidän onnistumisensa? Katzin (2004, 86) 90-luvulla toteutetussa tutkimuksessa lapset ja nuoret valittivat, että opettajat nolasivat heidät ja nimittivät tyhmiksi, jos he tekivät virheitä koulutehtävissä. Samanlaisista kokemuksista raportoitiin myös tässä tutkimuksessa. Koska lapsen itsetunto rakentuu sosiaalisen arvostuksen varaan, voi opettaja näin ollen toimia lapsen kehitystä ja hyvinvointia haittaavana riskitekijänä (vrt. Pulkkinen 2002, 21).

Lasten tyytyväisyys itseensä kertoo hyvästä itsetunnosta. Hyvä itsetunto rakentuu hyvien sosiaalisten suhteiden varaan, sillä lapsen saama hoiva ja rakkaus luovat pohjaa hänen itsearvostuksensa kehittymiselle (Toskala 1996, 31). Toskala (1996, 45) toteaa turvattomuuden korostuvan, jos ihminen ei luota itseensä ja muihin. Lapsen sosiaalisen ja psyykkisen hyvinvoinnin kannalta onkin välttämätöntä, että lapsi saa kotonaan kunnioitusta ja empatiaa osakseen (Stewart-Brown 2004, 34). Onneksi sekä tässä tutkimuksessa että Kiilin (1998, 89) tutkimuksessa suurin osa lapsista koki saavansa useimmiten osakseen aikuisten kiitosta, ja kotona oltiin kiinnostuneita lapsen asioista. Lapsen psykososiaalisen hyvinvoinnin muodostumiselle oli siis rakennettu hyvä pohja – ainakin enemmistön osalta.

6.4 Huolestuttavia merkkejä pahoinvoinnista

Tässä osiossa esittelen kolme kirjoitelmaa tai kirjoitelman osaa, jotka saivat minut huolestumaan kyseisten kirjoittajien hyvinvoinnin tilasta. Pyrkimyksenäni on tarkastella näiden kirjoittajien kokonaistilannetta syventymällä heidän kirjoituksiinsa tarkemmin.

Tämä kirjoitus on osa erään viidesluokkalaisten lapsen vastausta:

”En halua mennä kouluun. Se menis mieluuten niin että eikun C4 kouluun ja PAM! Se olis hauska päivä :D” (o5/5lk)

Mitä tällaisesta kirjoituksesta näin nuoren lapsen kohdalla pitäisi ajatella? Onko kyse pilailusta, ”isottelusta” vai jostain vakavammasta tällaisten kommenttien taustalla? Toisaalta vastaaja tiesi, ettei hänen kirjoitustaan lue kukaan vertainen tai muu tuttu, joten kenelle hän haluaisi ”isotella” C4-räjähteen tuomisesta kouluun?

Sama vastaaja sijoittaa ”tärkeiden asioiden laatikoihin” seuraavanlaisia asioita: Ps3-pelit, tietokone ja CS.S. Näistä viimeinen, ”Counter strike” on eräs väkivaltainen peli. Peli sisältää erilaisia aseita, taistelukohtauksia ja pommeja. Pelin ikäraja on tietääkseni 15 vuotta. Onko pelillä kenties ollut vaikutusta tällaisten ajatusten syntymiseen?

Vastaaja kertoo muualla tekstissään, että hänelle kuuluu hyvää. Hän on hiukan pettynyt vanhempiansa antamiin tyhjiin lupauksiin koiran hankkimisesta. Mielestäni tämä on jollain tavalla ristiriitaista: toisaalta vastaaja kirjoittaa hyvin lapsenomaisista ajatuksista, toisaalta suuresta vihastaan koulua kohtaan. Onko hänen hyvinvointinsa ongelmana ainoastaan koulu ja tietokonepelit, vai uhkaavatko hyvinvointia muutkin asiat? Miten vakavasti tällaiset ajatukset pitäisi kouluissa ottaa?

Seuraavaksi erään viidesluokkalaisen vastaajan kirjoitus kokonaisuudessaan:

”Kouluun ei huvita tulla eikä kotona huvita olla. On aina tylsää. Ei ole tasa-arvoa siskon kanssa. En saa mitään. Sisko saa kaiken. Tykkään olla rauhassa (olen tottunut siihen). Olin koulu kiusattu. Vihaan englantia. Läksyt ärsyttävät. Minulla on 2 kissaa. Vihaan talvea! Ei ole ollut päivää milloin päivä ei olisi mennyt pilalle. Pelkään tulipaloo ja tulvaa. Olen herkkä. Olen löytänyt 5 neliapilaa (ne ovat humpuukia) ja nähnyt tähden lennon (humpuukia sekin), en pidä metelistä. VIHAAN KOULUA! hirveä stressi. Haluan nukkua.”(o1/5lk)

Kirjoitus kielii pahoista hyvinvoinnin ongelmista monilla elämän osa-alueilla. Vastaajan elämä vaikuttaa ongelmalliselta niin kodin, koulun kuin hänen sisäisen maailmansakin näkökulmasta katsottuna. Vastaaja ei viihdy kotona ja kertoo vihaavansa koulua. Lisäksi hän vaikuttaa depressiiviseltä, ja monet murheet painavat häntä.

Vastaajan kirjoitelmasta huokuu toivottomuus sekä negatiivinen suhtautuminen elämään. Ilmaisuihin ”Ei ole ollut päivää milloin päivä ei olisi mennyt pilalle” saa lukijan miettimään, millaisia asioita tälle lapselle onkaan hänen elämänsä varrella tapahtunut. Lapsi vaikuttaa toisaalta hyvin itsetietoiselta, toisaalta hänen kirjoitelmastaan huokuu sekavuus ja epätietoisuus. Erilaisten ongelmien kasaantuminen on nähdäkseni vakavinta tämän lapsen hyvinvoinnin kannalta.

Seuraavaksi ote erään 7-luokkalaisen vastaajan kirjoitelmasta, jossa hän vastaa kysymykseen turvattomuuden kokemuksista:

” Me muutetaan kesällä jonnekin mistä en ole koskaan edes kuullut. Tuntuu turvattomalta kun ei tunne ketään siltä seudulta. Ja sitten yks kaveri kerto yhen jutun ilman että annoin luvan kertoa. Isäki siirretää jonnekki huitsin Nevadaa töihin... Ja muutenki mun harteilla on taakkaa. Sellaista taakkaa mikä ei tunnu lähtevän millään esim. monet sanoo mua lapselliseksi, ja millähän perusteella? Ihminen elää vain kerran lapsuuden ja siitä pitää nauttia. Ei se koulukaan suju. Tänään sain hissian pistoista 6+. Joskus ei huvittaisi nousta sängystä ennen iltakuutta ja vain koska en kestäisi sitä rumbaa koulussa. Pitää vaan toivoa että elämä kääntyisi parempaan suuntaan, että saan uudessa koulussa kavereita ja muutenkin menisi paremmin. Sekin sattuu kun joutuu eroon omasta bestiksestään vuosiksi. Onneksi posti on keksitty niin voidaan kirjoitella. Kova on taakka...” (O7/71k)

Sama vastaaja toteaa kirjoitelmansa alkupuolella, ettei pitäisi kantaa turhaa taakkaa, ja että ei kukaan 13-vuotias voi olla onnellisempi kuin hän. Kirjoitelma on täynnä ristiriitoja ja huolestuttavia merkkejä pahoinvoinnin kasaantumisesta monella elämän osa-alueella. Kuten edellisellä vastaajalla, myös tällä vastaajalla hyvinvoinnin riskitekijät koskevat koulua, kotia ja lapsen sisäistä maailmaa. Tämän lisäksi myös kavereiden suhteet vaikuttavat ongelmallisilta. Myös tämän vastaajan kohdalla jäin miettimään, miten vakavaa ongelmien kasaantuminen onkaan.

Edellä esitettyjen kirjoitelmien perusteella näyttäisi siis siltä, että suurin lapsen hyvinvoinnin uhka liittyy ongelmien kasaantumiseen (vrt. Törrönen 2001, 70). Tämä oli nähtävissä myös koko tutkimuksen tasolla. Monella niistä vastaajista, jotka ilmoittivat, ettei kotona ole kaikki hyvin, eivät asiat olleet hyvin koulussakaan tai kavereiden kanssa. He myös raportoivat väsymystä muita useammin, ja olivat tyytymättömiä itseensä ja suorituksiinsa.

Myös muut tutkimukset tukevat tätä huomiota. Järventie (1999) on tutkinut 1990-luvulla lasten syrjäytymisriskejä ja muodostanut kuvailuja hyvän ja huonon lapsuuden lapsista (ks. myös luku 2.1). Myös hänen tutkimustuloksissaan korostuu ongelmien kasaantumisen vaarallisuus hyvinvoinnin kannalta. Järventien tutkimuksen mukaan huonosti voivat lapset ovat väsyneitä, turvattomia ja huonosti ravittuja. He viettävät paljon aikaa yksin kotonaan ja kärsivät ystävien puutteesta. He kärsivät myös huonosta itsetunnosta, huolestuneisuudesta ja tulevaisuuden pelosta. (Järventie 1999, 1, 66, 123.)

Bardyn, Salmen ja Heinosen (2003, 20) mukaan lasten pahoinvoinnin suurimpia selittäjiä ovat heidän kehitysympäristöjensä epävakaisuus. Lasten tärkeimpiä kehitysympäristöjä ovat koti ja koulu. Kotona ja koulussa esiintyvät ongelmat uhkaavat hyvin merkittävästi lasten hyvinvointia, sillä niille lapsi antaa myös itse suurimman painoarvon elämässään (Kiili 199, 90; Pulkkinen 2002, 14). Lasta kuormittavat tekijät voivat olla pitkäaikaisia stressin aiheuttajia, kuten riitaisa perheilmapiiri tai perheen

huono taloudellinen tilanne. Toisaalta myös yksittäiset merkittävät elämäntapahtumat, kuten vanhempien avioero, aiheuttavat lapselle kuormitusta. Mikäli näitä asioita ei käsitellä lapsen kanssa, saattaa niillä olla lapseen pitkäaikaisia vaikutuksia, jotka eivät heti ilmene lapsen ulkoisessa käyttäytymisessä. (Pölkki ym. 1996, 131.) Riskivyohykkeessä ovat erityisesti ne lapset ja nuoret, joiden kotoa ja lähiyhteisöltä saama tuki on rajattua (Lämsä 2009, 28).

Kuten Järventien (1999) tutkimuksessa, myös omassa tutkimuksessani pahoinvointi kasaantui pienelle joukolle tutkittavia. Tutkimukseen osallistuneiden lasten elämä oli pääasiassa turvallista, mutta n. 10 % vastaajista kuului ryhmään, jossa pahoinvointi kasaantuu. Lähes jokainen tutkimukseen osallistunut lapsi kirjoitti joistain hyvinvointia uhkaavista tekijöistä elämässään. Suojaavaa oli, jos elämän tärkeimmät asiat olivat kunnossa: esimerkiksi hyvät kotiolot suojasivat silloin, kun koulunkäynnissä oli vaikeuksia, tai ystävyyssuhteet toimivat suojaavana tekijänä, kun kotona oli vaikeaa.

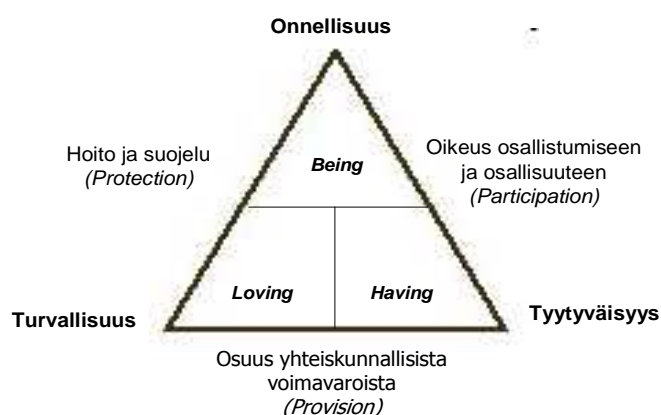
Vaikka ongelmien kasaantuminen koski tässä tutkimuksessa hyvin pientä osaa tutkittavista, on asiaan suhtauduttava vakavasti. Kuten Kuivakangas (2002, 30) toteaa, osa lapsista voi nykyään erinomaisesti, mutta kasvava joukko voi yhä huonommin. Tähän tutkimukseen osallistuneiden lasten elämä oli pääosin turvallista ja hyvää, mutta riskitekijöitä löytyi kaikkien elämäkuvauksista. Haasteena onkin erilaisten riskitekijöiden tunnistaminen lasten elämässä, ja pahoinvoinnin kasaantumiseen puuttuminen mahdollisimman varhaisessa vaiheessa.

7 Pohdinta

7.1 Lasten hyvinvointimalli uudessa valossa

Kvalitatiiviselle tutkimukselle on tyypillistä se, että aineiston keruu ja teorian kehittäminen kulkevat vuorovaikutteisessa suhteessa koko tutkimuksen ajan (vrt. Kiviniemi 2001, 73). Näin on myös tässä tutkimuksessa: tutkimuksen edetessä ja aineistoon perehtyessäni huomasin, ettei teoria johon nojauduin – Vornasen (2001) hyvinvointimalli – pitänyt kukaan oman aineistoni kohdalla paikkaansa. Vuonna 2010 kerätyssä ensimmäisessä aineistossa kävi ilmi, että lapsen turvallisuuden kokemukset nousivat keskeisiksi hyvinvoinnin mittareiksi. Tämä asetti Vornasen (2001) hyvinvointimallin tutkimukseni kannalta uuteen valoon.

Vornanen (2001) käsittää lapsen subjektiivisen hyvinvoinnin rakentuvan tyytyväisyyden, onnellisuuden ja turvallisuuden kokemuksista. Hän kuvaa lasten hyvinvoinnin rakentumista kolmiona, jonka nurkkiin nämä kokemukset sijoittuvat toisiinsa nähden tasavertaisina osa-alueina. (Vornanen 2001, 26–27.) Vornanen (2001) on hakenut mallissaan yhtymäkohtia Allardtin (1980) hyvinvointiteoriaan (ks. kuvio 5). Vornanen määrittelee tyytyväisyyden kokemusten vastaavan Allardtin having -kategorian, turvallisuuden vastaavan loving -kategorian, sekä onnellisuuden liittyvän being -kategorian (Vornanen 2001, 26–27; Allardt 1980, 39–49; ks. myös luku 1.4).



Kuvio 5. Vornasen (2001) hyvinvointimallin yhtymäkohdat Allardtin (1980) teoriaan

Ottaen huomioon Allardtin (1980) teorian taustalla vaikuttavan Maslow`n (1943) tarvehierarkkisen teorian (ks. luku 1.4.1) huomataan kuitenkin nopeasti, ettei Vornasen (2001) malli olekaan perusteltu. Vornanen sijoittaa Allardtin mallin omaan hyvinvoinnin kolmioonsa mielestäni väärin perustein. Tyytyväisyyden, onnellisuuden ja turvallisuuden käsitteiden määrittelyn (ks. luku 1.4). sekä keräämäni tutkimusaineiston pohjalta sijoittaisin lapsen turvallisuuden kokemukset vastaamaan Allardtin having -luokkaa. Samalla turvallisuus lukeutuisi Maslow`n teorian puutostarpeisiin. Yksilön onnellisuuden kokemukset sijoittuisivat puolestaan Allardtin loving -kategoriaan, sillä sosiaaliset suhteet toimivat tässä tutkimuksessa suurimpana onnellisuuden tuottajina. Being -kategoriaa edustaisi puolestaan yksilön tyytyväisyyden kokemus. Maslow`n tarvehierarkiaan verraten onnellisuus ja tyytyväisyys edustaisivat näin ollen ihmisen kehitystarpeita. (Vornanen 2001, 27; Allardt 1980, 39–49; Maslow 1943, 372–329.)

Kuten taulukosta 3 on huomattavissa, oma näkemykseni käsitteiden sijoittelusta muuttaa Vornasen (2001) teoriaa huomattavasti. Jokainen kategoria sijoittuu omassa teoriassani eri kohtaan, mihin Vornanen ne on sijoittanut.

Taulukko 3. Uuden teorian sijoittuminen (hyvinvointi)mallien kenttään

	Objektiivinen → Subjektiiivinen		
	Fyysimateriaalinen hyvinvointi	Sosiaalinen hyvinvointi	Psyykinen hyvinvointi
Maslow (1943)	Fysiologiset perustarpeet Turvallisuus	Rakkaus ja yhteenkuuluvuus	Sosiaalinen arvostus Itsensä toteuttaminen
Allardt (1980)	Elintaso (<i>having</i>)	Yhteisyyssuhteet (<i>loving</i>)	Itsensä toteuttaminen (<i>being</i>)
Kiili (1998)	Elintaso Sos. Voimavarat (<i>having</i>) (<i>provision</i>)	Sosiaaliset suhteet Osallisuus (<i>belogning</i>) (<i>protection</i>)	Itsensä toteuttaminen Tekeminen (<i>doing</i>) (<i>participation</i>)
Vornanen (2001)	Tyytyväisyys	Turvallisuus	Onnellisuus
Palomäki (2011)	Turvallisuus	Onnellisuus	Tyytyväisyys

Turvallisuuden, tyytyväisyyden ja onnellisuuden käsitteiden sijoittaminen Maslow`n (1943) tarvehierarkiaan tai Allardtin (1980) hyvinvointimalliin ei ole ongelmattonta.

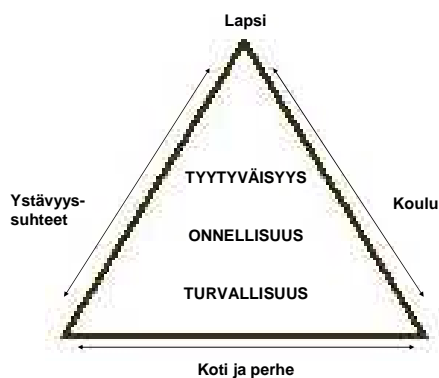
Käsitteiden epämääräisten ja ristiriitaisten määrittelyjen vuoksi on vaikea erottaa esimerkiksi sitä, määritelläänkö koko elämäntilannetta koskeva näkemys hyvinvoinnista onnellisuuden vai tyytyväisyyden kokemukseksi. Esimerkiksi Allardt (1980, 33) kirjoittaa onnellisuuden kokemusten hetkellisyydestä ja Veenhoven (1996, 3) määrittelee tyytyväisyyden laajemmaksi kokonaisuudeksi nimittämällä sitä *elämään tyytyväisyydeksi* (*life satisfaction*). Vornanen (2001, 28) puolestaan katsoo onnellisuuden rakentuvan koko yksilön elämäntilanteesta. Vornanen malli sijoittaa turvallisuuden, tyytyväisyyden ja onnellisuuden kokemukset toisiinsa nähden tasavertaisiksi, kun taas Allardt (1980, 39–49) mallista on havaittavissa Maslowin (1943) teorian kaltainen hierarkkinen sijoittelu.

Omien tutkimustulosteni perusteella kallistun ajattelemaan hyvinvoinnin rakentumista hierarkkisena kokonaisuutena (ks. kuvio 6). Hyvinvoinnin kivijalkana näen ihmisen turvallisuuden kokemukset, jotka edustavat Maslowin (1943, 372) puutostarpeita sekä Allardt (1980, 39) having -kategoriaa. Maslow (1970, 18) näkee fysiologisten tarpeiden ja turvallisuuden tarpeen tyydyttymisen muita tarpeita oleellisempina. Myös Allardt (1980, 41) kirjoittaa fysiologisten perustarpeiden tyydyttymisen tarpeellisuudesta psyykkisten hyvinvoinnin kannalta. En kuitenkaan näe turvallisuuden koskettavan pelkästään näitä fyysismaterialistisia seikkoja. Nähdäkseni turvallisuus liittyy vahvasti myös ihmisen sosiaalisiin suhteisiin. Voidaan ajatella, etteivät ihmisen fysiologiset perustarpeet tai turvallisuuden tarpeet ole tyydytettävissä ilman sosiaalisten suhteiden olemassaoloa.

Onnellisuuden käsitteen määrittelyssä kallistun omalla kohdallani ajatukseen onnellisuuden kokemusten hetkellisestä luonteesta. Lisäksi omassa tutkimuksessani lasten onnellisuuden ilmaisut liittyivät vahvasti sosiaalisiin suhteisiin. Näistä syistä sijoitan onnellisuuden kokemukset hyvinvoinnin rakentumisen seuraavaksi portaaksi. Onnellisuus edustaisi näin ollen Allardt (1980, 42) loving -kategoriaa, ja Maslowin (1943, 377) rakkauden ja yhteenkuuluvuuden tarpeita.

Lasten tyytyväisyys nousee omassa tutkimuksessani esiin lapsen itsetuntoon ja kehitykseen liittyvissä asioissa. Tyytyväisyys näkyy tutkimuksessani lasten puhuessa omista suorituksistaan, ulkonäöstään tai itsensä toteuttamisesta. Tyytyväisyys ilmentää tutkimustulosteni mukaan koko lapsen elämäntilannetta. Näin ollen sijoitan tyytyväisyyden hierarkkisesti korkeimmaksi psyykkiseksi hyvinvoinnin kokemukseksi.

Tyytyväisyys toimii siten Allardtin (1980, 46) being -kategorian sekä Maslow`n (1943, 378–379) sosiaalisen arvostuksen ja itsensä toteuttamisen tarpeiden edustajana.



Kuvio 6. Ehdotus lasten hyvinvoinnin malliksi (Palomäki 2011)

Ajatuksenani on, että hyvinvointikolmion kannan (turvallisuus) pitää olla kunnossa, jotta yksilö voi saavuttaa tarpeeksi tyydyttäviä onnellisuuden ja tyytyväisyyden kokemuksia (vrt. Maslow 1943). Näen kuitenkin Maslow`n (1943) teoriasta poiketen myös hierarkkisesti ylempien luokkien mahdollisuudet vaikuttaa alempien luokkien rakentumiseen. Kuten edellä totesin, esimerkiksi sosiaaliset suhteet toimivat nähdäkseni oleellisina yksilön turvallisuuden kokemusten rakentajina. Turvallisuuden rakentumiseen vaikuttavat näkemysteni mukaan myös lapsen kokemukset onnellisista sosiaalisista suhteista, tai esimerkiksi tyytyväisyys omiin suorituksiin. Siten hyvinvoinnin rakentuminen etenee myös ”ylhäältä alaspäin” suuntautuvana kulkuna.

Myös Allardt (1980, 52–53) ja Biswas-Diener (2008, 308) arvostelevat Maslow`n (1943) teoriaa hierarkkisen rakenteen toimimattomuudesta. Allardt (1980) vierastaa etenkin tiettyjen tarpeiden ensisijaisuuden painottumista mallissa. Hän pohtii mm. sitä, miten erilaisista elinoloista tulevilla ihmisillä on kuitenkin samanlaiset tarpeet esimerkiksi sosiaalisen arvostuksen saamiseen. (Allardt 1980, 52–53.) Biswas-Diener (2008) puolestaan pohtii tarpeiden täyttymiseen liittyviä vaatimuksia, kuten sitä, millaiset elinolot ihmisellä pitäisi vähintään olla, jotta hän voisi tulla onnelliseksi. Vaikka fysiologisten tarpeiden tulee täytyä, kuka määrittelee, millä tavalla niiden tulee täytyä? Tarvitseeko ihminen välttämättä suurta omakotitaloa suojakseen, vai riittääkö pieni slummimaja tekemään ihmisen onnelliseksi? (Biswas-Diener 2008, 307–308.)

Vornasen (2001, 27) mallista poiketen sijoitan omaan malliini myös objektiiviset hyvinvoinnin ulottuvuudet. Ideana mallissani on, että kolmion sisäinen alue edustaa

lapsen subjektiivisia kokemuksia, ja kolmion ulkopuolelle jäävät hyvinvoinnin objektiiviset reunaehdot. Tässä mallissa objektiiviset reunaehdot on määritelty lasten kehitysympäristöjen mukaan.

Objektiivisista reunaehdoista *koti* edustaa aineiston perusteella ennen kaikkea turvallisuuden kokemuksia, sillä siellä tyydytetään ihmisen perustarpeet. Tästä syystä koti sijoittuu hyvinvointikolmioni kannan läheisyyteen. Pulkkinen (2002, 14) toteaa kodin antavan lapselle ”minulla on” -kokemuksen tarjoamalla hänen elämäänsä läheisiä ihmisiä, turvallisuutta ja elämän aineellisen perustan. Tutkimuksessani lapset kirjoittivat siitä, miten tärkeää kotoa saatu hoiva ja suojelu (ruoka, vaatteet, apu ja rakkaus) sekä läheiset perhesuhteet heille olivat. Näenkin kodin ja perheen ihmisen fysiologisten ja sosiaalisten tarpeiden oleellisimpana tyydyttäjänä. Ymmärrän turvallisuuden perustarpeeksi ja kokemukseksi, jonka varaan esimerkiksi onnelliset ihmissuhteet voivat rakentua.

Perheen ja *ystävyyssuhteet* liitän edustamaan onnellisuuden kokemuksia, eli yksilön sosiaalista hyvinvointia. Ystävyyssuhteiden ja yhteisöllisyyden ilmenemisaikana toimii hyvin keskeisellä tavalla *koulu*, joten koulu liittyy myös tähän osa-alueeseen. Koulu liittyy oleellisesti myös tyytyväisyyden kokemukseen esimerkiksi koulussa suoriutumisen kautta. Pulkkinen (2002, 14) määrittelee koulun tarjoavan lapselle ”minä osaan” -kokemuksia. Mikäli hyvinvointimalliani muokattaisiin alle kouluikäisille lapsille sopivaksi, voitaisiin koulun sijaan tarkastella esimerkiksi päivähoiton merkitystä lapsen hyvinvoinnin rakentumiselle.

Kolmion yläkärkeen sijoitan *lapsen* itsensä. Lapsi itse ei sinänsä ole lapsen objektiivinen kehitysympäristö, mutta ymmärrän lapsen oman sisäisen maailman, persoonallisten tekijöiden sekä identiteetin luovan tärkeitä reunaehtoja hyvinvoinnin rakentumiselle (vrt. Buchanan 2004, 234). Pulkkinen (2002, 14) mukaan lapsen yksityinen elämänpiiri (ystävät ja harrastukset) luovat perustaa lapsen ”minä olen” -kokemusten rakentumiselle. Lapsi itse sijoittuu kolmion yläpäähän näin ollen myös tyytyväisyyden kokemusten (esimerkiksi itsetunto ja itsensä toteuttaminen) näkökulmasta. Lisäksi ”lapsi” voidaan nähdä kattokäsitteenä koko subjektiivisen hyvinvoinnin mallille.

Mallissani pyrin osoittamaan, että kaikki kehitysympäristöt vaikuttavat toisiinsa. Samoin kuin kolmion sisäpuolella sijaitsevat kokemukset, myös ulkopuoliset objektiiviset reunaehdot toimivat vuorovaikutuksessa keskenään. Kehitysympäristöjen

sijoittelu kolmion ulkopuolelle on karkea: on huomattava, että esimerkiksi lapsen sisäinen kokemusmaailma rakentaa turvallisuutta, ja kotiin ja perheeseen liittyy olennaisia tyytyväisyyden kokemuksia. Kuviossa 6 esitetty malli on kuitenkin se, johon lopulta päädyin tässä tutkimuksessa, sillä se kuvaa keskeisellä ja kokoavalla tavalla omia tutkimustuloksiani.

Hyvinvointia mallintaessa on huomattava, että kaikki hyvinvoinnin osa-alueet kulkevat käsi kädessä, erottamattomana kokonaisuutena. Suurin ero Vornasen (2001) ja oman mallini välillä on kuitenkin huomioni siitä, että tyytyväisyyden, onnellisuuden ja turvallisuuden kokemukset eivät rakenna lasten hyvinvointia tasavertaisesti, vaan hierarkkisessa järjestyksessä. Nähdäkseni oma mallini nojautuu paremmin hyvinvoinnin tutkimuskenttään, sekä keskeisiin Allardtin (1980) ja Maslowin (1943) teorioihin. Lisäksi mallini vahvuutena voidaan nähdä hyvinvoinnin tarkastelu sekä objektiivisten reunaehto- ja subjektiivisten kokemusten kautta.

7.2 Keinoja lasten hyvinvoinnin edistämiseen

Lasten hyvinvoinnin turvaaminen on ensisijaisesti aikuisten tehtävä. Tässä luvussa tarkastelen sitä, mitä voisimme tehdä lapsen hyvinvoinnin edistämiseksi paitsi lapsen arjessa, myös lapsitutkimuksen kentällä.

7.2.1 Lapsuuden tavoittaminen edellyttää asennemuutoksia

Lapsen hyvinvoinnin subjektiivisesta rakentumisesta ollaan entistä enemmän kiinnostuneita lapsitutkimuksen kentällä. Nykyaikaiset hyvinvointitutkijat ja lapsiasiantuntijat peräänkuuluttavat kyllä lapsen ymmärtämistä ja parempaa kuulemistakin, mutta eivät nähdäkseni tavoita lapsen näkökulmaa käytännössä (vrt. myös Alanen 1998, 132). Tämä epäkohta on mielestäni havaittavissa jo hyvinvointitutkimuksissa käytettävien käsitteiden tasolla. Tutkijat (mm. Karlsson 2001; Kiili 1998) käyttävät lapsen kuulemisen yhteydessä *lapsinäkökulman* käsitettä. Nähdäkseni käsite lapsinäkökulma viittaa kuitenkin vahvasti aikuisen määrittelemään näkökulmaan. Käsite viittaa siihen, että joku tai jokin ajattelee asiaa lapsen näkökulmasta, mutta lapsi itse ei ole osallisena tässä prosessissa. Lapsen asioita koskevat määritelmät, esimerkiksi käsitykset siitä mikä on lapselle hyväksi, tulevat siis tässä tapauksessa lapsen ulkopuolelta. Sen sijaan *lapsen näkökulmalla* (ks. esim. Järventie 2001) tarkoitetaan

nähdäkseni puhtaimmillaan lapsen omaa tulkintaa ja näkemystä asioista. Lapsen näkökulman käsitteellinen tarkastelu sisältää ulottuvuuden, jossa lapsi on itse mukana, aktiivinen ja äänessä.

Pyrin avaamaan yllämainittujen käsitteiden eroa käyttäen esimerkkinä erästä ongelmaa, joka nousee esiin lasten hyvinvointia käsittelevissä tutkimuksissa. Useissa lapsitutkimuksissa kerätään lapsia koskevaa tietoa heidän vanhemmiltaan. Näissä tutkimuksissa tavoitellaan siis lapsinäkökulmaa, eli aikuisten tekemää määritelmää lapsen elämästä ja asioista. Tämän vanhemmilta saadun tiedon on kuitenkin havaittu poikkeavan hyvin usein siitä tiedosta, mitä lapset itse antavat itsestään (kts. myös Galinsky 2000). Karlsson (2001) viittaa esimerkiksi Puuran (1998) tekemään lapsipsykiatrian tutkimukseen, jossa havaittiin, että vanhemmilta saatu tieto oli hyvin erilaista kuin tutkimukseen osallistuneiden 8–9 -vuotiaiden lasten antama tieto. Lapset kertoivat mm. masennuksesta ja itsemurha-ajatuksista, joista vanhemmat olivat täysin tietämättömiä. (Karlsson 2001, 37.) Samanlaisiin tuloksiin päätyi Lahikainen (2001) tutkimuksessaan 5–6-vuotiaiden lasten turvattomuuden kokemuksista: vanhempien arviot lasten peloista ja huolista poikkesivat merkittävästi siitä, mitä lapset itse raportoivat kokemuksistaan (Lahikainen 2001, 32–33). Myös Scott (2008, 88) kirjoittaa hyvinvointitutkimuksista, joissa aikuisten antama kuva lasten hyvinvoinnista muodostui kokonaisuudessaan positiivisemmaksi kuin lasten omat kuvaukset tilanteestaan. Lapsinäkökulman ja lasten oman näkökulman välillä on siis suuri kuilu, joka kertoo osaltaan myös kuilusta aikuisten ja lasten maailman välillä.

Karlssonin (2001) mukaan lapsuutta käsittelevän tutkimuksen haastavin ongelma on se, miten aikuinen tavoittaa lapsen maailman. Jokainen aikuinen on joskus ollut lapsi, mutta aikuisen lapsuudenaikaisia kokemuksia ei voida verrata siihen, mitä on olla lapsi tässä ja nyt. Aikuisen näkökulma ohjaa hänen huomioitaan lapsesta, ja vie siten lapsista tehtyjä päätelmiä tiettyyn suuntaan. Jos lapsen omaa näkökulmaa ei huomioida, muodostuu kuva lapsesta yksipuoliseksi ja jopa virheelliseksi. Tutkimusten haasteena onkin löytää sellaisia tutkimusmenetelmiä ja kehittää sellaisia käsitteistöjä, joiden avulla tavoitetaan lapsen kieli ja maailma (ks. myös luku 4.2.1.4). Oikeiden välineiden löytäminen edesauttaisi lapsitutkimuksista saatujen tulosten luotettavuutta. (Karlsson 2001, 35–37.)

Lasten ja aikuisten näkökulmat ovat erilaisia siksi, että merkitykselliset seikat muuttuvat iän myötä. Lisäksi eri-ikäiset yksilöt tekevät havaintoja eri asemista ja

näkökulmista käsin. (Bardy ym. 2003, 132.) Lasten oma maailmankuva ja aikuisten käsitys lasten maailmankuvasta ovat erilaisia. Tämän lisäksi lapsen kuuntelemista hankaloittaa lasten ja nuorten sulkeminen omiin instituutioihinsa. Lasten eristäminen omiin laitoksiinsa vähentää kohtaamisia aikuisten maailman kanssa, ja luo siten rajoituksensa sille yhteiselle ajalle, jota lapsen kuuleminen vaatisi. Lapsuus ikään kuin ”unohtuu” nykyaikaiseen elämänrytmiin, kiireen ja tuloksellisuuden maailmaan. (Lahikainen 2001, 33, 40–41.)

Lasten ja aikuisten näkökulmien välillä on siis kuilu, joka luo omia rajoituksiaan lasten kokemusten ymmärtämiselle. Karlsson (2001) muistuttaa kuitenkin, ettei ilmiöiden tarkasteleminen lapsen näkökulmasta vaadi aikuisten näkemysten ja osaamisen täyttä unohtamista. Parhaimman mahdollisen kuvan muodostamiseksi tutkimuksissa olisikin otettava huomioon nämä molemmat perspektiivit, tasavertaisina ja toisiaan täydentävinä kokonaisuuksina. (Karlsson 2001, 38.) Myös Alanen (1998, 127) ja Scott (2008, 96) näkevät tarpeellisena selvittää aikuisten näkemyksiä lapsuudesta mahdollisimman kokonaisvaltaisen kuvan saamiseksi. Lapsen osallisuuden tukeminen ja lasten äänen kuuleminen ei mitätöi vanhempien kasvatusvastuuta tai asemaa lastensa elämässä (Vornanen 2001, 37).

Lapsilähtöisyys ja lapsen kuuleminen ovat tutkimusta ohjaavia arvokysymyksiä (Valkonen 2006, 100). Keino lapsen äänen entistä parempaan tavoittamiseen piileekin ennen kaikkea asenteiden ja toimintakulttuurien muutoksessa. Lapsi ja lapsuus tulisi nähdä eri tavalla, arvokkaana elämisen vaiheena. Lapset eivät ole ”muokattavaa materiaalia”, vaan toimijoita, osallistujia ja kansalaisia, joilla on mielipiteitä ja näkemyksiä heitä koskevista asioista. Lapsella on oikeus ottaa kantaa, tulla kuulluksi ja osallistua. Lisäksi tulisi muistaa, että lapsilla itsellään on paras tieto omista elämän asioistaan. (Aula 2006a; 2006b; 2010). Lapsilta saa kerättyä yllättävää ja arvokasta tietoa, kun vain osaa kysyä oikein. Kuten Lahikainen (2001, 43) toteaa: ”Kukaan ei tunne lasta yhtä hyvin kuin lapsi itse”. Tämän näkemyksen mielessä pitäminen veisi varmasti tulevaa hyvinvointitutkimusta runsain harppauksin eteenpäin.

7.2.2 Kasvuympäristöt avainasemassa

Tutkimukseni antaa konkreettista tietoa lasten hyvinvoinnista vanhemmille ja muille kasvatushenkilöille. Tutkimustulokset vahvistavat käsitystäni siitä, että hyvinvoinnin fyysismateriaaliset, psyykkiset ja sosiaaliset osatekijät kulkevat käsi kädessä, toisiaan

täydentäen. Tutkimus vahvistaa käsitystä myös siitä, etteivät objektiiviset ja subjektiiviset hyvinvoinnin osatekijät ole toisiaan poissulkevia: objektiiviset reunaehdot vaikuttavat lähes väistämättä koettuun hyvinvointiin.

Sosiaalisten suhteiden laatu on aineiston perusteella merkittävin lasten hyvinvointiin vaikuttava asia. Sosiaalisten suhteiden määrään ja laatuun liittyvät seikat tulevat esiin lähes kaikissa kirjoitelmissa, ja niitä käsitellään niin turvallisuuden, onnellisuuden kuin tyytyväisyydenkin kokemuksista käsin. Turvalliset sosiaaliset suhteet rakentavat etenkin lasten onnellisuutta. Lisäksi lapset mainitsevat sosiaaliset suhteet (perhe, ystävät) yleisesti tärkeimmiksi asioiksi lapsen elämässä.

Sosiaaliset suhteet rakentuvat kaikissa lapsen kehitysympäristöissä – kodissa, koulussa ja ystävyysuhteissa. Siksi sosiaalisiin suhteisiin liittyvät hyvinvoinnin tekijät tulee ottaa lapsen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin edistämässä huomioon. Lapsiasiavaltuutettu Maria Kaisa Aula (2010) kehottaakin kiinnittämään huomiota kodin ja koulun monenlaisiin mahdollisuuksiin lasten tukemisessa. Ensinnäkin, hän kouluttaisi lasten kanssa työskenteleviä ammattilaisia lasten ja nuorten itsensä kuulemiseen, osallistumiseen ja vaikuttamiseen. Lapsille ja nuorille tärkeät asiat tulee saada esille kouluissa ja kunnissa (Aula 2010), sillä lapset ovat itse oman elämänsä ja tilanteensa ekspertejä (Buchanan 2004, 240). Esimerkiksi Kiilin (1998, 73) tutkimustulosten mukaan suurin kouluviihtyvyyttä laskeva tekijä liittyy oppilaiden vähäiseen mahdollisuuteen vaikuttaa koulussa tapahtuvaan toimintaan. Aikuisten muodostamien teorioiden ja kehitysmallien sijaan olisikin otettava lapset mukaan heitä koskevaan päätöksentekoon.

Toisekseen Aula (2010) vahvistaisi koulun yhteisöllisyyttä, ja lisäisi sosiaalisia taitoja, tunnekasvatusta ja kaverisuhteita tukevaa toimintaa koulussa. Aula näkee koululla olevan mahdollisuuksia oppilaiden pahoinvointiongelmien lieventämisessä. Hän korostaa etenkin kodin ja koulun välisen yhteistyön merkitystä tavoitteiden saavuttamiseksi. (Aula 2010.) Myös Pölkki (2001, 143) näkee koulujen yhteisöllisyyden sekä kodin ja koulun välisen yhteistyön kehittämisen mahdollisina lasten hyvinvoinnin edistäjinä. Lisäksi Munn (2010, 103) pitää tärkeänä sitä, että koko kouluyhteisö toimii lapsen hyvinvoinnin edistämiseksi. Jokaisen koulun aikuisen tulisi olla aidosti kiinnostunut lapsista ja otettava vastuu heidän kasvatuksestaan (Liinamo & Kannas 1995, 126–127).

Kolmanneksi Aula (2010) lyhentäisi vanhempien työaikaa, jotta vanhemmat voisivat paremmin kantaa vastuunsa kasvatustehtävästään. Myös Kuivakangas (2002, 45) puhuu siitä, miten lasten arjessa ajankäytön pitäisi sisältää oikeassa suhteessa koti-, koulu- ja harrastusaikaa. Aula (2010) lisäisi erilaisten vanhemmuuden tukikeinojen saatavuutta, kuten vertaisryhmien tai vanhempainvalmennuksen määrää ja käyttöä. Lisäksi Aula pitää tärkeänä asiana lapsuuden entistä parempaa ymmärtämistä: lapsen tulee saada leikkiä, ja lapselle tulee antaa aikaa. Vanhempien on ymmärrettävä, miten tärkeitä juuri he ovat lapsen kasvulle ja kehitykselle. (Aula 2010.)

Aula ja muut hyvinvoinnin asiantuntijat korostavat siis monien sosiaalisten tekijöiden tärkeyttä lasten hyvinvoinnin edistämässä. Aulan (2006a) mukaan lasten hyvinvointi on kiinni pitkistä, vakaista ihmissuhteista, aikuisten kiireettömästä läsnäolosta sekä lasten kuuntelemisesta. Myös Järventie (2001) näkee tarpeellisena sen, että lapsella on pysyviä, pitkäaikaisia ja luottamuksellisia suhteita toisten ihmisten kanssa. Lapsi tarvitsee huolenpitoa ja rakkautta. Järventien ajatusten mukaan lapsi kestää nälkää ja monenlaista puutetta, mutta ilman hoivaa, huolenpitoa ja rakkautta lapsi ei kehity. (Järventie 2001, 106.) Järventien (2001) näkemykset eroavat näin ollen oleellisilta osin esimerkiksi Maslow'n (1943) näkemyksistä.

Tutkimuksen tärkeimpänä antina koen lasten kuuntelemisen tärkeyden. Tähän ajatukseen heräsin kunnolla vasta aineistoa läpi käydessäni. Aineiston perusteella tarve lapsen entistä parempaan kuuntelemiseen ja osallistamiseen nousee merkittäväksi. Pelkkä aikuisen määrittely sille, mikä lapselle on hyvää ja tärkeää hänen hyvinvointinsa kannalta, ei riitä. Lasta itseään tulee kuunnella, sillä lapsella on tarve tuntea itsensä kuulluksi, rakastetuksi ja arvostetuksi.

Hyvinvointi on todellakin moniulotteinen kokonaisuus, josta on vaikea erotella yhtä osa-aluetta kerrallaan tarkastelun kohteeksi. Lasten hyvinvoinnin edistämässä olisi pyrittävä kokonaisvaltaiseen vaikuttamiseen, ottaen huomioon niin lapsen itseensä kuin hänen kasvuympäristöönsäkin liittyvät tekijät. Kasvattajan tulee silti muistaa, ettei hänkään ole kaikkivoipainen: lapsen tyytyväisyyden, onnellisuuden ja turvallisuuden kokemukset vaihtelevat yksilökohtaisesti ja koko lapsen elämän ajan. Kuten Vornanen (2001, 28) toteaa: ”Täydellistä ja lopullista hyvinvoinnin tilaa – turvallisuutta, tyytyväisyyttä ja onnellisuutta – ei ole.” Kaikki osa-alueet esiintyvät harvoin samanaikaisesti samoilla yksilöillä. Kuitenkin ne luovat perustan, johon lasten hyvinvoinnin edistämässä olisi hyvä pyrkiä.

7.3 Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden arviointi

Yksityisten dokumenttien käyttö tutkimusaineistona sisältää oletuksen kirjoittajan kyvystä ilmaista itseään kirjallisesti. Näin ollen tiedonantajan ikä ja kirjalliset kyvyt muodostuvat tutkimuksen kannalta olennaisiksi kysymyksiksi. Esimerkiksi esseekirjoitukset voivat helposti jäädä vajaiksi ja hyvin suppeasti tietoa antaviksi. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 84.) Olen tyytyväinen tässä tutkimuksessa käyttämäni tutkimusmenetelmään sekä keräämääni tutkimusaineistoon. Kirjoitelmien sisältö kattoi moninkertaisesti odotukseni. Vastaaajien ikätaso osoittautui tutkimuksen luonteelle sopivaksi, sillä 10–14 -vuotiaiden lasten kirjoitustaidot täyttävät esimerkiksi nuorempia vastaajia paremmin tämän tutkimuksen vaatimukset. Vastaajia oli kvalitatiivisen tutkimuksen luonteen huomioon ottaen suurehko määrä, ja vastaajat kirjoittivat hyvin monipuolisesti elämänsä eri asioista. Koen siis saaneeni kattavan aineiston.

Aineiston ja teoriakatsauksen kattavuudesta kertoo myös huomioni siitä, että sekä tutkimusaihetta koskeva teoreettinen kirjallisuus että tutkimusaineisto alkoivat toistaa itseään. Jonkinasteinen saturaatiopiste saavutettiin siis tässä tutkimuksessa (vrt. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 182; Eskola & Suoranta 1996, 34–35).

Voivatko kirjoitelmat sisältää valheita? Periaatteessa sellainen mahdollisuus on olemassa. Yksikään kirjoitelma ei kuitenkaan vaikuttanut yliampuvalta tai keksityltä, vaan kaikki esille nousseet asiat voisivat olla totta. En myöskään keksi, mikä tarve vastaajalla olisi ollut valehdella. En siis usko kirjoitelmien valheellisuuteen. Sen sijaan huumoria muutamista kirjoitelmista löytyi, kun tutkittava ei ollut viitsinyt tai halunnut vastata kysymyksiin tosissaan. Lisäksi kaksi vastaajaa pohti kirjoitelmassaan, ettei ymmärtänyt, mitä turvattomuudella tarkoitetaan. Butler ja Williamson (1996, 102) kyseenalaistavatkin turvallisuuskäsitteen käyttämisen lapsen kohdalla. Heidän mukaansa lapset liittävät turvallisuuden koskemaan luotettavuutta ja ystävällisyyttä, kun taas aikuisten mielestä turvallisuudessa on vahvemmin suojelullinen lähtökohta. (Kuivakankaan 2002, 47 mukaan.) Vaikka pyrkimykseni oli laatia lasten kannalta ymmärrettäviä kysymyksiä, käsitteiden lyhyt avaaminen olisi ollut joidenkin lasten kohdalla tarpeen.

Tutkimuksen toteuttamista hankaloitti hieman se, etten vuonna 2010 ollut varautunut siihen, että tulisin keräämään aineistoa samoilta vastaajilta. Koska tutkimukseen osallistuneiden lasten nimet eivät ole itselläni tiedossa, lasten

tavoittaminen uudelleen vuonna 2011 muodostui haastavaksi. Osa lapsista oli siirtynyt yläkoulun puolelle, eivätkä kaikki vanhemmat, opettajat tai lapset itse muistaneet, ketkä olivat osallistuneet tutkimukseen vuotta aikaisemmin. Laajamittaisten selvittelyjen jälkeen sain kuitenkin lopulta kokoon samat lapset, joista ainoastaan yksi ei tietojeni mukaan ollut osallistunut tutkimukseen vuonna 2010. Koska kyseessä ei ollut vertaileva, vaan ennemminkin kartoittava tutkimus, en pitänyt pientä vaihtelevuutta vastaajissa vakavana asiana.

Tutkittavat saivat osallistua tutkimukseen vapaaehtoisesti, ja heidän vanhemmiltaan sekä kaupungin sivistystoimen johtajalta pyydettiin tutkimuksen toteuttamiseen kirjallinen lupa. Vuonna 2011 lupalomakkeiden toimituksessa oli hiukan ongelmia, sillä saapuessani keräämään aineistoa oli kummallakin koululla unohdettu jakaa lupakyselylomake oppilaiden vanhemmille. Luvat kysyttiin siis vuonna 2011 vasta aineiston keräämisen jälkeen. Eettisten ongelmien välttämiseksi kirjasin jokaisen lapsen vastauslomakkeeseen saman koodinumeron kuin hänen saamaansa lupalappuun. Mikäli joku vanhempi olisi kieltänyt lapsensa kirjoitelman käytön, olisi oikean kirjoitelman löytäminen käynyt helposti. Onnekseni kaikki tutkimukseen osallistuneet lapset saivat vanhemmiltaan luvan osallistua tutkimukseen.

Hirsjärvi, Remes ja Sajavarara (2009, 27) muistuttavat tutkittavien anonyymiuden takaamisesta tutkimustyössä. Tässä tutkimuksessa kirjoitelmien anonyymien luonteen vuoksi vastaaja saattoi olla varma, ettei hänen henkilöllisyytensä tule esiin ulkopuolisille toimijoille tai edes tutkijalle itselleen missään tutkimuksen vaiheessa. Lisäksi kukaan ulkopuolinen ei ole päässyt käsiksi tutkimusaineistoon missään vaiheessa. Osa vastaajista saattaisi olla tulososiossa esitettyjen lainausten perusteella tunnistettavissa, mutta se vaatisi lukijalta konkreettista tietoa siitä, mistä koulusta tutkimusaineisto on kerätty. Periaatteessa vastaajien tunnistaminen olisi siis mahdollista, jos lukijana toimisi vastaajan vanhempi tai koulun opettaja. Tutkijana minulla on kuitenkin oikeus ja velvollisuus esitellä aineisto juuri sellaisena, kuin olen sen eteeni saanut.

Tunnistettavuuteen ja asioiden arkaluonteisuuteen liittyy kysymys siitä, kenelle tässä tutkimuksessa esiin nousseet tiedot tulisi luovuttaa. Viidesluokkalainen lapsi, joka viettää öitä yksin kotonaan, tai jatkuvan kiusaamisen kohteena oleva koulun oppilas vaativat huomiota. Tutkijana tavoitteenani on lasten hyvinvoinnin parantaminen: mitä hyötyä siis olisi lapsen äänen kuulemisesta, jos ääni ei kantaudu hänen lähimmäistensä

korviin? Tästä syystä olen päättänyt toimittaa tutkimukseni kouluille, joista tutkimusaineisto kerättiin. Opettajien kautta toivon avun ja huomion kulkeutuvan niille lapsille, jotka sitä tarvitsevat.

Laadullisen tutkimuksen objektiivisuutta ja puolueettomuutta tarkasteltaessa on arvioitava, pyrkiikö tutkija ymmärtämään tiedonantajia itsenään, vai suodattuuko tiedonantajan kertomus tutkijan oman kehyksen läpi. Periaatteessa laadullisessa tutkimuksessa käy näin väistämättä, koska tutkija on tutkimusasetelman luoja ja tulkitsija. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136.) Olen analysoinut lasten kirjoitelmia oman kokemusmaailmani ja omien käsitysteni kautta. Tiedostan siis omien ajatusteni ja tulkintojeni roolin tässä tutkimuksessa. Se, että olen tiedostanut ne kaikissa tutkimuksen vaiheissa, on auttanut minua kiinnittämään huomioni niihin – ja siten karsimaan niitä. Omat tulkintani ja mielenkiinnon kohteeni ovat ohjanneet etenkin sitä, millaisia asioita nostan aineistosta käsittelyyn. Toisaalta käsittelyyn nostamani asiat ovat niitä, jotka vastaavat asettamiini tutkimuskysymyksiin. Asiat, joita pidän aineiston kannalta merkittävinä, vastaavat parhaiten tutkimusongelmaan myös yleisellä tasolla.

Toisen ihmisen kokemuksia ei voi tutkia ja tavoitella sellaisenaan. Kokemuksia on tutkittava ihmisen kertomusten kautta, ja nämä kertomukset sisältävät aina koetun tulkintaa. (Erkkilä 2010, 201.) Kirjoitelmia lukiessani olen pyrkinyt eläytymään kirjoittajan tarinaan, ja ymmärtämään häntä. Toki tiedän sen, etteivät tekemäni johtopäätökset ole aina osuneet aivan oikeaan. Tiedostan myös, että lukija tekee edelleen omat johtopäätöksensä ja tulkintansa tästä aineistosta.

7.4 Jatkotutkimushaasteet

Lasten hyvinvointi tutkimuskohteena kiehtoo minua kovasti. Vaikka koen saaneeni tässä tutkimuksessa kattavan kuvan lasten hyvinvoinnin rakentumisesta, on haluni jatkotutkimuksen toteuttamiseen suuri. Mielenkiintoni kohdistuu etenkin hyvinvointimallini testaamiseen uusien tutkimusaineistojen kautta.

Koen käyttämäni tutkimusmenetelmän hyvänä keinona kartoittaa lasten subjektiivisia kokemuksia. Omasta elämästä kirjoittaminen on usein helpompaa kuin puhuminen, ja anonyyminä kerrotaan sellaisia asioita, jotka muuten pysyisivät salassa. Silti tutkimukseen voitaisiin liittää esimerkiksi haastattelu kirjoitelmien pohjalta. Tällöin tutkija pääsisi selvittämään mahdollisia kirjoitelmassa auki jääneitä asioita, ja selvittämään syitä tietyille ilmiöille.

Itselläni olisi mielenkiinto kerätä vastaavalla metodilla tutkimusaineistoa ympäri Suomea. Tällaisella avoimella ja lapsilähtöisellä menetelmällä olisi nähdäkseni mahdollista kartoittaa lasten hyvinvoinnin tilannetta maanlaajuisesti. Myös hyvinvointimallini soveltaminen pienten lasten hyvinvoinnin tutkimiseen kiehtoisi. Mikäli tutkimuskohteena olisivat nuoremmat lapset, tulisi päätutkimusmenetelmää miettiä kuitenkin uudelleen.

Lasten hyvinvoinnin rakentumisen avaaminen on auttanut minua ymmärtämään lapsia paremmin. Tämä kasvanut ymmärrys on tarpeellinen etenkin tulevaisuuden työssäni opettajana. Näen tässä tutkimuksessa käyttämäni tutkimusmenetelmän käyttökelpoisena työkaluna myös kohdalleni osuvien oppilaiden kanssa. Olisi ihanteellista kerätä säännöllisin väliajoin oppilailta kirjoitelmia heidän kuulumisistaan. Lasten pahoinvoinnin kasautumisen ehkäisemiseksi näitä ”tutkimustuloksia” voitaisiin tarkastella yhteistyössä vanhempien ja koulun henkilökunnan kanssa.

Lasten hyvinvoinnin rakentuminen kietoo minua paitsi yleisellä tasolla, myös yksittäisten lasten tarinoiden tasolla. Olen kiinnostunut nimenomaan jokaisen yksilön omista arvioista ja elämäkokemuksista. Tavoitteenani on pysähtyä, kuunnella ja ymmärtää. Päämääränäni on olla se aikuinen, se opettaja, joka välittää oikeasti, antaa aikaa ja istuu kysymään: ”Hei, mitä Sinulle kuuluu?”

Lähteet

- Ahonen, S. 1995. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen, S. Saari. (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä OY. 113–160.
- Alanen, L. & Bardy, M. 1991. Lapsuuden aika ja lasten paikka. Tutkimus lapsuudesta yhteiskunnallisena ilmiönä. Sosiaalhallituksen julkaisuja 12/1990. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Alanen, L. 1992. Modern childhood? Exploring the "Child Question" in Sociology. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Alanen, L. 1998. Lapsena yhteiskunnassa – lapsuus ja sosiologia. Teoksessa E. Saksala (toim.) Muutoksen sosiologia. Helsinki: Yle- Opetuspalvelut. 126–133.
- Aldgate, J. 2010. Child Well-Being, Child Development and Family ILfe. Teoksessa C. McAuley & W. Rose (toim.) Child Well-Being. Understanding Children's Lives. London: Jessica Kingsley Publishers. 21–38.
- Allardt, E. 1980. Hyvinvoinnin ulottuvuuksia. Porvoo: Werner Söderström Oy.
- Allardt, E. 1999. Hyvinvointitutkimus ja elämänpolitiikka. Teoksessa E. Nurminen (toim.) Sosiaalipolitiikan uudet avaukset. Opintomoniste. Helsinki: Helsingin yliopiston avoin yliopisto. 16–29.
- Aula, M.K. 2006a. Suomalaisen lapsipolitiikan tulevaisuuden haasteet. Seminaari Helsingissä 14.3.2006. Viitattu 23.5.2011. Linkki: <http://www.lapsiasia.fi/nyt/puheenvuorot/puheet/puhe/view/1397031>
- Aula, M.K. 2006b. Lapset ja nuoret – tulevaisuutemme tekijät. Pääministerin koolle kutsumassa lasten ja nuorten hyvinvointifoorumissa 2.10.2006. Viitattu 23.5.2011. Linkki: <http://www.lapsiasia.fi/nyt/puheenvuorot/puheet/puhe/view/1396977>
- Aula, M.K. 2010. Lapset ja nuoret talouden taantumassa. Valtioneuvoston kanslian seminaari nuorten syrjäytymisuhista ja kulttuurista, Helsinki. Viitattu 23.5.2011. Linkki: <http://www.lapsiasia.fi/nyt/puheenvuorot/puheet/puhe/view/1482155>
- Bardy, M. Salmi, M. & Heino, T. 2003. Mikä lapsiamme uhkaa? Suuntaviivoja 2000-luvun lapsipoliittiseen keskusteluun. Helsinki: Stakes.

- Ben-Arieh, A., Kaufman, N. H., Andrews, A.B., Goerge, R.M., Lee, B. J & Aber, L. 2001. Measuring and Monitoring Children's Well-Being. Social Indicators research series, vol 7. London: Kluwer academic publishers.
- Ben-Arieh, A. 2010. Developing Indicators for Child Well-Being in a Changing Context. Teoksessa C. McAuley & W. Rose (toim.) Child Well-Being. Understanding Children's Lives. London: Jessica Kingsley Publishers. 129–142.
- Biswas-Diener, R.M. 2008. Material Wealth and Subjective Well-Being. Teoksessa M. Eid & R.J. Larsen (toim.) The Science of Subjective Well-Being. New York: The Guilford Press. 307–322.
- Buchanan, A. 2004. Messages from the Research. Teoksessa A. Buchanan & B. Hudson (toim.) Promoting Children's Emotional Well-Being. New York: Oxford University Press 2000. 230–242.
- Butler, I. & Williamson, H. 1994. Children Speak. Children, Trauma and Social work. Harlow: Longman.
- Christensen, P. & James, A. 2008. Introduction. Teoksessa P. Christensen & A. James (toim.) Research with Children. Perspectives and Practices. Second edition. London: Routledge. 1–9.
- Corsado, W. A. 1997. The Sociology of Childhood. California: Pine Forge Press.
- Dencik, L., Bäckström, C. & Larsson, E. 1988. Barnens två världar. Esselte Studium AB. Falköping. Gummessons Tryckeri.
- Denzin, N. K. 1982. The Significant Others of Young Children: Notes toward a Phenomenology of Childhood. Teoksessa K. M. Borman (toim.) The Social Life of Children in a Changing Society. London : Lawrence Erlbaum Associates. 29–46.
- Diener, E. & Biswas-Diener, R. 2008. Happiness. Unlocking the Mysteries of Psychological Wealth. Oxford: Blackwell publishing.
- Diener, E., Oishi, S. & Lucas, R.E. 2009. Subjective Well-Being: The Science of Happiness and Life Satisfaction. Teoksessa S. J. Lopez & C. R. Snyder (toim.) Oxford handbook of positive psychology. New York: Oxford University Press. 187–194.
- Erkkilä, R. 2009. Narratiivinen kokemuksen tutkimus: Koettu paikka, tarina ja kuvaus.

- Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys–tulkinta–ymmärtäminen. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus. 195–226.
- Eskelinen, J. & Kinnunen, P. 2001. Lapsuuden loppu vai uusi lapsuus. Teoksessa M. Törrönen (toim.) Lapsuuden hyvinvointi, yhteiskuntapoliittinen puheenvuoro. Helsinki: Pelastakaa lapset. 10–19.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Rovaniemi: Lapin Yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Galinsky, E. 2000. Ask the children. The Breakthrough Study that Reveals How to Succeed at Work and Parenting. New York: Harper Collins.
- Graig, A & Taylor, J. 1999. Doing Research with Children. London: SAGE Publications.
- Graig, A., Taylor, J & Mackay, T. 2007. Doing Research with Children. Second edition. London: SAGE Publications.
- Harrikari, T. 2008. Riskillä merkityt. Lapset ja nuoret huolen ja puuttumisen politiikassa. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, Nuorisotutkimusverkosto.
- Haybron, D. M. 2008. Philosophy and The Science of Subjective Well-Being. Teoksessa M. Eid & R.J. Larsen (toim.) The Science of Subjective Well-Being. New York: The Guilford Press. 17–43.
- Heikkinen, H. L. T. 2001. Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS -kustannus. 116–132.
- Helavirta, S. 2006. Lasten hyvä ja huono elämä eläytymistarinoiden valossa. Teoksessa H. Forsberg, A. Ritala-Koskinen & M. Törrönen. Lapset ja sosiaalityö. Kohtaamisia, menetelmiä ja tiedon uudelleenarviointia. Jyväskylä: PS -kustannus. 195–219.
- Hirsjärvi, S. & Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- James, A. 2009. Agency. Teoksessa J. Qvortrup, W.A. Corsado & M-S Honig (toim.) The Palgrave Handbook of Childhood Studies. Palgrave Macmillan, New York. 34–45.
- Järventie, I. 1999. Syrjäytyvätkö lapset? Tutkimus 1990-luvun lasten perushoivasta, hyvinvoinnista ja lastensuojelupalvelujen käytöstä Helsingissä. Sosiaali-

- ja terveysministeriön julkaisuja 1999:6. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Järventie, I. 2001. Eriarvoisen lapsuuden muotokuvia. Teoksessa I. Järventie & H. Sauli (toim.) Eriarvoinen lapsuus. Porvoo: WSOY. 83–124.
- Kannas, L. 1995. Johdanto: Kohti terveyttä edistävämpää koulua. Teoksessa L. Kannas (toim.) Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys. WHO-koululaistutkimus. Helsinki: Opetushallitus. 9–12.
- Kannas, L., Välimaa, R., Liinamo, A. & Tynjälä, J. 1995. Oppilaiden kokemuksia kouluviihtyvyydestä sekä koulukiusaamisesta Euroopassa ja Kanadassa. Teoksessa L. Kannas (toim.) Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys. WHO -koululaistutkimus. Helsinki: Opetushallitus. 131–149.
- Karlsson, L. 2001. Lapsille puheenvuoro. Ammattikäytännön perinteet murroksessa. Kasvatuspsykologian tutkimusyksikkö, tutkimuksia 1/2000. Helsingin yliopisto. Stakes: Edita.
- Katz, A. 2004. Promoting Our Well-Being – Young Views: a Study of Young People aged 1-19 in Britain. Teoksessa A. Buchanan & B. Hudson (toim.) Promoting children's emotional well-being. New York: Oxford University Press 2000. 69–94.
- Kellett, M., Robinson, C. & Burr, R. 2004. Images of Childhood. Teoksessa S. Fraser, V. Lewis, S. Ding, M. Kellett & C. Robinson (toim.) Doing Research with children and young people. 27–42.
- Kiili, J. 1998. Lapset ja nuoret hyvinvointinsa asiantuntijoina. Raportti hyvinvointi-indikaattoreiden kehittämisestä. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopisto.
- Kinnunen, U. & Mauno, S. 2002. Työ ja perhe-elämä vanhempien ja lasten näkökulmasta. Teoksessa A. Rönkä & U. Kinnunen (toim.) Perhe ja vanhemmuus. Suomalainen perhe-elämä ja sen tukeminen. Jyväskylä: PS - kustannus. 99–118.
- Kirmanen, T. 2000. Pelon hallinta ja lapsen turvallisuus. Teoksessa P. Niemelä & A.R. Lahikainen (toim.) Inhimillinen turvallisuus. Tampere: Vastapaino. 119–146.
- Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli

- (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS -kustannus. 68–84.
- Konu, A. 2002. Oppilaiden hyvinvointi koulussa. Tampere: Tampere University Press.
- Kraav, I. 2006. Lasten turvattomuus: vertaileva tutkimus Suomessa ja Virossa. Teoksessa I. Järventie, M. Lähde & J. Paavonen (toim.) Lapsuus ja kasvu ympäristöt. Tutkimuksen kuvia. Tampereen Yliopisto: Sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos. 91–116.
- Kraav, I & Lahikainen, A.R. 2000. Perheen turva ja turvattomuus. Teoksessa P. Niemelä & A.R. Lahikainen (toim.) Inhimillinen turvallisuus. Tampere: Vastapaino. 91–117.
- Kuivakangas, J. 2002. Kuuluuko ääni, löytyykö keinot? Lähtökohtia lasten pahoinvoinnin tarkasteluun. Teoksessa A. Rönkä & U. Kinnunen (toim.) Perhe ja vanhemmuus. Suomalainen perhe-elämä ja sen tukeminen. Jyväskylä: PS -kustannus. 30–50.
- Lahikainen, A.R. 2000. Turvallisuus identiteettikysymyksenä. Teoksessa P. Niemelä & A.R. Lahikainen (toim.) Inhimillinen turvallisuus. Tampere: Vastapaino. 61–89.
- Lahikainen, A.R. 2001. Lapsen kuuntelemisesta ja sen esteistä. Teoksessa I. Järventie & H. Sauli (toim.) Eriarvoinen lapsuus. Porvoo: WSOY. 21–46.
- Lahikainen, A.R. & Strandell, H. 1988. Lapsen kasvuedot Suomessa. Helsinki: Gaudeamus.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS -kustannus. 26–43.
- Laitakari, J. 1981. Terveyskasvatus. Johdatus suunnitteluun, menetelmiin ja arviointiin. Helsinki: Sairaanhoidtajien koulutussäätiö.
- Lammi-Taskula, J. & Salmi, M. 2008. Huoli jaksamisesta vanhempana. Teoksessa P. Moisio., S. Karvonen., J. Simpura & M. Heikkilä (toim.) Suomalaisten hyvinvointi 2008. Helsinki: Stakes. 38–60.
- Landsdown, G. 1994. Children's Rights. Teoksessa B. Mayall (toim.) Children's Childhoods Observed and Experienced. London: The Falmer Press.

33–44.

- Lange, A & Mierendorff, J. 2009. Method and Methodology in Childhood Research. Teoksessa J. Qvortrup, W.A. Corsado & M-S Honig (toim.) The Palgrave Handbook of Childhood Studies. Palgrave Macmillan, New York. 78–95.
- Larsen, R.J. & Eid, M. 2008. Ed Diener and the Science of Subjective Well-Being. Teoksessa M. Eid & R.J. Larsen (toim) The Science of Subjective Well-Being. New York: The Guilford Press. 1–13.
- Liinamo, A. & Kannas, L. 1995. Viihdynkö, pärjääkö, selviänkö turvallisesti: Koulunkäynti oppilaiden kokemana. Teoksessa L. Kannas (toim.) Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys. WHO - koululaistutkimus. Helsinki: Opetushallitus. 109–130.
- Lämsä, A.L. 2009a. Yhteiskunnan muutos ja elämän riskit. Teoksessa A.L. Lämsä (toim.) Mun on paha olla. Näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin. Jyväskylä: PS-kustannus. 21–32.
- Lämsä, A.L. 2009b. Lasten ja nuorten suhde kouluun. Teoksessa A.L. Lämsä (toim.) Mun on paha olla. Näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin. Jyväskylä: PS -kustannus. 33–57.
- Lämsä, A.L. 2009c. Kiusaamisen muodot ja ulottuvuudet. Teoksessa A.L. Lämsä (toim.) Mun on paha olla. Näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin. Jyväskylä: PS -kustannus. 59–72.
- MacNaughton, G., Smith, K. & Davis, K. 2007. Researching with Children. The Challenges and Possibilities for Building “Child Friendly” Research. Teoksessa J. A. Hatch (toim.) Early Childhood Qualitative Research. 167–184.
- Marton, F. 1988. Phenomenography: Exploring Different Conceptions of Reality. Teoksessa D. M. Fetterman (toim.) Qualitative Approaches to Evaluation in Education. The silent scientific revolution. New York: Praeger Publishers. 176–205.
- Maslow, A. H. 1943. A Theory of Human motivation. Originally Published in Psychological Review, 50. 370-396.
- Maslow, A.H. 1970. Motivation and Personality. Third edition. Revised by R. Frager., J. Fadiman., C. McReynolds & R. Cox. New York: Harper Collins Publishers.

- Mayall, B. 1994a. Introduction. Teoksessa B. Mayall (toim.) *Children's Childhoods Observed and Experienced*. London: The Falmer Press. 1–12.
- Mayall, B. 1994b. Children in Action at Home and School. Teoksessa B. Mayall (toim.) *Children's Childhoods Observed and Experienced*. London: The Falmer Press. 114–127.
- Mayall, B. 2008. Conversations with Children. Working with Generational Issues. Teoksessa P. Christensen & A. James (toim.) *Research with Children. Perspectives and Practices*. Second edition. London: Routledge. 109–124.
- Miettinen, S. & Väänänen, S. 1998. Näkökulmia lapsuustutkimukseen. Teoksessa L. Laurinen (toim.) *Koti kasvattajana, elämä opettajana. Kasvatus- ja oppimiskulttuurit tutkimuskohteina*. Jyväskylä: Atena. 67–81.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS -kustannus. 44–67.
- Moisio, P., Karvonen, S., Simpura H. & Heikkilä, M. 2008. Johdanto. Teoksessa P. Moisio., S. Karvonen., J. Simpura & M. Heikkilä (toim.) *Suomalaisten hyvinvointi 2008*. Helsinki: Stakes. 14–26.
- Munn, P. 2010. How Schools can Contribute to Pupil's Well-being. Teoksessa C. McAuley & W. Rose (toim.) *Child Well-Being. Understanding Children's Lives*. London: Jessica Kingsley Publishers. 91–110.
- Myllyniemi, R. & Tontti, J. 2006. Tuottoa sosiaaliselle alkupääomalle – lapsuuden kasvatus ja aikuisiän tunteet. Teoksessa I. Järventie, M. Lähde & J. Paavonen (toim.) *Lapsuus ja kasvu ympäristöt. Tutkimuksen kuvia*. Tampere: Tampereen Yliopisto, Sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos. 142–161.
- Määttä, T. & Rantala, A. 2010. Tavallisen erityinen lapsi. Yhdessä tekemisen toimintamalleja. Jyväskylä: PS -kustannus.
- Niemelä, P. 2000. Turvallisuuden käsite ja tarkastelukehikko. Teoksessa P. Niemelä & A.R. Lahikainen (toim.) *Inhimillinen turvallisuus*. Tampere, Vastapaino. 21–37.
- Oakley, A. 1994. *Women and Children First and Last: Parallels and Differences*

- between Children's and Women's Studies. Teoksessa B. Mayall (toim.) Children's Childhoods Observed and Experienced. London: The Falmer Press. 13-32.
- OECD, 2009. Doing better for children. Viitattu 4.5.2011. Linkki: http://youth-partnership-eu.coe.int/youth-partnership/documents/EKCYP/Youth_Policy/docs/Health/Policy/OECD2009-DoingBetterForChildren-Final.pdf
- O'Kane, C. 2008. The Development of Participatory Techniques. Facilitating Children's Views about Decisions which Affect them. Teoksessa P. Christensen & A. James (toim.) Research with Children. Perspectives and Practices. Second edition. London: Routledge. 125–155.
- Oldman, D. 1994. Childhood as a Mode of Production. Teoksessa B. Mayall (toim.) Children's Childhoods Observed and Experienced. London: The Falmer Press. 153–166.
- Patton, M. 2002. Qualitative Evaluation and Reserch methods. 3. painos. Thousand Oaks (CA): Sage.
- Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: SUFI.
- Perttula, J. 2001. Olenko onnellinen? Psykologista tunnustelua suomalaisen aikuisen onnellisuudesta. Jyväskylä: PS -kustannus.
- Perttula, J. 2009. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys-tulkinta-ymmärtäminen. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus. 115–162.
- Pulkkinen, L. 2002. Koti, koulu ja yksityinen elämänpiiri hyvän elämän ankkureina. Teoksessa A. Rönkä & U. Kinnunen (toim.) Perhe ja vanhemmuus. Suomalainen perhe-elämä ja sen tukeminen. Jyväskylä: PS -kustannus. 14–29.
- Pölkki, P. 2001. Oppilaiden syrjäytymisuhkien tunnistaminen ja ehkäisy peruskoulun haasteena. Teoksessa I. Järventie & H. Sauli (toim.) Eriarvoinen lapsuus. Porvoo: WSOY. 125–146.
- Pölkki, P., Kukkonen, P., Forssén, K. & Kähkönen, P. 1996. Pohjoismaisten

- koululaisten sosiaalinen toimintakykyisyys ja itsearvostus. Teoksessa P. Lyytinen & H. Lyytinen (toim.) *Lapsi ja tutkimus*. Jyväskylä: Atena. 127–132.
- Qvortrup, J. 2009. Childhood as a Structural Form. Teoksessa J. Qvortrup, W.A. Corsado & M-S Honig (toim.) *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. Palgrave Macmillan, New York. 21–33.
- Rimpelä, M. 2008a. Oppilashuolto hyvinvoinnin ytimenä. Teoksessa M. Suortamo., H. Laaksola & J. Välijärvi (toim.) *Opettajan vuosi. Teemana hyvinvointi*. Jyväskylä: PS -kustannus. 13–53.
- Rimpelä, M. 2008b. Lasten ja nuorten hyvinvointi. Teoksessa P. Moisio., S. Karvonen., J. Simpura & M. Heikkilä (toim.) *Suomalaisten hyvinvointi 2008*. Helsinki: Stakes. 62–74.
- Ryynänen, U. 2000. Terveys ja turvallisuus. Teoksessa P. Niemelä & A.R. Lahikainen (toim.) *Inhimillinen turvallisuus*. Tampere: Vastapaino. 41–60.
- Sauli, H. & Kainulainen, S. 2001. Yhteiskunnan muutos ja lapsiperheet. Teoksessa M. Törrönen (toim.) *Lapsuuden hyvinvointi, yhteiskuntapoliittinen puheenvuoro*. Helsinki: Pelastakaa lapset. 42–57.
- Schimmack, U. 2008. The Structure of Subjective Well-Being. Teoksessa M. Eid & R.J. Larsen (toim.) *The Science of Subjective Well-Being*. New York: The Guilford Press. 97–123.
- Scott, J. 2008. Children as Respondents. The Challenge for Quantitative Methods. Teoksessa P. Christensen & A. James (toim.) *Research with Children. Perspectives and Practices*. Second edition. London: Routledge. 87–108.
- Simpura, J. 1996. Elintasosta elämänhallintaan? Teoksessa K. Ahlqvist & A. Ahola (toim.) *Elämän riskit ja valinnat – Hyvinvointia lama-Suomessa?* Helsinki: Edita. 10–27.
- Stern, D.N. 1992. *Maailma lapsen silmin. Mitä lapsi näkee, kokee ja tuntee*. Suomentanut Eeva-Liisa Jaakkola. Porvoo: WSOY.
- Stewart-Brown, S. 2004. Parenting, Well-Being, Health and Disease. Teoksessa A. Buchanan & B. Hudson (toim.) *Promoting Children's Emotional Well-Being*. New York: Oxford University Press 2000. 28–47.
- Strandell, H. 1995. Mikä on lasten hyvinvointia? Tiedon tarpeen kartoitus. 25/1995. Helsinki: STAKES.

- Sumner, L.W. 1996. *Welfare, Happiness & Ethics*. Oxford: Clarendon Press.
- Suominen, S., Vahtera, J & Uutela, A. 1996. Elintaso, koherenssin tunne vai ihmissuhteet: mikä ylläpitää tyytyväisyyttä ja terveyttä? Teoksessa K. Ahlqvist & A. Ahola (toim.) *Elämän riskit ja valinnat – Hyvinvointia lama-Suomessa?* Helsinki: Edita. 86–105.
- Toskala, A. 1997. *Pelot ja niiden voittaminen – kohti uudenlaista rohkeutta*. Helsinki: Writers` house Illuminati OY.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tuononen, P. 2009. Asiaa aikuisille! Lapset ja nuoret kertovat omien oikeuksiensa toteutumisesta Suomessa. *Lapsiasiavaltuutetun toimiston selvityksiä 4:2008*. Toinen painos. Jyväskylä: Lapsiasiavaltuutetun toimisto.
- Turtiainen, P. 2001. Miten kuulla lasta? Esimerkkinä päiväkotilasten ja koululaisten haastattelut. *Helsingin kaupungin tietokeskuksen tutkimuksia 2001:2*.
- Törrönen, M. 2001. Eri-ikäiset ja – arvoiset lapset. Teoksessa M. Törrönen (toim.) *Lapsuuden hyvinvointi, yhteiskuntapoliittinen puheenvuoro*. Helsinki: Pelastakaa lapset. 58–84.
- Uljens, M. 1991. *Phenomenography – a Qualitative Approach in Educational Research*. Teoksessa L. Syrjälä & J. Merenheimo (toim.) *Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita. Oulu: Oulun Yliopisto. 81–107.
- Vaarama, M. & Ollila, K. 2008. Koettu hyvinvointi ja elämänlaatu kolmannessa iässä. Teoksessa P. Moisio., S. Karvonen., J. Simpura & M. Heikkilä (toim.) *Suomalaisten hyvinvointi 2008*. Helsinki: Stakes. 116–139.
- Valkonen, L. 2006. Millainen on hyvä äiti tai isä? Viides- ja kuudesluokkalaisten lasten vanhemmuuskäsitykset. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopisto.
- Varto, J. 1996. *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Veenhoven, R. 1996. *The Study of Life Satisfaction*. Teoksessa W.E. Saris., R. Veenhoven., A.C. Scherpenzeel & B. Bunting (toim.) *A Comparative Study of Satisfaction with Life in Europe*. Eötvös University Press. 11-48.
- Veenhoven, R. 2008. *Sociological Theories of Subjective Well-Being*. Teoksessa M.

- Eid & R.J. Larsen (toim.) *The Science of Subjective Well-Being*. New York: The Guilford Press. 44–61.
- Vertio, H. 2003. *Terveyden edistäminen*. Helsinki: Tammi.
- Vitterso, J., Biswas-Diener, R & Diener, E. 2005. *The Divergent Meanings of Life Satisfaction: Item Response Modeling of the Satisfaction with Life Scale in Greenland and Norway*. Teoksessa A.C. Michalos (toim.) *Social indicators research*. New York: Springer. 327–348.
- Vornanen, R. 2001. *Lasten hyvinvointi*. Teoksessa M. Törrönen (toim.) *Lapsuuden hyvinvointi, yhteiskuntapoliittinen puheenvuoro*. Helsinki: Pelastakaa lapset. 20–39.
- Väljjarvi, J. 2008. *Miten hyvinvointi taataan tulevaisuudessakin?* Teoksessa M. Suortamo., H. Laaksola & J. Väljjarvi (toim.) *Opettajan vuosi. Teemana hyvinvointi*. Jyväskylä: PS -kustannus. 55–63.
- Välimaa, R. 1995. *Oppilaiden kokemuksia sosiaalisesta tuesta koulussa*. Teoksessa L. Kannas (toim.) *Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja koulu-viihtyvyys*. WHO -koululaistutkimus. Helsinki: Opetushallitus. 177–192.
- Välimaa, R. 2004. *Nuorten itsearvioitu terveys ja toistuva oireilu 1984–2002*. Teoksessa L. Kannas (toim.) *Koululaisten terveys ja terveystyöskäyttäytyminen muutoksessa*. WHO -koululaistutkimus 20 vuotta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. 9–54.
- Väyrynen, S. 2001. *Miten opitaan elämään yhdessä? – Inklusion monet kasvot*. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) *Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen*. Opetus 2000. Jyväskylä: PS -kustannus. 12–29.
- Wells, J. 2004. *Promoting Emotional Well-Being in Schools*. Teoksessa A. Buchanan & B. Hudson (toim.) *Promoting Children's Emotional Well-Being*. New York: Oxford University Press 2000. 161–192.
- Wintersberger, H. 1996. *Child Research and Society*. Teoksessa P. Lyytinen & H. Lyytinen (toim.) *Lapsi ja tutkimus*. Jyväskylä: Atena. 29–44.
- Woodhead, M. & Faulkner, D. 2008. *Subjects, Objects or Participants? Dilemmas of Psychological Research with Children*. Teoksessa P. Christensen & A. James (toim.) *Research with Children. Perspectives and Practices*. Second edition. London: Routledge. 10–39.

Liitteet

Liite 1: Lupakysely 1

Hei!

Opiskelen Jyväskylän Yliopistossa luokanopettajaksi. Teen tutkielmaa aiheesta ”Lasten hyvinvointi”. Olen kiinnostunut erityisesti lasten omista näkemyksistä hyvinvointia koskien. Tutkimukseni kohderyhmänä ovat 4–6 -luokkalaiset oppilaat.

Pyytäisin lupaa toteuttaa tutkimus lapsenne koululuokassa. Tutkimus toteutetaan anonymieina kirjoitelmina. Lapsen henkilöllisyys, kotipaikkakunta tai koulu ei tule esille missään tutkimuksen vaiheessa.

Lapseni saa osallistua tutkimukseen

Lapseni ei saa osallistua tutkimukseen

Allekirjoitus _____

Suurkiitokset jo etukäteen!

Yhteistyöterveisin,

Terhi Palomäki

terhi.palomaki@jyu.fi

Ohjaaja Kaili Kepler-Uotinen, Jyväskylän Yliopisto

kaili.kepler-uotinen@jyu.fi

Liite 2: Lupakysely 2

Hei!

Lapsenne osallistui viime keväänä 2010 toteuttamaani tutkimukseen lasten subjektiivista hyvinvointia koskien. Tutkimukseni kohderyhmänä olivat tuolloin 4-6 -luokkalaiset oppilaat, joilta keräämäni aineisto osoittautui tutkimukseni kannalta erittäin antoisaksi.

Nyt pyytäisin lupaa toteuttaa jatkotutkimus lapsenne koululuokassa. Tutkimus toteutetaan jälleen anonyymeina kirjoitelmina, jolloin lapsen henkilöllisyys, kotipaikkakunta tai koulu ei tule esille missään tutkimuksen vaiheessa.

Lapseni saa osallistua tutkimukseen

Lapseni ei saa osallistua tutkimukseen

Allekirjoitus _____

Suuret kiitokset!

Yhteistyöterveisin,

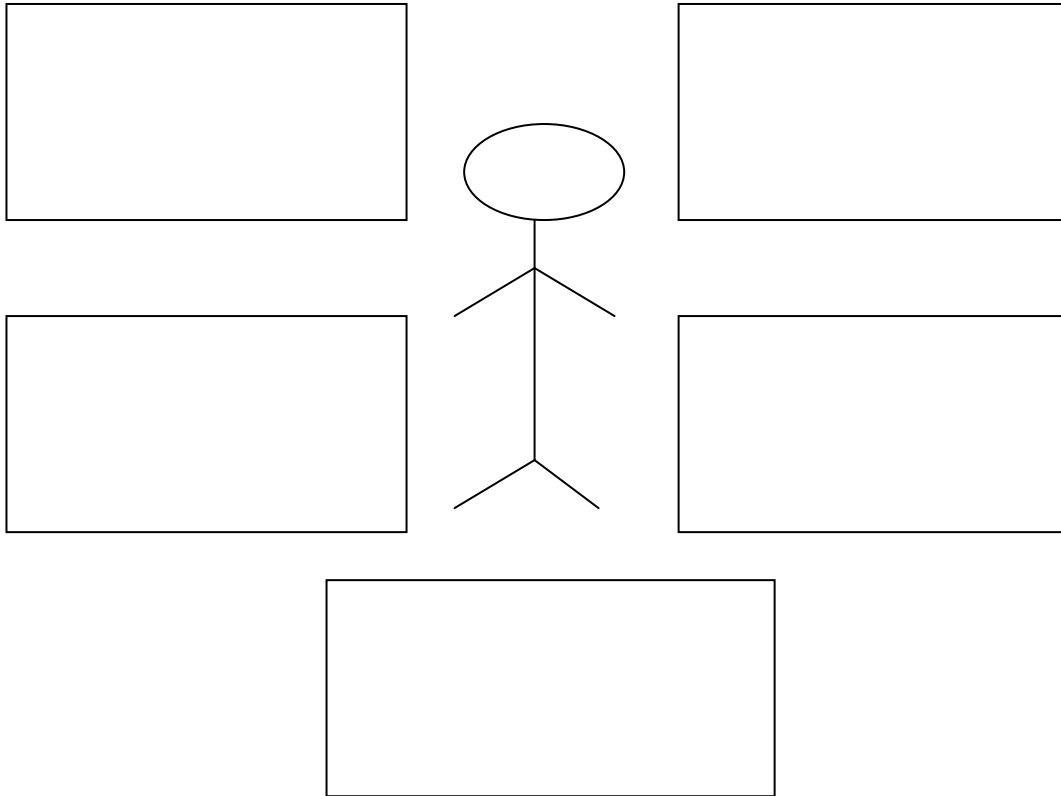
Terhi Palomäki

terhi.palomaki@jyu.fi

Ohjaaja Kaili Kepler-Uotinen, Jyväskylän Yliopisto

kaili.kepler-uotinen@jyu.fi

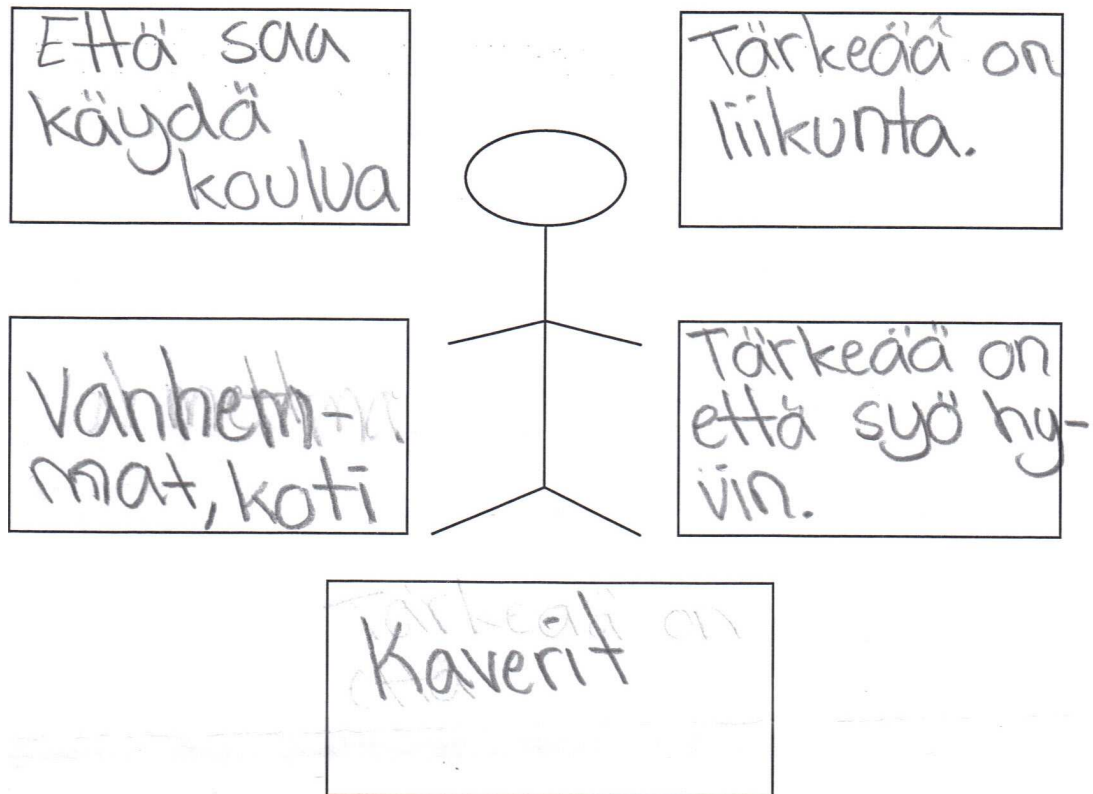
2. Kirjoita laatikoihin tärkeimmät asiat Sinun ikäisesi tytön/pojan elämässä



The diagram features a central stick figure with an oval head and a vertical body with diagonal lines for arms and legs. Five empty rectangular boxes are arranged around the figure: two on the left, two on the right, and one centered below the figure. These boxes are intended for the user to write the most important things in the life of a child of their age.

Liite 5: Esimerkki 1

2. Kirjoita laatikoihin tärkeimmät asiat Sinun ikäisesi tytön/pojan elämässä



Liite 6: Esimerkki 2**2. Kirjoita laatikoihin tärkeimmät asiat Sinun ikäisesi tytön/pojan elämässä**