

**Media merkitysten välittäjänä - Lasten tulkintoja Risto  
Räppääjä -elokuvien naishahmoista**  
Sirja Jurvanen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Kevätlukukausi 2016  
Opettajankoulutuslaitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Jurvanen, Sirja. 2015. Media merkitysten välittäjänä - Lasten tulkintoja Risto Räppääjä -elokuvien naisista. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.**

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tutkia Risto Räppääjä -elokuvien lapsille välittämää naiskuvaa lasten tulkintojen kautta. Tutkielman aluksi käsittelen mediaa kasvuympäristönä sosio-kulttuurisen tausta-ajattelun kautta. Sosiokulttuurisessa näkökulmassa oppiminen nähdään kokonaisvaltaisena prosessina, jossa ympäristöllä, kuten medially on vaikutusta ihmiseen ja ihmisellä ympäristöön. Media vaikuttaa moneen seikkaan, kuten käyttäytymiseen, tunteisiin ja identiteettiin. Käsittelen lisäksi lasten aktiivista median tulkintaa, johon vaikuttavat esimerkiksi kasvuympäristö, kokemukset ja sosiaalinen tilanne.

Toteutin laadullisen tutkimuksen aineiston keruun teemahaastattelulla ja avoimella kyselylomakkeella. Osallistujina olivat kuudennen ja ensimmäisen vuosiluokan oppilaat. Aineistossa lapset kertoivat tulkintojaan katsomistaan Risto Räppääjä-elokuvien naishahmoista. Ensimmäisen vuosiluokan oppilaat kertoivat myös omia käsityksiään kotinsa sukupuolirooleista. Tutkimus analysoitiin aineistolähtöisellä sisälönanalyysillä.

Tutkimuksessa yksinhuoltaja Rauha nähtiin toisaalta kiireisenä ja stressaavana naisena, joka ei osaa pitää hauskaa lapsensa kanssa ja toisaalta alistuvana ja rauhallisena kasvattajana. Keski-ikäinen sinkkunainen Elvi taas nähtiin tiukkana, pelottavana ja aggressiivisena hahmona. Poliisinainen tulkittiin sanavalmiiksi, älykkääksi ja voimakastahtoiseksi. Aineiston mukaan lasten tulkinnat elokuvan sukupuoliroolikäsityksistä ovat stereotyyppisiä. Lasten omat käsitykset sukupuolirooleista olivat joustavia. Vanhemmat osallistuvat kodinhoitoon ja hoivaamiseen tasapuolisesti.

Johtopäätöksenä voidaan sanoa, että Risto Räppääjä -elokuvien tulkinnoista välittyy stereotyyppistä naiskuvaa ja vanhentuneita sukupuolirooleja. Tämä voi vaikuttaa samaistumiskokemusten kautta identiteettiin ja lasten asenteisiin naiseudesta. Kuitenkaan elokuvalla ei ole suoraa vaikutusta lapseen, vaan merkitykset muodostuvat aktiivisen tulkintaprosessin kautta.

Avainsanat: media, elokuva, tulkinta, lapsi, naiskuva

# SISÄLTÖ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>3</b>
<b>2</b>	<b>MEDIA KASVUYMPÄRISTÖNÄ</b> .....	<b>5</b>
2.1	Sosiokulttuurinen näkökulma.....	5
2.2	Media vaikuttajana .....	10
2.3	Lapsi aktiivisena median tulkitsijana.....	16
<b>3</b>	<b>TUTKIMUKSEN ETENEMINEN</b> .....	<b>23</b>
3.1	Tutkimuksen taustoittaminen.....	23
3.2	Aineiston keruu.....	25
3.2.1	Teemahaastattelu ensimmäisen vuosiluokan oppilaille.....	25
3.2.2	Avoin kyselylomake kuudennen vuosiluokan oppilaille.....	28
3.3	Aineiston analysointi.....	30
3.3.1	Teemahaastattelut.....	30
3.3.2	Avoimet kyselylomakkeet.....	33
<b>4</b>	<b>TULOKSET</b> .....	<b>38</b>
4.1	Ensimmäisen vuosiluokan oppilaiden kuvauksia .....	38
4.1.1	Lasten kuvauksia sukupuolirooleista kotona.....	38
4.1.2	Elvi .....	40
4.1.3	Rauha.....	42
4.1.4	Naispoliisi.....	44
4.1.5	Elokuvan naisen rooli ensimmäisen vuosiluokan oppilaiden tulkinnoissa .....	45
4.2	Kuudennen vuosiluokan oppilaiden kuvauksia naishahmoista .....	47
4.2.1	Tapaus Rauha.....	47
4.2.2	Tapaus Elvi .....	51

4.2.3	Tapaus naispoliisi .....	57
4.2.4	Elokuvan kasvatussanoma kuudennen vuosiluokan oppilaiden kokemana .....	61
4.3	Vertailua vuosiluokkien välillä.....	61
4.3.1	Elvin kuvaukset .....	61
4.3.2	Rauhan kuvaukset.....	62
4.3.3	Naispoliisin kuvaukset .....	63
4.3.4	Eroja kerronnassa.....	63
<b>5</b>	<b>POHDINTA.....</b>	<b>65</b>
5.1	Tulosten tarkastelua .....	65
5.2	Lapsi tulkitsijana .....	69
5.3	Tuloksiin vaikuttavia asioita .....	72
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>75</b>

# 1 JOHDANTO

Tutkimukseni aiheena on lasten tulkinnat Risto Räppääjä -elokuvien naishahmoista ja sukupuolirooleista. Tutkimuksen aineistona käytetyt kaksi elokuvaa ovat tällä hetkellä suosituimmat lastenelokuvat Suomessa. *Risto Räppääjä ja Liukas Lennard* oli vuoden 2014 katsotuimman lasten elokuva, ja *Risto Räppääjä ja Sevillan saituri* taas on vuoden 2015 alun ylivoimaisesti katsotuimman elokuva (Suomen elokuvasaatiö 2015). Myös mediabarometri (Suoninen 2013,20) osoitti, että Risto Räppääjä -elokuvat ovat yksiä suosituimpia elokuvia 5–6-vuotiaiden tyttöjen keskuudessa. Koska nämä elokuvat ovat suosittuja lasten keskuudessa, ovat ne siis suuri osa monen suomalaisen lapsen kasvuympäristöä. Näin ollen on tärkeää tutkia, minkälaista sisältöä ja minkälaisia merkityksiä nämä elokuvat välittävät.

En ole löytänyt Risto Räppääjä -elokuvaan liittyvää tutkimusta sen välittämästä naiskuvasta. Monissa tutkimuksissa on kuitenkin huomattu elokuvien välittävän sukupuolistereotyypistä asennesisältöä naisia kohtaan. Esimerkiksi Tannerin, Haddockin, Zimmermanin ja Lundin (2003, 368–369) tutkimuksen mukaan Disney-elokuvat antavat naisista ja miehistä epätasa-arvoista kuvaa. Naisen suurin päämäärä on naimisiin meno ja lapsen saaminen, mutta naisen asema heikkenee, kun nämä ovat saavutetut. Isän tehtävänä on huolehtia lapsista ainoastaan siinä vaiheessa, kun äiti on jonkin asian vuoksi poissa. Myös Barner (1999, 560) tutki stereotyyppisten sukupuoliroolien ilmenemistä lastenohjelmissa. Tuloksista ilmeni, että miehet toimivat enemmän ohjelmien kohtauksissa kuin naiset. Miehen käytös aiheutti myös suuremmalla todennäköisyydellä jonkinlaisen seurauksen, oli se sitten hyvä tai huono. Naisen käytös taas sivuutettiin paljon useammin. Miehet ja naiset oli kuvattu stereotyyppisesti. Mieshahmojen toimijuudessa ilmeni selvästi enemmän aktiivisuutta, hallitsevuutta, aggressiivisuutta, autonomisuutta ja huomiota etsivää käyttäytymistä. Naisilla taas ilmeni kunnioitusta, riippuvuutta ja hoivakäyttäytymistä.

Medialla on vaikutusta lapseen monella tapaa. Lapset saavat mediasta samaistumis- ja tunnekokemuksia (Werner 1996, 20–21; Mustonen 2001, 123).

Nämä voivat taas vaikuttaa lapsen identiteetin kehitykseen (Erikson 1986; Mustonen 2001, 123). Esimerkiksi Risto Rappääjä -elokuvan hahmo voi toimia samaistumis pintana, jolloin lapsi voi muokata käsityksiään, identiteettiään ja käyttäytymistään sen mukaisesti. Medialla on vaikutusta käyttäytymiseen myös esikuvien ja asennemuutosten kautta (Distefan, Pierce, Gilpin 2004, 1240; Shrum 1999, 16-18; Emmers-Sommer & Allen 1999, 490-492). Jos lapsi ihailee esimerkiksi elokuvassa olevaa hahmoa tai näyttelijää, voi sillä olla vaikutusta käyttäytymiseen ja asenteisiin. Esimerkiksi tupakkaa ruudulla polttava esikuva voi lisätä nuoren riskiä ryhtyä itsekin polttamaan tupakkaa (Distefan, Pierce, Gilpin 2004, 1240). Kuitenkaan median vaikutus ei välttämättä ole suoraa, vaan siihen vaikuttavat monet asiat, kuten kokemukset ja lapsen omat tulkinnat (Kotilainen & Kivikuru 1999, 17).

Koska tämä tutkimus perustuu lasten tulkintoihin, on tärkeää ymmärtää tulkintaprosessia ja sitä, mitkä asiat siihen vaikuttavat. Median tulkinta on aktiivinen ja yksilöllinen prosessi (Buckingham 2003, 59; Werner 1996, 19), joten median sisällöt voivat saada hyvin erilaisen merkityksen riippuen lapsen kehitystasosta (Salokoski & Mustonen 2007, 47; Emmers-Sommer & Allan 1999, 490), kokemuksista (Koivusalo-Kuusivaara 2007, 186), kulttuurista (Kovala 2007, 192) ja sosiaalisesta tilanteesta (Mustonen 2009, 135). Ympäristötekijät eivät kuitenkaan vielä kokonaan selitä lapsen tulkintaprosessia, vaan lapsi myös itse aktiivisesti prosessoi median välittämiä viestejä sisäisen vuorovaikutuksen avulla, joka voi ilmetä sisäisenä puheena ja ääneen miettimisenä (Koivusalo-Kuusivaara 2007, 186).

## 2 MEDIA KASVUYMPÄRISTÖNÄ

Tässä luvussa käsittelen ensiksi oppimisen sosiokulttuurista näkökulmaa, mihin tutkielmani ajatusmalli pohjautuu. Näkökulmassa oppiminen nähdään kokonaisvaltaisena prosessina, jossa ympäristöllä, kuten medialla, on vaikutusta. Kuitenkin myös ihmisellä on vaikutusta ympäristöön, joten vaikutussuunta ei ole yksipuolinen. Näkökulman mukaan ihminen ei ole pelkästään vaikuttamien vastaanottaja, vaan ihminen tulkitsee aktiivisesti ympäristön signaaleita ja antaa niille merkityksiä. Esittelen myös sosiokulttuuriseen näkökulmaan perustuvan käsitteellisen mallin lähikehityksen vyöhykkeestä, jossa ympäristöllä nähdään olevan suuri merkitys ihmisen henkisessä kehityksessä. Toisessa alaluvussa käsittelen mediaa vaikuttajana. Median vaikutustutkimusta on tehty paljon, joten luku ei kata kuin murto-osan median vaikutustutkimuksissa löydetystä asioista (Kupiainen 2009, 169). Olenkin pyrkinyt keskittymään tutkimukseni kannalta olennaisiin tekijöihin, kuten siihen, kuinka media vaikuttaa ihmisen toimintaan, identiteettiin ja tunteisiin. Viimeisessä kappaleessa käsittelen lapsen roolia aktiivisena median tulkitsijana. Tässä näkökulmassa lasta ei nähdä vain median merkitysten vastaanottajana, vaan oman ympäristön ja kulttuurin pohjalta aktiivisesti mediaa tulkitsevana toimijana (Werner 1996, 18).

### 2.1 Sosiokulttuurinen näkökulma

Tutkielmani perustuu sosiokulttuuriseen näkemykseen oppimisesta, jonka on alun perin luonut venäläinen psykologi Vygotsky (Lantolf & Thorne 2000, 197). Siinä korostetaan sitä, että oppiminen on sosiaalista ja kulttuurista toiminta eikä ainoastaan biologinen prosessi (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 25–26). Sosiokulttuurisen näkökulman mukaan oppiminen on kulttuuriin kasvamista ja osallisuutta. Ihminen ei ainoastaan muutu ympäristön vaikutuksesta vaan myös omalta osaltaan muuttaa ympäristöään. (mts. 25.) Säljön (2004, 92) mukaan ihminen ei ainoastaan reagoi fyysisiin signaaleihin vaan aktiivisesti luo merkityksiä ja muokkaa käsityksiä ympäristöstä. Ihminen ei siis ole vain ympäristönsä vanki vaan aktiivinen toimija siinä. Median näkökulmasta tämä tarkoittaa

taa sitä, että media vaikuttaa ihmiseen, mutta ihminen vaikuttaa myös mediaan. Esimerkiksi nuoriso ottaa vaikutteita pukeutumiseensa mediasta, kuten rockvideoista, kun taas mediassa esiintyvät idolit ottavat vaikutteita nuorison tyylistä, jolloin nuorisolla on vaikutusta mediaan ja medially nuorisoon. (Werner 1996, 27.)

Tiedot ja taidot eivät synny pelkästään sisäisesti, vaan ne syntyvät yhteiskunnassa muotoutuneista toimintamalleista, jotka sisäistämme vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa (Säljö 2004, 17). Emme esimerkiksi voisi oppia lukemaan, elleimme opi vuorovaikutuksessa muiden kanssa eri kirjaimien kulttuurisesti luotuja symbolisia merkityksiä. Sosiokulttuurisessa näkökulmassa oppiminen nähdään kokonaisvaltaisena ja dynaamisena prosessina, jossa ei tarkastella erityisesti yksilön ajattelua, vaan yksilöä ryhmän jäsenenä. (Kronqvist, Kumpulainen 2011, 25.) Ajattelu ja oppiminen nähdään siis hyvin pitkälti kulttuuriin ja ympäristöön sidoksissa olevina prosesseina, ei vain yksilöllisinä biologisina prosesseina. Myös Lantolfin ja Thornen (2000, 197) mukaan ihmisen ajattelu kehittyy hänen osallistuessaan kulttuuriin, kieleen ja historiallisesti muotoutuneisiin konteksteihin, kuten perheeseen ja vertaisryhmän toimintaan. Ajattelu kehittyy heidän mukaansa myös institutionaalisissa konteksteissa, kuten koulussa, urheiluharrastuksissa ja työpaikoilla. Merkitykset muodostetaan yhdessä osallistuttaessa kulttuuriin aktiviteetteihin, kuten leikkiin tai koulunkäyntiin. Tällöin kulttuuriset artefaktit, kuten kirjat tai televisio sekä kulttuuriset konseptit, kuten perhe, yksilö tai uskonto vuorovaikuttavat toistensa ja miellensäisten prosessien kanssa. (Lantolf & Thorne, 2006, 59.) Ihmisen psykologiset prosessit tapahtuvat kolmen kulttuurisen faktorin kautta: aktiviteettien (mm. leikin, opetuksen ja työn), artefaktien (mm. kirjojen, työvälineiden, kellojen ja tietokoneiden), sekä kulttuuristen konseptien (mm. uskonnon) kautta. (Lantolf 2006, 69.)

Säljön (2004) mukaan eri kulttuureissa ja ympäristöissä kasvaneet lapset omaavat toisistaan erilaisen käsityksen ympäristöstä. Tähän vaikuttaa se, että eri ympäristöissä kasvaneet lapset saavat hyvin erilaisen kasvatuksen ja kokemuksen ympäröivästä maailmasta. Esimerkiksi eri kulttuureissa katsotaan erilaisia elokuvia, mikä voi vaikuttaa omalta osaltaan siihen, että näiden lapsilla



on toisistaan eroavat käsitykset ympäristöstä. Kronqvist ja Kumpulainen (2011, 25) puhuvat kulttuuriperinnöstä, joka ei ainoastaan koske paikallista ja alueellista kulttuuria, vaan joka ilmenee myös kielessä, työtavoissa ja työvälineissä. Kulttuuriperintöä ovat kaikki kulttuuria määrittävät ja muista kulttuureista erottavat tekijät, kuten kieli, tarinat ja kulttuurissa muodostuneet toimintatavat.

Sosiokulttuurisen näkökulman mukaan ihminen kehittää ja käyttää fyysisiä ja kielellisiä välineitä. Vuorovaikutus näiden välineiden kanssa on keskeistä oppimisessa ja kehityksessä. Näitä välineitä kutsutaan artefakteiksi. Fyysisistä välineistä on tullut hyvin tärkeitä ihmisille. Välineet toimivat aivan kuin ajattelun ja muistin jatkeena. Ihminen ei pystyisi samanlaiseen ajatteluun ilman fyysisiä välineitä, joten niitä ei voi irrottaa erilleen ajatteluprosessia tarkasteltaessa. Esimerkiksi taskulaskin mahdollistaa sen, että ihminen voi laskea sellaisia laskuja, jotka eivät olisi ihmisen aivokapasiteetille mahdollisia. Ihmiset pystyvät ylittämään biologisia rajoituksia välineiden avulla. Sosiokulttuurisen näkökulman mukaan ihmisen ajattelu ja toiminta ovat yhdistelmä fyysisiä ja kulttuurisia välineitä sekä mielen rakenteita. (Säljö 2004, 73–74, ks. myös Kronqvist & Kumpulainen 2011, 26.) Voimakkain ja tärkein kulttuurinen artefakti ihmiselle on kieli, jonka avulla hän pystyy irtautumaan välittömästä maailmasta ja ilmaisemaan asioita, jotka eivät ole vielä tapahtuneet tai vasta tulevat tapahtumaan myöhemmin. Kieli myös mahdollistaa erityisen yhteyden toisten ihmisten ja koko ympäröivän maailman kanssa. (Lantolf & Thorne 2000, 202–203.)

Esittelen seuraavaksi aineellista ja aineetonta kulttuuria, sekä välittyneisyyttä Säljön (2004, 27, 34, 81–82) mukaan. Aineetonta kulttuuria ovat ajatukset, tiedot, taidot ja arvostukset, jotka hankitaan vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Aineellista kulttuuria ovat fyysiset välineet eli artefaktit, kuten työkalut, mittauslaitteet, informaatio- ja viestintäteknologia. Emme elä siis ainoastaan biologisessa maailmassa, vaan olemme luoneet itse kielen ja työkalut, jotka muodostavat myös osittain keinotekoisien maailman. (ks. myös Lantolf & Thorne 2006, 59). Tämä aineellinen ja aineeton maailma mahdollistaa siis ihmiskunnan älykkyyden kehittymisen. Ihmisten biologinen kehitys ei ole ollut yhtä nopeaa kuin ihmiskunnan älykkyyden kehittyminen. Älykkyyden kehittyminen biologisista resursseista huolimatta johtuu siitä, että ihmiskunnalla on enem-

män tietoa jo valmiiksi välitettävänä ihmisille, joten emme välttämättä tarvitse enempää biologisia resursseja ajattelun kehittymiseen. Säljö (2004, 81–82) puhuu välittyneisyydestä, mikä tarkoittaa sitä, että ajatusmaailmamme ja ajattelun välineet ovat lähtöisin kulttuuristamme ja ovat sen värittämiä. Oppiminen on siis artefakteihin, eli ajattelun välineisiin siirtyneen tiedon ja rutiinien muodossa olevien kognitiivisten resurssien hyödyntämistä.

Kulttuurituotteen, kuten median tulkintaan vaikuttaa sosiaalinen yhteisö, eli niin kutsuttu tulkintayhteisö. Ihmiset rakentavat yhdessä uutta ymmärrystä asioista, hyödyntäen toistensa ajatuksia (Kuusisaari 2014, 49). Merkitykset luodaan siis yhdessä sosiaalisen ympäristön kanssa ja ne ovat siis sosiaalisesti rakennettuja. Yhteisö jakaa usein samat merkitykset, sillä yhteisöllä on usein samat päämäärät. Kulttuuriset välineet, kuten media eivät luo siis suoraan merkityksiä vaan saman viestin merkitykset muuttuvat riippuen kulttuurisesta, historiallisesta ja sosiaalisesta kontekstista. (Milkie 1999, 191.)

Lähikehityksen vyöhyke on Vygotskin kehittämä käsitteellinen malli, joka näkee sosiaalisen vuorovaikutuksen voimakkaana henkisen kehityksen lähteenä (Poehner, 2012 611; Brändikyt 2011, 34). Se on Vygotskin tunnetuinta ajattelua (Brändikyt 2011, 34). Tässä näkökulmassa kehitys ymmärretään muutoksena ulkoa päin tulevasta säätelystä kohti itseohjautuvaa toimintaa (Poehner, 2012 611.) Ulkoapäin tuleva säätely (other-regulation) tarkoittaa aikuisen toimintaa, joka auttaa lasta suorittamaan tietyn tehtävän. Aikuinen muokkaa toimintaansa lapsen tarpeita vastaavaksi ja näin auttaa lapsen kehittymistä. (Hodapp & Goldfield 1985, 275.) Itseohjautuva toiminta (self-regulation) tarkoittaa asian henkistä sisäistämistä ja omaehtoista toteuttamista. Itseohjautuva toiminta edellyttää paitsi oman toiminnan onnistumisen ja soveliaisuuden arviointia ja tarvittaessa toiminnan uudelleen suorittamista. (Poehner, 2012 611.)

Lähikehityksen vyöhyke selittää dialogista oppimista ja virheen korjausta, jota toteutetaan yhteistyössä oppijan ja ohjattavan välillä (Aljaafreh & Lantolf 1994, 467). Ajattelu liittyy vahvasti sosiokulttuuriseen näkökulmaan, jossa ihmisen toiminta nähdään kulttuurisesti välittyneeksi. (Säljö 2004, 81–82). Merkitykset välittyvät kulttuuristen artefaktien kautta, joista merkittävin on kieli. Niillä on suuri merkitys ihmisen henkiselle kehitykselle. Kaikki henkiset

toiminnot, kuten ajattelu, muistaminen, kirjoittaminen ja puhuminen ovat alkuperältään sosiaalisia. (Aljaafreh & Lantolf 1994, 467; Kronqvist & Kumpulainen 2011, 25–26.) Ne opitaan kehityksessä pidemmällä olevilta ja kokeneimmilta, kuten vanhemmilta, opettajilta tai sisaruksilta (Uotinen 2008, 14). Kaikki kehitykseen liittyvä toiminta käykin läpi kaksi vaihetta. Ensiksi sosiaalisen vaiheen kahden ihmisen välillä ja sen jälkeen henkisen, mielen sisäisen vaiheen, jonka seurauksena asia sisäistetetään täysin. (Aljaafreh & Lantolf 1994, 467.)

Lähikehityksen vyöhyke voidaan ajatella kehityksellisenä matkana itsenäisen osaamisen ja potentiaalisen osaamisen välillä. Potentiaalinen osaaminen tarkoittaa tässä tilanteessa osaamista, johon tarvitsee vielä kokeneemman tukea. Otetaan esimerkiksi syöminen. Lapsi voi olla itsenäisen osaamisen alueella ruokailemisessa. Hän kuitenkin tarvitsee vielä aikuisen tukea ruokailuvälineiden avulla syömiseen. Lapsi on siis lähikehityksen vyöhykkeellä koskien ruokailuvälineillä syömistä. Kun aikuinen tukee toiminnallaan ja puheellaan lasta syömään ruokailuvälineillä, oppii lapsi lopulta tekemään sen itsenäisesti. Vygotski näkee lähikehityksen vyöhykkeen todennäköisenä tulevaisuuden osaamisalueena eli mitä lapsi osaa tänään tehdä opettajan avustuksella, osaa hän tehdä itsenäisesti huomenna. (Hodapp & Goldfield 1985, 276; Uotinen 2008, 14). Lähikehityksen vyöhykkeellä aikuisen ohjaava puhe on tärkeää. Se ohjaa lasta toimimaan tietyllä tavalla ja se muuttuu lopulta lapsen sisäiseksi puheeksi, jolla lapsi ohjaa itse omaa toimintaansa. Puhe on lapsella ensiksi ääneen puhumista, mutta muuttuu lopulta mielen sisäiseksi puheeksi. (Hodapp & Goldfield 1985, 276; Lantolf & Thorne 2006, 73.)

Hyvin lähellä sosiokulttuurista teoriaa on Wengerin (2001, 4–5) mainitsema oppimisen sosiaalinen teoria, jonka mukaan oppimista ei tapahdu yksin, vaan oppiminen on sosiaalista osallistumista. Tämä osallistuminen ei tarkoita, vaan paikallisiin tapahtumiin tai aktiviteetteihin osallistumista, vaan aktiivista osallisuutta sosiaaliin yhteisöihin, kuten esimerkiksi työtiimiin tai vaikkapa joukkueen kuppikuntaan. Luomme identiteettimme suhteessa näihin sosiaalisiin yhteisöihin. Esimerkiksi työtiimissä määrittynyt rooli vaikuttaa identiteettiimme ja kuvaan itsestämme. Tätä kutsutaan sosiaalisesti identiteetiksi, mikä

tarkoittaa tunnetta siitä, keitä olemme ryhmämme jäseninä. (Mustonen 2001, 122).

Oppimista ajatellaan Wengerin (2001, 3) mukaan usein erillisenä ja yksilöllisenä prosessina, jolla on loppu ja alku. Usein ajatellaan, että se on jotain, mikä tapahtuu erillään opittavan asian kontekstista, oppimiselle rakennetuissa ympäristöissä, kuten luokkahuoneissa (Wenger 2001, 8). Oppiminen on sen sijaan sosiaalinen ilmiö, joka tapahtuu jokapäiväisessä elämässä ja joka tulisi nähdä yhtä luonnollisena asiana, kuten syöminen ja nukkuminen (Wenger 2001, 3). Mediakin on osa tätä jokapäiväistä oppimisympäristöä.

## 2.2 Media vaikuttajana

Tarkastelen tässä luvussa mediaa vaikuttajana. Vaikka oman tutkimukseni aiheena on lasten tulkinnat elokuvasta, laajennan näkökulman koskemaan mediaa. Jätän tarkastelustani kuitenkin pois sosiaalisen median, sillä aihe meni kauaksi omasta tutkimuskohteestani. Perehdyn tehtyihin tutkimuksiin (mm. Kotilainen, Kivikuru 1999, 17; Distefan, Pierce & Gilpin 2004, 1240) median eri vaikutuksista. Tutkimuksissa avataan median vaikutuksia tunteisiin, asenteisiin, käyttäytymiseen ja identiteetin muodostumiseen.

Kotilainen (2009, 7) määrittelee median kulttuurisesta näkökulmasta merkityksiä välittäväksi rakenteeksi, sekä esityksineen että tulkinnan ja käytön tapoineen. Olemme siis suhteessa mediaan kuluttajina, käyttäjinä ja median tekijöinä. Mustonen (2001, 8–9) määrittelee taas median ilmaisun tavaksi ja paikaksi, joka välittää merkityksiä, luo kontakteja sekä yhteisiä kokemuksia. Suoranta (2003, 47) määrittelee median julkiseksi tilaksi, jota ja jolla ihmiset voivat kasvattaa. Suonisen (2004, 22–23) mukaan media on väline, joka tarjoaa elementtejä merkitysten muodostamiseen. Media ei siis hänen mukaansa välitä suoraan merkityksiä, vaan ihminen muodostaa tulkintansa median viestistä oman arkielämänsä kautta. Nämä määritelmät mediasta korostavat mediaa merkitysten luojana. Toiset näkevät median enemmän merkitysten välittäjänä ja toiset korostavat median käyttäjän aktiivista roolia merkitysten tulkitsijana. Itse näen median hyvin samanlaisena kuin edellä mainitut määritelmät ja korostan

ihmisten roolia median tulkitsijana ja median vaikutusten kahdensuuntaisuutta. Media siis vaikuttaa ihmiseen, mutta ihminen vaikuttaa myös mediaan. Oma tutkimukseni koskee elokuvaa, joten tässä luvussa korostuu audiovisuaalinen media, johon kuuluu elokuva ja televisio (Mustonen 2001, 8).

Median vaikutustutkimuksen näkökulma on muuttunut viime vuosikymmeninä. Aikaisemmin tutkimus keskittyi etsimään mediaväkivallan vaikutuksia lasten käyttäytymiseen. Nykyisin taas korostetaan median vaikutusta lasten hyvinvointiin. (Kupiainen 2009, 169.) Nykytutkimuksissa media on alettu nähdä myös resurssina ihmisille, kuten vaikutusmahdollisuuksien parantajana (Kotilainen 2009,7). Median vaikutusten tutkimus on aktiivista vieläkin (Kupiainen 2009, 169), mutta yhä enemmän korostetaan vuorovaikutteisuutta, tulkintaa ja kulttuurin osuutta median vaikutuksiin. Esimerkiksi televisiossa nähty väkivalta ei nykytutkimusten mukaan aja lasta välttämättä murhaan, vaan paljon nähtynä se voi yhdessä ympäristön ja psyyken vaikutuksesta laillistaa väkivallan käytön yhdeksi ongelmien ratkaisumalliksi. (Kotilainen, Kivikuru 1999, 17). Median vaikutustutkimus on tähän asti keskittynyt enemmän television kuin muun median tutkimiseen (Buckingham ym. 2005, 13).

Tutkimusten mukaan medialla on vaikutusta käyttäytymiseen esikuvien kautta. Amerikkalaisessa tutkimuksessa todettiin lempinäyttelijöiden tupakanpolton vaikuttavan nuorten tyttöjen myöhempään tupakoimiseen. Tyttöillä, joiden lempinäyttelijä poltti ruudulla, riski tupakoimisen aloittamiseen oli 80 prosenttia suurempi kuin tyttöillä, joiden lempinäyttelijä ei polttanut ruudulla. (Distefan, Pierce & Gilpin 2004, 1240.) Toinen amerikkalainen tutkimus osoitti samansuuntaisia tuloksia. Nuorilla oli sitä suurempi riski ryhtyä polttamaan tupakkaa, mitä enemmän lempinäyttelijä poltti ruudulla. Riski oli suurempi nuorilla, jotka eivät koskaan olleet maistaneetkaan tupakkaa. Tutkimuksen mukaan vaikutus on itsenäinen muihin tupakointiin vaikuttavien asioiden suhteen, kuten tupakointiin perheessä tai kaveriporukassa. (Tickle, Sargent, Dalton, Beach & Heatherton 2001, 18–20.) Toisaalta monien tutkimusten mukaan media ei vaikuta ihmiseen suoraan, vaan vaikutus on yhteydessä muihin komponentteihin, kuten kasvuympäristöön. Kysymys kuuluukin, onko edellä mainitut tut-

kimukset pystyneet täysin luotettavasti irrottamaan muun ympäristön vaikutuksen tupakointiin. (Ks. esim. Suoninen 2004, 22 – 23).

Saksassa tehty tutkimus osoittaa, että vanhemman valvonnalla ja rajojen asettamisella on vähentävää vaikutusta median sisällöille altistumiselle. Tutkimus osoitti elokuvalla olevan vaikutusta sekä tupakointiin että alkoholin käyttöön, mutta nuorilla, joiden vanhemmat rajoittivat k-16-elokuvien katsomista, riski oli pienempi. Vanhempien rajoitusten vaikutus johtui siitä, että nuoret näkivät rajoitusten vuoksi vain kolmasosan tupakointia ja alkoholin käyttöä elokuvissa siitä määrästä, jonka vertaisryhmä näki. (Hanewinkel, Morgenstern, Tanski & Sargent 2008, 1726,1728.) Tutkimusten mukaan siis elokuvissa esiintyvän päiheteiden käytön määrällä on merkitystä sen vaikutuksen voimakkuuteen nuorilla (mts. 1726,1728). Jos medialla on vaikutusta päiheteiden käyttöön, voidaan olettaa, että vaikutuksia voi olla muuhunkin käyttäytymiseen.

Median vaikutustutkimukset ovat usein keskittyneet väkivaltamediaan. tutkimukset osoittavat, että väkivaltamedialla on sekä lyhyen, että pitkän aikavälin vaikutuksia aggression lisääntymiseen, aggressiivisten tunteiden ja ajatusten lisääntymisen kautta (Anderson ym. 2003, 104). Erään tutkimuksen mukaan väkivaltaisilla videopeleillä on vaikutusta aggressiivisen käyttäytymisen lisääntymiseen, aggressiiviseen ajatteluun ja fysiologiseen kiihottumiseen. Sen todettiin myös vähentävän prososiaalista käyttäytymistä ja empatian tunnetta. Kulttuurilla ja sukupuolella ei ollut suurta merkitystä, mutta nuoremmat lapset olivat alttiimpia vaikutuksille kuin vanhemmat. (Anderson ym. 2010, 161 – 167.) Myös Uhlmannin ja Swansonin (2004, 45–47) mukaan väkivaltaisilla videopeleillä on vaikutusta aggressiivisuuteen. Funk, Baldacci, Pasold ja Baumgardner (2004, 30 – 33) löysivät myös yhteyden väkivaltaisten videopelien ja empatian vähenemisen välillä. Toisaalta Mustosen (1997, 29) tutkimus osoittaa erilaisia tuloksia. Hänen mukaansa väkivaltamedian seuraaminen ei ollut suuri aggression lisääntymisen ennustaja. Vaikutussuunta oli oikeastaan päinvastainen. Taipumus aggressiivisuuteen ja lapsuuden aggressiivinen käyttäytyminen johti kyseisessä tutkimuksessa väkivaltaisen median lisääntyneeseen seuraamiseen. Hänen tutkimuksessaan löydettiin kuitenkin väkivaltamedian katsomisen yhteys ahdistuneisuuteen.

Mediaväkivallan niputtaminen yhteen nippuun ei kuitenkaan ole järkevää, sillä mediaväkivaltaa on hyvin monenlaista ja se vaikuttaa ihmisiin eri tavoin. Esimerkiksi vaikutusten intensiteettiin vaikuttavat muun muassa väkivallan seurausten vakavuus, väkivallan oikeutus ja romantisointi mediassa. (Mustonen 2001, 56–57.) Kotilaisen (2007, 151) mukaan videopelit ovat myös eri tavoin merkityksellisiä eri ihmisille ja merkityksen muodostamiseen vaikuttavat yksilön kokemusperusta ja yhteisöllinen tilanne.

Medialla on vaikutusta myös vartaloihanteiden synnylle (Salokoski & Mustonen 2007, 61). Eräässä tutkimuksessa (Pritchard & Cramblitt 2014, 213–215) huomattiin sekä miesten että naisten osalta korrelaatiota laihuuteen ja lihaksikkuuteen pyrkimisen ja median seuraamisen kanssa. Naisilla laihuuteen pyrkimiseen vaikutti myös yhteiskunnallinen paine, jolloin mediaa käytettiin informaation lähteenä. Tutkimuksessa osoitettiin myös, että atleettiset mediakuvat vaikuttivat lihaksikkaaksi pyrkimiseen ja yleiset mediakuvat vaikuttivat laihuuteen pyrkimiseen. Naisilla median vaikutus oli suurempi kuin miehillä, mutta miehilläkin tilastollisesti merkittävä. (Pritchard & Cramblitt 2014, 213–215.) Eri tutkimuksissa on löydetty myös kielteisen minäkuvan, itseinhon, halun laihtua ja epävarmuuden omasta kehostaan olevan yhteydessä median luomiin kauneusihanteisiin (Wiseman ym. 2005, Salokosken & Mustosen 2007, 61–62, mukaan).

Medialla on tunne- ja sosialisatiovaikutuksia samaistumiskokemusten kautta (Werner 1996, 20–21; Mustonen 2001, 123). Sosialisatiolla tarkoitetaan prosessia, jossa ihminen oppii elämään ja vaikuttamaan yhteiskunnassa ja jonka seurauksena kulttuuri siirtyy sukupolvelta toiselle. Sillä on vaikutusta yksilön identiteettiin, asioiden arvostuksille ja todellisuuskäsityksille. (Werner 1996, 20–21.) Mustonen (2001, 123) määrittelee samaistumisen osanottona ja eläytymisenä toisen tilanteeseen. Ihmiset samaistuvat yleensä paremmin hahmoihin, joista pitävät ja joiden kanssa he jakavat saman sukupuolen ja iän (Hoffner 1996, 399). Katsoja pyrkii identifioitumaan ja matkimaan sellaisen hahmon käyttäytymistä, jota hän ihailee ja jollainen hän haluaisi olla. Mitä enemmän katsoja samaistuu hahmoon, sitä suurempia tunnevaikutuksia hahmolla ja siihen liittyvillä tapahtumilla on. Median tunnevaikutukset eivät siis synny mallista tarttuen, vaan

samaistumiskokemusten välityksellä. (Hoffner & Cantor 1991, 63–65.) Samaistumisessa on usein kyse toivesamaistumisesta, mikä tarkoittaa sitä, että katsoja haluaa olla hahmon tapainen ja käyttäytyä hahmon tavoin (Mustonen 2001, 124). Hahmon viehättävyys, älykkyys, voimakkuus ja huumorintaju ovat piirteitä, jotka vahvistavat toivesamaistumista. Tyttöillä kuitenkin korostuu ulkonäkö ja pojilla hahmon voimakkuus. (Hoffner 1996, 397). Poika voisi toivesamaistua siis miespuoliseen, vahvaan hahmoon, kuten supersankariin. Tyttö taas voisi samaistua kauniiseen, älykkääseen naiseen. Nämä hahmot vaikuttavat taas lasten käyttäytymiseen ja tunnetiloihin samaistumiskokemusten kautta. (mp.)

Sosiaalisen oppimisen teoria uskoo, että ihmiset mallintavat käyttäytymistä varmimmin silloin, kun mallit palkitaan tai kun heitä ei rangaista käyttäytymisestään. Myös mallin samanlaisuus ja viehättävyys lisää käyttäytymisen mallintamista. Myös käytöksen todenmukaisuus, esiinpistävyys, yksinkertaisuus, yleisyys ja hyödyllisyys lisäävät mahdollisuutta käytöksen mallintamiseen. Jos esimerkiksi elokuvahahmon teosta ei tule rangaistusta ja sen tekee viehättävä henkilö, voi lapsi matkia hänen toimintaansa herkemmin. (Brown 2002, 44.)

Medialla on vaikutusta myös identiteettiin samaistumiskokemusten kautta, sillä samaistuminen on identiteetin rakentumisen tärkeä osa (Erikson 1986; Mustonen 2001, 123). Saastamoisen (2006, 170) mukaan identiteetti on itsensä ja muiden määritelmä, siitä keitä olemme. Se ei ole valmiiksi annettu, vaan sitä on työstettävä tietoisesti identiteettityön keinoin. Erikson (1956, 57) määrittelee identiteetin taas kokemuksena itsestään pysyvänä ja ainutlaatuisena yksilönä ja toisaalta kokemuksena samanlaisuudesta muiden kanssa. Eriksonin (1986, 50) mukaan samaistumiskokemusten myötä syntyneet sisäiset mallit muokkaavat identiteettiämme. Identiteetin muodostuminen on kuitenkin hapa-roivaa ja etsivää, joten identiteettikriisit kuuluvat keskeisenä osana identiteettityöhön. Identiteetti ei kuitenkaan ole kokonaan ympäristön vaikutuksille altis, vaan ihmisillä on mahdollisuus vaikuttaa siihen myös itse (Burr 2010, 158).

Media vaikuttaa ihmisten tunteisiin tasaamalla mielialaa ja tuomalla jännitystä ja elämyksiä. Media toimii terapeuttisena väylänä käsitellä sekä negatiivisia että positiivisia tunteita. On tutkittu, että ihmiset valitsevat mediasisäl-



töjä omien tunteidensa mukaan. Ihmiset siis säätelevät omia tunteitaan esimerkiksi elokuvavalintojen avulla. Tylistyneet ihmiset valitsevat mieltä jännittäviä mediasisältöjä, ja stressaantuneet ja jännittyneet ihmiset taas valikoivat mieltä rauhoittavaa mediasisältöä. (Zillmann & Bryant 1986, 306–308.) Myös Mustosen (1997, 28–29) tutkimuksessa ilmeni ihmisten pyrkimys vaikuttaa mielialoihin median avulla. Jännityksen haku televisiosta voi esimerkiksi olla hetkellinen pako masennuksen tunteesta tai heikosta itsetunnosta. (Mp.) Media vaikuttaa tunteisiin myös turruttamalla. Kun lapsi altistuu suurelle määrälle televisioväkivaltaa, voi hänen tunne-elämänsä turtua eikä hän saa enää niin vahvaa tunne-reaktiota esimerkiksi väkivallan näkemisestä. (Cline, Croft, Courier 1973, 363–364.) Lapset ja nuoret saavat mediasta myös tunne-elämyksiä, jotka tukevat lapsen tunne-elämän kehitystä. Lapset saavat mediasta esimerkiksi samaistumis-kohteita, sijaiskokemuksia ja tunnekokemuksia, jotka kehittävät itsetuntemusta ja tunne-elämän kehitystä, jos mediasisältö on kehitykselle sopivaa. (Salokoski & Mustonen 2007, 46.)

Tutkimusten (Shrum 1999, 16-18; Emmers-Sommer & Allen 1999, 490-492) mukaan media vaikuttaa lapsen asenteisiin esimerkiksi avioliittoa ja väkivaltaa kohtaan, millä taas on vaikutusta lapsen käyttäytymiseen. Median käytön määrällä on vaikutusta siihen, kuinka suuresti media asenteisiin vaikuttaa (Emmers-Sommer & Allen 1999, 490-492). Median välittämien asenteiden omaksumisella taas on merkitystä siihen, vaikuttaako media käyttäytymiseen. Mitä enemmän lapsi omaksuu median asenteita ja mitä kovemmin lapsi uskoo median välittämien asenteiden todenmukaisuuteen, sitä suuremmalla todennäköisyydellä asenne muuttuu pysyvästi ja sillä on vaikutusta käytökseen. Säännöllinen television katsominen vaikuttaa asenteiden omaksumisen voimakkuuteen. (Shrum 1999, 16-18.) Esimerkiksi paljon lakisarjoja televisiosta katsoneet lapset voivat ajatella, että kaikki lakimiehet ovat kauniita ja hyvin pukeutuvia.

Mediasisällön vaikutuksessa ihmiseen on olennaista esitetyn asian määrä, asenteellinen sisältö ja esittämistapa. Se kuinka asia on esitetty mediassa vaikuttaa siihen kuinka se vaikuttaa ihmisten asenteisiin ja käytökseen. Väkivallan raakuus ja esitystavan myönteisyys ovat asioita, jotka tutkimusten mukaan suuntaavat väkivallan vaikutuksia yleisöön. Esimerkiksi, jos väkivaltaa

esitetään elokuvassa kriittisesti ja teon seuraukset ovat selvästi näkyvissä, vaikuttaa se eri tavalla ihmisen asenteisiin, kuin jos elokuva ihanoi väkivaltaa ja mässäilee sillä. (Mustonen 1997; Mustonen 2001, 56–57.) Mediasisällön vaikutuksen suuruuteen vaikuttaa Mustosen (2001, 58) mukaan myös se, kuinka monipuolisesti ihminen katsoo erilaisia mediasisältöjä. Jos ihminen katsoo vain kapea-alaisesti tietynlaista mediasisältöä, voi se johtaa vääristyneisiin käsityksiin maailmasta.

Medialla on siis monenlaisia vaikutuksia ihmiseen. Se vaikuttaa esimerkiksi päihteiden käyttöön (Distefan, Pierce, Gilpin 2004, 1240), aggressioon (Anderson ym. 2003, 104), vartaloihanteiden syntyyn (Pritchard & Cramblitt 2014, 213–215), tunteiden säätelyyn (Zillmann and Bryant 1986, 306–308) ja identiteettiin samaistumiskokemusten välityksellä (Erikson 1986; Mustonen 2001, 123). Tutkimus kuitenkin osoittaa sen, että vanhemman valvonta ja rajojen asettaminen vähentävät median sisällöille altistumista (Hanewinkel, Morgens-tern, Tanski, Sargent 2008, 1726,1728). On muistettava, että median vaikutukset eivät ole suoria, vaan lapset tulkitsevat aktiivisesti mediaa oman kokemusmaailmansa kautta (Kotilainen & Kivikuru 1999, 17). Median vaikutusta ihmisiin on lisäksi vaikea tutkia, koska sitä on vaikea erottaa muista ympäristön vaikutuksista. Sen lisäksi mediasuhde on hyvin yksilöllinen ihmisillä, joten sama mediasisältö vaikuttaa ihmiseen eri tavoin. Emme voi siis tehdä kovinkaan suuria yleistyksiä tietyn mediasisällön vaikutuksista kaikkiin ihmisiin. (Mustonen 2001, 12.)

### **2.3 Lapsi aktiivisena median tulkitsijana**

Tässä luvussa kerron lapsen mediaviestin tulkintaprosessista. Korostan luvussa lapsen aktiivisuutta median tulkitsijana ja median vaikutusten kompleksisuutta. Esittelen luvussa asioita, jotka vaikuttavat lapsen tulkintaprosessiin, mutta painotan kuitenkin ihmisen yksilöllisiä eroja tässä asiassa. Kerron myös mediakasvatuksesta, jonka avulla voidaan vaikuttaa lapsen mediasisällön tulkin- taan ja sisäistämiseen.

Aikaisemmin ajateltiin, että lähetetty viesti välittyi jokaiselle vastaanottajalle samanlaisena. Tähän perustui esimerkiksi propagandaviestintä. (Werner 1996, 17.) Nykyaikana median vaikutustutkimukset eivät näe lasta avuttomana ja passiivisena vaikutusten uhrina (Mustonen 2001, 59). Ihminen nähdään aktiivisena toimijana oman itsensä, identiteettinsä ja roolinsa muokkaajana, mutta kuitenkin myös kulttuurin ja yhteiskunnan rajoitusten alaisena (Burr 2010, 157–158). Ihminen ei kuitenkaan pysty täysin yksin rakentamaan minuitaan, vaan tarvitsee siihen ympäristönsä tukea (Werner 1996, 22; Burr 2010, 157–158). Kasvuikässä saamiemme erilaisten vaikutteiden pohjalta muodostamme arvomme ja asenteemme ja näiden pohjalta kiinnitämme huomiomme eri asioihin ja tulkitsemme niitä (Werner 1996, 18). Median tulkintaan vaikuttavat siis erilaiset kokemukset, joten eri kasvuympyröistä tulevilla lapsilla voi olla hyvin erilainen näkemys median välittämistä merkityksistä (Säljö 2004).

Kotilainen (2009, 7) määrittelee mediasuhteen kulttuuriseksi suhteeksi, jossa välitetään merkityksiä ja merkityksiä välittyy vastavuoroisesti. Kupiainen (2009, 169–171) lisää määritelmään vielä tilannesidonnaiset tekijät. Mediasuhde ei ole hänen mielestään pelkästään lapsen ja median sisällön suhde, vaan se ilmenee myös esimerkiksi suhteessa vanhempiin ja muuhun ympäristöön. Lapsen mediasuhteeseen vaikuttaa siis myös sosiaalinen tilanne. Esimerkiksi vanhempien kanssa koettu pelottava mediasisältö ei välttämättä ole niin pelottava kuin yksin katsoessa. Lapsen mediasuhteen säätelyssä unohdetaan usein juuri sosiaalinen puoli ja keskitytään rajaamaan mediasuhdetta teknologiselta tasolta, esimerkiksi estämällä pääsy tiettyihin mediasisältöihin. Tärkeämpää olisikin keskittyä sosiaalisiin puoliin, kuten median sisällöistä keskusteluun. (Kupiainen 2009, 169–171.) Ongelmia saattaa tulla siitä, että lapset ovat teknisesti edellä vanhempiaan teknologian käytössä ja vanhemmat eivät välttämättä tunne lasten mediamaailmaa. Vanhemmat voivat kuitenkin silti tukea lapsen vahvan mediasuhteen muodostumista. (Sintonen 2009, 189.)

Lasten mediasuhdetta ja median käyttöä ja tulkintaa ei voi tutkia erillään lapsen kulttuurisesta ja sosiaalisesta kontekstista (Koivusalo–Kuusivaara 2007, 77). Ihminen oppii kulttuurin kautta ajattelemaan ja ilmaisemaan ajatteluaan. Ihminen ei ole koskaan siis ulkopuolinen kulttuurissaan vaan ymmärtää itseään

tämän kautta. Tämä ei tee ihmisestä silti passiivista, vaan ihmisen oma aktiivisuus on tärkeää tulkittaessa uusia vaikutteita, kuten mediaa. (Werner 1996, 26.) Myös Kovala (2007, 192) näkee keskeisiksi tekijöiksi tulkinnessa kulttuuriset ja persoonalliset taustat. Koivusalo-Kuusivaaran (2007, 24) väitöskirjassa tutkittiin kulttuurien vaikutusta lasten elokuvan tulkintaan. Eri kulttuureista tulevilla lapsilla oli huomattavissa kulttuurin ominaispiirteiden värittämiä elokuvan tulkintaeroja. Tutkimuksessa havaittiin, että individualismia korostavista kulttuureista tulevat lapset painottavat elokuvan tulkinnoissa itsensä ilmaisemista, kuten tunteiden ilmaisua. Yhteisöllisten maiden lasten tulkinnoissa korostuivat yhteisölliset arvot, kuten toisen auttaminen ja ystävyys. Kulttuuri siis vaikuttaa lasten tulkintoihin elokuvasta. Elokuva ei vain välitä merkityksiä, vaan lapsi aktiivisena tulkitsijana antaa elokuvan välittämille signaaleille merkityksiä oman kokemusmaailmansa ja kulttuurinsa kautta. (Koivusalo-Kuusivaara 2007, 24.)

Empiirisissä tutkimuksissa median vaikutuksista on usein käytetty suoraa ärsyke-reaktio-mallia, mikä yksinkertaistaa ongelmanasettelua tutkimuksissa. Ajattelutapa juontaa juurensa luonnontieteellisestä tutkimustyyppistä. (Werner 1996, 19.) Varsinkin lapset ja nuoret on nähty herkkäuskoisina ja vaikutuksille alttiina massayleisönä, joihin pystyy suoraan vaikuttamaan (Buckingham 2003, 59.) On kuitenkin tiedetty jo pitkään, etteivät median vaikutukset ole niin suoraa varsinkaan ihmisen sosiaaliseen ja persoonalliseen kokonaiskehitykseen, vaan ihmiset ovat moniulotteisia ja yksilöllisiä tulkitsijoita. (Buckingham 2003, 59; Werner 1996, 19.) Lapset eivät kasva sosiaalisessa tyhjiössä, joten myös elokuvan tulkintaan vaikuttaa vahvana lapsen kasvuympäristö. Varsinkin perheellä on suuri vaikutus siinä. Tutkimuksissa on huomattu vahvana sosiaalisen ympäristön vaikutus medialukutaitoon. (Buckingham yms. 2005, 23) Nykyisin median vaikutuksia tutkitaankin holistisemmasta tutkimusasetelmasta, jossa otetaan huomioon lapsen kaikki kehitykseen vaikuttavat tekijät. Esimerkiksi lapsen ja television suhteeseen vaikuttavat lapsen suhde vanhempiin, kouluun ja ystäviin. Esimerkiksi, jos mediassa näkynyt asia on vaikuttanut vanhempiin, voi se vaikuttaa lapseen vanhempien toiminnan kautta. (Werner 1996, 19–20.) Elokuvan vaikutuksiin liittyy vahvasti myös se, kuinka paljon henkistä ponnis-

tusta lapsi käyttää mediasisällön katseluun ja lapsen motivaatio sisältöä kohtaan (Buckingham yms. 2005, 15).

Koivusalo-Kuusivaaran (2007, 186) tutkimuksen mukaan lasten television katselu on aktiivista toimintaa, jota ohjaa aktiivinen tulkintaprosessi. Tärkeässä roolissa on lapsen sisäinen vuorovaikutus, joka voi ilmetä sisäisenä puheena tai ääneen miettimisenä. Hän voi aloittaa tai lopettaa merkityksen muodostamisen, hylätä merkityksiä ja hyväksyä niitä. Lapset vertaavat elokuvan tapahtumaa omiin kokemuksiin ja yhdistävät nämä kaksi, jolloin he syventävät omaa merkitysentantoprosessiaan. Myös Milkien (1999, 192) mukaan ihminen on kriittinen median tulkitsija. Hän ei ota medianviestejä suoraan totena vaan voi hylätä sellaisia viestejä, jotka ovat ristiriidassa omien kokemusten kanssa. Ihmiset tekevät tätä valintaa vertaamalla eri median välittämiä asenteita ja viestejä toisiinsa ja omiin kokemuksiinsa sekä omassa sosiaalisessa ympäristössä olevien ihmisten käyttäytymiseen.

Median tulkintaprosessiin vaikuttavat myös olemassa olevat skeemat (Mustonen 2002, 57; Buckingham 2005, 14). Skeemat ovat tulkintakehyksiä, jotka ohjaavat toimintaamme ja syntyvät vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Ne sisältävät odotuksia, arvoja, tunteita ja tavoitteita. (Neisser 1982, 48–52.). Toisaalta myös media vaikuttaa skeemojen syntyyn tuottamalla uusia tulkintakehyksiä. Ihminen siis tulkitsee mediaa olemassa olevien skeemojen, eli ajatusmallien avulla, kun taas media muokkaa näitä skeemoja, jolloin syntyy uusia ajatusmalleja, mikä vaikuttaa edelleen mediasisältöjen tulkintaan (Mustonen 2002, 57). Median tulkinta on siis kehämäinen prosessi.

Muilla ihmisillä on merkitystä median tulkintaan ja sen vaikutuksiin (Werner 1996, 28; Mustonen 2009, 135). Mediasisällöstä keskusteluilla on merkittävä rooli median tunnevaikutuksien ja tulkintojen syntymisessä. Keskusteluissa lapset kertovat omia käsityksiään mediasisällöstä ja saavat vaikutteita muilta ihmisiltä. Se voi vaikuttaa esimerkiksi mediasisällön tulkintaan vahvistamalla joitain piirteitä ja laittamalla osan piirteistä taka-alalle. (Werner 1996, 28.) Myös yhteisöllinen tilanne median seuraamisen aikaan voi vaikuttaa tunnekokemusten syntyyn. Esimerkiksi jos muut ryhmän jäsenet ironisoivat, nauravat ja tekevät pilkkaa elokuvasta, tekee se tunnekokemuksesta ja elokuvan

tulkinnasta erilaisen kuin yksin ollessa. (Mustonen 2009,135.) Vanhemmat hyödyntävätkin keskusteluhetkiä televisiokokemuksista tietoisesti ja tiedostamatta kasvattaakseen lastaan (Koivusalo-Kuusivaara 2007, 138; Sintonen 2009, 188).

Median tulkintaan vaikuttavat lapsen ikä ja kehitystaso (Salokoski & Mustonen 2007, 47; Emmers-Sommer & Allan 1999, 490). Smithin ja Wilsonin (2002, 18-22) mukaan mediatulkintoihin vaikuttavat lapsen kielellinen kehitys, havaitun informaation prosessointi ja kyky erottaa todellisuus ja fiktio. Nuoremmat lapset eivät koe mediasisältöjä välttämättä yhtä pelottaviksi kuin jo kouluikäiset lapset. Vanhemmat lapset pelkäävät esimerkiksi uutisia enemmän kuin nuoremmat lapset, koska he ymmärtävät paremmin uutisten merkityssällön kuin pienemmät lapset. Pienemmille lapsille uutissisällöt eivät välttämättä avaudu ollenkaan, jolloin he eivät ymmärrä pelätä sitä. Kuitenkin keskustelu vanhempien kanssa mediasisällöstä auttaa lapsia prosessoimaan ja tulkitsemaan uutisviestiä realistisemmin. Myös kyky havaita median kuvia vaikuttaa lasten tulkintoihin. Nuoremmat lapset keskittyvät ulkoisiin kuviin, kun taas vanhemmat lapset keskittyvät myös pienempiin elementteihin, kuten ilmeisiin ja eleisiin. (Smith & Wilson 2002, 18-22.) Myös lapsen ja aikuisen mediasisältöjen tulkinnassa on suuri ero. Lapset tulkitsevat mediaa minäkeskeisesti eivätkä osaa irtautua omasta näkökulmastaan. Aikuisten mielestä neutraali sisältö voi olla tämän vuoksi lapsista pelottavaa ja ahdistavaa. (Salokoski & Mustonen 2007, 47.)

Buckinghamin (2005, 14) mukaan lasten ymmärrys elokuvan kielestä kehittyi jo hyvin aikaisessa vaiheessa. Neljän tai viiden vuoden ikäisenä ymmärrys elokuvan peruskielestä, kuten kameran liikkeistä tai kuvakulmista on jo kehittynyt. Elokuvan kielen ymmärrys kehittyi nopeasti, koska se vastaa monia elämän perusasioita. Esimerkiksi kameran kohdistaminen tiettyyn kohtaan vastaa katseen kohdistamista. Lapset pystyvät hyvin varhaisessa vaiheessa täyttämään editoinnin jättämiä aukkoja elokuvassa loogisesti tai ymmärtämään, että ruudulta poistuminen ei tarkoita, että asia katoaisi kokonaan elokuvasta. Elokuvan laajempi ja abstraktimpi ymmärrys lisääntyy iän mukaan. Suurta kehitystä tapahtuu ikäkausina 5 - 11. Tähän liittyy vahvasti television katselun lisääntyminen, joka tuo lisää kokemusta elokuvan kielestä. Vanhemmilla lapsilla

alkaa kehittyä mikrotason ymmärrystä elokuvasta. Heille on muodostunut skeemoja eri elokuvatilanteista ja niiden avulla he pystyvät ennustamaan tiettyjä tapahtumia perustuen genreen. Ymmärrys genrejen eroista lisääntyikin vanhemmilla lapsilla. Ironian ja sarkasmin taju kehittyy lapsilla vasta myöhäisessä lapsuudessa. Tämä voi vaikuttaa siihen kuinka lapset tulkitsevat elokuvaa, jossa huumori on vahvasti mukana. Vanhemmat lapset ovat myös analyyttisempiä tulkitsijoita, jotka keskittyvät enemmän kielelliseen materiaaliin. Nuoremmat lapset keskittyvät enemmän ääniefekteihin ja kuviin. Vanhemmat lapset osaavat Galvertin ja Gershin (1987, 364) mukaan myös yhdistää elokuvatoimia loogisemmin yhteen ja näin muodostaa selkeämmän kuvan elokuvan juonesta.

Mediakasvatus on Buckinghamin (2003, 4-5) mukaan opettamista ja oppimista mediasta. Mediakasvatukseen kuuluu median kriittinen ymmärrys ja aktiivinen osallisuus mediaan. Se myös tulisi kehittää nuoren kriittisiä ja luovia taitoja. Mediakasvatuksen avulla kehitetään Niinistön ja Ruhalan (2007, 126) mukaan mediataitoja, jotka ovat mediakulttuurissa elämisen perusvalmiuksia. Mediataidoilla tarkoitetaan muun muassa kykyä hankkia tietoa, arvioida ja analysoida mediatekstiä ja sen luotettavuutta ja viestiä sekä ilmaista itseään median avulla. Mediakasvatuksen avulla voidaan myös vahvistaa lapsen identiteetin kehittymistä ja tunnetaitoja, sillä media vaikuttaa niihin. Esimerkiksi elokuvista ja tv-ohjelmista ja niiden seurauksena syntyneistä tunnetiloista voidaan jälkikäteen keskustella vanhempien kanssa ja näin kehittää lapsen tunnetaitoja. (Niinistö & Ruhala 2007, 126.)

Medialukutaito on mediakasvatuksen lopputulos, jolloin mediakasvatuksen seurauksena syntynyt kriittinen medialukutaito auttaa analysoimaan ja tarkastelemaan kriittisesti mediaviestejä (Buckingham 2003, 4; Sintonen 2002, 114). Medialukutaito tarkoittaa Kotilaisen (1999, 36) mukaan mediaesityksen toteutus- ja tulkintaprosessin taitoja. Tämän määritelmän alle kuuluu kaikkien eri viestimien ja niiden mediatekstien lukutaito. Vastaanoton näkökulmasta medialukutaito on taitoa tulkita mediasisältöjä ja ymmärtää sen erilaiset tulkintamuodot. Sintosen (2002, 112-113) mukaan medialukutaito on mediakasvatuksella saavutettua osaamista, jossa tulee ottaa huomioon median multimodaali-

suus eli monikanavaisuus. Medialukutaito ei ole myöskään vain mediatekstin toistamista ja tulkintaa vaan myös oman sisällön tuottamista (Buckingham 2003, 4; Sintonen 2002, 112-113; Kotilainen 2007, 47). Sintonen (2002, 114) puhuu myös kriittisestä medialukutaidosta, joka sisältää välineteknisen tason, sisällön tason ja yhteiskunnallisen ymmärtämisen tason. Välinetekniseen tasoon kuuluu tuotannon teknisten edellytysten ymmärtäminen, sisällön tasoon mediakielen vaikutusten ja merkitysten ymmärtäminen ja yhteiskunnalliseen ymmärtämiseen taas median kulttuuristen ja yhteiskunnallisten merkitysten ymmärtäminen. Kriittinen medialukutaito voi siis auttaa lasta tulkitsemaan median välittämiä viestejä monipuolisesti ja realistisesti ja näin suojelemaan itseään median haittavaikutuksilta.



## 3 TUTKIMUKSEN ETENEMINEN

Ensimmäisessä alaluvussa kerron tutkimukseni taustoista, jonka jälkeen tutkimusaineiston keräämisestä ja tutkimusjoukon valinnasta. Avaan vielä aineiston analyysin vaiheita. Pohdin luvussa myös tämän tutkimuksen etiikkaan ja luotettavuuteen liittyviä ongelmia.

### 3.1 Tutkimuksen taustoittaminen

Tutkimukseni tavoitteena on tutkia, millaista naiskuvaa Risto Räppääjä -elokuvat välittävät lapsille. Risto Räppääjä on suosittu suomalainen elokuvahahmo, jonka pohjalta on tehty useita elokuvia, jolloin se on myös tärkeä osa suomalaisten lasten mediakasvu ympäristöä. Sen vuoksi valitsin juuri nämä elokuvat tutkimukseeni. Tutkimuskysymyksenäni on: Millaista naiskuvaa Risto Räppääjä -elokuvat välittävät lapsille? Vertailin kuudennen ja ensimmäisen vuosiluokan oppilaiden tulkintoja toisiinsa. Spesifit tutkimuskysymykset tarkentuivat tutkimusprosessin edetessä. Aineiston analyysivaiheessa tutkimuskysymykset tarkentuivat lopullisiin muotoihinsa. Lopulliset tutkimuskysymykset ovat: Millaista naisen roolia elokuva välittää lapsille? Millaisina lapset näkevät elokuvan naishahmot? Kuinka elokuvan tulkinnat eroavat kuudennen ja ensimmäisen vuosiluokan oppilaiden välillä?

Tutkimukseni on laadullista tutkimusta. Laadullisessa tutkimuksessa tietoa hankitaan kokonaisvaltaisesti valitusta ilmiöstä. Se tapahtuu yleensä luonnollisissa ja todellisissa ympäristöissä. Analyysini on aineistolähtöistä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108), mikä on hyvin yleistä laadullisessa tutkimuksessa. Laadullisessa tutkimuksessa on myös tärkeää, että tutkittavien ääni pääsee hyvin esille. Käytin aineistonkeruumenetelmänä haastattelua, jossa tutkittavan ääni tulee vahvasti esille sekä avointa kyselylomaketta, jossa tutkittava pääsee vapaasti kirjoittamaan annettusta kysymyksestä. Laadullisessa tutkimuksessa on myös tärkeää, että kohde on

valittu tarkoituksenmukaisesti, eikä ole sattumanvarainen. Pyrin valitsemaan mukaan sellaiset tutkittavat, joilta saan tarpeeksi tietoa aiheeseen liittyen. Myös tutkimuskysymyksen tarkka muotoutuminen tutkimuksen edetessä on yleistä laadullisessa tutkimuksessa. Olen pyrkinyt välttämään yleistyksiä ja keskittynyt kuvailemaan syvällisesti kerättyä aineistoa ja kunnioittamaan tapausten ainutlaatuisuutta. Yleistäminen ei kuulu laadullisen tutkimuksen tärkeimpiin piirteisiin. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2003, 155.)

Tutkimuksessani on piirteitä tapaustutkimuksesta. Tapaus ymmärretään tapaustutkimuksessa laajassa merkityksessä. Tapaustutkimuksessa tutkittava ilmiö on melko pieneksi rajattu ja siitä pyritään saamaan tietoa monella tapaa. Tapaustutkimuksessa ei välttämättä ole tärkeintä asian yleistäminen vaan ymmärtäminen. Se kuitenkin sallii yleistykset, jos tutkimuksessa huomataan toistuvuutta. Tapaustutkimuksella voidaan esimerkiksi löytää mielenkiintoisia yhtäläisyyksiä yksilöiden väliltä. (Metsämuuronen 2003, 169-171.) Tapaus voi olla melkein mikä vain ilmiö, kunhan se muodostaa järkevän kokonaisuuden. Tapaustutkimus ei vielä rajoita menetelmien käyttöä vaan tapaustutkimusta voidaan tehdä hyvin monenlaisin keinoin. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2010, 190.) Yleensä tällaisessa tutkimuksessa käytetään monenlaisia tiedonkeruukeinoja (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2003, 123). Tässä tutkimuksessa tiedonkeruukeinoina ovat video-otteiden perusteella tehdyt temahaastattelut ja avoin kyselylomake.

Omassa tutkimuksessani ilmiönä ovat lasten tulkinat Risto Räppääjä - elokuvien naisista, mikä on rajattu aihe. Tutkin aihetta eri-ikäisten alakoululaisten näkökulmasta ja erilaisin tiedonhankinta- ja analyysikeinoin. Pyrin tutkimaan ilmiötä moniulotteisesti ja syvällisesti ja saamaan rajatusta aiheesta kokonaisvaltaisen kuvan. Tapaustutkimuksen vahvuutena onkin sen holistisuus (Saarela-Kinnunen & Eskola 2010, 190). Vaikka tapaustutkimuksessa ei Metsämuuronen (2003, 171) mukaan olekaan päätarkoituksena löytää yleistyksiä, pyrin kuitenkin löytämään samankaltaisuuksia ja eroja eri-ikäisten lasten tulkinnoissa.

Tutkimukseni on luonteeltaan kartoittavaa tutkimusta. Kartoittavalla tutkimuksella selvitetään yleensä vähän tunnettuja ilmiöitä sekä etsitään uusia näkökulmia ja kehitetään uusia hypoteeseja. Oma tutkimukseni on spesifistä aiheesta, jota ei ole vielä tutkittu paljoa, jolloin kartoittava tutkimus sopii siihen hyvin

(Buckingham ym. 2005, 13). Tutkimuksessani on myös kuvailevan tutkimuksen piirteitä, sillä pyrin kuvailemaan tarkasti lasten tulkintoja ja kuvauksia. (Hirsjärvi yms. 2003, 128.)

## **3.2 Aineiston keruu**

Kerron aluksi ensimmäisen vuosiluokan oppilaille tehdystä aineistonkeruusta, jonka toteutin teemahaastatteluna. Sen jälkeen kerron avoimen kyselylomakkeen avulla tehdystä aineistonkeruusta kuudennen vuosiluokan oppilaille. Pohdin myös etiikkaan liittyviä ongelmia, joita aineistonkeruussa voi ilmetä. Aineistonkeruutapa erosi ensimmäisen ja kuudennen vuosiluokan kohdalla sen vuoksi, että ensimmäisen vuosiluokan oppilaat eivät vielä olisi pystyneet vastaamaan kirjallisesti tutkimuskysymyksiin, sillä osa lapsista ei osannut lukea. Kuudennen luokan oppilaat pystyivät kirjoittamaan jo itsenäisesti kattavia vastauksia.

### **3.2.1 Teemahaastattelu ensimmäisen vuosiluokan oppilaille**

Keräsin aineiston teemahaastattelulla, joka on puolistrukturoitu aineistonkeruumenetelmä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75). Haastattelun tukena toimi haastattelu-runko, joka tuki haastattelun pitämistä oikeissa aihealueissa (liite 1). Valitsin teemahaastattelun aineistonkeruun metodiksi, koska teemahaastattelu korostaa ihmisten tulkintoja asioista, merkityksiä, joita haastateltavat antavat asiasta ja sitä, kuinka merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa (mt). Tämän tutkimuksen tarkoituksena olikin tuoda ilmi lasten tulkintoja elokuvan naishahmoista, joten teemahaastattelu sopi tähän parhaiten. Tarkoitukseni ei ollut pitäytyä täysin haastattelurungossa, vaan haastattelun aikana tein tarkentavia lisäkysymyksiä ja uusia teemaan liittyviä kysymyksiä lapsilta nousevien ajatusten mukaan. Teemahaastattelussa haastattelun teemat ovat näkyvillä, mutta kysymyksille ei ole tarkkaa muotoa ja järjestystä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 208-209). On kuitenkin mielipidekysymys, tuleeko kaikki haastattelurungon kysymykset esittää jokaiselle haastateltavalle samalla tavalla vai voiko eroa olla haastateltavien välillä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75). Tässä tutkimuksessa oli hieman eroja eri haastateltavien kysymyksissä, koska ammennin tarkentavat kysymykset ja lisäkysymykset lapsilta nousevista ajatuksista.

Näytin lapsille otoksia *Risto Rämpääjä ja Liukas Lennard* -elokuvasta. Sen lisäksi lapset kertoivat omasta muististaan tulkintoja elokuvasta *Risto Rämpääjä ja Sevillan saituri*. Otosten valinnalla tein rajausta lasten tulkintoihin, sillä lapset tulkitsivat sitä mitä he näkivät. Pysin kuitenkin valikoimaan sellaisia otoksia, jotka vastasivat hahmon piirteitä ja toimintaa koko elokuvassa. Lapset olivat myös nähneet elokuvan aiemmin, joten heillä oli kokonaiskuva elokuvasta.

Valitsin osallistujiksi kuusi ensimmäisen vuosiluokan oppilasta, kolme tyttöä ja kolme poikaa. Valitsin ensimmäisen vuosiluokan oppilaita, koska tarkoituksena oli saada kerättyä nuorten lasten käsityksiä tutkittavasta aiheesta. Minulla oli jo ennestään tietoa haastateltavasta luokasta. Tämä mahdollisti sen, että pystyin valitsemaan erilaisia lapsia haastatteluun. Pysin näin saamaan mahdollisimman kattavan tutkimusaineiston. Tutkimukseen osallistujat valitaankin aina tutkimustarpeen mukaan. Haastateltavia on valittava niin monta kuin on tarvetta, jotta saadaan tarvittava tieto kerättyä. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 58.) Laadullisessa tutkimuksessa ei kuitenkaan pyritä tilastolliseen yleistettävyyteen, joten aineiston koon ei tarvitse olla määrällisesti kovinkaan suuri. Laadullisen tutkimuksen tehtävänä on kuvata tai ymmärtää tiettyä ilmiötä ja se onnistuu parhaiten valikoimalla tutkimusjoukoksi mahdollisimman paljon ilmiöstä tietävät. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85.) Koska tutkimuskysymys keskittyi elokuvan välittämiin sukupuolirooleihin, oli mielestäni tärkeää, että haastattelujoukossa oli tasapuolisesti molempien sukupuolten edustajia.

Haastattelin tutkittavia parihaastatteluna. Parihaastattelu on ryhmähaastattelun alalaji (Hirsjärvi & Hurme 2000, 61). Parihaastattelu voi olla tutkittaville vapauttavampi tapa keskustella kuin yksilöhaastattelu. Haastateltava voi rentoutua itselleen tutun parin kanssa yhdessä keskustellen. Parihaastattelu on myös tehokas tapa kerätä tietoa, sillä tietoa saa kahdelta haastateltavalta yhtä aikaa. (Hirsjärvi ym. 2009, 210.) Ryhmähaastattelu on myös hyvä haastattelumuoto silloin kun tietää, että haastateltavat arastelevat tilannetta (mts. 210–211). Tässä tutkimuksessa haastateltavat olivat hyvin nuoria ja heillä ei ollut aiempaa kokemusta haastatteluista, joten oletin, että tilanne on tutkittaville vieras ja jopa outo. Tämän vuoksi toteutin haastattelut pareittain. Ryhmähaastattelussa kysymyksiä voi kohdentaa sekä yksilölle, että koko ryhmälle (Hirsjärvi & Hurme 2000, 61). Kohdensin tässä tutkimuksessa

suurimman osan kysymyksistä parille, mutta esitin kysymyksiä myös erikseen kummallekin lapsista. Parihaastattelun ongelmana voi olla se, että yksi ryhmän jäsenen dominoi keskustelua eikä toinen haastateltava pääse ääneen. Tällöin haastattelijan rooliin kuuluu ohjata toista lasta kertomaan näkemyksensä. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 62–63.) Haastatteluissa oli huomattavissa dominoivaa käyttäytymistä. Jouduinkin pyytämään hiljaisemmalta lapselta erikseen mielipidettä, jotta parihaastattelusta ei muodostunut yksilöhaastattelua. Tämä toimikin hyvin ja molempien lasten mielipiteet saatiin kuuluviin. Aineistossa on kuitenkin jonkin verran huomattavissa muutaman lapsen korostunut ääni. Snäll (1997) kuitenkin toteaa Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 62) mukaan, että vaikka jokaisen haastateltavan mielipide ei ole tasapuolisesti korostettuna, se jäljittelee todellista elämää, sillä toiset ihmiset vaikuttavat aina jollain tavalla ihmisten mielipiteisiin.

Analyysivaiheessa litteroin kaikki haastattelut sanatarkasti. Vaikeuksia tuotti lasten päällekkäin puhuminen, jolloin oli vaikea erottaa molempien puheet. Myös huppu suun päällä ja selkä nauhuriin päin puhuminen vaikeuttivat litterointia. Onnistuin kuitenkin saamaan jokaisen lapsen kommentit kirjattua litterointiin.

Aineiston keruuseen liittyvä eettinen ongelma oli tutkittavien anonymiteetin säilyttäminen. Suojasin lasten anonymiteetin poistamalla haastattelun ääninauhat litteroimisen jälkeen. Samalla vaihdoin lasten nimet ja muut tunnistetiedot, jotta lapsia ei voida tunnistaa tutkimuksesta. Lasten taustatietoja ja kotipaikkakuntaa ei myöskään voi päätellä tutkimusraportista. Toinen eettinen ongelma tutkimuksen teossa oli se, milloin haastattelut olisi hyvä toteuttaa. Jos haastattelut toteutetaan koulu-aikaan, menettävät lapset osan oppitunneista. Toisaalta koulupäivän jälkeen haastattelun toteuttaminen veisi lapsilta vapaa-aikaa. Päätin kuitenkin toteuttaa tutkimuksen koulupäivän aikaan, mutta kysyin opettajalta, milloin on paras aika toteuttaa tutkimus niin, etteivät lapset jää jälkeen kouluasioista. Pohdin myös sitä, voiko haastattelu olla henkisesti raskasta lapselle. Pyrin tekemään haastattelusta mahdollisimman rennon tapahtuman, jossa lapsi saisi olla oma itsensä. Aloitin keskustelun parilla tutkimukseen liittymättömällä kysymyksellä, kuten kuulumisien kysymisellä. Kysyin vielä haastattelun loppuksi lapsien tuntemuksia haastattelusta. Tutkimukseen osallistuneet lapset viihtyivät omien sanojensa mukaan hyvin haastattelussa.

### 3.2.2 Avoin kyselylomake kuudennen vuosiluokan oppilaille

Tutkimukseeni osallistui kuudes vuosiluokka, jossa oli 23 oppilasta. Valitsin alakoulun toiseksi osallistujaryhmäksi kuudennen vuosiluokan oppilaita, koska kuudennen ja ensimmäisen vuosiluokkien oppilaille on kokemuksissaan ja kehityksessään jo niin selvä ero, että oli mielenkiintoista tutkia, kuinka tämä näkyy elokuvan tulkinnassa. Tutkimusotos oli mielestäni kattava, sillä laadulliseen tutkimukseen verrattuna tutkittavia oli paljon. Mielestäni otoskoon tuli olla suurempi kuudesluokkalaisten kohdalla, koska aineistonkeruumenetelmä oli erilainen. Haastattelun avulla yhdestä lapsesta saa enemmän aineistoa kuin kyselylomakkeella, koska tutkija voi tarvittaessa kysyä lisäkysymyksiä.

Keräsin aineiston kuudesluokkalaisilta avoimella kyselylomakkeella (liite 2). Avoimessa kyselylomakkeessa kysymykset asetetaan niin, että tutkittavat saavat itse vastata kirjallisesti kysymyksiin ilman valmiita vastausvaihtoehtoja (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2003, 188). Kysymyksiä oli neljä ja jokaisen kysymyksen kohdalla oli a4-sivun verran tilaa vastata. Kyselylomakkeessa ei voi koskaan olla täysin avoimia kysymyksiä, koska kyselylomakkeen avulla ei voida käydä vapaata keskustelua tietyistä teemasta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 77). Valitsin avoimet kysymykset sen vuoksi, että ne sallivat vastaajille kuitenkin enemmän vapauksia kertoa asioista omin sanoin ja tuoda ilmi itselleen tärkeitä asioita teemasta (Hirsjärvi, Remes & sajavaara 2003, 188). En halunnut sitoa vastauksia tietyn tyyppiseksi monivalintakysymyksillä.

Avoin kyselylomake on sen suhteen heikompi haastatteluun verrattuna, että tutkija ei voi esittää lisäkysymyksiä ja valita kysymysten esittämisjärjestystä tilanteeseen sopivaksi. Siinä on myös riskinä se, että tutkittavalta ei löydy sanottavaa ilmiöstä. Tunsin kuitenkin tutkittavat lapset, sillä olen ollut harjoitteluopettajana heille, joten luotin, että he osaavat ilmaista ajatuksensa kirjallisesti. Lomakehaastattelussa kysytään usein vain vahvasti tutkittavaan ilmiöön liittyvistä asioista, eikä kysytä sellaisia asioita, jotka voisivat rentouttaa tunnelmaa. Tutkimuskysymykset olivatkin pelkkää tutkimukseen liittyvää asiaa, kun taas ensimmäisen vuosiluokan oppilailta kysyin esimerkiksi kuulumisia lämmittelyksi. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 74 – 75.)

Käytin aineistonkeruussa Stimulated Recall -menetelmää. Stimulated Recall -menetelmä tarkoittaa sitä, että tutkittavalle palautetaan videon tai kuvan avulla mieleen asia, josta halutaan saada tutkittavalta tietoa. Näin tutkittavalle palautuu mieleen asia ja hänen on näin helpompi kertoa siitä. Tämä on suosittu menetelmä kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. (Lyle 2003, 863.) Näytin tutkittaville ensiksi 40 minuuttia elokuvasta Risto Räppääjä ja Liukas Lennard. He kirjoittivat analyysinsä naihahmoista heti elokuvan katsomisen jälkeen avoimeen kyselylomakkeeseen, jossa oli hahmon kuva kyseiseen hahmoon liittyvän kysymyksen kohdalla. Suurin osa tutkittavista oli nähnyt Risto Räppääjä -elokuvia, jolloin jo elokuvan katsominen toimi mieleen palauttavana ärsykkeenä. Niille, jotka eivät olleet nähneet Risto Räppääjä -elokuvia, mieleen palauttavana ärsykkeenä elokuvasta toimi kyselylomakkeessa olevat kuvat.

Tutkimuspaikkana toimi oppilaiden oma luokka ja tutkimus toteutettiin koulupäivän aikana. Tutkimukseen käytin aikaa 1,5 tuntia, koska halusin että tutkittavilla on tarpeeksi aikaa kirjoittaa vastauksensa, jotta vastauksista tulisi tarpeeksi laajoja. Olin itse valvomassa vastaamista, jolloin pystyin muistuttamaan tutkittavia siitä, että vastausten on tärkeää olla kattavia ja perusteltuja. Myös luokanopettaja, joka myös valvoi tilannetta, muistutti oppilaita perustelujen tärkeydestä. Uskon, että nämä asiat paransivat vastausten tasoa ja laajensivat niitä. En koe tämän olleen suoraa vaikuttamista, koska en johdatellut lapsia vastauksen sisällöllisissä asioissa. Tutkijan läsnäolo kyselylomakkeen täyttämisympäristössä parantaa usein tutkimuksen luotettavuutta, sillä tutkija voi selventää tutkittavalle epäselviä kysymyksiä. Voi kuitenkin käydä myös niin, että tutkittava ei jostain syystä kysy selvennystä, vaikka ei ymmärtäisikään kysymystä. (Valli 2010, 108.) Kaksi tutkittavaa pyysi minulta lisäselvennystä kysymykseen.

Vastausten laajuudessa oli eroja. Toiset lapset vastasivat muutamilla sanoilla kysymykseen, kun taas toiset kirjoittivat pitkiä vastauksia. Kukaan tutkittavista ei jättänyt kuitenkaan yhtäkään kohtaa tyhjäksi lomakkeesta vaan jokainen vastasi jokaiseen kysymykseen. Vastauksissa ilmenee kattavasti koko luokan näkemys.

Kyselylomakkeen kysymysten muotoilu on todella tärkeää, jotta saadaan luotettavaa tietoa ilmiöstä. Kysymykset tulee tehdä niin ymmärrettäviksi ja yksikertaisiksi, että kaikki ymmärtävät kysymyksen samalla tavalla. Kyselylomaketta kannat-

taakin kokeilla esimerkiksi jonkun tuttavan kanssa, jotta voidaan tarkistaa ymmärtääkö hän mitä kysytään. Omat kysymykseni olivat yksinkertaisia, joten en kokenut tarpeelliseksi testata niitä. Myös kyselylomakkeen pituus on asia, jota kannattaa miettiä tarkoin. Tutkittavat saattavat väsyä liian pitkään kyselyyn, eivätkä jaksa kyselyn loppuvaiheessa vastata kunnolla. Tutkimuksen kyselylomakkeessa olikin vain neljä avointa kysymystä, joten kaikki jaksoivat vastata kaikkiin kysymyksiin. (Valli 2010, 104–106.)

Kun tutkittavat olivat vastanneet kysymyksiin, kirjoitin vastaukset puhtaaksi koneelle. Kirjoitin vastaukset niin kuin tutkittavat olivat ne kirjoittaneet, eli en esimerkiksi korjannut oikeinkirjoitusvirheitä. Pidin myös lainausmerkit ja muut merkit, joita lapset olivat käyttäneet. Näin lapsen ajattelu tuli esiin aineistossa mahdollisimman autenttisenä, mikä on tärkeää laadullisessa tutkimuksessa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2003, 155).

Tutkittavien anonymiteetin suojaaminen on tärkeää, jotta tutkimus on eettisesti kestävä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 131.) Tutkittavien nimiä ei missään vaiheessa kirjoitettu kyselylomakkeeseen. Kyselylomakkeessa pyydettiin taustatiedoksi vain vastaajan sukupuoli. En myöskään paljasta missään vaiheessa lasten koulua tai muuta tutkittaviin liittyvää informaatiota, joka voisi vahingoittaa tutkittavien yksityisyyden suojaa. Tutkimuksen etiikkaan kuuluu myös se, että tutkimuksen tavoitteet kerrotaan tutkittaville (Tuomi & Sarajärvi 2009, 131). Kerroin tutkittaville, miksi tutkimusta teen ja mitkä ovat tutkimuksen tavoitteet. Lapsilla oli myös mahdollisuus kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen, mutta kaikki oppilaat osallistuivat siitä huolimatta. Huolehdin myös siitä, että lapsilla oli hyvä olla koko tutkimuksen ajan.

### **3.3 Aineiston analysointi**

#### **3.3.1 Teemahaastattelut**

Analysoin ensimmäisen vuosiluokan oppilailta saamani aineiston aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi on kolmivaiheinen prosessi, jossa aineisto ensin pelkistetään, jonka jälkeen ryhmitellään ja lopuksi niiden perusteella luodaan teoreettisia käsitteitä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108). Aineistoläh-



töisessä analyysissä teoria ei ohjaa aineiston hankintaa ja käsitteen määrittelyä, vaan se on vapaata suhteessa teoriaosuuteen (mts. 98). Tässä tutkimuksessa teoria ohjasi löyhästi aineistonhankintaa ja tulkintaa, mutta tutkimuksen suuntaan vaikuttivat oleellisemmin aineistosta esille nousevat asiat. Tällä tavalla teorian pohjalta syntyneet ennako-oletukset eivät päässeet vaikuttamaan analyysiini. On kuitenkin muistettava, että aineiston analyysillä saadut käsitteet eivät vielä välttämättä ole lopullisia vaan teorian kehittämisen ja aineiston keruun tulee olla vuorovaikutteista toimintaa (Kiviniemi 2010, 75). Tutkimuksen aikana on tärkeää raportoida mahdollisimman paljon asioita, koska laadullisessa analyysissä on tärkeää, että tutkimus perustuu todelliseen maailmaan (Kiviniemi 2010, 78). Äänitin haastattelut nauhurilla, joten kaikkia eleitä ja ilmeitä en saanut raportoitua, mutta otin huomioon esimerkiksi naurut ja äänen voimakkuuden litteroidessani aineistoa.

Siirsin teemahaastattelulla kerätyn litteroidun aineiston lause kerrallaan analyysitaulukoihin. Tulkitsin ja pelkistin taulukon jokaisen lauseen erikseen. Laitoin myös oman puheeni litteroituna taulukkoon. Tällainen vuorovaikutusanalyysi oli tarkoituksenmukaista sen vuoksi, että lasten haastatteleminen on hyvin dialogista. Jouduin tekemään haastattelussa paljon tarkentavia kysymyksiä ja olla osana keskustelua. Huomasin, että lapset ovat niukkasanasempia eivätkä he vastaa kysymyksiin yhtä pitkästi ja polveilevasti kuin aikuiset, joten heidän vastauksiaan joutuu usein tarkentamaan ja esittämään heille lisäkysymyksiä. Sen vuoksi myös oma puheeni oli mukana analyysissä.

Seuraavassa taulukossa Taulukko 1 esitetään näyte aineiston analyysiin kehitetystä litterointitaulukosta.

Taulukko 1. Analyysiesimerkki

Nro	Nimi	Puhesiirtymä	Kotityöt
1	Sirja	<i>Joo-o mitäs tuota kertokaas tilanteesta jossa hoidettas kotiaskareita, niin kuka niitä tekis siellä</i>	

2	Tiina	<i>Koko perhe</i>	Osallistuminen - koko perhe
3	Sirja	<i>Koko perhe joo mites teillä lassi</i>	
4	Lassi	<i>Öö meilläkin se koko perhe</i>	Osallistuminen - koko perhe
5	Tiina	<i>Mut meillä sit välillä äiti tai sit iskä</i>	Osallistuminen - vanhempien roo- liutuminen
6	Sirja	<i>Joo millanen tää ihminen on joka tekee näitä kotiaskareita</i>	
7	Tiina	<i>Hmm</i>	Ei osaa sanoa
8	Lassi	<i>kiva</i>	Luonne - kiva
9	Tiina	<i>Niin mä olin sanomassa samaa</i>	Luonne - kiva
10	Sirja	<i>joo</i>	
11	Tiina	<i>Tai kohtelias haha</i>	Luonne - kohtelias
12	Sirja	<i>Joo tuleeko muuta mieleen</i>	
13	Tiina	<i>En mie tiää</i>	Ei osaa sanoa

Kun aineiston tulokset oli taulukoitu, totesin, että aineistossa on paljon sellaista asiaa, jotka eivät vastanneet tutkimuskysymykseen. Oli siis karsittava turha pois. Aineistonkeruuvaiheessa tutkimuskysymys ei ollut vielä täysin muotoutunut, joten

sen vuoksi myös turhaa aineistoa syntyi. Hukka-aineiston kerääminen ei suinkaan aina ole turhaa, vaan se on voinut olla tärkeä osa tutkimuksen suunnan löytämiseen, vaikka se ei näkyisikään enää raportointivaiheessa (Kiviniemi 2010, 75-76). Kun olin karsinut tarkentuneen tutkimuskysymyksen kannalta epäolennaiset kohdat pois, jaoin aineiston teemojen mukaisesti ryhmiin, jonka jälkeen kirjoitin analyysin auki.

Välillä analysointia hankaloitti lasten rikas kielivarasto, joka ei välttämättä ollut tuttua minulle. Olin kuitenkin pyytänyt haastattelussa tarkennusta ilmaisuihin, joita en ymmärtänyt. Näin sain analyysistä todenmukaisemman, eikä minun tarvinnut ryhtyä arvaamaan lapsen käyttämien sanojen tarkoitusta. Pattonin (2001, 392) mukaan haastattelun ongelmana onkin ymmärtää mitä toinen ihminen tarkoittaa sanoillaan. Sanoilla voi olla eri kulttuureissa erilainen merkitys. (mp.) Tässä tapauksessa kulttuurilla voidaan tarkoittaa lasten omaa kulttuuria, joka poikkeaa aikuisten kulttuurista.

Varsinkin Saimi viljeli rikasta kieltä haastatteluissa:

Haastattelija: Mitäs muuta teille tuli mieleen?

Saimi: Pösilö.

Haastattelija: Mikä tekee siitä ehkä pösilön?

Saimi: No koska se on niin outo.

Haastattelija: Joo sä voit kertoa niistä. Millanen tää Rauha-täti oli?

Saimi: Se oli sellanen töhelö.

Haastattelija: Töhelö joo. Mikä teki siitä töhelön?

Saimi: No ku se koko ajan sähelsi.

Sanat töhelö ja pösilö eivät olleen minulle tuttuja sanoja, vaikka ne selvästi olivat Saimille arkisia sanoja. Jos olisin päätellyt sanojen merkitykset, olisi analyysistä voinut tulla epätarkka. Näidenkin sanojen tulkintaan vaikuttavat vahvasti tutkijan omat kokemukset ja ympäristö. Esimerkiksi itselleni sana "pösilö" olisi voinut tulla tarkoittamaan sanaa "tyhmä".

### 3.3.2 Avoimet kyselylomakkeet

Olin kiinnostunut tutkimaan avointen kyselylomakkeiden avulla, mitä asioita kuuden luokan oppilaat nostavat Risto Räppääjä -elokuvan naishahmoista esiin ja

kuinka he tulkitsevat niitä. Minua kiinnosti myös, minkälaista naiskuvaa ja kasvatustaanomaa elokuva lapsille välitti, eli millaisiksi naisiksi ja kasvattajiksi lapset kokivat elokuvan naishahmot. Analysoin erikseen jokaisen naishahmoon liittyvät tulkinnat.

Analysoin aineiston aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä, jossa aineistoa pelkistetään, teemoitellaan ja luodaan näiden perusteella teoreettisia käsitteitä. (Tuomi & Sarajärvi 2009). Jaoin aineiston kyselylomakkeen kysymysten perusteella neljään osaan. Nämä osat olivat: tapaus Elvi, tapaus Rauha, tapaus naispoliisi ja yleiskuva kaikista naishahmoista. Kun olin jakanut aineiston neljään osaan, analysoin jokaisen osan erikseen. Pelkistin aineiston niin, että kirjoitin aineistosta nousseet asiat tyytetympään muotoon, eli jätin vain pääasian näkyviin. Sen jälkeen värikoodasin tyytetyyn aineiston. Tutkin aineistoa ja luin sen monta kertaa läpi. Sieltä nousi tiettyjä asioita ja sanoja esiin. Samaa tarkoittavat asiat koodasin samalla värillä. Tein jokaisesta värikoodatusta asiasta oman teemansa ja laskin kuinka monta kertaa teema ilmenee aineistossa. Sen jälkeen muodostin eri teemoja yhdistäviä kategorioita, joista merkittävimpiä olivat kasvatust ja luonteenpiirteet. Kasvatustkategoria kuvaa lasten kerronnasta nousevia elokuvassa esiintyviä kasvatustn käytänteitä. Luonteenpiirre kuvaa lasten kerronnasta nousevaa kasvattajalle ominaista toimintaa. Kategoriat ovat toisiaan poissulkevia. Olen erotellut luonteenpiirteet ja kasvatustn omiksi kategorioiksi, koska olen kiinnostunut siitä, millaista kasvatustnäkemystä elokuvat antavat. Kasvatustn liittyviä seikkoja on helpompi tutkia omana kategorianaan. Kasvatustkategoriaan olen erottanut seikat, jotka mielestäni liittyvät oleellisesti kasvattamiseen, kuten esimerkiksi huolehtiminen ja ankaraus. Tein näiden perusteella neljä taulukkoa. Yhdistin vielä taulukot yhdeksi taulukoksi, joka edustaa kaikkea, mitä elokuva antoi kuudennen vuosiluokan oppilaille (taulukko 2).

Analyysitaulukoihin on kirjattuna kategoria, otteiden määrä, aineisto-ote ja teema. Otteiden määrän otin sen vuoksi mukaan, että se kertoo kyseisen asian edustavuuden aineistossa. En käyttänyt lukuja mittaavana osana analyysiä vaan käytin niitä antamaan viitteitä siitä, mitä seikkoja nousi vahvimpana esiin kunkin hahmon kohdalla. Kvalitatiivista ja kvantitatiivista tutkimusta ei muutenkaan voida tarkoin rajata toisistaan erilliseksi vaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa voi olla joitain kvan-

titatiivisen tutkimuksen piirteitä ja ne voivat tukea toisiaan. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2004, 127-128.)

Taulukko 2. Yhdistetty taulukko kaikista hahmoista kuudennen vuosiluokan oppilaiden tulkitsemana.

Kategoria	Otteiden määrä	Esimerkkiotteet	Teema
Kasvatus	78	<p>"Monet heistä olivat myös melko ankaria"</p> <p>"Kaikki elokuvan naiset olivat huolehtivaisia."</p> <p>"He yrittivät tehdä jotain Riston hyväksi"</p> <p>"Elvi on topakka"</p> <p>"Hän on komenteleva, päättäväinen, mutta ärsyttävä hahmo."</p> <p>"..ja halusi Ristolle kunnon isän, josta hän halusi että Risto ottaisi mallia"</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ankaruus, tiukkuus</li> <li>• Huolehtiminen</li> <li>• Topakkuus/tomeruus</li> <li>• Komentelu</li> <li>• Miehen mallin tärkeys</li> <li>• Konservatiivisuus</li> <li>• Alistuminen</li> <li>• Rentous</li> <li>• Ei ota lapsia vakavasti</li> </ul>
Luonteenpiirre	118	<p>"He olivat hieman epäjärkeviä ja humoristisia hahmoja"</p> <p>"Kaikki olivat hauskoja."</p> <p>"Suurin osa naisista oli tiukkaa ja tarmokkaita, kun taas Rauha, joka oli aika rauhallinen ja silleen."</p> <p>"He olivat periksiantamattomia,</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mukava, kiva, kiltti</li> <li>• Ajattelematon/tyhmä</li> <li>• Periksiantamaton</li> <li>• Humoristinen</li> <li>• Tarmokas</li> <li>• Impulsiivinen</li> <li>• Rauhallinen</li> <li>• Hössöttävä</li> <li>• Ärsyttävä</li> <li>• Ahkera</li> <li>• Ärtäjä</li> <li>• Järjestelmällinen</li> <li>• Päättäväinen/periksiantamaton</li> <li>• Hauska</li> <li>• Puhelias</li> </ul>

		<p>sillä he eivät luovu isähahmon etsimisestä.”</p> <p>”Äkkipikaisia, koska he tekevät asioita ennen kuin ovat selvillä mistään muusta.”</p> <p>”Suurin osa naisista oli tiukkaa ja tarmokkaita, kun taas Rauha, joka oli aika rauhallinen ja silleen.”</p> <p>”He hössöttivät tosi paljon ja huomasivat, että he näyttelivät.”</p> <p>”Kaikki elokuvan naiset olivat huolehtivaisia.”</p> <p>”He yrittivät tehdä jotain Riston hyväksi”</p> <p>”He ovat ylipääntään kivoja ja kilttejä”</p> <p>”Mukava ja kaikki olivat erilaisia”</p> <p>”Vaikuttivat ihan mukavilta.”</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Luo negatiivisia tunteita</li> <li>• Hassu, höpsö</li> <li>• Ujo, arka</li> <li>• Iloinen, pirteä</li> <li>• Vastuuntuntoinen</li> <li>• Vahva tahto/luonne</li> <li>• Ymmärtäväinen</li> <li>• Asiallinen</li> <li>• Herkkäuskoinen</li> <li>• Utelias</li> </ul>
Rooli	17	<p>”Rauha on nuori naishahmo, joka on tärkeä osa elokuvaa”</p> <p>”Hyvät näyttelijät on valittu rooleihin”</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Näyttelemine</li> <li>• Näkemine hahmona</li> </ul>
Normittaminen	20	<p>”Elvi ja Rauha ovat vähän niin kuin kaksi erilaista hahmoa, jotka kuitenkin sopivat yh-</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vertailu hahmojen välillä</li> <li>• Yhteiskuntaan vertaaminen</li> <li>• Poliisin rooli</li> </ul>

		teen” ”Naispoliisi on elokuvan normaalein naishahmo. Ainut hahmo, josta saa sellaisen tunteen, että tällainen voisi olla olemassa” ”Poliisimainen, tiukka ja rauhallinen.”	
--	--	--	--

Vertailin tuloksia ekaluokkalaisilta saatuihin tuloksiin ja etsin samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia sekä sisällöstä, tulkintatavasta että selittämisestä. Olin kiinnostunut siitä, mihin eri-ikäiset lapset kiinnittävät huomionsa tulkitessaan elokuvaa ja kuinka he siitä kertovat. Tutkin tätä sen jälkeen, kun olin analysoinut molemmat aineistot. Etsin samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia naishahmojen luonnekuvauksista, jolloin pystyin muodostamaan kokonaiskuvan siitä, millaisina lapset kokivat naishahmot. Tutkin myös, millaisia perustelutapoja oppilailla oli vastauksiinsa vai perustelivatko he ylipäätään mielipiteitään. Tutkin myös sitä, oliko kerronnan tavassa eroja luokkien välillä. Raportoin analyysini kappaleeseen ”Vertailua vuosiluokkien välillä”, jossa esittelen naishahmojen tulkintojen eroja vuosiluokkien välillä.

## 4 TULOKSET

Tässä luvussa analysoin ensimmäisen vuosiluokan oppilailta nousevia tulkintoja Risto Rämpääjä -elokuvien naishahmoista ja naisen roolista. Vertaan niitä lasten kotoa nouseviin sukupuoliroolikäsityksiin. Sen jälkeen laajennan analyysini koskemaan kuudennen vuosiluokan oppilaiden kuvauksia naishahmoista ja elokuvan kasvatustulkinnasta. Tämän jälkeen vertailen ikäryhmien tulkintoja ja kerronnan tapaa toisiinsa.

### 4.1 Ensimmäisen vuosiluokan oppilaiden kuvauksia

Esittelen seuraavaksi ensimmäisen vuosiluokan oppilaiden kuvauksia heidän sukupuoliroolikäsityksistään sekä elokuvan ilmentämistä sukupuolirooleista ja vertaan niitä toisiinsa. Sen lisäksi analysoin lasten kuvauksia erikseen jokaisesta naisahmosta.

#### 4.1.1 Lasten kuvauksia sukupuolirooleista kotona

Aineiston keruuvaiheessa pyysin lapsia kuvailemaan tilannetta, jossa hoivataan lasta. Tulosten perusteella lapset kokivat äidin hieman enemmän lapsen hoivaajan roolissa kuin isän. Äiti mainittiin jokaisen kuuden oppilaan vastauksessa, kun taas isä mainittiin neljässä vastauksessa kuudesta. Suurimmassa osassa vastauksia lapset näkivät kuitenkin molemmat vanhemmat lapsen hoivaajana. Osassa vastauksista hoivaaminen kuului myös vanhempien sisarusten tehtäväksi. Tässä tapauksessa hoivaamisella tarkoitettiin pääasiassa auttamista ja lohduttamista.

äiti ja isä (Tiina)

ehkä äiti ja isä (Lassi)

sen äiti tai jos se menee lääkärille niin lääkäri (Saimi)

vanhemmat tai isovelji (Eeka)

yleensä molemmat (Eeka)

äiti (Inka)



Lapset kuvasivat myös tilannetta, jossa hoidetaan kotiaskareita. Isä nähtiin hieman enemmän kotitöiden tekijänä. Isä mainittiin jokaisessa vastauksessa, kun taas äidin jätti mainitsematta yksi vastaaja. Kuitenkin suurimmaksi osaksi kotitöiden hoitaminen koettiin koko perheen yhteiseksi asiaksi.

koko perhe (Tiina)  
 öö meilläkin on se koko perhe (Lassi)  
 meillä sit välillä mejjän äiti tai sit iskä (Tiina)  
 se isä (Saimi)  
 no hmmm äiti isä ja toi (tauko) no lapset. (Kalevi)  
 äiti iskä (Eeka)

Osassa vastauksissa tuli myös ilmi, että kotitöitä hoitaa ihminen joka pitää siitä. Sitä ei koettu pakoksi, vaan mukavana asiana. Eräessä vastauksessa mainittiin, että äiti on perheessä se, joka pitää kotitöistä enemmän kuin muut.

no se joka tykkäsi tehdä ne (Kalevi)  
 Haastattelija: kuka yleensä tykkää tehdä kotiaskareita  
 Saimi: äiti

Suurimmassa osassa vastauksia korostui koko perheen osallistuminen kotitöihin, mutta osa vastaajista oli sitä mieltä, että kotityöt eivät kuulu lapsille. Myös vanhempien töiden ja muiden kiireiden koettiin vaikuttavan siihen, kuka hoitaa kotitöitä. Kotitöiden hoitajaksi koettiin se, joka niitä ehti tekemään.

mulla niinkun eniten hoitaa et jos äiti ei kerkee niin sit isi laittaa mut kun isi on vaikka yövuorossa tai tällä tavalla niin sit äiti (Inka)  
 Haastattelija: joo-o entä sisko veli  
 Eeka: no ei

mulla on välillä kyllä velikikin hoitaa tai niinku antaa mut ei välillä sitten halua (Inka)

Lasten kuvauksien perusteella vanhemmat olivat hyvin tasapuolisesti vastuussa kodin askareista. Miehen rooli kotitöiden tekijänä jopa korostui hieman enemmän

kuin naisen rooli. Nainen taas koettiin olevan suuremmassa vastuussa lapsen hoivaamisesta. Kuitenkaan isän roolia ei tule aineiston perusteella väheksyä, sillä vain yksi haastateltava jätti mainitsematta isän lapsen hoivaajana.

#### 4.1.2 Elvi

Lasten kuvaukset keski-ikäisestä yksin elävästä Elvistä olivat melko autoritäärisiä. Hänet koettiin esimerkiksi tiukaksi komentelijaksi. Tämä piirre tuli ilmi jokaisen haastateltavan puheessa. Lasten kuvauksissa ilmeni, että varsinkin elokuvan kymmenenvuotias Risto-hahmo sai osansa komentelusta.

Tiina: oliko se komentelevainen niin kuin niissä muissa elokuvissa se on

Lassi: niin on se vähän sellanen komentelevainen

no ehkä kun se on niin että Risto nyt tänne (Saimi)

Elvi nähtiin myös ahkerana. Kuvauksissa ilmeni, että hän tekee paljon kotitöitä ja hänen koettiin jääneen yksin niiden kanssa. Hän kaipasi apua, mutta ei sitä keneltäkään saa.

no jos niinku toiset niinku tekis kotihommia vähän (Tiina)

se tekee tosi paljon mut jos se haluaa et joku auttais (Tiina)

Elvi kuvattiin myös kiukkuseksi ja helposti suuttuvaksi. Hän on usein vihainen ja osoittaa vihansa usein lapselle huutamalla. Hänen käytöksensä koettiin myös välillä aggressiiviseksi. Aggressiivisen käyttäytymisen ei kuitenkaan koettu kohdistuvan lapseen.

kuun mielestä se on niin et ne molemmat [Rauha ja Elvi] on sellasia kiukkusia ja et ne suuttuu (Inka)

on se aika usein jokasessa elokuvassa se on ainakin vähäsen vihanen (Eeka)

se yhdessä jaksossa hyppäs sieltä puusta semmosen jonkun päälle (Kalevi)

ei kun se oli talossa ja se hyppäs siitä sen Ernestin päälle (Saimi)

Lasten kuvausten mukaan Elvin persoona on melko epävakaa. Haastateltavat kokivat naisen outona ja jopa hulluna persoonana. Hän sai aikaan lapsissa outoja ja pelottavia tuntemuksia. Hänen ulkonäkönsä oli myös lasten kokemusten perusteella perinteisestä poikkeava.

no se on hirvee (Saimi)

se on ehkä vähän oudon näkönen ja se on hullu (Saimi)

vähän höpelö (Saimi)

Saimi: pösilö

Haastattelija: mikä tekee siitä ehkä pösilön

Saimi: no koska se on niin outo

Haastattelija: joo minkälainen tunne teille tulee kun katotte elviä

Inka: no sellanen hassu koska se on aika..

Eeka: hassu

Elvi koettiin myös konservatiiviseksi. Hän ei ole uudistushaluinen vaan haluaisi, että asiat tehtäisiin niin kuin ne on aina tehty. Hän ei ole helposti valmis hyväksymään uusia asioita.

no se niinku vähän niinku halus sen tavaran koska se halua olla vähän sellanen minkäläistä oli ennen (Inka)

Lapset eivät kokeneet Elviä kovinkaan tavanomaisena naisena. Haastateltavat eivät ole kohdanneet koskaan hänenlaistaan naista omassa elämässään. Lapset eivät kuitenkaan osanneet tarkentaa, mitkä piirteet tekivät naisesta erilaisen.

Haastattelija: kerrohan vielä elvistä se että voisitko tavata elvin tapasta ihmistä täällä

Saimi: en

Kalevi: en

Saimi : en todellakaan

Kalevi: En haluisi

Haastattelija: onko se semmonen perinteinen nainen minkälainen teillä tulee mieleen ekana naisesta

Eeka: ei  
Inka: emmä tiä oikein

Kuvaukset Elvistä olivat melko negatiivisia. Lasten mukaan Elvi oli aggressiivinen, pelottava, komenteleva ja outo. Osa taas koki Elvin ahkeraksi kotiaskareiden tekijäksi, joka ei saanut tarpeeksi apua.

#### 4.1.3 Rauha

Lasten kuvauksien mukaan elokuvan yhden lapsen yksinhuoltaja Rauha stressaa helposti asioista. Hän on hyvin kiireinen, eikä hänen aikansa tunnu riittävän kaikkeen. Rauhan koettiin tämän vuoksi myös hätiköivän ja säheltävän paljon. Haastatteluissa tuli ilmi, että hän yrittää tehdä liikaa asioita kerrallaan eikä osaa rentoutua. Naisen ajan koettiin kuluvan töissä ja kotiaskareissa.

Saimi: Se oli sellanen töhelö

Haastattelija: töhelö joo mikä teki siitä töhelön

Saimi: no ku se koko ajan sähelsi

ja se on hirveen silleen hätänen hei nyt pitää tehdä tota ja sit pitää tehdä tätä ja sit pitää totatota-tota (Saimi)

edelleen semmonen hei sen kaa vois tehdä tommosii ja tommosii ja tommosii (Saimi)

niin koska sillä on kaikkee kotijuttuja pitää kaikkee tehdä (Inka)

Rauhan koettiin haluavan ja tarvitsevan apua lapsen kasvatuksessa. Lapset tulkittivat, että hän ei halua tehdä kaikkea yksin lapsen kanssa. Hänellä ei uskottu olevan aikaa, halua ja osaamista tehdä lapsen kanssa hauskoja vapaa-ajan asioita. Lasten tulkintojen mukaan Rauha tarvitsee miehen, joka voisi tehdä näitä asioita lapsen kanssa. Mies koettiin myös rohkeammaksi kuin nainen. Rauha ei uskaltaisi tehdä lapsen kanssa vaarallisia asioita, toisin kuin mahdollinen tuleva isä. Lasten kuvauksien mukaan Rauha on ennen kaikkea lapselle kurinpitäjä ja ruuanlaittaja, kun taas tulevan isän rooliksi koettiin hauskanpito lapsen kanssa.

Haastattelija: miks se [Rauha] aatteli et risto räppääjä tarvis isähahmon

Saimi: ei se aatellu vaan elvi aatteli

Haastattelija: ai elvikö no minkä takii elvi aatteli niin

Saimi: sen takii ehkä koska se tekee kaikkee lapsellisia juttuja

Haastattelija: joo miks se [Rauha] sano että isähahmon kanssa ristoräppääjä voi sitten kiivetä mount everestille ja sellasiin paikkoihin

Eeka: ei sinne voi kiivetä

Haastattelija: joo mut miks se ei voi tuon rauhatädin kanssa tehdä semmosia juttuja

Inka: koska sillä on muita hommia

Eeka: koska se ei uskalla mennä ja tekee hommia kans

Inka: isit on sillä tavalla hauskempii koska niitten kaa on hauskempi olla koska ne voi tehdä vaikka mitä

Haastattelija: miks ei vaikka rauhatädin kanssa voi tehdä vaikka mitä

Eeka: koska se tekee kaikkee muuta se ei halua tehdä noita juttuja

Inka: niin koska sillä on kaikkee kotijuttuja pitää kaikkee tehdä

Lapset löysivät Rauhan luonteesta myös huvittavia piirteitä. Naista ajateltiin hauskana ja hassuna. Luonneanalyysit eivät välttämättä kuvanneet naisen huumorintajuja vaan mahdollisesti hänen käytöksensä tuomaa komiikkaa.

Lasten tulkinnoissa oli huomattavissa eroja. Tiina kuvasi Rauhaa kiltiksi, kivaksi ja rauhalliseksi, kun taas useimmat muut haastateltavat kuvasivat naista kömpelöksi, säheltäjäksi ja kiirehtijäksi. Myös Lassin kuvaukset Rauhasta olivat muista poikkeavia. Hän koki naisen hauskaksi, ovelaksi ja rohkeaksi. Muut haastateltavat taas kuvasivat Rauhaa stressaavaksi, tyhmäksi ja pelokkaaksi. Lasten tulkintoihin vaikuttaakin monet asiat, kuten sosiaaliset ja kulttuuriset tekijät, joten erot lasten tulkinnoissa ovat ymmärrettäviä. Lapset tulkitsevat maailmaa erilaisista lähtökohdista käsin. (Koivusalo-Kuusivaara 2007, 77.)

#### 4.1.4 Naispoliisi

Naispoliisi kuvailtiin puheliaaksi, sanavalmiiksi ja älykkääksi. Nämä piirteet olivat hyvin erilaisia kuin muihin hahmoihin yhdistetyt piirteet. Rauha-hahmoa kuvailtiin esimerkiksi tyhmäksi.

se oli aika järkevä (Saimi)

noo aika puhelias tai semmonen (Tiina)

ehkä vähän semmonen niinku että se on tosi hyvä puhumaan ja semmonen (Tiina)

Hahmoa kuvailtiin myös tiukaksi ja komentelevaiseksi. Tämä ominaisuus korostui vahvasti jokaisen roolihahmon kuvauksissa.

komentelija niin ku semmonen (Tiina)

Nainen koettiin myös sinnikkääksi ihmiseksi. Hänen ei koettu luovuttavan pienten vastoinkäymisten jälkeen.

niin ja se on ninkun semmonen et se ei niin ku se ei lopeta sitä niikun ettimistä vaan haluaa jatkaa (Inka)

Eräs haastateltava kuvasi naista vihaiseksi ja epäileväksi. Osa haastateltavista oli taas sitä mieltä, että poliisinainen oli mukava persoona.

epäilevä (Eeka)

se on tommonen vihasen olonen (Eeka)

no se on semmonen kivan oloinen (Inka)

Poliisinainen koettiin siis hauskaksi, puheliaaksi ja sanavalmiiksi, mutta kuitenkin myös muiden hahmojen tapaan komentelevaiseksi.

#### 4.1.5 Elokuvan naisen rooli ensimmäisen vuosiluokan oppilaiden tulkinnoissa

Lasten elokuvatulkintojen mukaan naisen rooliin kuuluvana nähtiin vahvasti kotitöiden tekeminen, kuten usein esille tulleet ruuanlaitto. Naisen kuvailtiin pitävän ruuanlaitosta. Sitä ei nähty pakollisena asiana, vaan naisen koettiin haluavan tehdä sitä.

no se tykkää laittaa ruokaa (Saimi)

ja se paistaa lettuja (Eeka)

Lapset kokivat naiset kiireisiksi ja stressaantuneiksi. Syyn kiireeseen ja stressiin koettiin olevan kotityöt. Lapset ajattelivat, että nainen kaipaa apua niiden teossa, mutta ei saa sitä.

no jos niinku toiset niinku tekis kotihommia vähän (Tiina)

se tekee tosi paljon mut jos se haluaa et joku auttais (Tiina)

ja se on hirveen silleen hätänen hei nyt pitää tehdä tota ja sit pitää tehdä tätä ja sit pitää totatota-tota (Saimi)

Elokuvan esille tuoma naisen rooli oli myös lapsen kurinpitäjä. Jokainen elokuvan naishahmo nähtiin erittäin komentelevaisena. Nainen koettiin tiukaksi kurinpitäjäksi.

ja se on tämmönen risto risto (Kalevi)

oliks se komentelevainen niin ku niissä muissa elokuvissa se on (Tiina)

niin on se vähän sellanen komentelevainen (Lassi)

noo aika puhelias tai semmonen komentelija niin ku semmonen (Tiina)

Elokuvan nainen nähtiin lapsen kasvattajana. Naisen koettiin tarvitsevan apua siinä, sillä yksin on raskasta kasvattaa lasta.

että se vois olla niinku että auttavainen että vois tehdä niin ku se kerto että vois tehdä välillä jonkun toisenkin kaa jotain (Tiina)

Miehen rooli lasten tulkintojen mukaan on hauskanpito ja elämyksien hankkiminen lasten kanssa. Naisen ei koettu haluavan tai hänellä ei koettu olevan tarpeeksi aikaa hauskanpitoon lapsen kanssa. Hauskanpitoon tarvitaan isä, oli elokuvan sanoma lasten kuvauksien perusteella. Osa koki jopa niin, että äidin kanssa ei osata pitää hauskaa. Äidin ajan koettiin menevän kotitöiden ja muiden kiireellisten asioiden hoitoon. Nainen koettiin myös aremmaksi kuin mies. Nainen ei uskaltaisi tehdä lapsen kanssa niin hurjia asioita kuin miehet.

sen takii ehkä koska se (isähahmo) tekee kaikkee lapsellisia juttuja (Tiina)

Haastattelija: joo mut miks se ei voi tuon rauhatäidin kanssa tehdä semmosia juttuja

Inka: koska sillä on muita hommia

Eeka: koska se ei uskalla mennä ja tekee hommia kans

Haastattelija: elikkäs se ei uskalla ja sillä on muita hommia mitäs muuta miks se ei vois.

Eeka: ei se uskalla kiivetä minnekään mount everestille se tippuu sieltä

Haastattelija: joo elikkäs se on vähän pelokas menemään miks se isähahmo ois sitten rohkeempi

Eeka: koska miehet on rohkeempii

koska se tekee kaikkee muuta se ei halua tehdä noita juttuja (Eeka)

niin koska sillä on kaikkee kotijuttuja pitää kaikkee tehdä (Inka)

Elokuvan naisen rooli poikkesi siis ensimmäisen vuosiluokan oppilaiden oman perheen roolikäsityksistä. Lasten perheissä korostui molempien vanhempien yhteistyö, kun taas Risto Räppääjä -elokuvien tulkinnoissa korostui enemmän naisen rooli kodin hoitajana.



## 4.2 Kuudennen vuosiluokan oppilaiden kuvauksia naishahmoista

Kuudennen vuosiluokan oppilaiden vastaukset keskittyivät pääasiassa hahmojen luonteenpiirteisiin ja kasvatuskäytäntöihin. Lapset myös normittivat hahmoja verrattuna omaan käsitykseensä vanhemmuudesta ja poliisin ammatista. Hahmoja vertailtiin myös toisiinsa. Kuudennen vuosiluokan oppilaat näkivät hahmot myös vahvasti näyttelijöiden roolisuorituksina ja osana elokuvan kokonaisuutta. Lasten kuvauksista nousi neljä kategoriaa, joiden valossa analysoin hahmoja. Nämä kategoriat ovat kasvatustapa, luonteenpiirre, rooli ja normittaminen.

### 4.2.1 Tapaus Rauha

Kategoria	Otteiden määrä	Esimerkkiotteet	Teema
Kasvatus	4	<i>"...mutta tekee niin, koska Elvi sanoo"</i> <i>"... antaa helposti asioissa periksi"</i>	Alistuminen
	11	<i>"Rauhan luonne on huolehtivainen, kiltti, rauhallinen ja mukava."</i>	Huolehtiminen
	4	<i>"Rauha on vähän rennompi, eikä huolehdi niin paljoa"</i>	Rentous
Luonteenpiirre	13	<i>"Rauha on ystävällinen ja rauhallinen."</i>	Rauhallinen
	3	<i>"Hänellä on hieman höpsö luonne"</i> <i>"Rauha on ymmärtäväinen, hieman hömelö, mutta mukava hahmo"</i>	Hassu, höpsö, tyhmä
	16	<i>"Rauhan luonne on huolehtivainen, kiltti, rauhallinen"</i>	Ystävällinen, kiltti, mukava

		<i>linen ja mukava.”</i>	
	4	<i>”Hän on ujo ja ystävällinen” ”Vähän arka, koska hän epäröi asioita.”</i>	Ujo, arka
	4	<i>”Hänen luonteeseen kuuluu olla kohtelias, rauhallinen, iloinen ja puhelias”</i>	Iloinen, pirteä
Rooli	3	<i>”Rauha on nuori nais-hahmo, joka on tärkeä osa elokuvaa” ”Rauha on hyvä hahmo”</i>	Näkeminen hahmona
Normittaminen	3	<i>”Elvi ja Rauha ovat vähän niin kuin kaksi erilaista hahmoa, jotka kuitenkin sopivat yhteen.” ”Rauha on hahmona hyvin erilainen kuin esimerkiksi Elvi”</i>	Vertaaminen toisiin hahmoihin
	2	<i>”Elokvassa Rauha on melko epätavallinen huoltaja.”</i>	Vertaaminen yhteiskuntaan

### *Rauha kasvattajana*

Lasten kuvauksista ilmenee vahvana Rauhan kohdalla toisen tahtoon alistuminen. Rauha nähdään alistuvaisena hahmona, joka ei osaa sanoa vastaan vaan tekee asiat niin kuin hänelle sanotaan. Hänen koetaan tekevän myös sellaisia asioita, joita hän ei haluaisi tehdä, koska toinen ihminen niin sanoo. Hänen koetaan luovuttavan helposti omasta näkökannastaan muiden vuoksi.

...mutta tekee niin, koska Elvi sanoo

... antaa helposti asioissa periksi

Rauha tekee niin kuin Elvi käskee

Rauha koetaan kuudennen vuosiluokan oppilaiden vastausten perusteella huolehtivaksi kasvattajaksi. Huolehtivaisuutta perusteltiin muun muassa sillä, että Rauha pitää tärkeänä isähahmon hankkimista Ristolle. Eräs vastaaja koki, että Rauha olisi jopa liian huolehtivainen. Eräessä vastauksessa taas todettiin, että rauha oli vähemmän huolehtiva kuin Elvi.

Rauhan luonne on huolehtivainen, kiltti, rauhallinen ja mukava.

Huolehtivainen ja vähän hiljainen

Rauha koettiin myös leppoisaksi kasvattajaksi. Lasten mukaan Rauha ei huolehdi liikoja vaan ottaa kasvattamisen rennosti. Rentous ilmenee hänen olemuksessaan ja siinä, että Rauha ei ole niin tiukka lapsille.

Rauha on vähän rennompi, eikä huolehdi niin paljoa

Luonne on semmoinen leppoisa, ei niin huolehtivainen

Hän ei ole tiukka

Rauha koettiin siis ristiriitaisesti sekä huolehtivaiseksi, että leppoisaksi kasvattajaksi.

### *Rauhan luonne*

Rauhan luonteenpiirteeksi nousi vahvimpana rauhallisuus. Melkein jokaisen lapsen vastauksessa oli mainittuna rauhallisuus. Rauhallisuus ilmeni erään vastuksen mukaan hänen tyynessä olemuksessaan ja puheessaan.

Rauha on ystävällinen ja rauhallinen.

Hän on luonteeltaan rauhallinen ja ystävällinen

Rauhan luonne on huolehtivainen, kiltti, rauhallinen ja mukava.

Rauhaa kuvailtiin paljon positiivisilla luonteenpiirrekuvauksilla. Ystävällinen, mukava ja kiltti olivat hyvin yleisiä sanoja kuvaamaan Rauhan luonnetta. Myös iloisuus ja pirteys mainittiin muutamissa vastauksissa. Rauha on siis lasten mielestä luonteeltaan positiivinen hahmo.

Rauhan luonne on huolehtivainen, kiltti, rauhallinen ja mukava.

Hänen luonteeseen kuuluu olla kohtelias, rauhallinen, iloinen ja puhelias

Rauha koettiin myös ujoksi ja araksi. Tämä ilmeni kuvauksien mukaan muun muassa siinä, ettei Rauha uskaltanut lähteä uuteen asiaan heti mukaan ja hän epäröi asioita.

Hän on ujo ja ystävällinen

Vähän arka, koska hän epäröi asioita.

Rauha koettiin myös tyhmäksi ja höpsöksi hahmoksi. Tämä ilmeni erään lapsen mielestä hänen puheestaan ja vaatetuksestaan.

Hänellä on hieman höpsö luonne

Rauha on ymmärtäväinen, hieman hömelö, mutta mukava hahmo

Rauha on vähän semmoinen höppänä ja ei niin täsmällinen, kuin Elvi

### *Rauha roolihahmona*

Lapset kuvailivat Rauhaa usein roolihahmon näkökulmasta. Lapset analysoivat Rauhaa esimerkiksi näyttelijän roolisuorituksen onnistumisen suhteen. Myös hahmon tärkeys elokuvan kokonaisuudessa oli eräs vastauksista noussut seikka. Hahmoa myös vertailtiin samannimisen kirjan Rauha-hahmoon.

Rauha on nuori naishahmo, joka on tärkeä osa elokuvaa

Rauha on hyvä hahmo

Rauha koettiin siis vahvasti roolihahmona.

### *Rauhan normittaminen*

Kuudennen vuosiluokan oppilaat vertasivat Rauhaa usein muihin saman elokuvan hahmoihin. Hahmoa verrattiin varsinkin elokuvan toiseen naishahmoon Elviin. Lapset kokivat, että Elvi ja Rauha ovat hyvin erilaiset hahmot. Hahmoa vertailtiin myös yhteiskunnan normeihin. Rauhan koettiin olevan epätavallinen huoltaja.

Elvi ja Rauha ovat vähän niin kuin kaksi erilaista hahmoa, jotka kuitenkin sopivat yhteen.

Rauha on hahmona hyvin erilainen kuin esimerkiksi Elvi

Elokuvassa Rauha on melko epätavallinen huoltaja.

#### 4.2.2 Tapaus Elvi

Kategoria	Otteiden määrä	Esimerkkiotteet	Teema
Kasvatus	18	<i>"Hän on melko ankara"</i>	Ankaruus/tiukkuus
	4	<i>"Elvi oli vanhempi naishahmo, jonka luonne oli tiukka, huolehtivainen, järjestelmällinen ja äkkipikai-</i>	Huolehtiminen

		<i>nen”</i>	
	4	<i>”topakka mummeli, josta kuitenkin kukaan ei taida niin paljon pitää.</i>	Topakka,tomera
	6	<i>”Hän on komenteleva, päättäväinen, mutta ärsyttävä hahmo.”</i>	Komentelu
	3	<i>”He ottivat isähahmon hakemisen liian vakavasti”</i>	Miehen mallin tärkeys
	5	<i>”Elvi on tiukka, vanhanaikainen ja kovan kasvatuksen kannattaja”</i>	Konservatiivisuus
Luonteenpiirre	5	<i>”Hän on komenteleva, päättäväinen, mutta ärsyttävä hahmo”</i>	Ei pidetty, ärsyttävä
	3	<i>”Elvi on aika tiukka ja ei laiskottele, vaan haluaa että hommat hoidetaan”</i>	Ahkerä
	3	<i>”Hän on kiukkuinen”</i>	Ärtynyt/negatiivinen luonne
	4	<i>”Elvi oli vanhempi naishahmo, jonka</i>	Äkkipikainen

		<i>luonne oli tiukka, huolehtivainen, järjestelmällinen ja äkkipikainen.”</i>	
	4	<i>”Elvi oli vanhempi naishahmo, jonka luonne oli tiukka, huolehtivainen, järjestelmällinen ja äkkipikainen.”</i>	Järjestelmällinen
	4	<i>”Hän on komenteleva, päättäväinen, mutta ärsyttävä hahmo”</i>	Päätäväinen/ periksiantamaton
	2	<i>”Elvi on pelottava”</i>	Luo negatiivisia tunteita
	3	<i>”Elvi on komenteleva ja samalla myös hauska”</i>	Positiiviset luonteenpiirteet
	2	<i>”Elvi oli tomera, komentelevainen, puhelias”</i>	Puhelias
Normittaminen	2	<i>”Hän on normaalin tapainen huoltaja” ”eivät muistuta oikeita vanhempia”</i>	Vertaaminen yhteiskuntaan
	2	<i>”Elvi ja Rauha ovat vähän niin kuin kaksi</i>	Vertailu hahmojen välillä

		<i>erilaista hahmoa, jotka kuitenkin sopivat yhteen.”</i> <i>”Hän on aika paljon erilainen kuin Rauha”</i>	
Rooli	4	<i>”Tärkeä elokuva-hahmo”</i>	Näkeminen hahmona
	1	<i>”Roolisuoritus ei aivan ollut, mitä halusin, koska näyttelijä VOISI olla tiukempi.”</i>	Roolisuoritus

### *Elvi kasvattajana*

Elvin kasvatusta hallitsee lasten vastausten mukaan ankaruus ja tiukkuus. Elvi koetaan hyvin ankaraksi kasvattajaksi, joka käyttää vuorovaikutuskeinonaan komentamista. Elviä ei koeta vastavuoroiseksi kasvattajaksi.

Hän on melko ankara

Hän on komenteleva, päättäväinen, mutta ärsyttävä hahmo.

Häntä kuvattiin usein sanoilla topakka tai tomera, mikä tarkoittaa sitä, että hän ei taivu helposti muiden tahtoon vaan pitää oman päänsä ja vaatii muitakin tottelemaan häntä. Tiukkuus kuuluu myös topakkuuteen.

topakka mummeli, josta kuitenkin kukaan ei taida niin paljon pitää.

Elvi on topakka

Lasten kuvauksissa ilmeni Elvin näkemys miehen mallin tärkeydestä. Elville tuntui lasten mielestä olevan tärkeää, että Risto saisi myös miehen mallia. Lasta kasvatti Rauha-täti, jolloin miehen mallia ei tullut. Lapset kokivat, että Elvin mielestä miehen malli on edellytys sille, että Ristosta tulisi kunnon mies.

hän sai isähahmoidean



..ja halusi Ristolle kunnan isän, josta hän halusi että Risto ottaisi mallia

Elvi koettiin konservatiiviseksi kasvattajaksi. Konservatiivisuus ilmeni vaatetuksessa ja kasvatuskäytännöissä.

Elvi on tiukka, vanhanaikainen ja kovan kasvatuksen kannattaja

Vanhahtava, tiukka. Elvi on vanhaa aikaa kannattava, tiukka naishenkilö

### *Elvin luonne*

Monissa vastauksissa Elvi koettiin ärsyttäväksi ja negatiiviseksi hahmoksi, josta lapset eivät pitäneet. Elvillä koettiin olevan ärtyisä ja epämiellyttävä luonne. Elvi loi jopa negatiivisia ja pelottavia tunteita lapsille. Elvin koettiin olevan luonteeltaan myös hyvin äkkipikainen.

Elvi on ärsyttävä ja vainoava

Tiukka, jännä ja äänekkäs.

Elvi on pelottava

Elvi on äkkipikainen komentelija

Elvin koettiin olevan ahkera ja järjestelmällinen. Lapset ajattelivat, että hän ei itse ole laiska, joten hän ei myöskään suvaitse sitä toisilta.

Elvi on aika tiukka ja ei laiskottele, vaan haluaa että hommat hoidetaan

Elvi on määrätietoinen, järjestelmällinen ja tarkka, sillä hän haluaa kaiken olevan järjestyksessä ja siististi.

Elvi koettiin osassa vastauksissa myös päättäväiseksi ja periksiantamattomaksi. Kun hän on jotain päättänyt, ei hän siitä lasten mielestä luovu helposti. Esimerkkinä

annettiin isähahmon etsiminen Ristolle. Lasten kuvauksien perusteella Elvi oli hyvin sitoutunut siihen.

Elvi on määrätietoinen  
...eikä anna periksi helposti

Muutama lapsi koki Elvin myös mukavaksi persoonaksi. Häntä kuvattiin muun muassa mukavaksi, kivaksi ja hauskaksi. Myös puheliaisuus mainittiin parissa vastauksessa Elvin luonteenpiirteeksi. Nämä ominaisuudet näkyivät kuitenkin hyvin pienessä osassa aineistoa. Usein vastausta edelsi jokin negatiivisempi kuvaus.

Elvi on komenteleva ja samalla myös hauska  
...mutta osaa myöskin olla mukava ja kiva

### *Elvi roolihahmona*

Elviä kuvailtiin lasten vastauksissa usein roolihahmon näkökulmasta. Hahmoa verrattiin elokuvan kokonaisuuteen ja arvioitiin hahmon merkitystä siinä. Hahmoa kuvattiin myös näyttelijän roolisuorituksen näkökulmasta.

Tärkeä elokuvahahmo  
Roolisuoritus ei aivan ollut, mitä halusin, koska näyttelijä VOISI olla tiukempi.

### *Elvin normittaminen*

Hahmoa verrattiin toisiin elokuvan hahmoihin, varsinkin Rauhaan. Elvi koettiin hyvin erilaiseksi hahmoksi kuin Rauha. Elvi ja Rauha koettiin toistensa vastakohdiksi.

Elvi ja Rauha ovat vähän niin kuin kaksi erilaista hahmoa, jotka kuitenkin sopivat yhteen.

Hän on aika paljon erilainen kuin Rauha

Hän on normaalin tapainen huoltaja  
eivät muistuta oikeita vanhempia

Hahmoa myös verrattiin yhteiskunnan normeihin kasvattajana. Osa lapsista koki Elvin normaaliksi huoltajaksi ja osa taas epänormaaliksi.

### 4.2.3 Tapaus naispoliisi

Kategoria	Otteiden määrä	Esimerkkiotteet	Teema
Kasvatus	9	<i>"Naispoliisi on hieman tiukka"</i>	Tiukka, ankara
	4	<i>"...mutta hänestä jää sellainen vaikutelma, että hän ei usko Ristoa ja Nelliä, koska he ovat lapsia."</i>	Ei ota lapsia vakavasti
Luonteenpiirre	2	<i>"Poliisista ei juurikaan kerrottu, mutta sain hänestä vastuuntuntoisen ja oikeudenmukaisen kuvan"</i>	Vastuuntuntoinen
	5	<i>"..vahva luonne" "päättää, miten asiat tehdään, koska hoitaa puhumisen"</i>	Vahva tahto/luonne
	2	<i>"Hän on myös hieman suojelevainen ja ymmärtäväinen"</i>	Ymmärtäväinen
	5	<i>"Luonne on asiallinen, rauhallinen yms"</i>	Rauhallinen
	6	<i>"Hänen luonne on"</i>	Kiltti/ystävällinen

		<i>kiltti, rauhallinen, luotettava ja mukava.”</i>	
	2	<i>”Hänen luonne on mielestäni iloinen...”</i>	Iloinen/hauska
	3	<i>”Luonne on asiallinen, rauhallinen yms”</i>	Asiallinen
	3	<i>”Naispoliisi on epäjärkevä..”</i> <i>”Naispoliisi uskoi, mitä hänelle sanottiin”</i>	Herkkäuskoisuus/tyhmyys
	3	<i>”Naispoliisi on kyselevä...”</i>	Uteltias
Normittaminen	4	<i>”Poliisimainen, tiukka ja rauhallinen.”</i> <i>”voimakas ja järkevä hahmo, joka on selvästikin hyvä poliisi ja lainvalvoja”</i>	Poliisin rooliin vertaaminen
	1	<i>”Naispoliisi on elokuvan normaalein nais-hahmo. Ainut hahmo, josta saa sellaisen tunteen, että tällainen voisi olla olemassa”</i>	Vertaaminen yhteiskuntaan
Rooli	3	<i>”Hahmo on toimiva”</i> <i>”On nuori naishahmo, joka on pienessä roolissa elokuvassa.”</i>	Näkeminen hahmona

### *Naispoliisi kasvattajana*

Poliisia kuvailtiin Elvin tavoin tiukaksi ja ankaraksi. Hänen ei koettu ottavan lapsia vakavasti. Se ilmeni siinä, että hän ei kuunnellut eikä uskonut heitä. Muutamassa vastauksessa ilmeni myös hänen vastuuntuntoisuutensa. Koska naispoliisi ei ollut elokuvassa kasvattajan roolissa, ei häntä kuvaavissa vastauksissa ilmennytkään monia kasvattamista ilmaisevia kuvauksia.

...mutta hänestä jää sellainen vaikutelma, että hän ei usko Ristoa ja Nelliä, koska he ovat lapsia.

Hänen luonteensa on vahva, päättäväinen, ymmärtäväinen, mutta tiukka

Poliisista ei juurikaan kerrottu, mutta sain hänestä vastuuntuntoisen ja oikeudenmukaisen kuvan

### *Naispoliisin luonne*

Poliisilla koettiin olevan vahva tahto ja luonne. Hän tekee asiat niin kuin hän haluaa. Hänen esimerkiksi koettiin päättävän monesta asiasta työelämässä.

..vahva luonne

päittää, miten asiat tehdään, koska hoitaa puhumisen

Hänellä koettiin olevan myös positiivisia luonteenpiirteitä. Häntä kuvattiin ymmärtäväiseksi, kiltiksi, iloiseksi ja hauskaksi.

Hänen luonne on kiltti, rauhallinen, luotettava ja mukava.

Hänen luonne on mielestäni iloinen, kiltti kyselevä, tomera, topakka ja ystävällinen

Lapset kuvasivat poliisia Rauhan tavoin rauhalliseksi ihmiseksi. Myös asiallisuus oli lasten mielestä yksi hänen luonteenpiirteistään.

Luonne on asiallinen, rauhallinen yms.

Tarkka, asiallinen.

Poliisi kuvattiin myös herkkäuskoiseksi ja jopa tyhmäksi. Lasten kuvauksien perusteella hän uskoo helposti, mitä hänelle sanotaan.

Naispoliisi on epäjärkevä..

Naispoliisi uskoi, mitä hänelle sanottiin

### *Naispoliisi roolihahmona*

Naispoliisia kuvattiin usein roolihahmon näkökulmasta. Häntä verrattiin elokuvan kokonaisuuteen. Hänen kuvattiin esimerkiksi olevan pienessä roolissa elokuvassa, mutta kuitenkin toimiva hahmo.

Hahmo on toimiva

On nuori naishahmo, joka on pienessä roolissa elokuvassa.

### *Naispoliisin normittaminen*

Hahmoa verrattiin usein hänen rooliinsa poliisina. Hänet nähtiin muun muassa hyvänä poliisina tai peruspoliisina. Esimerkiksi asioiden selvittäminen nousi yhtenä teemana hahmon kuvauksissa. Kuvaukset kyselevä ja etsivä liittyvät vahvasti hänen työhönsä poliisina.

Tutkiva, eli hän tutkii "rikospaikat"

Naispoliisi on kyselevä...

Poliisimainen, tiukka ja rauhallinen.

Hahmoa myös verrattiin yhteiskunnan normeihin naiseudesta. Hänen koettiin eräässä vastauksessa olevan ainoa normaalin oloinen nainen elokuvassa.

Naispoliisi on elokuvan normaalein naishahmo. Ainut hahmo, josta saa sellaisen tunteen, että tällainen voisi olla olemassa

Hahmoa ei verrattu yhtä paljon muihin hahmoihin kuin Elviä ja Rauhaa.

#### 4.2.4 Elokuvan kasvatussanoma kuudennen vuosiluokan oppilaiden kokemana

Elokuvan kasvatuskäsitykseen kuuluu vahvana kuudennen vuosiluokan oppilaiden mukaan ankuruus ja tiukkuus, mutta myös huolenpito. Oppilaiden vastauksista nousi vahvimpana rajojen asettaminen ja komentelevaisuus. Topakkuus ja komentelevaisuus olivat kasvattajilla yleisiä piirteitä. Kasvatus on melko aikuisjohdosta, johon lapsilla ei kovinkaan paljoa ole sananvaltaa. Vuorovaikutus kasvatuksessa on suoraa komentoa ilman vastavuoroisuutta. Kasvatustyyli kuitenkin eroavat kahdella päähahmolla. Toinen kasvattaja on topakka, tomera, tiukka, ankara, komenteleva ja vanhanaikainen kasvattaja, kun taas toinen on toisten tahtoon alistuva, rento, kiltti ja ujo kasvattaja. Elokuvan kasvattajat ovat toisiensa vastakohtia. Kasvatuksessa tuli myös esiin miehen mallin tärkeys. Elokuvan naiset kasvattavat lapset ilman miestä, mutta kuudennen vuosiluokan oppilaat kokivat, että kasvatuksessa koettiin tärkeäksi se, että poika saa myös miehen mallia kasvatuksessa.

### 4.3 Vertailua vuosiluokkien välillä

#### 4.3.1 Elvin kuvaukset

Ensimmäisen vuosiluokan ja kuudennen vuosiluokan oppilaat nostivat esiin samanlaisia asioita Elvistä. Molemmat ryhmät pitivät melko yksimielisesti Elviä ankarana ja komentelevaisena hahmona. Myös ahkeruus oli luonteenpiirre, joka nousi esiin molempien ryhmien vastauksista. Molemmat ryhmät myös kokivat, että Elvi kaipaisi apua kotiaskareisiin. Elvi koettiin molempien mielestä myös ärsyttävänä ja pelottavana hahmona. Myös Elvin äkkipikaisuus ja helposti suuttuva luonne tulivat ilmi molempien vastauksista. Ensimmäisen vuosiluokan oppilaat nostivat esiin myös aggressiivisen puolen Elvistä. Konservatiivisuus nousi esiin molempien ikäluokkien vastauksissa. Molemmat ryhmät kokivat Elvin outona ja hassuna hahmona, mutta tämä piirre korostui enemmän ensimmäisen vuosiluokan oppilaiden vastauksista.

Päätäväisyys ja periksiantamattomuus olivat piirteitä, jotka eivät ilmenneet ensimmäisen vuosiluokan oppilaiden vastauksista, mutta jotka näkyivät kuudennen vuosiluokan oppilaiden vastauksissa. Myös topakkuus oli piirre, joka ilmeni vain kuudennen vuosiluokan oppilaiden vastauksissa. Eroa oli myös siinä, että osa kuudennen vuosiluokan oppilaista näki Elvin myös mukavana hahmona, mutta tätä piirrettä ei ollut näkyvissä ensimmäisen vuosiluokan oppilaiden vastauksissa. Kuudennen vuosiluokan oppilaat myös toivat esiin Elvin näkemyksen miehen mallin tärkeydestä, mikä ei taas noussut ensimmäisen vuosiluokan oppilaiden vastauksista. Kuudennen vuosiluokan oppilaat saivat Elvistä hieman monipuolisemman kuvan kun taas ensimmäisen vuosiluokan oppilaat näkivät Elvin melko yksipuolisena, negatiivisena hahmona.

#### 4.3.2 Rauhan kuvaukset

Rauha-hahmo näyttäytyi jokseenkin erilaisena kuudennen ja ensimmäisen vuosiluokan oppilaiden vastauksissa. Ensimmäisen vuosiluokan oppilaat näkivät hahmon sählääväisenä, stressaavana ja kiireisenä, kun taas kuudennen vuosiluokan oppilaat näkivät hahmon rauhallisena, rentona ja ujona. Ensimmäisen vuosiluokan oppilaat kokivat Rauhan kurinpitäjänä ja kotitöiden tekijänä, joka ei osaisi rentoutua ja pitää hauskaa lasten kanssa, kun taas kuudennen vuosiluokan oppilaat pitivät Rauhaa rentona kasvattajana. Molemmat luokkaryhmät kokivat Rauhan höpsönä ja tyhmänä hahmona.

Kuudennen vuosiluokan oppilaat näkivät Rauhassa alistuvaisuutta, mikä ei näkynyt ensimmäisen vuosiluokan oppilaiden vastauksissa. Myös huolehtivaisuus oli asia, joka ilmeni vahvana vain kuudennen vuosiluokan oppilaiden vastauksissa. Kuudennen vuosiluokan oppilaat näkivät Rauhan positiivisemmassa valossa. He näkivät hahmon mukavana, iloisena, rentona ja rauhallisena, kun taas ensimmäisen vuosiluokan oppilaat näkivät hänet säheltävänä, stressaavana ja tiukkana.



### 4.3.3 Naispoliisin kuvaukset

Molemmat luokkaryhmät kokivat, että naispoliisin luonteeseen kuuluu tiukkuus ja ankuruus. Molemmat pitivät hahmoa myös hauskana. Muuten ryhmät toivat esiin hieman erilaisia piirteitä. Kuudennen vuosiluokan oppilaat näkivät hahmossa vastuuntuntoisuutta, rauhallisuutta ja asiallisuutta. He kokivat myös, että hänellä on vahva, mutta mukava luonne. Häntä pidettiin kuitenkin hieman tyhmänä, mikä taas erosi ensimmäisen vuosiluokan oppilaiden vastauksista, joissa tuli ilmi hahmon älykkyys. Kuudennen vuosiluokan oppilaat kokivat myös, että hahmo ei ota lapsia vakavasti. Ensimmäisen vuosiluokan oppilaat taas korostivat hänen älykyyttään ja sinnikkyyttään, mutta kokivat hahmon kuitenkin vihaiseksi ja epäileväksi, mitä ei taas näkynyt kuudennen vuosiluokan oppilaiden vastauksissa.

### 4.3.4 Eroja kerronnassa

Kuudennen vuosiluokan oppilaat perustelivat vastauksensa tarkemmin ja kattavammin. He analysoivat esimerkiksi ilmeitä, äänensävyä, eleitä ja pukeutumista ja perustelivat niillä omia käsityksiään hahmoista. Ensimmäisen vuosiluokan oppilaat eivät osanneet kertoa yhtä analyttisiä perusteluita vastauksilleen vaan perustelivat mielipiteitään omalla tunteellaan tai eivät osanneet perustella mielipiteitään ollenkaan. Kuudennen vuosiluokan oppilaiden vastaukset olivat harkitumman oloisia.

Kuudennen vuosiluokan oppilaat vertailivat hahmoja toisiin hahmoihin, mitä ei kovinkaan paljoa näkynyt ekaluokkalaisten vastauksissa. Kuudennen vuosiluokan oppilaat vertailivat hahmoja myös yhteiskunnan normeihin, kuten onko hahmo normaalin oloinen vanhempi vai ei. Kuudennen vuosiluokan oppilaiden vastauksissa näkyi myös hahmojen tulkinta elokuvan kokonaisuuden ja roolihahmojen näkökulmasta. Kuudesluokkalaiset arvioivat näyttelijöiden suorituksia ja pohtivat esimerkiksi oliko rooli elokuvalla merkittävä. Ensimmäisen vuosiluokan oppilaat puhuivat hahmoista samalla tavalla kuin puhuisivat oikeista ihmisistä eivätkä ajatelleet hahmoja osana elokuvaa. Kuudennen vuosiluokan oppilaat näkivät hahmot elokuvan kokonaisuuden osana.

Lasten tulkinnoissa oli kuitenkin paljon samaa. Molemmat oppilasryhmät nostivat esiin paljon kasvatukseen liittyviä seikkoja. Luonteenpiirteiden kuvaus oli molemmilla ryhmillä yleisin tapa kuvailla hahmoa. Kummallakaan ryhmällä ei ollut kovin paljoa ulkonäköön liittyviä kuvauksia. Kuudennen vuosiluokan oppilailla niitä oli hieman enemmän, mutta ulkonäkökuvauksia käytettiin perusteluna luonteenpiirrekuvauksille. Esimerkiksi Elvin konservatiivisuutta perusteltiin eräässä vastauksessa hänen vanhanaikaisella pukeutumistyyllillään.

## 5 POHDINTA

### 5.1 Tulosten tarkastelua

Tutkimukseni teoreettisen viitekehyksen mukaan elokuvalla on vaikutusta ihmiseen, jolloin voimme päätellä, että myös Risto Räppääjä -elokuvilla on vaikutusta lapsiin. Vaikutus ei kuitenkaan ole suoraa, vaan siihen vaikuttavat monet asiat, kuten esimerkiksi se, kuinka paljon lapsi katsoo samantyyppisiä ohjelmia (Mustosen 2001, 58; Shrum 1999, 16-18), keskustellaanko elokuvasta kotona (Werner 1996, 28; Mustonen 2009, 135) ja lapsen tulkinta elokuvasta, mihin vaikuttavat vahvasti sosiaaliset ja kulttuuriset seikat (Kovala 2007, 192; Koivusalo-Kuusivaara 2007, 77).

Lasten tulkinnat Risto Räppääjä -elokuvien naisista olivat melko stereotyyppisiä. Varsinkin ensimmäisen vuosiluokan oppilaat kokivat naisen roolin elokuvassa melko perinteisenä. Nainen nähtiin kodinaskareiden hoitajana ja lapsen huoltajana, kun taas miehen rooliksi tulkittiin hauskanpito ja elämyksien hankkiminen lapsen kanssa. Naisten koettiin tarvitsevan apua arkiaskareissa ja lasten hoidossa, mutta sitä ei saatu. Luonnekuvaukset naisista olivat myös hyvin negatiivisia. Naisia kuvattiin komentelevaisiksi, stressaaviksi ja jopa tyhmiksi. Tämä on huolestuttavaa, koska tiedetään, että media vaikuttaa lapsen asenteisiin (Shrum 1999, 16-18), identiteettiin (Mustonen 2001, 123) ja käyttäytymiseen (Distefan, Pierce, Gilpin 2004, 1240). Elokuvien stereotyyppiset asenteet voivat siis välittyä lapselle ja vaikuttaa sitä kautta hänen käyttäytymiseensä. Esimerkiksi jos lapsi näkee mediassa paljon stereotyyppisiä sukupuolirooleja sisältävää mediatarjontaa, voi se vaikuttaa hänen käsityksiinsä sukupuolirooleista ja naiseudesta. Risto Räppääjä -elokuvat yksinään eivät kuitenkaan vielä vaikuta lapsen asenteisiin, vaan siihen tarvitaan paljon samanlaista asennesisältöä sisältäviä ohjelmia. Kuitenkin Risto Räppääjä -elokuvat voivat olla yhtenä osavaikuttimena asenteiden syntymiseen. (vrt. Shrum 1999, 16-18; Emmers-Sommer & Allen 1999, 490-492.)

Lasten tulkinnoissa keski-ikäinen sinkkunainen Elvi koettiin hahmoista kaikkein negatiivisimmaksi. Hahmoa kuvattiin muun muassa komentelevaiseksi, oudoksi, hulluksi ja aggressiiviseksi. Elvi koettiin jopa pelottavaksi hahmoksi. Elokuva välittää siis negatiivissävytteistä asenteellista sisältöä vanhemmasta yksinelä-

västä naisesta. Lapset voivat esimerkiksi saada kuvan siitä, että sinkkuna elävä keski-ikäinen nainen on jollain tapaa viallinen, eikä tämän vuoksi ole päässyt parisuhteeseen. Sinkkuuden syyt ovat kuitenkin monisyisemmät ja siihen voivat vaikuttaa esimerkiksi oma halukkuus tai elämäntilanne. Sinkkuutta ei tulisi siis nähdä huonompana vaihtoehtona verrattuna parisuhteeseen. Onkin huolestuttavaa, jos Risto Räppääjä välittää tällaista asennetta lapsille.

Mielikuva Elvistä oli jokaisella lapsella melko samanlainen, mikä osoittaa mahdollisesti sen, että elokuvien välittämä asenne tätä kohtaan oli melko selkeä ja yksipuolisesti esitetty. Yksipuolinen asennesisältö elokuvassa vahvistaa elokuvan vaikutusta lasten asenteisiin ja käsityksiin vääristäen niitä (Mustonen 2001, 58). Yksipuolinen mielikuva Elvistä voi toki selittyä myös lasten yhtenevällä sosiokulttuurisilla ympäristöllä. Kulttuurilla nimittäin on vaikutusta elokuvan tulkintaan (Koiusalo-Kuusivaara 2007, 77). Lapset asuvat samalla alueella, jolloin voidaan olettaa, että lapsilla on hyvin samanlainen sosiokulttuurinen tausta. Esimerkiksi intialaiselle lapselle Elvi olisi voinut näyttäytyä hyvin erilaisena hahmona.

Ensimmäisen vuosiluokan lasten tulkinnoissa Rauhasta korostui stressi ja levottomuus, mikä ilmeni säheltämisenä, kömpelyytenä ja komentelevaisuutena. Lasten tulkintojen mukaan Rauha tarvitsee myös apua lapsen kasvatuksessa. Kuudennen vuosiluokan oppilaiden kuvauksissa Rauha nähtiin kuitenkin erilaisena hahmona. Rauhaan ei esimerkiksi liitetty tiukkuutta tai komentelevaisuutta, jotka näkyivät vahvana ensimmäisen vuosiluokan kuvauksissa. Rauha nähtiin rauhallisena, iloisena, mukavana ja toisten tahtoon alistuvana ihmisenä. Rauhan hahmo edustaa yksinhuoltajanaista mediassa, joten se on omalta osaltaan vaikuttamassa yksinhuoltajaäiteihin kohdistuvien asenteiden syntymiseen. Elokuva luo toisille kuvaa yksinhuoltajanaisesta stressaantuneena ja yksin lapsen kanssa jääneenä kiireisenä naisena, jolla ei ole aikaa viettää hauskoja hetkiä lapsen kanssa. Toiset taas näkevät Rauhasa alistuvan kasvattajan, joka ei uskalla tehdä omia päätöksiään vaan luopuu omista näkökulmistaan toisen vuoksi. Tällaiset asenteet voivat siirtyä lapsiin, sillä media vaikuttaa lapsen asenteisiin ja identiteettiin (Shrum 1999, 16-18; Emmers-Sommer & Allen 1999, 490-492).

Miehen tärkeys roolimallina korostui molempien luokkien vastauksissa. Elokuva antoi lapsille kuvaa siitä, että perheessä, jossa on poikalapsi, tulee olla myös

mies antamassa miehen mallia. Elokuva välittää sanomaa lasten tulkintojen mukana siitä, että nainen ei voisi kasvattaa poikalasta yksin, vaan siihen tarvitaan miestä. Tällainen mediaviesti on haitallista esimerkiksi yksinhuoltajaäideille tai naisille, jotka kasvattavat yhdessä lasta. Katsoja voi myös samaistua tähän ajatukseen ja ajatella, ettei voisi pärjätä tulevaisuudessa lapsen kanssa ilman isää, mikä on kuitenkin väärä olettaus nykyaikana, jolloin hyvin pärjääviä, työssäkäyviä yksinhuoltajaäitejä on paljon.

Isät ovat rohkeampia ja hauskempia, oli ajatus, joka ilmeni ensimmäisen vuosiluokan lasten tulkinnoissa. Lapset ajattelivat, että Risto Räppääjän mahdollinen isähahmo olisi rohkeampi ja hauskempi kuin Rauha, Risto Räppääjän huoltaja. Rauha ei lasten mukaan tekisi hauskoja ja vaarallisia asioita Riston kanssa, koska Rauha on kiireinen kotitöidensä kanssa eikä uskaltaisi tehdä niitä. Tämä asenne, jota elokuva välittää, on huolestuttava. Nykyaikana naiset ja miehet tulisi nähdä tasavertaisina ihmisinä, joilla on yksilöllisiä luonteenpiirteitä, jotka eivät määrity sukupuolen mukaan. Yhtä lailla miehet voivat olla ujoja ihmisiä, jotka eivät innostu vaarallisista elämyksistä. Vastaavasti taas nainen voi olla rohkea elämysten hankkija, joka kiipeilee Mount Everestille vaikka joka vuosi.

On mielenkiintoista, että media vielä nykyaikanakin välittää stereotyyppistä asennetta, esimerkiksi sukupuolirooleihin liittyen, kun nykyaikana sukupuoliroolit ovat kuitenkin joustavampia. Joustavuuden huomasi ensimmäisen vuosiluokan oppilaiden kuvaamista sukupuolirooleista kotonaan. Isä hoiti lasten kuvauksien mukaan tasapuolisesti äidin kanssa kotiaskareita, kuten ruuanlaittoa ja siivoamista. Isä oli myös yhtä lailla mukana lasten hoivaamisessa kuin äiti. Aineistosta ei löytynyt lasten omien käsitysten osalta sukupuolistereotyyppistä sisältöä, vaan lapset kokivat äidin ja isän yhtä lailla lasten kasvattajiksi ja kodin askareiden hoitajiksi. Toki vielä moni sukupuolirooleihin liittyvä asia jäi tutkimatta, kuten vanhempien rooliutuminen lasten kasvattajina, eli onko vanhemmilla työnjakoa lapsen eri kasvualueiden tukemisen kanssa. Voisi esimerkiksi tarkastella kasvattaako äiti tunteidoissa ja isä sosiaalisissa taidoissa. Nämä tulokset saavat pohtimaan sitä, ovatko Risto Räppääjä -elokuvat jääneet jälkeen nykyajan kehityksestä ja minkä takia ne pitävät yllä sinnikkäästi vanhentuneita asenteita, vaikka maailma on muuttunut.

Poliisinaisesta kertovat tulkinnat olivat kaikkein positiivisimmat. Ensimmäisen vuosiluokan lapset kuvasivat naista esimerkiksi älykkääksi, puheliaaksi ja sanavalmiiksi ja kuudennen vuosiluokan oppilaat taas vahvatahtoiseksi, rauhalliseksi ja vastuuntuntoiseksi. Poliisi koettiin molemmissa ryhmissä kuitenkin komentele- vaiseksi ja tiukaksi. Nainen toimi miesvaltaisella alalla, poliisina, joten pohdin voi- ko kuvauksiin vaikuttaa se, että lapsilla on jo tietty mielikuva poliisista ja he yhdis- tävät näitä piirteitä tulkintaan hahmosta. Aiemmat kokemukset muodostavat skeemoja, eli ajattelumalleja esimerkiksi poliisin luonteenpiirteistä. Skeemojen poh- jalta lapsi tulkitsee ympäristöä, kuten mediaa. Toisaalta media voi myös muokata näitä skeemoja esimerkiksi kuvaamalla lapsen kokemusmaailmasta eroavia sisältö- jä, jolloin lapsi voi muokata skeemojaan näkemäänsä sopivammaksi. (Neisser 1982, 48–52.) Lapsella voi olla esimerkiksi mielikuva poliisista älykkäänä ja sanavalmiina ihmisenä, ja hän tulkitsee median kuvauksia poliisista tämän ajatusmallin pohjalta. Toisaalta merkitysten muodostamiseen tarvitaan signaali, josta merkitys muodoste- taan, joten myös elokuva on voinut välittää asenteellista sisältöä koskien naista po- liisina (Suoninen 2004, 22–23).

Kuudennen vuosiluokan oppilaat kuvailivat hahmoja usein elokuvan koko- naisuuden näkökulmasta. Hahmot nähtiin osana elokuvaa ja elokuvan naishahmoja arvioitiin esimerkiksi näyttelijöiden roolisuorituksen perusteella. Oppilaat arvioivat myös hahmon merkittävyyttä elokuvassa. Tällaista ei näkynyt ensimmäisen vuosi- luokan oppilaiden kuvauksissa. Kuudennen vuosiluokan oppilaat myös normittivat hahmojen naiseutta ja kasvattajuutta. Hahmoja esimerkiksi verrattiin toisiinsa ja ympäröivään yhteiskuntaan. Lapset arvioivatkin paljon sitä, onko hahmo normaali- olinen kasvattaja ja nainen. Voikin olla, että kuudennen vuosiluokan oppilaat ymmärsivät elokuvan osana heidän kasvu ympäristöään, kun taas ensimmäisen vuosiluokan oppilaat näkivät elokuvan irrallisena seikkana muusta ympäristöstä, jolloin he eivät verranneetkaan elokuvan hahmoja siihen.

Risto Rappääjä -elokuvat voivat olla muodostamassa identiteettiä samaistu- miskokemusten kautta (Hoffner 1996, 399; Hoffner&Cantor 1991, 63–65; Werner 1996, 20–21; Mustonen 2001, 123). Lapsi siis samaistuu hahmoon ja voi muuttaa kä- sityksiään ja käyttäytymistään hahmon tapaiseksi. Esimerkiksi jos lapsi samaistuu Rauha-hahmon, voi hän ajatella että hänestäkin tulee myöhemmin stressaava äiti,

jolla ei ole aikaa olla lapsen kanssa tai toisen tahtoon alistuva kasvattaja. Toisaalta samaistumiskohteet ovat usein samanikäisiä ja samaa sukupuolta edustavia hahmoja, joten elokuvan naiset eivät välttämättä toimi tämän kohderyhmän samaistumiskohteena (Hoffner&Cantor 1991, 63–65). Ne voivat kuitenkin muokata käsityksiä ja asenteita ja luoda stereotypioita (Shrum 1999, 16-18). Varsinkaan Elvin hahmo ei välttämättä johda lapsilla samaistumisen kautta identiteetin muutoksiin, koska identiteettiä muokkaavat samaistumiskokemukset syntyvät sellaisen hahmon suhteen, josta lapsi pitää (Mustonen 2001, 124; Hoffner 1996, 397). Lapset eivät tunteet pitävän Elvi-hahmosta kovinkaan paljoa. Kuitenkin tällä voi olla vaikutusta lasten asenteisiin vanhempia yksineläviä naisia kohtaan (Shrum 1999, 16-18; Emers-Sommer & Allen 1999, 490-492). Jos lapset katsovat paljon samanlaista asennesisältöistä mediaviestejä, voi se aiheuttaa sen, että lapset yleistävät kaikki vanhemmat yksinelävät naiset esimerkiksi aggressiivisiksi ja kometeleviksi ihmisiksi.

On tärkeää muistaa, ettei Risto Rämpääjä -elokuvalla ole suoria vaikutuksia ihmisiin, vaan ihmiset ovat yksilöllisiä ja moniulotteisia tulkitsijoita (Buckingham 2003, 59; Werner 1996, 19). Ei siis tarvitse pelätä, että Risto Rämpääjä -elokuvat vaikuttaisivat suoraan lapsen identiteettiin, käytökseen ja asenteisiin. Lapsi on itsenäinen, aktiivinen tulkitsija, joka ei omaksu jokaista median välittämää asennesisältöä vaan aktiivisesti luo uusia merkityksiä ja myös hylkää niitä. (Koivusalo-Kuusivaaran 2007, 186.)

## 5.2 Lapsi tulkitsijana

Elokuvan katsominen on aktiivista toimintaa. Lapsi tulkitsee elokuvaa aktiivisesti antaen katsomalleen merkityksiä ja toisaalta hyläten joitain merkityksiä. Lapsi myös syventää merkityksenantoprosessia vertaamalla elokuvan tapahtumia omiin kokemuksiinsa. (Koivusalo-Kuusivaara 2007, 186.) Myös haastattelemi lapset peilasivat elokuvan tapahtumia omiin kokemuksiinsa. Esimerkiksi, kun lapset keskustelivat Risto Rämpääjän tulevan isän roolista, kertoivat lapset paljon omia kokemuksiaan isästä. Esimerkiksi sen, että isän kanssa on paljon hauskeempaa, koska hänen kanssaan voi tehdä hauskoja asioita. Jos lapsella olisi ollut huonoja kokemuksia ko-

tona isän kanssa vietetystä ajasta, olisi lapsen tulkinta voinut olla erilainen. Elokuvan tulkinnasta ei siis voi irrottaa lapsen omaa kokemusmaailmaa.

Lasten tulkinnat erosivat jonkin verran toisistaan. Eroja oli sekä ensimmäisen vuosiluokan oppilaiden, kuudennen vuosiluokan oppilaiden ja molempien luokka-asteiden kesken. Tulkintaerot ovatkin normaaleja, koska jokainen lapsi on yksilöllinen median tulkitsija. Ei voida olettaa, että kaikki tutkittavat lapset kokivat elokuvan sisällön samanlaisena. (Werner 1996, 18; Säljö 2004.) Lasten tulkintoihin mediasisällöstä vaikuttavatkin monet asiat, kuten kulttuuriset seikat (Koivusalo-Kuusivaara 2007, 77), sosiaalinen tilanne (Kupiainen 2009, 169-171) ja lasten aikaisemmat kokemukset (Mustonen 2002, 57).

Kuudennen vuosiluokan oppilaat kuvailivat hahmoja analyttisemmin ja osasivat perustella mielipiteitään kattavammin kuin ensimmäisen vuosiluokan oppilaat. Vanhemmat oppilaat myös näkivät hahmot laajemmin osana elokuvaa ja yhteiskuntaa. Ensimmäisen ja kuudennen vuosiluokkien oppilaiden eroja tulkinnassa ja naishahmojen kuvailussa voidaan selittää heidän erilaisilla elokuvakokemuksillaan. Kuudennen vuosiluokan oppilaat ovat suuremmalla todennäköisyydellä katsoneet enemmän elokuvia ja televisiota, jolloin heidän kykynsä tulkita elokuvaa analyttisemmin on kehittynyt laajemman kokemuksen myötä suuremmaksi. (Buckingham 2005, 14.) Kuudennen vuosiluokan oppilaat ovat myös pidemmällä lähikehityksen vyöhykkeellä koskien elokuvan tulkintaa ja sen kuvailua. Huomasi, että ensimmäisen vuosiluokan oppilaat tarvitsivat vielä paljon tukea ja ohjaavia kysymyksiä pystyäkseen vastamaan haastattelukysymyksiin. Kuudennen vuosiluokan oppilaat pystyivät tekemään tarkkaa analyysia naisista itsenäisesti kirjallisessa muodossa, mikä ei olisi onnistunut nuorempien oppilaiden kanssa. (Poehner 2012, 611.)

Tulkintaprosessiin vaikuttaa ikä ja kielellinen kehitystaso (Salokoski & Mustonen 2007, 47; Emmers-Sommer & Allan 1999, 490). Risto Räppääjä -elokuvien tulkinta oli erilaista eri-ikäisillä lapsilla. Kielellinen kehitystaso vaikuttaa siihen, kuinka ihminen ymmärtää elokuvan sanoman. Pitkät ja polveilevat lauseet voivat jäädä esimerkiksi nuoremmilla lapsilla ymmärtämättä, jolloin sillä on vaikutusta elokuvan tulkintaan. Nuoremmat lapset myös näkevät elokuvasta vain kokonaiskuvan, kun taas vanhemmat lapset keskittyvät myös ilmeisiin ja eleisiin (Smith & Wilson



2002, 18-22). Tämän huomasi siinä, että kuudennen vuosiluokan oppilaat kuvailivat vastauksissaan hahmojen ilmeitä ja eleitä perusteluna luonteenpiirrekuvauksille, mitä ei näkynyt ensimmäisen vuosiluokan oppilaiden vastauksissa. Voi myös olla, että elokuvan piiloiset merkitykset ja epäsuora huumori, kuten sarkasmi, on voinut jäädä nuoremmilta lapsilta huomaamatta. Sarkasmin taju kasvaakin usein vasta myöhemmässä lapsuusvaiheessa (Buckingham 2005, 14). Olisikin mielenkiintoista tutkia, kuinka erilaisia tulkintoja aikuisilla ja lapsilla syntyy samasta mediasisällöstä ja mitkä ovat suurimpia eroavaisuuksia tulkintaprosessissa.

Koska elokuvat olivat sellaisia, joita melkein kaikki oppilaat olivat nähneet, on tulkintoihin voinut vaikuttaa aiheesta keskustelut luokkakavereiden kanssa. Muiden kanssa keskustelu vaikuttaa nimittäin tulkintoihin ja näkemyksiin elokuvasta (Werner 1996, 28; Mustonen 2009, 135). Esimerkiksi luokkakaverin tulkinta Elvistä voi vaikuttaa omaan mielipiteeseen hahmosta. Elokuvan tulkintaan on voinut ensimmäisen vuosiluokan oppilaiden kohdalla vaikuttaa myös parihaastattelumuoto, sillä lapset saivat yhdessä keskustella elokuvasta, jolloin parin tulkinnat ovat voineet vaikuttaa toisiinsa. Varsinkin aktiivisemmän ja dominoivamman lapsen näkemykset voivat siirtyä ujommalle lapselle, joka ei niin helposti uskalla tuoda omia mielipiteitä ilmi. (vrt. Hirsjärvi & Hurme 2000, 62-63.) Kuudennen vuosiluokan oppilailla ei taas ollut tätä mahdollisuutta, joten matkimista ei tapahtunut aineistonkeruuvaiheessa.

Oli mielenkiintoista huomata, kuinka eriäviä ensimmäisen vuosiluokan oppilaiden tulkinnat elokuvan sukupuolirooleista olivat verrattuna heidän omiin käsityksiinsä sukupuolirooleista. Elokuvan merkitysten muodostamiseen vaikuttavia tekijöitä ovat kuitenkin kasvuympäristö ja omat kokemukset (Werner 1996, 18.) Oli si voinut siis luulla, että tulkinnat olisivat olleet vahvemmin yhteneväisiä omiin kokemuksiin. Erot voivat toisaalta korostua vahvemmin, kun omassa kodissa asiat käsitetään eri tavalla. Jokaisen ensimmäisen vuosiluokan oppilaan kodissa vaikutti olevan hyvin samanlainen asenneilmapiiri sukupuolirooleja kohtaan. Kaikilla lapsilla korostui molempien vanhempien osuus kodinaskareissa ja hoivaamisessa. Lapsista tuntui jopa kummalliselta ajatella, etteivät molemmat vanhemmat osallistuisi kodinhoitoon.

Jatkotutkimusideoita nousi esille paljon tutkimusta tehdessä. Olisi mielenkiintoista tutkia, kuinka perhetausta vaikuttaa Risto Räppääjä -elokuvien tulkintoihin. Voisi esimerkiksi tutkia, onko perhemuodolla merkitystä tulkintoihin. Lisää tutkimusta vaatisi myös kehitysvaiheen merkitys näiden elokuvien tulkintoihin. Voitaisiin esimerkiksi tutkia, kuinka aikuisten ja lasten tulkinnat elokuvista eroavat ja mitkä ovat suurimmat erottavat tekijät. Voitaisiin myös tutkia eroja lapsi- ja aikuishahmojen tai mies- ja naishahmojen välillä. Tutkimukseni koski pelkästään naisia, mutta vertailtavaa aineistoa syntyisi, jos tutkittaisiin kuinka eri ikäiset ja sukupuoliset hahmot eroaisivat toisistaan.

### 5.3 Tuloksiin vaikuttavia asioita

Lapset näkivät Risto Räppääjä ja Liukas Lennard -elokuvasta vain otoksia ja ensimmäisen vuosiluokan oppilaat kertoivat lisäksi vielä Sevillan saituri -elokuvasta oman muistinsa mukaan. Tällä voi olla vaikutusta myös tuloksiin. Otosten valinnalla tein rajausta lasten tulkintoihin, sillä lapset tulkitsivat sitä mitä he näkivät. Pyrin kuitenkin valikoimaan sellaisia otoksia, jotka vastasivat hahmon piirteitä ja toimintaa koko elokuvassa. Toisaalta melkein kaikki lapset olivat nähneet elokuvan jo aiemmin, jolloin heillä oli kokonaiskuva elokuvasta. Muistin varassa Sevillan saiturista kertominen taas voi olla epätarkkaa, koska hahmoja ja niiden piirteitä ei välttämättä muista täysin. Lapsilla oli kuitenkin vahva mielikuva Sevillan saituri -elokuvasta, sillä he olivat nähneet elokuvan viime aikoina ja se oli selvästi puhuttanut heitä.

Ensimmäisen vuosiluokan oppilaiden tulkintoihin ja sitä kautta tuloksiin on voinut vaikuttaa lasten parivalinnat. Se kuinka lapset uskaltavat kertoa ajatuksiaan toisen kuullen, voi vaikuttaa tuloksiin. Jos lapsen on vaikea kertoa toisen lapsen kuullen todellisia tulkintojaan ja tunteitaan elokuvan sisältöä kohtaan, voi lapsi päätyä matkimaan toista lasta. Tällaista toisen vastauksen matkimista havaitsin jonkin verran. Toisaalta on vaikeaa tietää, milloin lapsi matkii toisen vastausta ja milloin on kyse vain samasta mielipiteestä tai tulkinnasta. Myös toisen lapsen dominoiva käyttäytyminen ja se, että lapsi on paljon äänessä vaikuttavat varmasti siihen, kuinka paljon hiljaisempi lapsi saa puheaikaa kertoa omia näkemyksiään. Py-

rinkin kysymään hiljaisemmalta lapselta erikseen mielipiteitä asioista. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 62-63.) Kuudennen vuosiluokan oppilaiden vastauksiin on voinut taas vaikuttaa se, että vastaukset esitettiin kirjallisesti eivätkä kaikki lapset välttämättä pysty ilmaisemaan itseään yhtä hyvin kirjallisesti kuin suullisesti. Myös kirjallisen kysymyksen ymmärtäminen väärin ja väsyminen liian pitkään kirjalliseen tehtävään, voivat olla riskinä kirjallisissa vastauksissa (Valli 2010, 108).

Myös kysymysten asettelu on voinut vaikuttaa tuloksiin. Haastattelussa en esimerkiksi kysynyt kaikilta lapsilta kysymyksiä samalla tavalla tai samoin päin, vaan kysyin osan kysymyksistä spontaanisti lapsilta nousevien ajatusten pohjalta. Jokainen lapsi ei siis vastannut jokaiseen lisäkysymykseen, mutta suuret linjat pysyivät jokaisessa haastattelussa samanlaisina. Jokainen haastattelu eteni pääasiallisesti haastattelurungon mukaan, ja pyrin pitämään aiheen käsiteltävässä ilmiössä, vaikka rönsyilyä välillä tulikin. Teemahaastattelussa ei kuitenkaan vaadita kysymysmuotojen samanlaisuutta jokaisessa haastattelussa, vaan rönsyily on mahdollista (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 208-209). Avoimissa kyselylomakkeissa taas kysymys aina jollain tapaa ohjaa lasten vastauksia, koska avoimeen kyselylomakkeeseen ei saa koskaan täysin avoimia kysymyksiä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 77). Pyrin kuitenkin tekemään kysymyksistä mahdollisimman avoimia, jotta oppilaat voivat kirjoittaa hahmoista oman näkökulmansa mukaan.

Tutkija ei ole koskaan laadullisessa tutkimuksessa täysin objektiivinen, vaan tutkijan omat asenteet ja ennakkoluulot vaikuttavat tulosten analysointiin. Tutkimustulosten luotettavuuden saavuttamiseksi tutkijan tulisi pyrkiä olemaan mahdollisimman objektiivinen. (Tuomi 2009, 135-136.) Olin nähnyt Risto Räppääjä -elokuvat, joten omat käsitykseni ovat voineet värittää tulkintoja. Pyrin kuitenkin siihen, että analysoin aineiston unohtaen omat käsitykseni Risto Räppääjä -elokuvan naiskuvasta. Toisaalta tutkimustulokset olivat hieman erilaisia kuin omat käsitykseni elokuvasta, joten tämä puoltaa sitä, että omat käsitykseni eivät ole olleet vahvasti muokkaamassa tulkintoja.

Myös tutkijan läsnäolo aineistokeruutilanteessa voi vaikuttaa lapsiin. Esimerkiksi se, kuinka tutkija kysyy kysymykset ja kuinka turvallisen ilmapiirin tutkija luo tutkimustilanteeseen, vaikuttaa lasten vastauksiin. Turvallisessa ilmapiirissä lapset uskaltavat kertoa avoimesti omia käsityksiään ja mielipiteitään eikä heidän

tarvitse miettiä, mitä vastausta tutkija heiltä odottaa. (Hirsjärvi & Hurme 68-69.) Uskon, että tutkimustilanne oli rento molemmille luokka-asteille. Varsinkin haastattelutilanteessa lapset nauroivat spontaanisti ja kertoivat minulle avoimesti myös omia kokemuksiaan aiheisiin liittyen. Lapset uskalsivat olla tilanteessa vapautuneesti omia itsejään.

Tutkimusotokseni oli myös pieni, joten kovinkaan yleistettäviä tuloksia ei tällä tutkimusotteella saada. Tulokset voisivat olla erilaisia, jos tutkittaisiin vaikka kaikkien Jyväskylän alakoulujen lasten tulkintoja Risto Räppääjä -elokuvien naisista. Silloin lapsilla olisi selkeämpiä eroja sosiaalisessa ja kulttuurisessa taustoissa, joilla on tiettävästi vaikutusta tulkintaan. Tällöin otos vastaisi myös paremmin koko Suomea. Toisaalta laadullisen tutkimuksen ei tarvitse olla kovinkaan yleistettävää tietoa, vaan sen tarkoitus on paneutua syvällisemmin tiettyyn ilmiöön vastaamalla kysymykseen ”kuinka”, eikä kysymykseen ”kuinka suuri osa”. Tärkeää laadullisessa tutkimuksessa on myös valita tutkimusjoukko mahdollisimman asiantuntevista ihmisistä. (Tuomi & Sarajarvi 2009, 85.) Siinä onnistuttiin, sillä Risto Räppääjä -elokuvat näille lapsille suosikkielokuvia.

## LÄHTEET

- Aljaafreh, A., & Lantolf, J. P. (1994). Negative feedback as regulation and second language learning in the zone of proximal development. *The Modern Language Journal*, 78(4), 465-483.
- Anderson, C., Berkowitz, L., Donnerstein, E., Huesmann, R., Johnson, J., Linz, D., Malamuth, N., Wartella, E. (2003). The influence of media violence on youth. *Psychological science in the public interest*. 4 (3), 81 – 110.
- Anderson, C., Ihori, N., Bushman, B., Rothstein, H., Shibuya, A., Swing, E., Sakamoto, A., Saleem, M. (2010). Violent Video Game Effects on Aggression, Empathy, and Prosocial Behavior in Eastern and Western Countries: A Meta-Analytic Review. *Psychological Bulletin* 136 (2), 151 – 173.
- Barner, M. (1999). Sex-Role Stereotyping in FCC-Mandated Children's Educational Television. *Journal of Broadcasting & Electronic media* 43 (4), 551 – 564.
- Bredikyte, M. (2011). The zones of proximal development in children's play. Oulu: University of Oulu. Pobrano z: <http://herkules.oulu.fi/isbn9789514296147/isbn9789514296147.pdf>.
- Brown, J. D. (2002). Mass media influences on sexuality. *Journal of sex research*, 39(1), 42-45.
- Bryant, J., Zillmann, D. (1986). *Perspectives on media effects*. New Jersey.
- Buckingham, D. (2003). *Media education. Literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Blackwell Publishing Ltd.
- Buckingham, D., Banaji, S., Carr, D., Cranmer, S., & Willett, R. (2005). *The media literacy of children and young people: A review of the research literature*.
- Burr, V. (2010). *Sosiaalipsykologisia ihmiskäsityksiä*. Tampere: Vastapaino.
- Calvert, S. L., & Gersh, T. L. (1987). The selective use of sound effects and visual inserts for children's television story comprehension. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 8(4), 363-375.
- Cin, S., Worth, K., Dalton, M., Sargent, J. (2008). Youth exposure to alcohol use and brand appearance in popular contemporary movies. *Addiction* 103 (12), 1925 – 1932.

- Cline, V., Croft, R., Courrier, S. (1973). Desensitization of children to television violence. *Journal of Personality and social Psychology*. 27 (3), 360–365.
- Distefan, J., M., Pierce, J.,P., Gilpin, E., A. (2004). Do favorite movie stars influence adolescent smoking initiation? *American Journal of Public Health*. 94 (7), 1239–1244.
- Emmers-Sommer, T.M. & Allen, M. (1999). Surveying the effect of media effects: a meta-analytic summary of the media effects research in “human communication research”. *Human Communication Research* 25 (4), 478–497.
- Erikson E. H. (1956). The program of ego identity. *Journal of American Psychoanalytic Association* 4, 56–121.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: youth and crisis*. New York: Norton
- Funk, J., Baldacci, H., Pasold, T., Baumgardner, J. 2004. Violence exposure in real-life, video games, television, movies, and the internet: is there desensitization? *Journal of Adolescence* 27 (1), 23–39.
- Hanewinkel, R., Morgenstern, M., Tanski, S., Sargent, J. (2008). Longitudinal study of parental movie restriction on teen smoking and drinking in Germany. *Addiction* 103 (10), 1722–1730.
- Hirsjärvi, S., Hurme, H. (2000). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita. 15. uudistettu painos*. Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S., & Remes, P. Sajavaara, P. (2004) *Tutki ja kirjoita. Kustannusosakeyhtiö Tammi*. Helsinki.
- Hirsjärvi, S., & Remes, P. Sajavaara, P. (2003) *Tutki ja kirjoita. Kustannusosakeyhtiö Tammi*. Helsinki.
- Hodapp, R. M., & Goldfield, E. C. (1985). Self-and other regulation during the infancy period. *Developmental review*, 5(3), 274-288.
- Hoffner, C. (1996). Children's wishful identification and parasocial interaction with favorite television characters. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*. 40 (3), 389–403.

- Hoffner Cynthia A. & Cantor, Joanne. (1991). Perceiving and responding to mass media characters. Teoksessa J., Bryant & D., Zillmann (toim.) *Responding to the Screen. Reception and reaction processes*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 63–101.
- Kiviniemi, K. (2010). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 3. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 70–85.
- Koivusalo T. (2014). *Risto Räppääjä ja Liukas Lennard* [elokuva]. Suomi: Artista Filmi Oy.
- Koivusalo T. (2015). *Risto Räppääjä ja Sevillan Saituri* [elokuva]. Suomi: Artista Filmi Oy.
- Koivusalo-Kuusivaara, R. (2007). *Lapset, media ja symbolinen vuorovaikutus. Suomalaisten, englantilaisten ja saksalaisten lasten mediasuhteen tarkastelua*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Kotilainen S., (2007). Mediakasvatusta nuorisotyössä. Teoksessa H., Kyväslähti, R. Kupiainen, L. Lehtonen (toim.). *Näkökulmia mediakasvatukseen*. Helsinki: Mediakasvatusseura, 151–157
- Kotilainen, S. (2009). *Suhteissa mediaan*. Jyväskylä: Nykykulttuuri.
- Kotilainen, S., Kivikuru, U. (1999). Mediakasvatus ihanteiden ja todellisuuden ristipaineissa. Teoksessa S., Kotilainen, M., Hankala, u., Kivikuru. *Mediakasvatus*. Helsinki: Oy Edita Ab, 13–30.
- Kovala, U. (2007). Kokemus, rakenne vai konteksti? Reseptitutkimuksen vaiheita ja jännitteitä. Teoksessa E., Vainikkala ja H., Mikkola (toim.) *Nyky aika kulttuurintutkimuksessa*. Jyväskylä: Nykykulttuuri, 176–200.
- Kronqvist, E-L., Kumpulainen, K. (2011). *Lapsuuden oppimisympäristöt. Eheä polku varhaiskasvatuksesta kouluun*. Helsinki: WSOY.
- Kupiainen, R. (2009). Lasten mediasuhteet mediakasvatuksen kysymyksenä. Teoksesta S., Kotilainen (toim.) *Suhteissa mediaan*. Jyväskylä: Nykykulttuuri, 167–183.
- Kuusisaari, H. (2014). Teachers at the zone of proximal development–Collaboration promoting or hindering the development process. *Teaching and Teacher Education*, 43, 46-57.

- Lantolf, J. P. (2006). Sociocultural theory and L2: State of the art. *Studies in second language acquisition*, 28(01), 67-109.
- Lantolf, J. P. (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford University Press
- Lyle, J. (2003). Stimulated recall: A report on its use in naturalistic research. *British educational research journal*, 29(6), 861-878.
- Metsämuuronen, J. (2003). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Helsinki: International Methelp Ky.
- Milkie, M. A. (1999). Social comparisons, reflected appraisals, and mass media: The impact of pervasive beauty images on Black and White girls' self-concepts. *Social Psychology Quarterly*, 190-210.
- Mustonen, A. (1997). *Media Violence and Its Audience*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Mustonen, A. (2001). *Mediapsykologia*. Helsinki: WSOY.
- Mustonen, A. (2002). Median rooli psykologisessa kehityksessä. Teoksessa S. Sintonen (toim.). *Median sylissä. Kirjoituksia lasten mediakasvatuksesta*. Tampere: OY FINN LECTURA Ab, 55–69.
- Mustonen, A. (2009). Media tunnemyllynä. Teoksessa S. Kotilainen. *Suhteissa mediaan*. Jyväskylä: Nykykulttuuri, 133–146.
- Niinistö, H., Ruhala, A. (2007). Pienten lasten mediakasvatus. Teoksessa H. Kynäslähti, R. Kupiainen, M. Lehtonen. *Näkökulmia mediakasvatukseen*. s. 123–135.
- Patton M., Q. (2001). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. 3. editon. Lontoo: Sage Publications Ltd.
- Poehner, M. E. (2012). The zone of proximal development and the genesis of self-assessment. *The Modern Language Journal*, 96(4), 610-622.
- Pritchard, M., Cramblitt, B. (2014). Media Influence on Drive for Thinness and Drive for Muscularity. *Sex Roles* 71 (5–8), 208–218.
- Saarela-Kinnunen, M., & Eskola, J. (2001). Tapaus ja tutkimus= tapaustutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin*, 1, 158-169.



- Saastamoinen, M. (2006). Minuus ja identiteetti tutkimuksen haasteina. Teoksessa P. Rautio, M. Saastamoinen(toim.). Minuus ja identiteetti. Sosiaalipsykologinen ja sosiologinen näkökulma. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 170–180.
- Salokoski, T., Mustonen, A. (2007). Median vaikutukset lapsiin ja nuoriin. Katsaus tutkimuksiin sekä kansainvälisiin mediakasvatuksen ja -säätelyn käytäntöihin. Helsinki: Mediakasvatusseura ry.
- Suomen elokuvasäätiö 2015. Tilastot ja tutkimukset. Viitattu 17.5.2015 <<http://ses.fi/tilastot-ja-tutkimukset/kotimaiset-katsojaluvut/>>
- Shrum, L. (1999). The relationship of television viewing with attitude strength and extremity: implications for the cultivations effects. *Media Psychology* 1 (1), 3–25.
- Sintonen, S. (2009). Media arjen kasvatussuhteissa. Teoksessa S. Kotilainen (toim.) Suhteissa mediaan. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston Nykykulttuurin tutkimuskeskuksen julkaisuja 99, 185–196.
- Sintonen, S. (2002). Mediakasvatusta järjellä ja tunteella. Teoksessa S. Sintonen. Median sylissä. Kirjoituksia lasten mediakasvatuksesta. Helsinki: Oy FINN LECTURA Ab, 111–118.
- Smith, S.L., Wilson, B.J. (2002). Children's comprehension of and fear reaction to television news. *Media Psychology* 4 (1), 1–26.
- Suoninen, A. (2004). Mediakielitaidon jäljillä. Lapset ja nuoret valikoivina mediankäyttäjinä. Jyväskylä: Nykykulttuuri.
- Suoninen, A. (2013). Lasten mediabarometri 2013. 0-8-vuotiaiden mediankäyttö ja sen muutokset vuodesta 2010. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Suoranta, J. (2003). Kasvatus mediakulttuurissa. Tampere: Vastapaino.
- Säljö, R. (2004). Oppimiskäytännöt. Sosiokulttuurinen näkökulma. 2. painos. Helsinki: SanomaPro.
- Tanner, L., Haddock, S., Zimmerman, D., Lund, L. (2003). Images of Couples and Families in Disney Feature-Length Animated Films. *The American Journal of Family Therapy* 31 (5), 355–373.
- Thorne, J. L. S., & Lantolf, J. P. (2006). Sociocultural theory and the genesis of second language development.

- Tickle, J., Sargent, J., Dalton, M., Beach, M., Heatherton, T. (2001). Favorite movie stars, their tobacco use in contemporary movies, and its association with adolescent smoking. *Tobacco control* 10 (1), 16–22.
- Tuomi, J., Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Uhlmann, E., Swanson, J. (2003). Exposure to violent video games increases automatic aggressiveness. *Journal of Adolescence* 27 (1), 41–52.
- Uotinen, S. (2008). *Vanhempien ja lasten toimijuuteen konduktiivisessa kasvatuksessa*. Jyväskylän yliopisto.
- Valli, R. (2010). Kyselylomaketutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin*, 1, 103-127.
- Wenger, E. (2001). *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Werner, A. (1996). *Lapset ja televisio*. Helsinki: Gaudeamus.

## LIITTEET

### Liite 1. Haastattelurunko

Haastattelen kolmea tyttöä ja kolmea poikaa. Haastattelen kahta oppilasta kerrallaan.

Ensimmäinen osa: Lasten ennakkokäsitykset.

1. Kertokaa tilanteesta, jossa hoivataan naarmun saanutta lasta. (Tarkentavia kysymyksiä: Kuka hoivaaja on? Millainen hän on? yms. )
2. Kertokaa tilanteesta, jossa hoidetaan kotiaskareita. (Tarkentavia kysymyksiä: Kuka niitä tekee? Millainen hän on?)
3. Kertokaa tilanteesta, kun joku laittaa hiuksia. (Tarkentavia kysymyksiä..)
4. Kertokaa tilanteesta, jossa joku pahoittaa mielensä ja itkee. (Tarkentavia kysymyksiä)

(Kuva leipurista)

5. Kuka tässä kuvassa voisi olla? Kerro hänestä lisää. Millainen hän voisi olla?

Toinen osa: Lapsen omat elokuvakokemukset

1. Minkä elokuvan olette nähneet viimeksi?
2. Millaisia naishahmoja siinä esiintyy?
3. Voisitteko nähdä sellaisia naisia arkielämässä?

Kolmas osa: Risto räppääjä ja liukas Lennart (videopätkiä)

1. Millainen Rauha-täti on? Voisiko tuollainen nainen olla olemassa?
2. Millainen Elvi on? Oletko tavannut hänenlaistaan naista koskaan? Mikä tekee hänestä erilaisen muihin naisiin verrattuna?
3. Millainen kouluneuvoksen rouva mielestäsi on?

**Liite 2. Avoin kyselylomake.**

Millainen kuva sinulle jäi elokuvan naishahmoista? (Kuva kaikista naishahmoista)

Millainen hahmo Elvi on?

Millainen luonne hänellä mielestäsi on? (Kuva Elvistä)

Millainen hahmo Rauha on?

Millainen luonne hänellä mielestäsi on? (Kuva Rauhasta)

Millainen hahmo naispoliisi on?

Millainen luonne hänellä mielestäsi on? (Kuva naispoliisista)