

Toimittaneet Liisa Karlsson & Reeli Karimäki

SUKELLUKSIA

**lapsinäkökulmaiseen
tutkimukseen ja toimintaan**



FERA
SUOMEN KASVATUSTIETEELLINEN SEURA RY



MILLAISIA ASIOITA 0–13-vuotiaat lapset kuvailevat toiminnallaan, eleillään, kertomuksillaan ja kuvillaan? Mitkä ovat lapsille ominaisia tapoja kertoa itsestään ja käsityksistään? Tämä teos hahmottaa kuvaa lapsesta nyky-yhteiskunnassa. Teoksen tutkimukset osoittavat, että jo pienet lapset luovat omaa kulttuuria ja tuottavat uusia näkökulmia ja tietoa. Osaavatko aikuiset kuunnella lapsen viestiä? Tähän haasteeseen pyritään teoksessa vastaamaan erittelemällä lapsinäkökulmaisen tutkimuksen reunaehtoja, tapoja ja tuloksia.

Osallisuus, toimijuus ja yhteisöllisyys ovat ajankohtaisia aiheita, mutta kokemuksi ja tietoa niiden toteutumisesta lasten arjessa on toistaiseksi vähän. Niinpä teoksessa paneudutaan siihen, miten tutkimustietoa voidaan käyttää lapsinäkökulmaisen työn kehittämiseen – myös lasten kanssa. Kirja on tarkoitettu tutkijoille, opiskelijoille sekä lasten ja nuorten kanssa toimiville. Lasten näkökulmiin voivat sukeltaa niin päivähoiton, koulun ja nuorisotyön parissa työskentelevät kuin sosiaali-, terveys- ja kulttuurialan toimijat sekä päätöksentekijät, vanhemmat ja muut kiinnostuneet.



Kansi: Martti Minkkinen



Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen
tutkimukseen ja toimintaan

Suomen kasvatustieteellinen seura
Kasvatusalan tutkimuksia 57

Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan

Toimittaneet
Liisa Karlsson
Reeli Karimäki



Kasvatusalan tutkimuksia

Julkaisija: Suomen kasvatustieteellinen seura

Toimituskunta: Jouni Välijärvi (pj.), professori, Jyväskylän yliopisto
Joel Kivirauma, professori, Turun yliopisto
Liisa Tainio, professori, Helsingin yliopisto
Kaisa Kiuttu (siht.), tutkimusamanuenssi, Jyväskylän yliopisto

Sarjassa ilmestyneet julkaisut ovat läpikäyneet referee-arvioinnin.

Myynti: Tiedekirja
<https://tiedekirja.fi/fi/>
Snellmaninkatu 13
00170 HELSINKI
Puh. +358 9 635 177
Sähköposti: tiedekirja@tsv.fi

© Kirjoittajat ja Suomen kasvatustieteellinen seura ry.

Julkaisu on tehty yhteistyössä Lapset kertovat ja toimivat ry:n Lapset kertovat -sarjan kanssa. Lapset kertovat -tutkimus- ja kehittämishankeissa hakeudutaan erityisesti lasten ja nuorten mutta myös aikuisten kokemusten äärelle. Perinteisestä lasta kohteellistavasta orientaatiosta pyritään eroon nostamalla esiin lasten ja nuorten ajatuksia, heidän omaa kulttuuriaan, kuten leikkejä, keskusteluja ja kertomuksia, sekä heille ominaisia tiedon tuottamisen tapoja. Myös työkäytäntöjen, tutkimuksellisten analysointivälineiden ja osallistavien koulutusjärjestelmien kehittäminen kuuluvat toimintaan. Keskiössä on paitsi lasten ja nuorten myös aikuisten ja vanhusten osallisuus perheissä ja yhteiskunnallisissa palvelujärjestelmissä sekä kansainvälisessä yhteistyössä.



Kansi ja ulkoasu: Martti Minkkinen, valokuvat Liisa Karlsson,
Reijo Meronen (Filminova), Martti Minkkinen
Taitto: Taittopalvelu Yliveto Oy

ISBN 978-952-5401-59-2
ISBN 978-952-7411-30-8 (e-kirja)
ISSN 1458-1094
ISSN 2489-768X (e-kirja)

Jyväskylän yliopistopaino
Jyväskylä 2012

Sisällys

Lukijalle	7
Teoksen luvut lyhyesti	9
Kiitokset.....	13

JOHDANTO

1 Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan poluilla.....	17
<i>Liisa Karlsson</i>	

OSA I Oppimisen ja leikin polkuja

2 Havainnoiva, ennakoiva ja motivoitunut vastasyntynyt	67
<i>Claes von Hofsten</i>	
3 Pienten lasten vuorovaikutuksen rakentuminen ja tulkinta.....	83
<i>Niina Rutanen</i>	
4 Vastarinnasta osallisuuteen – toimijaksi juonellisessa leikkipedagogiikassa	107
<i>Anna Pauliina Rainio</i>	
5 Leikitäänkö yhdessä? Tyttöjen ja poikien yhteinen ja erillinen leikinmaailma.....	141
<i>Reeli Karimäki</i>	

OSA II Lapset kertovat

6 Sadutusmenetelmä – kohtaamista ja aineiston tuottamista.....	169
<i>Liisa Karlsson & Monika Riihelä</i>	
7 Kertominen on lapselle sanallista leikkiä.....	197
<i>Monika Riihelä</i>	
8 Lapset toimivat – aikuiset valistavat: lasten kertomuksia syömisestä	235
<i>Liisa Karlsson</i>	
9 Turvapaikanhakijalapsen kertomat	285
<i>Minna Lähteenmäki</i>	

OSA III Teoriasta käytäntöön: lasten ja aikuisten yhdessä kehittämä toiminta

10 Lapsinäkökulmaista toimintaa soveltamassa.....	325
<i>Helena Lindqvist</i>	
Kirjoittajat.....	347

Lukijalle

Lasten mukaan ottaminen toiminnan suunnitteluun on monen aikuisen innostuksen lähde. Lasten osallisuus ja toimijuus ovat ajankohtaisia aiheita, joiden sisällöistä ja käytännön toteuttamistavoista keskustellaan. Toistaiseksi näyttää olevan suhteellisen vähän konkreettisia työvälineitä osallisuuden ankkuroimiseen osaksi jokapäiväistä toimintaa. Tässä teoksessa esitellään ja analysoidaan useita lapsinäkökulmaisen toiminnan tapoja. Samalla kerrotaan, miten lapsinäkökulmaista toimintaa voidaan tutkia ja millaisia tuloksia tutkimus on tuottanut. Lapsella on perustuslain suoma oikeus vaikuttaa itseään koskeviin asioihin, ja ammattilaisella puolestaan on velvollisuus ottaa huomioon lapsen näkökulma arjen toiminnassa.

Tässä teoksessa tuodaan esiin erilaisia tapoja, joilla lapsia voidaan kuulla ja joilla lapsilta saadaan tietoa heille ominaisilla tavoilla. Ennen kaikkea paneudutaan siihen, miten tätä tietoa voidaan tulkita ja käyttää työn kehittämiseen – myös lasten kanssa. Lapsialojen moderni työnkuva lähtee tutkivasta otteesta, jossa työtä kehitetään ja tapahtunutta analysoidaan.

Käsillä olevan kirjan kautta hahmottuu kuva nykylapsesta muuttuvassa yhteiskunnassa. Teoksen tutkimukset osoittavat, että jo aivan pienillä lapsilla on omaa kulttuuria ja että he toimivat kokonaisvaltaisesti. Uudet vauvoja ja pieniä lapsia koskevat tutkimukset tuovat esiin osaan lapsen, jolla on tehokkaita tapoja oppia. Teoksessa paneudutaan sii-

hen, mitä 0–13-vuotiaat kertovat maailmasta toiminnallaan, eleillään, kertomuksillaan ja kuvillaan, sekä siihen, miten heidän tapansa toimia eroavat aikuisten toimintatavoista. Tutkimus avaa uusia, hämmästyttäviäkin näkökulmia, jotka voivat innostaa lapsialojen ammattilaisia ja auttaa heitä kehittämään työtään ja työyhteisöjään. Kun tiedämme lisää lasten kapasiteetista, saamme aikuisina vastuullisen tehtävän huolehtia siitä, että innokas oppiminen ja maailman valloittaminen ei tyrehtyisi liian varhain.

Kirja on tarkoitettu lapsi-, nuoriso- ja lapsuudentutkijoille, opiskelejoille sekä lasten ja nuorten kanssa työskenteleville. Sukelluksen lasten näkökulmiin voivat tehdä niin päivähoiton, koulun, nuorisotyön ja vammaistyön parissa työskentelevät kuin ihmiset sosiaali-, terveys- ja kulttuurialalla. Suuntaamme teoksemme myös eri alojen päättäjille ja kehittäjille sekä vanhemmille ja muille kiinnostuneille. Toivomme, että kirjamme innostaa uusiin lapsinäkökulmaisiin tutkimuksiin, tutkimusmetodien kehittämiseen sekä konkreettisten toimintatapojen löytämiseen käytännön lapsityössä ja kotona.

Helsingissä 11.11.2011

Liisa Karlsson ja Reeli Karimäki

Teoksen luvut lyhyesti

Lapsi- ja lapsuudentutkimuksessa on alettu tiedostaa, että lapsella on tietoa ja ideoita, joita aikuisella ei välttämättä ole. Lapset on otettu mukaan tiedon tuottajiksi ja jopa kanssatutkijoiksi ja tutkimuksissa lasten esittämät näkökulmat on pyritty ottamaan huomioon. Tämän lisäksi pyritään tieteidenväliseen vuoropuheluun, tutkimuksen ja kentän väliseen keskusteluun sekä käytännön toimintaan ankkuroituneen hiljaisen tiedon esiin nostamiseen. Tieteenalalla vaadittava ymmärrys rakentuu poikki-tieteisesti ja korostaa kontekstia ja toimintakulttuurien merkitystä.

Tässä kirjassa esittelemme lapsinäkökulmaista tutkimusta sekä lapsinäkökulmaisen työskentelyn käytännön toteutuksia. Esittelemme valtavirrasta poikkeavaa, toisenlaisen näkemisen tapaa, joka on jatkuvasti voimistumassa niin tutkimuksessa kuin käytännön työssäkin. Erityyppinen kerronnallisuus ja narratiivit nousevat esiin samoin kuin herkistyminen hetkeen ja dialogisuuteen. Teoksen kirjoittajat edustavat eri tieteenaloja ja tutkimusperinteitä, joissa käytetään osittain toisistaan poikkeavia käsitteitä, tarkastelutapoja ja tutkimusmenetelmiä. Lisäksi lasten kanssa työskentelevä kertoo, miten teoria ja tutkimus näkyvät työssä lasten ja työntekijöiden kesken. Kirjan kirjoittajat ja eri tieteenalat ovat käyneet tiivistä vuoropuhelua. Näin on kyseenalaistettu tieteenalojen itsestäänselvyksiä ja laajennettu tarkastelutapoja.

Teosta voi lukea monella tavalla. Ensinnäkin tutkimustulokset sekä kertomukset arjen toiminnasta ja rakentumisesta tuovat esiin lasten aja-

tuksia ja maailmoja. Tämän lisäksi kirjaa voi lukea tiedonhankinnan ja tutkimusmenetelmien kuvauksena: mitä tarkoitetaan lapsinäkökulmaisella tiedolla, ja miten sitä voi tuottaa. Kolmanneksi hahmottuu lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan haasteita ja mahdollisuuksia sekä arviointikriteerejä. Näitä lukija voi soveltaa pohtiessaan lapsinäkökulmaisuuutta omassa toiminnassaan, päätöksenteossaan ja tutkimuksessaan.

Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan -teos koostuu johdantoluvusta ja kolmesta osasta, joissa esitellään kymmenen tutkimusta ja käytännön hanketta.

Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan poluilla. Johdantoluvussa dosentti ja kasvatustieteen tohtori **Liisa Karlsson** analysoi lapsinäkökulmaista tutkimusta suhteessa muuhun lapsi- ja lapsuudentutkimukseen. Karlsson tarkastelee, miten lasten näkökulmia on huomioitu eri aikakausina eri tutkimustraditioissa ja käytännön työssä lasten kanssa. Lisäksi hän erittelee lapsinäkökulmaisen tutkimuksen taustasi-
toumuksia ja toteuttamishoitoja. Samalla johdatellaan teoksen muihin lukuihin.

Havainnoiva, ennakoiva ja motivoitunut vastasyntyneet. Psykologian professori ja aivotutkija **Claes von Hofsten** tuo esiin, miten aktiivinen ja osaava lapsi näkyy vauvatutkimuksessa. Von Hofsten edustaa kansainvälisesti arvostettua vastasyntyneiden tutkimuslaitosta Babylabia, joka toimii Uppsalan yliopistossa Ruotsissa. Von Hofsten ja hänen kollegansa haastavat vanhoja käsityksiä vauvojen refleksinomaisesta, vailla omaa tahtoa tapahtuvasta toiminnasta. Claes von Hofsten kysyy, miten motoriikka kehittyy ja mitkä tekijät saavat lapset tutkimaan ympärillään olevia merkityksellisiä asioita ja tapahtumia sekä oppimaan niistä.

Pienten lasten vuorovaikutuksen rakentuminen ja tulkinta. Valtiotieteiden tohtori, sosiaalipsykologi **Niina Rutanen** pohtii, mitä kulumien rutistus, nyökkäys ja puheäänien hiljentyminen merkitsevät. Luvussa tarkastellaan 2–3-vuotiaiden päiväkodin lasten vertaisvuorovaikutusta ja vuorovaikutuksen rakentumisen yhteyttä laajempaan sosiaaliseen, materiaaliseen ja kulttuuriseen kontekstiin. Kun videoita aineistoa tarkastellaan esimerkiksi suhteessa tutkijan omiin odotuksiin

tai toiminnan kontekstiin, avautuu vuorovaikutuksesta uusia tulkintoja. Lukua taustoitaa kirjallisuuskatsaus aikaisempaan tutkimuskirjallisuuteen pienten lasten vuorovaikutuksesta.

Vastarinnasta osallisuuteen – toimijaksi juonellisessa leikkipedagogiikassa. Kasvatustieteen tohtori **Anna Pauliina Rainio** käsittelee keinoja tavoittaa tutkimuksen avulla oppilaiden toimijuuden ilmaukset ja pyrkimykset tuoda oma ääni esiin luokkahuoneen käytännöissä. Tutkittavan koululuokan yksi keskeinen työtapa oli juonellinen leikkipedagogiikka, jossa tärkeänä elementtinä oli tarinoiden ja draaman käyttö yhteisen toiminnan tuottamisessa. Rainio tarkastelee seitsemänvuotiaan pojan toimijuuden ilmauksia ja osallistumista luokassa sekä toimijuuden käsitettä yleisemmin.

Leikitäänkö yhdessä? Tyttöjen ja poikien yhteinen ja erillinen leikimaailma. Leikintutkija, folkloristi ja väitöskirjan tekijä **Reeli Karimäki** pohtii, leikkivätkö kouluikäiset tytöt ja pojat yhdessä. Millaiset leikit kiinnostavat tyttöjä? Entä millaiset leikit saavat pojat innostumaan? Karimäki kuvaa helsinkiläisten tyttöjen ja poikien moninaista leikimaailmaa ja leikkien erityispiirteitä sekä tarkastelee sitä, ovatko tyttöjen ja poikien leikin maailmat lähentyneet vuosikymmenten kuluessa.

Sadutusmenetelmä – kohtaamista ja aineiston tuottamista. Psykologi, valtiotieteiden tohtori **Monika Riihelä** on suomalaisen innovaation, sadutusmenetelmän, keksijä, ja dosentti, kasvatustieteen tohtori **Liisa Karlsson** on sadutusmenetelmän kehittäjä. He tarkastelevat sadutusmenetelmän teoriataustaa ja käyttöä tutkimusaineiston tuottamisessa. Tutkijat kuvaavat 3 500 lapsen kertomusaineistoa, joka sisältää suomen- ja ruotsinkielisiä kertomuksia kymmenen vuoden ajalta (1995–2005). Kirjoittajat esittelevät aineistoa myös määrällisten tunnuslukujen kautta.

Kertominen on lapselle sanallista leikkiä. Psykologi, valtiotieteiden tohtori **Monika Riihelä** vastaa kysymykseen, mikä on olennaista pienten lasten kertomakulttuurissa. Hän pohtii myös, millaisin välinein sitä voidaan tutkimuksellisesti lähestyä. Riihelä etsii pienille lapsille tunnusomaisia tapoja ilmaista itseään kertomuksissa erilaisten teemojen kautta. Analysoitu aineisto kertoo lasten tarinoiden persoonallisuudesta, monimuotoisuudesta ja niiden yhteydestä leikkiin.

Lapset toimivat – aikuiset valistavat: lasten kertomuksia syömisestä. Dosentti, kasvatustieteen tohtori **Liisa Karlsson** tuo esiin kolme lähestymistapaa. Karlsson analysoi lasten kertomuksia lähtökohtanaan ruoan ja syömisestä. Lasten kertomuksia peilataan aikuisten julkisuudessa esiin tuomiin käsityksiin lapsesta ja syömisestä. Lisäksi hän erittelee yleisemmin lasten tapoja ilmaista itseään ja käsitellä elämän ilmiöitä. Kolmanneksi Karlsson syventyy siihen, miten lapsen näkökulman voi tavoittaa tutkimuksessa. Millaisiin kysymyksenasetteluihin päädytään, kun lähtökohtana on lapsen tapa hahmottaa maailmaa omien kertomusten kautta?

Turvapaikanhakijalapsen kertovat. Väitöskirjan tekijä, kasvatustieteen maisteri ja sairaanhoitaja **Minna Lähteenmäki** esittelee keinoja turvapaikanhakijalasten kokemusten ja oman äänen tavoittamiseen. Lähteenmäki pohtii niitä laitosen elämän mukanaan tuomia haasteita, jotka liittyvät lasten ajatusten kuulemisen ja kuulumisen mahdollistumiseen. Hän selvittää turvapaikanhakijalasten taustoja ja lapsiasukkaiden vastaanottokeskuselämän haasteita. Lisäksi hän tuo esiin etnografisten menetelmien ja sadutuksen limittämisen mukanaan tuomia etuja. Turvapaikanhakijalapsen kertovat tarinoissaan esiin muun muassa huomioita kotimaastaan, kodittomuudesta ja kuolemasta.

Lapsinäkökulmaista toimintaa soveltamassa. Aitolan ryhmäperhepäiväkodin primus motor, lähihoitaja **Helena Lindqvist** esittelee lapsinäkökulmaisten menetelmien käytännön sovelluksia. Hän erittelee ryhmäperhepäiväkodin Aitolan toimintaa: sadutusta, lasten toiminnan ja keskustelun dokumentointia sekä lasten tutkivaa pienryhmätoimintaa. Lindqvist kuvaa käytännön esimerkein, miten hoitajien dokumentointityö ja tutkiva työtapana näkyvät omassa arkityön suunnittelussa ja toteutuksessa.

Kiitokset

Sydämellinen kiitos kaikille niille lapsille ja aikuisille, jotka ovat osallistuneet tutkimuksiin ja joilla on ollut niihin ratkaiseva vaikutus. Suuri kiitos kirjan kirjoittajille ja työstäjille monivuotisesta työstä. Lämmin kiitos professori Erkki Komulaiselle, joka on auttanut satuaineiston tilastollisessa käsittelyssä sekä dosentti Minna Huotilaiselle. Iloinen kiitos Eki Niemistölle ja Riikka Hohdille sekä kirjan tieteellisille vertaisarvioijille.

Erityinen kiitos tutkijoiden saamista apurahoista ja tutkijakoulurahoituksesta, joiden turvin tutkijat ovat voineet keskittyä lasten näkökulmiin. Kiitos kuuluu tiedonjulkistamisen neuvottelukunnalle, Suomen Akatemialle, Suomen tietokirjailijoille ja Emil Aaltosen säätiölle. Suurin kiitos tämän teoksen loppuunsaattamisesta kuuluu Suomen Akatemialle, joka on tukenut tutkimushanketta *Lapset kertovat hyvinvoinnistaan – kuka kuuntelee? Lasten äänet kuuluviin!* (TelLis, projekti-numero 1134911). Hanke on osa Suomen Akatemian tutkimusohjelmaa *Lasten ja nuorten hyvinvointi ja terveys* (SKIDI-KIDS).

JOHDANTO

*Lapsinäkökulmainen tutkimus ja
muu lapsi- ja lapsuudentutkimus.*

*Lasten ja lapsuuden tarkastelun muutostrendit ja
niihin vaikuttaneet tekijät eri aikakausina.*

*Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja
toiminnan taustasitoumukset.*

1

Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan poluilla

Lapsuus ei ole menneisyyttä. Se on syvyys kaiken takana.

Bo Carpelan

Johdantoluvun aluksi esitän erilaisia määritelmiä käsitteistä lapsuus, lapsuudentutkimus, lapsilähtöisyys ja lapsinäkökulmainen tutkimus. Seuraavaksi erittelen eri tapoja, joilla lapsista voidaan saada tietoa, sekä tutkimuslähtökohtiin liittyviä reunaehtoja. Pohdin myös sitä, miten eri aikakaudet ovat nähneet lapsen ja lapsuuden sekä toiminnan lasten kanssa. Syvennyn siihen, millaisia käsityksiä tiedosta, lapsuudesta ja lapsen toiminnan luonteesta löytyy lapsinäkökulmaisen tutkimuksen taustalta. Keskeiset käsitteet ja historia johdattavat teoksen muihin lukuihin, joissa syvennytään tarkemmin eri lapsinäkökulmaisen tutkimuksen tarkastelukulmiin. Lopuksi kokoan tekstin kymmeneksi periaatteeksi, joita lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa voi noudattaa. Lapsuuden ilmiön monitahoisuus kaipaa poikkeittieteellisiä lähestymistapoja, joihin pyritään tässä teoksessa osaltaan vastaamaan. Kukaan kirjoittaja valaisee teemaa eri tieteenalalta.

Käsitteiden keskellä

Lapsuudentutkimusta on viime vuosina pyritty määrittelemään. Kuitenkin aikaisempien tutkimusten tarkastelu osoittaa, että käsitteet lapsuus, lapsitutkimus, lapsuudentutkimus sekä lapsilähtöisyys ja niiden suhde toisiinsa eivät ole vakiintuneet vaan muokkautuvat jatkuvasti. Käsitteet ovat kuitenkin keskeisiä silloin, kun paikannetaan lapsinäkökulmaa tutkimuskentässä. Seuraavassa eritellään näitä käsitteitä eri tarkastelukulmista.

Lapsuus

YK:n lapsen oikeuksien sopimus (1989) ja Suomen lainsäädäntö määrittelevät lapseksi jokaisen alle 18-vuotiaan. Lapsuutena pidetään ihmiselämän ajanjaksoa, joka on juridisesti mutta myös sosiaalisesti ja biologisesti määriteltä lapsuudeksi ja on erotettavissa aikuisuudesta (James & James 2008, 25). Lapsuus on kuitenkin liukuva käsite. Filosofian ja psykologian professori Alison Gopnik (2010, 10) määrittelee lapsuuden ikäkaudeksi, jolloin ihminen on ainutlaatuisen riippuvainen aikuisista, mikä luo lapselle erityisen tilan muuttua ja muuttua. Lapset omistautuvat jatkuvalla maailmasta oppimiselle ja vaihtoehtoisten maailmojen kuvittelemiselle, leikille, johon aikuisuudessa ei riitä yhtä paljon aikaa (Gopnik 2010, 10). Sosiologian professori Allison James ja sosiaalityön professori Adrian James (2008, 1; vrt. myös Jenks 2005) kuvaavat lapsuutta sosiaalisesti konstruktiksi, aikaan ja paikkaan sidotuksi käsitteeksi. Käsitteeseen lapsesta ja lapsen paikasta toiminnassa vaihtelee teoreettisten taustasitoumusten mukaan. Siksi käsitteeseen joudutaan ottamaan kantaa kussakin tutkimuksessa (ks. tarkemmin tässä artikkelissa s. 37–39 Lapsuuden eri ulottuvuuksia).

Lapsiin liittyvä tutkimus, kuten tämäkin teos, keskittyy useimmiten alakouluikäisiin ja sitä nuorempiin lapsiin. Nuorisotutkimus kattaa usein lapsuuden myöhäisimmät vuodet. *Lapsialan ammattilaisella* tarkoitetaan lasten parissa työskentelevää (koulutettua) aikuista: hoitajaa, opettajaa, kasvattajaa, ohjaajaa tai tutkijaa.

Lapsitutkimus

Lapsitutkimusta (*child studies*) tehdään useasta lähtökohdasta ja näkökulmasta. Väljimmillään se tarkoittaa lapsia koskevaa tutkimusta, ja sen voidaan katsoa olevan monien eri tutkimusalojen yleiskäsite. *Lapsitutkimus*-sana löytyy Yleisestä suomalaisesta asiasanastosta (YSA:sta), jota käytetään tieteellisissä kirjastoissa julkaisujen asiasisällön kuvailemiseen.

Tiedon tuottajina lapsitutkimuksessa voivat toimia niin lapset kuin aikuisetkin, kuten lapsialan ammattilaiset tai vanhemmat. Tietoa lapsista voidaan hankkia monin eri tavoin. Tavat voidaan jakaa viiteen eri tyyppiin:

1. Lapsilta saatu tieto voidaan tuottaa *reaaliajassa* lasten (ja heidän kanssaan toimivien aikuisten) toimintaa äänittämällä, videoidulla tai havainnoimalla ja kirjaamalla tapahtunut.
2. Niin lapset kuin aikuisetkin voivat tuottaa tietoa *jälkeenpäin* kyselyyn vastaamalla, haastattelulla, muistelemalla ja kertomalla joko suullisesti tai kirjallisesti taikka symboleilla, kuten aikajanaalla, hymiöillä tai kehonmerkeillä.
3. Tietoa saadaan myös lasten *tuotosten* kautta, kuten kertomuksista, kirjoitelmista, päiväkirjoista, esityksistä, nauhoitteista, rakennelmista, valokuvista, kartoista ja piirroksista. Tuotokset voivat olla osa normaalia toimintaa tai erikseen tutkimustarkoitukseen koottua aineistoa.
4. Aineistona voivat olla *asiakirjat*, kuten toimintaa ohjaavat tekstit, lait, asetukset, tilastot, politiikkaohjelmat ja historialliset dokumentit. Nämä ovat yleensä aikuisten tuottamia.
5. Oma aineistotyyppinsä on *julkinen tieto*, kuten tiedotusvälineiden välittämä materiaali ja (verkko)keskustelut, joka on usein aikuisten tuottamaa.

Tutkimus voi olla kvantitatiivista eli määrällistä, jolloin käsitellään suuria aineistoja tilastollisesti, taikka kvalitatiivista, laadullista, jolloin syvennytään tarkemmin tiettyyn ilmiöön kokonaisuutena. Laadullisen ja

määrällisen tiedon yhdistäminen ja sekoittaminen (mixed methods) on viime aikoina lisääntynyt.

Lapsiin liittyvän tutkimuksen voi jaotella sen mukaan, miten intensiivisesti se yhdistää eri tieteenaloja. Tutkimus voi olla *monitieteistä*, jolloin eri tieteenalan tutkimukset kootaan esimerkiksi loppuraporttiin, mutta tieteiden välille ei synny suoraa vuorovaikutusta. Tutkimus voi myös olla *tieteidenvälistä*, jolloin tutkimuksessa integroidaan eri tieteenalojen käsitteitä ja teorioita. Kolmanneksi tutkimus voi olla *poikkitieteellistä*, jolloin jo tutkimuksen lähtökohdassa on käsitteellistä ja metodologista yhtenäisyyttä ja teoreettinen viitekehys yhdistää erilliset osa-analyysit. (Vrt. Mikkeli & Pakkasvirta 2007.)

Lapsuudentutkimus

Lapsuudentutkimus¹ syntyi lähinnä sosiologian ja kasvatustieteen piirissä 1980-luvulla (James ym. 1998/1999). Aikaisemmin sitä kutsuttiin myös *moderniksi*, *kriittiseksi* tai *uudeksi lapsitutkimukseksi* (esim. Strandell 1992, 19). Lapsuudentutkimuksessa pääpaino oli aluksi makroperspektiivissä, mutta nykyään lapsuudentutkimus on laajentunut eri tieteenaloille, ja siitä on useita määritelmiä. Varhaiskasvatuksen professori, sosiologi Leena Alanen (2009, 9) muotoilee: ”Lapsuudentutkimus on monitieteinen yhteiskunta- ja kulttuurintutkimuksen alue, jolla keskeinen, tieteenaloja ja tutkijoita yhdistävä pyrkimys on lasten ymmärtäminen yhteiskuntiansa ja yhteisöjensä jäsenenä ja toimijoina sekä lapsuuden ymmärtäminen osana yhteiskuntaa, sen rakenteita ja kulttuuria.” Toisinaan sosiologinen ja psykologis-pedagoginen lapsuudenkäsitys on asetettu vastakkain (Alanen 2009, 12–13). Ratkaisevaa ei kuitenkaan ole tieteenala – kuten sosiologia, psykologia, kasvatustiede tai kulttuurintutkimus – vaan ne teoreettiset taustasitoumukset, se paradigma, johon tutkimus pohjaa. Koska lapsuus on luonteeltaan moni- ja poikkitieteinen ilmiö, saadaan tarkastelukulmia yhdistämällä

¹ childhood studies, new social studies of childhood

kattavampi kuva lapsuudesta. James ja James (2008, 25) paikantavat lapsuudentutkimuksen alle 18-vuotiaita koskevaksi tieteidenväliseksi tutkimukseksi (*interdisciplinary study*), jonka ytimenä on aktiivinen ja sosiaalinen lapsi.

Lapsilähtöisyys

Lapsilähtöisyys (ja lapsikeskeisyys) (*child-centered, child-focused*) ankkuroituu 1700-luvun Rousseau'n (1762) ajatteluun ja 1900-luvun alun reformipedagogiikkaan². *Lapsilähtöisyys*-käsitettä käytetäänkin Suomessa erityisesti kuvaamaan käytännön työn toimintatapaa esimerkiksi päivähoitossa, koulussa, harrastetoiminnassa, terveydenhuollossa ja sosiaalityössä³. Lapsuutta voidaan lähestyä nyt-perspektiivistä eli lapsen oikeus-retoriikasta tai tulevaan suuntautuvasta kasvattamisen ja kehittämisen näkökulmasta sekä näiden yhdistelmästä. Cambridgen (2010) sanakirjan mukaan lapsilähtöisyyden keskiössä ovat lapsen tarpeet ja toiveet. Koska *lapsilähtöisyys*-käsitettä käytetään eri konteksteissa ja useisiin tarkoituksiin, se on saanut monenlaisia painotuksia (Olson & Bruner 1996). Käsitteeseen nivoutuu toiminnan näkökulmasta hyvin monia pedagogisia periaatteita (Lefstein 2002), mutta varsin usein tämä monimerkityksellinen ja vaikeasti rajattavissa oleva käsite on myös jäänyt määrittelemättä.

Toisinaan lapsikeskeinen ja lapsilähtöinen määritellään synonyymeiksi ja toisinaan eri käsitteiksi (Hytönen 1998). Tinworth (1997, 24) erottaa lapsilähtöisyyden *lapsialoitteisuudesta* (*child-initiated*). Hänen mukaansa lapsilähtöisessä toiminnassa ammattilainen arvioi lapsen kiinnostuksen kohteet ja pyrkii ottamaan ne huomioon toiminnassaan. Sen sijaan lapsialoitteisuudessa lapsella on aktiivinen rooli. Näin lasten mielenkiinnon kohteet eivät välity aikuisen tulkinnan kautta, vaan lapsi ilmaisee ne suoraan.

Yhteenvetona voidaan sanoa, että lapsilähtöisyydessä korostetaan

² mm. Dewey 1963, alkup. 1938; Freinet 1987; Neill 1968

³ mm. Forsberg ym. 2006; Hujala ym. 1998, 57; Hytönen 1998, 10–14; 2008; Koivusalo-Kuusivaara 2007; Niiranen & Kinos 2001, 75; Reinikainen 2007; Tuovila 2003

usein lapsen tarpeiden ja kiinnostuksen kohteiden sekä aktiivisuuden huomioon ottamista. Kuitenkaan nämä määreet eivät konkretisoi käsitettä *lapsilähtöisyys*. Lapsen aktiivisuuden määrä vaihtelee aikuisen vahvasti ohjaamista tehtävistä lapsen itse keksimään toimintaan. Sekä aikuiset että lapset voivat siis tarkastella asioita lapsilähtöisesti omasta näkökulmastaan. Lapsilähtöisyyttä tulisi räsmentää erittelemällä, kuka määrittelee ja millä perusteella, mitkä ovat lapsen tarpeet ja kiinnostuksen kohteet ja millaisiin ratkaisuihin ne johtavat arkitoiminnassa. Aikuiset saattavat pohtia, mikä on lapsen kannalta oleellista, kasvattavaa ja lasta suojelevaa. Lapset puolestaan voivat itse kertoa näkemyksistään ja ajatuksistaan.

Lapsinäkökulmainen tutkimus

Tutkimuksessa ja käytännön työssä tarvitaan käsitettä, joka kuvaa lasta nimenomaan tiedon tuottajana. Tarvitaan siis tutkimus- ja toiminta-orientaatiota, jolla pyritään tuomaan esiin erityisesti lasten näkemyksiä ja toimintatapoja. Samoin kuin muutakaan tutkimusorientaatioita lapsinäkökulmaista tutkimusta ei voi määritellä tarkasti, sillä kehittyvä ala muokkaa määrittelyä jatkuvasti. James ja James (2008, 19) esittävät, että lapsikeskeisyys (*child-focused/child-centred research*) on lapsuudentutkimuksen ydinelementti. Lapsi nähdään pikemminkin tutkimuksen subjektina kuin objektina (James & James 2008, 17). Lapset eivät ole vain toimijoita, joilla on jotakin sanottavaa, vaan heillä on näkökulmia, joita he kykenevät tuomaan esiin tutkimuksessa (James & James 2008, 19).

Lapsi ei ole kuitenkaan riippumaton toimija. Hän syntyy, kasvaa, oppii ja muuttuu sosiaalisessa ja kulttuurisessa ympäristössä ja on jatkuvassa vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Sekä lapset että aikuiset ovat tässä hetkessä toimivia subjekteja (beings/persons) ja samanaikaisesti muuttuvia toimijoita (becomings/subjects-in-process)⁴. Subjektius, toimijuus, osallisuus tai valta-asema eivät ole ymmärrettävissä yksilöä määrittelevi-

⁴ Kennedy 2006; Lee 2001; Prout 2005; Rainio 2010

nä ja yksilöstä mitattavissa olevina ominaisuuksina. Sen sijaan ne ovat yhteisöllisiä, alati liikkeessä olevia, yksilöiden välisiä sekä kontekstiin liittyviä riippuvuuksien verkostoja ja suhteita, jotka syntyvät kontekstisidonnaisessa vuorovaikutuksessa. Subjektius, toimijuus, osallisuus ja valta ovat siis dynaamisia käsitteitä. Valtaa tai subjektiutta ei vain anneta tai oteta, vaan ne pikemminkin ilmentävät muutoksessa olevaa yhteisöllistä ”suhdetta toisiin”, jossa jokaisen toimijan näkyvä tai implisiittinen teko – kuten intentio – vaikuttaa jollakin tavalla toiseen ja muovaa näin myös valtapositiota. Yleensä samanaikaisesti tapahtuu monta tekoa, jolloin tapahtumat eivät ole lineaarisesti peräkkäisiä vaan verkkomaisesti samanaikaisia. Valta on sosiaalinen resurssi ja sosiokulttuuristen tulkin-tojen ja kommunikaation verkosto (vrt. Thomson 2007).

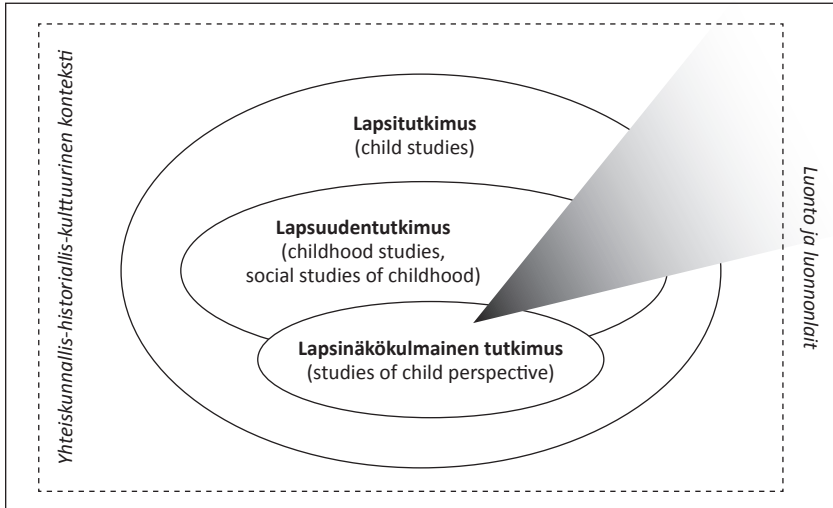
Aikaisemmin lapsuudensosiologiassa korostettu yksipuolinen näkemys lapsesta riippumattomana toimijana monipuolistuu poikkitieteisten näkemysten myötä. Näin sosiologinen, käyttäytymis- ja kasvatustieteellinen sekä kulttuuris-historiallinen tutkimustieto yhdistyvät (Rainio 2010). Lapsinäkökulmainen tutkimus ei ole uutta, vaikka käsite on verrattain tuore (Karlsson 2008). Seuraavassa tarkennan ja määrittelen lapsinäkökulmaista tutkimusta.

Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen (*studies of child perspective*) tarkoituksena on tavoitella lasten näkökulmia ja heidän tuottamaansa tietoa. Siksi lapset osallistuvat tiedon tuottamiseen. Lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa pyritään kuuntelemaan lasten viestejä, nostetaan esiin ja analysoidaan lasten kokemuksia, näkökulmia, painotuksia, tapoja toimia ja ilmaista asioita niiden kulttuurisessa, sosiaalisessa, yhteiskunnallisessa ja historiallisessa kontekstissa. Lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa syvennyttään eri-ikäisten – jopa syntymättömien – lasten toimintaan, tapaan kommunikoida, kasvaa ja oppia sekä luoda omaa ja yhteistä kulttuuria yhteisöissä. Lapsinäkökulman tavoittamiseksi ei kuitenkaan riitä, että lapset tuottavat tutkimusaineistoa, vaan aikuisten esiin tuomien näkökulmien lisäksi aihetta lähestytään myös lasten näkökulmista. Lasta ei romantisoida eikä eristetä muista ikäryhmistä, vaikka lapsuuden erityispiirteet otetaan huomioon. Lapsinäkökulma näkyy koko tutkimusprosessissa eli tutkimustehtävän ja -kysymysten muotoi-

lussa, aineiston tuottamisessa, tutkimusmenetelmän valinnassa, analyysissä ja johtopäätösten tekemisessä. Tutkija ei voi kuitenkaan koskaan kokea tutkittavan elämää tai päästä hänen ajatuksiinsa. Näin on kaikessa tutkimuksessa. Lapsinäkökulmainen tutkimus suuntaa valokeilan lasten esiin tuomaan. Lapsinäkökulmaisuutta pyritään soveltamaan mahdollisimman tarkoituksenmukaisesti kussakin tutkimuksessa.

Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen lähtökohta on lapsi- ja yhteisölähtöisyydessä. Lasten toiminta on sidoksissa toimintaympäristöön, paikkaan, aikaan ja toisiin toimijoihin sekä heidän intentioihinsa. Näin lapsinäkökulmaisen tutkimuksen tarkastelun kohteeksi nousevat myös vuorovaikutus aikuisten kanssa sekä laajemmat kontekstit erilaisissa mikro- ja makrokulttuureissa. Eri tieteenalat eivät rajaa tutkimuskohdetta tai analyysia, vaan tarkastelun lähtökohtina ovat lasten elämä ja lapsuus kokonaisvaltaisina ilmiöinä. Niinpä tutkimusala on luonteeltaan tieteidenvälistä ja poikkitieteistä (vrt. Mikkeli & Pakkasvirta 2007). Lapsinäkökulmaisella tutkimuksella on yhtymäkohtia eri tutkimusorientaatioihin, kuten vähemmistö- ja marginalisaatiotutkimukseen. Lasten kanssa on ryhdytty käyttämään osallistavia tutkimusmenetelmiä ja kehitetty monimenetelmäisiä lähestymistapoja, kuten mosaikkitutkimusote (*mosaic approach*, mm. Clark & Moss 2001). Voi daankin sanoa, että tutkimusalalla on käynnissä metodologinen käänne (mm. Fargas-Malet 2010; ks. Karlsson 2010).

Lapsinäkökulmaisen toiminnan lähtökohtana on se tieto, joka saadaan lapsilta. Siihen liitetään vahvasti ammattilaisen tieto ja osaaminen siten, että toiminta on yhteisöllistä ja vastavuoroista. Toimintaorientaatio on tutkiva, kokeileva ja ihmettelevä: sekä lapset että ammattilaiset asettavat kysymyksiä, joihin he etsivät tahoillaan vastuksia (ks. tarkemmin Lindqvist tässä teoksessa, luku 10). Vaikka lasten näkökulmat otetaan huomioon, se ei tarkoita aikuisten osaamisen ja toiminnan vähätelyä tai poissulkemista. Päinvastoin kaikkien näkökulmia ja koko yhteisön tarkastelua tarvitaan. Lapsinäkökulmaisessa toiminnassa lähtökohtana on tämä kokonaisuus.



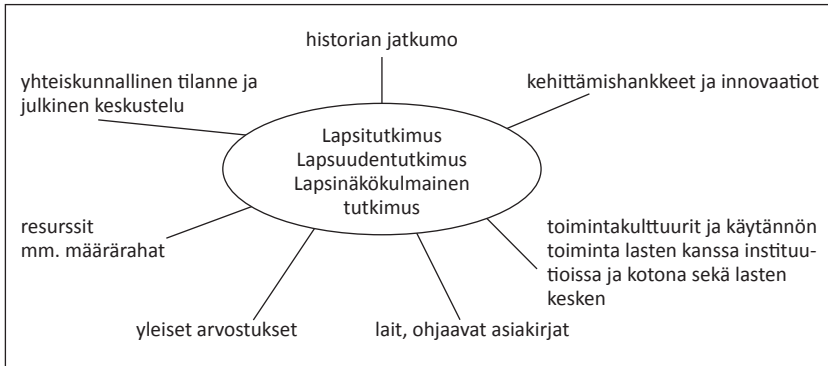
Kuvio 1. Lapsitutkimus, lapsuudentutkimus, lapsilähtöisyys ja lapsinäkökulmainen tutkimus

Käsitteiden hierarkia

Yhteenvedona voidaan kuvata käsittehierarkiaa kuvion 1 tavoin. Kuviossa lapsitutkimus on laajin käsite. Osa lapsitutkimuksesta on lapsuudentutkimusta, joka tarkastelee lapsia tietyistä, aiemmin kuvatuista näkökulmista. Eri tavoin määriteltyä lapsilähtöisyyttä voi olla lapsuudentutkimuksessa kuten muussakin lapsitutkimuksessa ja sen lisäksi myös muussa toiminnassa. Osassa lapsi- ja lapsuudentutkimusta tarkastellaan lasten tuottamaa tietoa ja heidän näkökulmiaan. Tähän tarvitaan käsitettä lapsinäkökulmainen tutkimus.

Lapsinäkökulmainen tutkimus on siis luonteeltaan yhteisölähtöistä. Tämän vuoksi ei käytetä vain lapsia korostavia käsitteitä *lapsilähtöinen* tai *lapsikeskeinen tutkimus*. Tätä lapsinäkökulmaiseksi tutkimukseksi kutsuttua lapsuudentutkimuksen historiallista taustaa, lähestymistapaa ja sen reunaehtoja eritellään seuraavassa tarkemmin.⁵

⁵ Lapsinäkökulmaista tutkimusta edistetään Suomessa mm. *Lapset kertovat ja toimivat* -tutkijaverkostossa (ks. tarkemmin www.edu.helsinki.fi/lapsetkertovat).



Kuvio 2. Lapsiin liittyvään tutkimukseen vaikuttavat reunaehdot

Lapsen ääni ja lapsen asema – voittokulkuako?

Tutkimus on oman aikansa kulttuurin tuote. Siihen vaikuttavat monet yhteiskunnalliset reunaehdot, kuten historialliset seikat, tutkimusajankohdan yhteiskunnallinen tilanne, lainsäädäntö, julkinen keskustelu, yleiset arvostukset, innovaatiot, kehittämishankkeet ja käytännön arki-toiminta lasten kanssa. Nämä ilmiöt vaikuttavat myös toisiinsa. Kaikki tutkimus on lisäksi sidoksissa siihen, millaista tutkimusta ja toimintaa arvostetaan ja rahoitetaan.

Erittelen seuraavassa lapsinäkökulman esiintymistä eri ajanjaksoina. Peilaan näitä muutostrendejä vallinneisiin arvostuksiin ja näkemyksiin sekä toteutettuihin käytännön hankkeisiin ja tutkimuksiin.

Lapsuuden ja lapsinäkökulman vaiheita

Lasten osallisuus ja vaikuttaminen ovat suhteellisen uusia käsitteitä. Lapsen asema, tasa-arvo ja lasten aktiivinen osallistuminen ovat kuitenkin puhuttaneet pitkään. Tosin tarkastelukulma on varsin nuori, kun sitä verrataan aikuisnäkökulmaan.

Sveitsiläis-ranskalainen Jean-Jacques Rousseau toi vuonna 1762

esiin lapsen erityisyyden kirjassaan *Émile eli kasvatuksesta*. Nykyinen käsitys lapsuudesta erillisenä ajanjaksona alkoi muotoutua. Ranskan vallankumouksen (1789–1799) vaatimukset vapaus, veljeys, tasa-arvo ja sitä kautta ihmisoikeudet alkoivat näkyä monessa yhteydessä, myös lapsista puhuttaessa. Nämä periaatteet ovat muovanneet nykyeurooppalaista maailmankuvaa ja elämäntapaa, erityisesti pohjoismaista hyvinvointimallia.

Suomalainen lapsuus muotoutui kansallisidentiteettiin liittyvien kasvatus- ja valistuskeskusteluiden kautta vuoden 1809 jälkeen, jolloin Suomen suuriruhtinaskunta syntyi⁶. Vuonna 1900 ruotsalainen Ellen Key arvosteli teoksessaan *Lapsen vuosisata* naisten asemaa ja tätä kautta lasten elinolosuhteita sekä lasten käyttämistä työvoimana. Myöhemmin 1900-luku julistettiin lapsen vuosisadaksi. 1800-luvulta lähtien on monissa reformipedagogisissa suuntauksissa eri tavoin nostettu esiin aktiivisesti toimiva lapsi ja nuori⁷. Vielä 1967 ilmestyneessä noin 2000-sivuisessa *The Encyclopedia of Philosophy* -teoksessa (Edwards 1967) oli hakusanoissa vain neljä viitettä lapsiin, mutta nyt hakusanoja on lukuisia (Gopnik 2010, 15).

Toisen maailmansodan jälkeen keskityttiin jälleenrakentamiseen. Teollistuneet valtiot vaurastuivat, mikä loi uuden yhteiskunnallisen tilanteen. Rauhanomainen rinnakkaiselo, hyvinvointi ja ihmisoikeudet puhuttivat. Tasa-arvo korostui pohjoismaisissa hyvinvointivaltioissa, mikä heijastui myös lasten asemaan. Yhteiskunnalliset muutokset ja arvojen muutos 1960-luvulla johtivat siihen, että 1970-luvulla Suomeen luotiin päivähoidon järjestelmä – joka nykyään perustuu lapsen subjektiiviseen osallistumisoikeuteen – sekä maksuton peruskoulu, joka on järjestelmänä kansainvälisesti ainutlaatuinen tasa-arvoisuudessaan. Koulujärjestelmän lähtökohtana on, että lapsen tai nuoren yksikään kouluvalinta ei katkaise jatkokoulutusmahdollisuuksia. Vanhempien koulutus ja sosioekonominen tausta vaikuttavat selvästi muita maita vähemmän lasten koulusuorituksiin (OECD 2007). Suomessa on kan-

⁶ mm. Kallio 2006, 12–14; Ojakangas 1997, 11

⁷ Aktiivisesti toimivaa lasta ja nuorta ovat painottaneet esimerkiksi suomalainen kansakouluuute sekä reformipedagogit Pestalozzi, Fröbel, Montessori, Dewey, Freinet, Freire ja Neill sekä reggioemilialaisuus.

sainvälisesti verrattuna korkeasti koulutetut opettajat⁸ ja hakijamäärät opettajankoulutukseen ovat erittäin suuret⁹. Suomalainen peruskoulu on toistuvasti oppimistuloksiltaan PISA-tutkimuksen mukaan OECD-maiden huippua (mm. OECD 2007).

Päivähoidon, koulun, kulttuuritoimen sekä sosiaali- ja terveydenhoitoalan toimijat ovat ottaneet lapset huomioon toiminnassa ja sen suunnittelussa. Lapsikeskeisestä ja lapsilähtöisestä kasvatuksesta heräsi 1980–1990-lukujen taitteessa vilkas keskustelu¹⁰. Lapsilähtöisyyteen kaivattiin myös koulutusta. Yhteisökasvatusta (Kaipio 1977) ja yhteistoiminnallista oppimista¹¹ sovellettiin useissa kouluissa ja päiväkodeissa. Suomessa ryhdyttiin painottamaan lapsen ääntä ja moniäänisyyttä niin lapsitoiminnan arjessa kuin ohjaavissa asiakirjoissa (esim. Esiopeuksen suunnittelun lähtökohtia 1994).

Lasten marginaalinen asema yhteiskunnassa ja eri toimintaympäristöissä nousi kritiikin kohteeksi 1980–1990-luvuilla¹². Tämä tapahtui etenkin sosiologisessa ja kasvatustieteellisessä lapsuudentutkimuksessa. Tutkijat ryhtyivät tarkastelemaan makroperspektiivin lisäksi lasten arkea luonnollisissa toimintaympäristöissä¹³. Kiinnitettiin huomio siihen, että lasten oma kulttuuri on omaleimaista ja arvokasta¹⁴. Samalla lapsia ryhdyttiin arvostamaan uudella tavalla tiedon tuottajina. Esimerkiksi sosiologi William Corsaro (1985, 2003) on etsinyt lasten toiminta- ja leikkikulttuurin elementtejä havainnoimalla ja toimimalla tutkijana lasten ehdoilla päiväkodissa ja koulussa. Pohjoismaiden lastenkulttuurintutkijoiden monitieteisen verkoston (BIN-Norden 2010)

⁸ Lastentarhanopettajilla on alempi korkeakoulututkinto. Luokanopettajilla ja aineenopettajilla on ylempi korkeakoulututkinto eli maisteritasoinen yliopistotutkinto.

⁹ Esimerkiksi vuonna 2010 luokanopettajakoulutukseen haki 6 586 henkilöä, joista Helsingin yliopistoon ensisijaisesti haki 1 578 (24 %). Helsinkiin pääsi sisään 5,8 % hakijoista. Hakijamäärät ovat nousseet: vuonna 2008 hakijoita oli 5 513, vuonna 2009 oli 5 999 hakijaa ja vuonna 2010 jo 6 586 hakijaa (VA-KAVA 2010).

¹⁰ mm. Hytönen 1997; Kauppinen & Riihelä 1993; Peltonen, Hopearuoho-Saajala & Keksinen 1991

¹¹ mm. Johnson & Johnson 1975, 1984; Karlsson & Riihelä 1991; Sahlberg & Leppilampi 1994

¹² mm. Alanen 1992; Bardy 1996; Bardy ym. 1992; Corsaro 1997; Kauppinen, Riihelä & Vesanen 1994; Mayall 2006; Prout & James 1997; Qvortrup 1991

¹³ mm. Karlsson 2000; Pösö 1993, 2004; Riihelä 1996; Strandell 1994; Törrönen 1999

¹⁴ esim. Karlsson 1999, 2003; Riihelä 2000; Riihelä, Karimäki, Karlsson, Kempainen & Rutanen 2001; vrt. myös BIN-Norden 2010

piirissä on syntynyt tutkimusta lasten näkökulmasta 1980-luvulta lähtien¹⁵.

1980-luvun keskustelu lapsikeskeisyydestä ja lapsilähtöisyydestä näkyy YK:n lapsen oikeuksien sopimuksessa (1989), joka on laajimmin hyväksytty ihmisoikeussopimus. Se ratifioitiin kaikissa maissa USA:ta ja Somaliaa lukuun ottamatta. Lapsen oikeuksien sopimus alkoi vahvistaa lasten asemaa. Lapset ja heidän näkemyksensä nousivat esiin käytännön työssä ja tutkimuksessa 1990-luvulla ja yhä enemmän 2000-luvulla. Myös lainsäädäntöön lapsen oikeuksien sopimuksella on ollut merkittävä vaikutus. Suomen perustuslaki (6 §, 1999/731) velvoittaa lasten kuulemiseen: ”(– –) lapsia tulee kohdella tasa-arvoisesti yksilöinä, ja heidän tulee saada vaikuttaa itseään koskeviin asioihin kehitystään vastaavasti.” Vastaavankaltaista kohtaa löytää harvoin muiden maiden perustuslaeista. Sama lain henki näkyy myös monessa 2000-luvulla säädetyssä laissa¹⁶ sekä kasvatusta ja opetusta ohjaavissa varhaiskasvatus- ja opetussuunnitelmissa¹⁷.

Lasten asema ja ääni tämän päivän Suomessa

Vuosituhanne vaihdetta lähestyttäessä käytiin siis keskustelua lapsen asemasta yhteiskunnassa. Lainsäädäntöä uusittiin ja tutkimus korosti lasten asemaa, mutta silti suomalaisissa käytännön kehittämishankkeissa lasten näkökulmat olivat esillä varsin harvoin. 1990-luvun valtakunnallisessa selvityksessä kunnat ja yliopistot ilmoittivat lähes sata päivähoiton kehittämis- ja tutkimushanketta Stakesiin (Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus, nyk. THL) (Tiira ym. 1999). Hankkeissa keskityttiin ammattilaisten näkemyksiin, lasten osaamisen kehittämiseen, interventioihin, arviointiin, vertailuun ja historian tutkimukseen. Sen sijaan lasten näkemyksiä korostettiin vain muutamassa hankkeessa.

¹⁵ esim. Ekrem, Tingstad & Johnsen 2001; Enerstvedt 1996, 7

¹⁶ esimerkiksi Suomen perusopetuslaki 1998/628, 47 a § (astui voimaan 2007), lastensuojelulaki 2007/417, 5 §, laki sosiaalihuollon asiakkaan asemasta ja oikeuksista 2000/812 4 §, 8 §, 10 §

¹⁷ esim. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005

Valtakunnallisesti lasten näkökulmat huomioivia kehittämishankkeita olivat 1990-luvulla Stakesin koordinoimat hankkeet *Etsikko*, *Kuperkeikkakyyti* ja *Satukeikka* sekä *Pohjoismainen satukeikka*¹⁸. Näissä kehitettiin toimintaa, jotta lapset voisivat aidosti vaikuttaa arjen suunnitteluun ja toteutukseen. Lasten näkökulmia otettiin huomioon myös *Voisiko päivähoitossa olla jokin toisin* -hankkeessa (Rusanen 1990).

Folkloristit ovat muiden alojen tutkijoista poiketen jo pitkään tuoneet näkyviin lasten omaa maailmaa, kulttuuria, leikkejä, tarinoita ja perinteitä. Suomessa aihetta ovat tutkineet 1960-luvulta Lea Virtanen (1970, 1972) ja sittemmin useat muut tutkijat¹⁹. Koululaiset toteuttivat laajan leikkikeruun jo 1920-luvulla (Okkola 1926), jonka tuloksena Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran arkistossa on lähes 130 000 leikkikuvauksen kokoelma tutkijoiden käytössä (Karimäki 2008). Muissa pohjoismaissa folkloristit kuten norjalaiset Åse Enerstvedt (1976) ja Gry Heggli (2000) sekä ruotsalainen Ulf Palmfelt (1992) ovat tuoneet esiin lasten omaa kulttuuria. Kuitenkin vasta 1990–2000-luvuilla folkloristinen lapsitutkimus on tullut tutummaksi muiden alojen tutkijoiden piirissä monitieteisen verkostoitumisen seurauksena (esim. BIN-Norden 2010).

Kasvatustieteellisessä tutkimuksessa kiinnostuttiin 1990-luvulla kokonaisvaltaisesta koulun tutkimisesta ja käytettiin etnografista metodologiaa. Lasten kokemaa arki tuli esille esimerkiksi Elina Lahelman ja Tuula Gordonin johtaman ryhmän tutkimuksissa. Tutkijat osallistuivat pitkiä aikoja kasvatusinstituutioiden toimintaan, jotta tuttuihin käytäntöihin piiloutuneet valtaan ja sukupuoleen liittyvät prosessit tulisivat esille (Lahelma & Gordon 2003). Feministisen tutkimusintressin mukaisesti ”heikomman ääntä”, kuten lapsen näkökulmia, ryhdyttiin kuuntelemaan paitsi kouluissa²⁰ myös päiväkodeissa²¹ (ks. myös Lähteenmäki tässä teoksessa, luku 9). Sukupuolten välistä tasa-arvoa ja sukupuolittuneita käytäntöjä ryhdyttiin Suomessa tutkimaan myös nuo-

¹⁸ Karlsson 1999, 2000; Kauppinen ym. 1994; Riihelä 2003

¹⁹ Anna Anttila 2009; Carola Ekrem 1990, 2005; Reeli Karimäki 2009; Seppo Knuutila 1977; Ulla Lipponen 1989, 2005, 2008; Helena Saarikoski 1994

²⁰ esim. Aapola 1999; Mietola, Lahelma & Lappalainen 2005; Näre & Lähteenmaa 1992

²¹ esim. Lappalainen 2002, 2005; Pönkkö 1999

risotutkimuksen piirissä 1990–2000-lukujen taitteessa. Nuorisotutkimus on lähtöisin angloamerikkalaisesta jengi- ja alakulttuuritutkimuksesta (Saarikoski 2009, 45).

Subjektin käsite korostui 1990–2000-luvuilla. Kolmenkymmenen vuoden aikana pikkulapsiin liittyvät tieteelliset käsitykset ovat ratkaisevasti muuttuneet (Gopnik 2010, 15). Aikaisemmin vauvoja pidettiin irrationaalisina ja itsekeskeisinä ja heidän ajatteluaan konkreettisena, välittömänä ja rajoittuneena. Nyt tiedetään, että lapset ovat erittäin taitavia oppimaan, kuvittelemaan ja kokemaan sekä havainnoimaan tarkasti (Gopnik 2010, 15; esim. von Hofsten tässä teoksessa, luku 2). Sikiö- ja vauvatutkimuksessa alettiin käyttää uusia laitteita ja menetelmiä, kuten aivojen kuvantamismenetelmiä (esim. EEG, MEG ja fMRI). Ne toivat esiin uuden, osaavan ja aktiivisen sikiön ja vastasyntyneen, jonka kokemukset, tiedot, tunteet ja ajatukset ovat merkityksellisiä²². Lapsi kykenee jo kohdussa esimerkiksi tunnistamaan usein kuulemansa runon tai laulun²³. Tutkimuksen näkökulmamuuтокseen vaikutti olennaisesti se, että lasta ei enää kohdeltu passiivisena aikuisen toiminnan kohteena vaan aktiivisena ja ajattelevana toimijana, yhteisön rakentajana. Tässä ajattelussa irtauduttiin lapsikäsitteestä, jossa lapsi nähtiin ”ei vielä valmiina” ihmisenä. Lapsen puutteisiin ja tiedon aukkoihin keskittymisen sijaan kysyttiin, mitä lapsi jo osaa. Ongelmakeskeisyyden ja huolipuheen vähentyminen on mahdollistanut monipuolisemman kuvan rakentamisen lapsista ja toiminnasta. Tutkimuksissa tarkastellaan lasten omia näkökulmia, toimijuutta ja todellisen vaikuttamisen ehtoja sekä lasta informanttina. Tutkijat ovat korostaneet omaa vastuutaan asettua alisteisessa asemassa olevan näkemysten välittäjäksi (vrt. Hakala & Hynninen 2007, 223).

Kulttuurintutkimuksessa on kritisoitu yksilötoiminnan, subjektin painottumista, jolloin konteksti, yhteisöjen ja yhteiskunnan rakenteiden huomioiminen on jäänyt vähäiseksi (vrt. Herkman ym. 2006, 9). Viime aikoina kulttuurintutkijat ovat nostaneet esiin tutkimuksen yhteiskun-

²² esim. Deloache & Brown 1990, 108; Silván & Toikka 1999; Trevarthen 1979

²³ Eswaran ym. 2002; von Hofsten 2004; Huotilainen ym. 2003

nallisuuden, jossa painottuvat tutkijan osallisuus maailmaan, jota ja jossa hän tutkii (esim. Herkman ym. 2006, 10). Lapsuustutkimuksen yksilönäkökulmainen painopiste on laajenemassa yhteisönäkökulman suuntaan. 2000-luvun tutkimuksessa on otettu lapset tutkimusprosessin aktiivisiksi osallistujiksi, mitä kuvaa *lapset kanssatutkijoina* -käsite²⁴. Lapset nähdään aktiivisina vaikuttajina ja ympäristösuunnittelun agentteina²⁵ sekä kertojina sanoin tai muun toiminnan keinoin²⁶.

Tämän päivän lapset ovat yhteiskunnallisia vaikuttajia kaupallisella alalla. Leluteollisuus hyödyntää lapsia uusien lelujen kehittämisessä tarkkailemalla lasten leikkiä ja pyytämällä heiltä ideoita. Myös mainonnan suunnittelussa hyödynnetään lapsilta saatuja ajatuksia samoin kuin tutkimusten tuloksia (Reinikka 2010). Sosiaalisessa mediassa lapset ovat ahkeria ilmaisen, näkymättömän työn tekijöitä. Esimerkiksi suosittua virtuaalipeliä Habbohotellia muokkaavat päivittäin tuhannet lapset eri maissa (Ruckenstein 2009). Yhä nuoremmat lapset vaikuttavat myös perheen ostopäätöksiin ja tekevät itsenäisiä kulutus päätöksiä (mm. Wilska 2008).

Käytännön hankkeissa on 2000-luvulla nostettu esiin koululaisten ääntä²⁷. Kunnissa on myös ryhdytty kuuntelemaan nuoria päätöksenteossa (esim. Gretscher & Kiilakoski 2007). *Hesan nuorten ääni* -hanke on vuodesta 1998 lähtien saanut jalansijan helsinkiläisissä kouluissa (Hesan nuorten ääni 2008). Hankkeen ideana on, että koululaiset saavat päättää koulujensa parannuskohteista. Ongelmana on ollut, miten toteuttaa lasten kannalta oleellisia parannuksia riittävän lyhyessä ajassa ja miten myöntää rahoitusta sellaisiin kohteisiin, jotka ovat lasten mielestä tärkeimpiä. Aivan viime aikoina epäkohtaan on haluttu tarttua ja hankkeelle on kehitetty uusia muotoja (ks. KouluHelsinki 2010, 6–8).

Osallisuushankkeita on toteutettu niukasti pienten lasten kanssa.

²⁴ englanniksi *children as co-researcher*, ruotsiksi *barn som medforskare*; esim. Alderson 2000; Christensen & Prout 2000; Jørgensen & Kampmann 2000; Karlsson 2005; Tisdall, Cree, Davis & Gallagher 2009

²⁵ Suomessa mm. Horelli, Kyttä & Kaaja 1998; Karlsson 2007; Kyttä 2003, 2004; Raittila 2008

²⁶ Karlsson 2000, 2005; Kyrönlampi-Kylmänen 2007; Riihelä 1991, 2000; Rutanen 2007; Stenvall 2009; Tuovila 2003; vrt. myös Engel 2006

²⁷ kuten Hesan nuorten ääni 2009; Kiili 2006; Lasten parlamentti 2009; Lasten sivut: lapsiasiavaltuutettu 2009; Vertaissovittelevä Verso 2009; myös pienten lasten hakkeita: *Lapset kertovat ja toimivat* 2009

Mannerheimin Lastensuojeluliitto järjesti vuonna 2003–2004 yli 30 paikkakunnalla pienten lasten *Yhdessä lasten kanssa* -osallisuusverkostohankkeen (Stenius & Karlsson 2005). Esimerkiksi Kouvolan seudulla käynnistyi vuonna 2007 osallistava lapsiturvallisuushanke 3–12-vuotiaiden kanssa. Siinä eri alojen ammattilaiset ryhtyivät epäilyjen ja kriittisen pohdinnan jälkeen kuuntelemaan pieniä lapsia. Lapset valokuvasivat toimintaympäristöään ja kertoivat tarinoita. Ammattilaiset keskittyivät lasten sanomaan, ja jokainen löysi oman työnsä kehittämiseen näkökulmia, joita ei aiemmin ollut tullut ajatelleeksi (Karlsson 2007; Lonka 2007). Suomen Akatemian lasten hyvinvointiohjelman SKIDI-KIDS:n piirissä on useita lasten osallisuuteen liittyviä tutkimushankkeita (Suomen Akatemia 2010).

Lasten äänet ovat alkaneet kuulua myös muualla yhteiskunnassa. Vielä 1998 laajalevikkisissä lehdissä ei tuotu esiin lasten näkökulmia heidän itsensä kertomina, vaikka asiaa käsiteltiin laajasti esimerkiksi päivähoitossa (Karlsson 1999, 35–39). Nyt lasten kuuleminen näyttää olevan muutostilassa. Esimerkiksi Helsingin Sanomissa haastatellaan lapsia heidän omilla nimillään²⁸. Lasten toteamuksia on nostettu esiin, ja niistä on jopa tullut suosittua lukemistoa (esim. Levengood & Lindell 2001, 2002). Hyvä esimerkki on Ylen Teema-kanavan sarja *Lapset puhuvat* (Yle Teema 2008–2010), jossa lapset kertovat ajatuksiaan erilaisista käsitteistä kuten internetistä, maanjäristyksestä, alkuperäiskansasta ja katumuksesta²⁹. Näin lapsille on annettu puheaikaa. Mutta ovatko lasten toteamukset heidän tärkeinä pitämiään vai aikuisten ”tilaamia” ja muokkaamia ajatuksia omiin tarpeisiin? Lasten repliikkejä pidetään hauskoina, mutta otetaanko ne vakavasti ja vaikuttavatko ne yhteiskunnalliseen päätöksentekoon tai lasten arkeen.

Taloudelliset indikaattorit puhuvat päinvastaista, karua kieltä. Niiden valossa lapsen asema ei näytä vahvalta. Esimerkiksi suhteellisen köyhyysrajan alapuolella elävien perheiden määrä kolminkertaistui nousukauden aikana kymmenessä vuodessa: vuonna 1995 köyhyysra-

²⁸ Helsingin Sanomat 20.4.2006, 13.10.2007, 11.5.2008, 7.8.2009

²⁹ Yle Teema 8.8.2008, 7.12.2008, 21.9.2009, 9.7.2010

jan alapuolella eli 52 000 lasta, ja vuonna 2007 lapsia oli jo 151 000 (Salmi, Sauli & Lammi-Taskula 2009, 80). Eriarvoistuminen on lisääntynyt. Heikoimmassa asemassa olevat lapset voivat vauraassa Suomessa yhä huonommin. Ongelmat kasaantuvat samoille lapsille, kun tarkastellaan sekä fyysisiä että psyykkisiä indikaattoreita³⁰. Kouluviihtyvyys on Suomessa joidenkin tutkimusten mukaan OECD-maiden hantäpäässä (Samdal, Dur & Freeman 2004; Stakes 2008).

Lastenkulttuurin tärkeyttä korostetaan, mutta sille jaetaan vähän resursseja. Lastenkulttuurin osuus Taiteen keskustoimikunnan apurahajaossa on pysynyt kahdessa prosentissa parinkymmenen vuoden ajan (1991–2007). Tästä tuesta vain murto-osa annetaan lasten omalle kulttuurille, joskin osuus on hiukan lisääntymässä. (Anttila & Rensujeff 2009, 147.)

Edelleen monet kehittämishankkeet ovat projekteja, jotka vain rajatun ajan kohdistuvat pieneen lapsijoukkoon. Uudet innovaatiot eivät siirry laajemmin toimintaan, sillä siirtymä vaatii hankkeen jälkeen resursseja eli koordinoijia, koulutusta ja seurantaa. Ongelmana on myös se, että lapset eivät pääse vaikuttamaan elämänsä kannalta keskeisiin asioihin, kuten kasvatuksen ja opetuksen sisältöihin ja toimintatapoihin. Lapset ovatkin itse tuoneet esiin vaikuttamisen mahdollisuutensa näennäisyyden. Lapsiasiavaltuutetun kyselyiden perusteella moni asia on Suomessa hyvin lasten³¹ mielestä. Lapset kaipaivat kuitenkin enemmän mahdollisuuksia tulla kuulluksi päätöksenteossa. He halusivat vaikuttaa jokapäiväisiin asioihin (Arponen 2007, 7, 34–37; Tuononen 2008, 7, 41). Helsingiläisnuoret ryhtyivät vaatimaan nuorisovaltuustoa ja nuorisoadustajia kaikkiin kaupungin lautakuntiin. He toivoivat nuorten aloitteille omaa kanavaa poliittisessa päätöksenteossa (mm. Helsingin Sanomat 20.4.2009).

Hyvää tarkoittavilla pyrkimyksillä on myös kääntöpuolensa. Tasaarvoisen kasvatuksen, opetuksen ja turvallisuuden korostaminen on johtanut siihen, että moderni lapsuus on pitkälle institutionalisoitu.

³⁰ esim. Bardy, Salmi & Heino 2001; Erkkola ym. 2007; Lammi-Taskula, Karvonen & Ahlström 2009

³¹ vuonna 2006 N = 68 koululaisryhmää, vuonna 2007 N = 607

Lapset käyvät päivähoitossa ja koulussa, osallistuvat iltapäivätoimintaan, moniin harrastuksiin ja kerhoihin. Muun ajan lapset ovat yleensä vanhempiensa tai muiden valvonnassa. Koskaan lapsi ei ole ollut yhtä tiiviisti aikuisen tarkkailun, kasvatuksen, opetuksen ja virikkeisen toiminnan kohteena kuin tänä päivänä. Lapsille ja nuorille jää vähemmän aikaa omaehtoiselle toiminnalle. Lisäksi individualisointi jättää helposti syrjään yhteisöllisyyden, toisten huomioimisen, kuuntelemisen ja yhteisen rakentamisen sekä kontekstin merkityksen. Huolehtimiseen, kontrolliin ja omaehtoisuuteen sekä omien näkemysten esittämiseen ja yhteisöllisyyteen tarvitaan tasapaino.

Mitä käsite *lapsen ääni* merkitsee? Riittääkö se, että lapset saavat puhua, vai pyritäänkö ymmärtämään, mikä lapsesta on tärkeää? Huomioidaanko aikuista tyydyttävät kommentit vai otetaanko lapset vakavasti antamalla heidän omille ajatuksilleen ja aloitteilleen tilaa? Lapsuuksia on monenlaisia, ja ne ovat moniäänisiä. Ne saattavat vaihdella eri tilanteissa ja konteksteissa. Kynnyskysymys on, miten lapsista ja heidän näkökulmistaan puhuminen todentuu jokapäiväisessä elämässä. Lasten ääni pääsee esiin vasta silloin, kun kehittämisprojektien ja tutkimusten tulokset näkyvät lasten arjessa, kuten päiväkodin toimintatuokiolla, koulun äidinkielen tunnilla ja jalkapalloharjoituksissa.

Lapsen näkökulman historiallinen kehitys voi näyttäytyä lapsen äänen voittokulkuna, mutta voidaan kysyä, miten tarkasti lapsia on kuultu. Pysyvät muutokset arjessa tapahtuvat hitaasti. Kaisa Vehkalahdi (2009) kuvaa asiaa osuvasti: ”Nykyään ihanteiden ja ideaalien tasolla korostetaan voimakkaasti lasten ja nuorten osallisuutta, mutta yhteiskunta kantaa mukanaan hidasteita, jotka kääntävät aidon kuuntelemisen sääntömääräiseksi kuulemiseksi.” Lapset huomioiva tutkimus on edelleen marginaalissa. Lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen tarvitaan tieteellisesti päteviä tutkimusmetodeja ja analysointityökaluja, joita halutaan osaltaan avata tässä teoksessa.

Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan taustasitoumuksia

Tutkimus ja toiminta ovat aina kannanottoja, ne eivät ole arvovapaita. Teeman ja näkökulman valinta riippuu siitä, minkä tutkija ja yhteisö näkevät tärkeänä ja mielekkäänä sekä millä tavoin asiaa tutkitaan.

Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen haaste on, että tutkimus- ja toimintatraditiot on pääasiassa kehitetty aikuisille ominaisten toimintatapojen ehdoilla. Ne eivät sellaisinaan aina sovellu lapsitutkimukseen, sillä lapset – etenkin pienet – toimivat monesti eri tavoin kuin aikuiset. Jotta toimintakäytännöt muuttuisivat, on aluksi paneuduttava tutkimuksen lähtökohtiin, sen ontologisiin ja epistemologisiin kysymyksiin. Toisin sanoen tutkijan käsitykset tiedosta, lapsesta, aikuisesta ja yhteisöstä sekä toiminnasta – kuten kasvusta, oppimisesta, leikistä, vuorovaikutuksesta ja toimintakulttuurista – vaikuttavat tutkimuksen jokaiseen vaiheeseen. Tutkijan taustaoletukset ja teoreettinen perusta sanelevat, mitkä toimenpiteet ja menetelmät ovat mahdollisia. Mikäli omia lähtökohtiaan ei tiedosta, tutkija – samoin kuin lasten kanssa työskentelevä – voi toimia ristiriitaisesti tavoittamatta lasten näkökulmia.

Seuraavaksi erittelen lapsinäkökulmaisen tutkimuksen keskeisiä taustaoletuksia, joita on sovellettu tämän kirjan eri tutkimuksissa, eli näkemyksiä tiedosta sekä lapsesta ja yhteisöstä suhteessa toimintaan.

Kontekstisidonnainen tieto

Tutkimuksessa ja tutkimusaineiston hankinnassa otetaan kantaa tiedon luonteeseen. Tutkija ratkaisee, mikä tieto on olennaista ja arvokasta, kuka voi olla tiedon tuottaja, kenen tietoa tutkimuksessa kuunnellaan ja kenen tuottamaa tietoa käytetään. Kuten lapsuudentutkimuksessa yleisemminkin, lapsinäkökulmaisesa tutkimuksessa ei nojauduta staatiseen tiedonkäsitykseen vaan paikka-, aika- ja kulttuuri- sekä kontekstisidonnaiseen näkemykseen tiedon luonteesta. Informaatio saa erilaisia sisältöjä sen mukaan, missä, milloin ja kenelle se esitetään. Esimer-

kiksi aikuisen muistellessa lapsuuttaan nykypäivän arvomaailmassa ja monien elämäkokemusten valossa nousee esiin toisenlaisia muistoja ja painotuksia lapsuudesta kuin hänen lapsuusmuisteluissaan parikymmentä vuotta aikaisemmin. Myös se, miksi ja kenelle muistoja kerrotaan, vaikuttaa siihen, mitä ja miten muistellaan. Lapsuuttaan muisteleva kertoo eri tarinan lapselleen, työnantajalleen tai vaikkapa ympäristötutkijalle.

Lapsuuden eri ulottuvuuksia

Lapsuus näyttäytyy erilaisena, kun sitä lähestytään eri tulokulmista. On syytä syventyä siihen, kenen lapsuutta ja minkälaista taustaa vasten sitä kuvataan. Marjatta Bardy (1996, 208) on eritellyt lapsuuden tarkastelun neljä dimensiota. Hänen mukaansa lapsuus on

- lapsen iässä olevien ihmisten elämä,
- lapsiväestölle varattu tila yhteiskunnan rakenteissa,
- aikuismielen rakenne ja
- aikuispolvien lapsuuksista kerrostunut kulttuurinen rakenne.

Bardyn dimensiot sisältävät lapsuuden elämänvaiheena, kulttuurisena ja yhteiskunnallisena rakenteena sekä aikuisen ajatteluna. Kun aikuisia ja lapsia kuvataan tasapuolisesti, lapsuuden määritelmän kuhunkin ulottuvuuteen joudutaan lisäämään lasten näkökulmat, kuten Karimäki (2008, 2) ja Riihelä (2008) ovat korostaneet.

Lapsuuden dimensiot lapsi- ja aikuisnäkökulmasta:

1. lapsuus lasten elämässä (lasten tai aikuisten tuottama aineisto)
2. lasten artefaktien kautta hahmottuva lapsuus (lasten tuottamat tuotokset eri aikoina)
3. aikuisten omat lapsuusmuistot (aikuisten tuottama aineisto)
4. lapsuusmuistot lasten kertomina (lasten tuottama aineisto)
5. lapsen tila ja asema yhteiskunnan rakenteissa ja historiassa (aikuisten tuottama aineisto)

6. lapsuus lasten ajattelussa (lasten tuottama aineisto)
7. lapsuus rakenteena aikuisen ajattelussa (aikuisten tuottama aineisto)
8. sukupolvien lapsuuksista kerrostunut historiallis-kulttuurinen rakenne lasten mielissä (lasten tuottama aineisto eri aikakausina)
9. sukupolvien lapsuuksista kerrostunut historiallis-kulttuurinen rakenne aikuisten mielissä (aikuisten tuottama aineisto eri aikakausina)
10. tutkijan omat kokemukset lapsuudesta ja tutkittavasta ilmiöstä (aikuisten tuottama aineisto)

Ensimmäinen näkökulma, lasten lapsuus, tulee näkyviin videoinnin ja toiminnan kirjaamisen avulla, välillisesti myös haastattelulla. Toisen dimension aineistoon kuuluvat lasten tuottamat kulttuuriset artefaktit, kuten kuvat, leikit, laulut, rakennelmat, tarinat, lorut ja esitykset. Näitä syntyy jatkuvasti, ja niitä on myös arkistoitu SKS:n Kansanrunousarkistoon. Kolmas ja neljäs tarkastelukulma valottavat aikuisen ja lapsen lapsuusmuistoja. Viides näkökulma edustaa sosiaalisia, yhteiskunnallisia ja historiallisia rakenteita, joihin voidaan lukea pyrkimykset ”lasten hyvään elämään” sekä muut yhteiskunnalliset, poliittiset, taloudelliset ja moraaliset näkökulmat. Aineistona ovat julkiset asiakirjat, kuten lait, opetussuunnitelmat ja mietinnöt, tiedotusvälineiden välittämä tieto sekä yhteiskunnallisiin rakenteisiin ja toimintakäytäntöihin historian saattossa nivoutunut tieto lapsuudesta. Kuudes ja seitsemäs dimensio ovat niin lasten kuin aikuisten mielissä olevia skeemoja, omia käsityksiä lapsena olemisesta. Kahdeksas ja yhdeksäs lähestymistapa tuovat esiin lapsuuden historiallisuuden, kerroksellisuuden ja moniulotteisuuden lasten ja aikuisten ajattelussa.

Kymmenes tulokulma eli tutkijan omat kokemukset lapsuudesta ja lapsista läpäisevät kaikki edelliset dimensiot ja muistuttavat niin tutkijaa kuin tutkimusten lukijaa tulosten ja tutkimuskentän vinoutumisen vaaroista. Nämä omat kokemukset – tietoiset ja tiedostamattomat – vaikuttavat herkästi lapsia koskevien aineistojen valintoihin ja tul-

kintoihin. Henkilökohtaisten tuntemusten tietoinen erittely antaa tilaa lapsille tiedontuottajina ja näkyvyyttä heidän elämälleen ja ajatuksilleen. Toisaalta omat kokemukset voivat herkistää huomaamaan tiettyjä asioita lasten maailmasta (vrt. Riihelä tässä teoksessa, luku 7).

Elämässä vaikuttavat samanaikaisesti kaikki lapsuuden dimensiot, mutta lapsitutkimuksessa analysoidaan edelleen pääasiassa aikuisten tuottamaa aineistoa. Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen aineistonkeruuvaiheessa lähestytään pääasiassa lasten tuottamaa aineistoa. Sitä tarkastellaan usein yhdestä tai kahdesta näkökulmasta. Siksi valitusta näkökulmasta riippumatta on tärkeää tarkentaa, mitä lapsikuvaa eli mitä lapsuuden osa-aluetta kulloinkin tarkastellaan. Lasten ja aikuisten tuottamaa aineistoa voidaan myös peilata toisiinsa.

Lapsi aloitteellisena toimijana, leikkijänä ja kertojana

Tiedon- ja lapsikäsitteiden määrittelyt eivät yksin riitä. Tutkimusten tulokset punnitaan *toiminnassa*. Tutkimuksen ja käytännön työn toteutuksessa näkyy, miten määritellyt käsitteet on ymmärretty ja sisäistetty.

Ihminen on jo syntyessään – jopa sikiöaikana – aktiivinen subjekti ja yhteistoimintahakuinen oppija. Hänellä on jatkuva tarve ja halu tutkia ja oppia uutta³². Kolmevuotias osaa valtavan määrän asioita liikkumisesta puhumiseen ja toimintakäytäntöjen sääntöihin³³. Vuorovaikutustutkimukset ovat osoittaneet, että pienet lapset ovat aloitteentekijöitä esimerkiksi kommunikoinnissa ja kielen oppimisessa toisin kuin luullaan. Taapero tuo esiin sanoja ja ajatuksia, joita äiti tai hoitaja ryhtyy toistamaan (Laakso 2010). Pienellä lapsella on taito ja halu aktiivisesti oppia, toimia ja leikkiä sekä ottaa toiset mukaan. Hän vahvistuu, mikäli on merkittävä ja tärkeä toisille. Vaikka lapsella on omia, aivan erityisiä toimintatapoja ja resursseja, hän ei ole muusta kulttuurista ja muista toimijoista erillään. Sen lisäksi että lapsi tarvitsee tukea ja hoitoa

³² ks. vastasyntyneistä tarkemmin Gopnik 2010; Deloache & Brown 1990, 108; von Hofsten, tämän teoksen luku 2; Silven & Toikka 1999; Trevarthen 1979

³³ ks. tässä teoksessa Rutanen; Riihelä; Karlsson

ja on kasvatuksen kohteena, kyse on myös yhteistoiminnasta ja vuorovaikutuksesta tai vastavuoroisesta yhteisöllisyydestä, jossa lapsi saattaa olla herkempi kuin aikuinen. Lapsilla on omia käsityksiä elämästä osana yleisiä kulttuuris-yhteiskunnallisia näkemyksiä ja trendejä.

Subjekti voidaan nähdä myös kollektiivisena, alati dynaamisessa liikkeessä olevana ilmiönä, suhteiden ja riippuvuuksien verkostona ja niiden tulkintoina (vrt. Lee 2001; Thomson 2007). Näin yhteisössä rakentuu mielekkyys tai merkitys. Silloin aloitteellisuus ei näy yksittäisten yksilöiden, kuten lapsen tai aikuisen, tekoina eikä näiden tekojen summana. Subjektius ja osallistava kokemus syntyvät ihmisten välissä, jatkuvasti muuttuvassa vastavuoroisessa vuorovaikutuksessa kontekstisidonnaisesti. Näitä yhteisöllisiä ilmiöitä tutkittaessa haasteena on samalla pitäytyä tutkimusaineistossa ja tarkastella tiettyjen repliikkien tai tekojen kokonaisuuksia, jotka syntyvät vastavuoroisessa vuorovaikutuksessa, ja niiden merkityksiä ja mielekkyyttä. Kokonaisvaltaisuus on tärkeää, mutta toisaalta emme myöskään voi väheksyä tietoa, jota saamme näkyvistä teoista ja puheesta. Monet yhteisölliset ilmiöt eivät siis selkeästi ole näkyvissä tietyissä repliikissä tai teossa. Yhteisöllisten ilmiöiden tutkimus on kuitenkin haaste, johon yhä enemmän kehitetään erilaisia käsitteitä ja tutkimustapoja.

Leikki ja leikillisuus on myös yhteisöllinen käsite, joka rakentuu ihmisten välillä. Leikin ja leikillisyyden keskeinen merkitys ihmisen toiminnassa, oppimisessa ja kasvussa on kiistaton³⁴. Johan Huizinga piti jo 1930-luvulla leikkiä ja leikillisyyttä koko inhimillisen kulttuurin ytimenä. Hän kuvasi ihmistä *Homo ludens*ina, leikkivänä ihmisenä (Huizinga 1947, alkup. 1938). Leikki kietoutuu kaikkeen lapsen toimintaan, kuten vaikkapa kerrontaan³⁵. Lapsuudentutkimuksen piirissä on aiheellisesti kritisoitu vähättelevää ikäkausijattelua ja lasten leikinmaailman korostamista, joka voi trivialisoida ja marginalisoida lapset ja eristää heidät aikuisten maailman osallistumisen ja vaikuttamisen käytänteistä (mm. Strandell 2005, 38–39; Thorne 1993, 4–6). Asia

³⁴ mm. Hakkarainen 2004; Marjanović-Shane & Beljanski-Ristić 2008; Vygotsky 1978, 1995, 2004

³⁵ ks. tässä teoksessa Karimäki; Karlsson; Lindqvist; Rainio; Riihela

voidaan nähdä myös toisin. Lapset ja aikuiset ovat yhdenvertaisia esimerkiksi ihmisoikeudellisissa kysymyksissä. Mutta samalla on otettava huomioon lasten erityislaatuisuus, kuten toimintakulttuurierot ja leikillisuus. Jotta lapsilla olisi todellisia mahdollisuuksia vaikuttaa, heidän toimintatapaansa on otettava lähtökohdaksi.

Ihmisyyteen kuuluu leikillisyyden ja luovuuden lisäksi myös kerronnallisuus (esim. Bruner 1996; Engel 2006). Ihmisen vastavuoroista peruluonnetta voidaan kuvata osuvasti myös kertovaksi ihmiseksi, *Homo narrans* (Karlsson 2005; vrt. Niles 1999). Tämä näkyy siinä, ettei pientä lasta tarvitse opettaa kertomaan. Lasten leikki ja kerronta limityvät yhteen, ja lapset kertovat jatkuvasti. Onhan hengissä säilymisen edellytys, että jo vauvaikäinen pystyy välittämään tunteuksia, tarpeita ja ajatuksia ja toinen pystyy vastaanottamaan sen, mistä kertoja kertoo. Ihminen puhuu sanojen lisäksi ilmeillään ja eleillään, jotka saattavat olla vastaanottajalle jopa merkityksellisempiä kuin sanat.

Lapsi sosiaalisena ja vastavuoroisena vaikuttajana

Etenkin 2000-luvulla on ryhdytty painottamaan lasten toimijuutta (agency), osallisuutta (participation) ja voimaantumista (empowerment) sekä lasten mukaan ottamista informantteina, kuten aiemmin tuli esiin. Lapset nähdään ympäristönsä suunnittelijoina³⁶ ja politiikan tekijöinä³⁷.

Francis ja Lorenzo (2002) ovat analysoineet lähtökohtia lasten osallisuudelle yhteiskunta- ja ympäristösuunnittelussa. Heidän erittelyään voi yleisesti soveltaa lapsitutkimukseen ja kehittämistoimintaan. He erottavat seitsemän lähestymistapaa: romanttinen (romantic realm), asian ajaminen (advocacy realm), tarveperustainen (needs realm), oppimisen merkitystä korostava (learning realm), lasten oikeuksia korostava (rights realm), institutionaalinen (institutional realm) ja vuoropu-

³⁶ esim. Horelli & Kyttä 1998, 2002; Karlsson 2007; Raittila 2008

³⁷ Kallio 2006; Lasten parlamentti 2009; Salo 2006

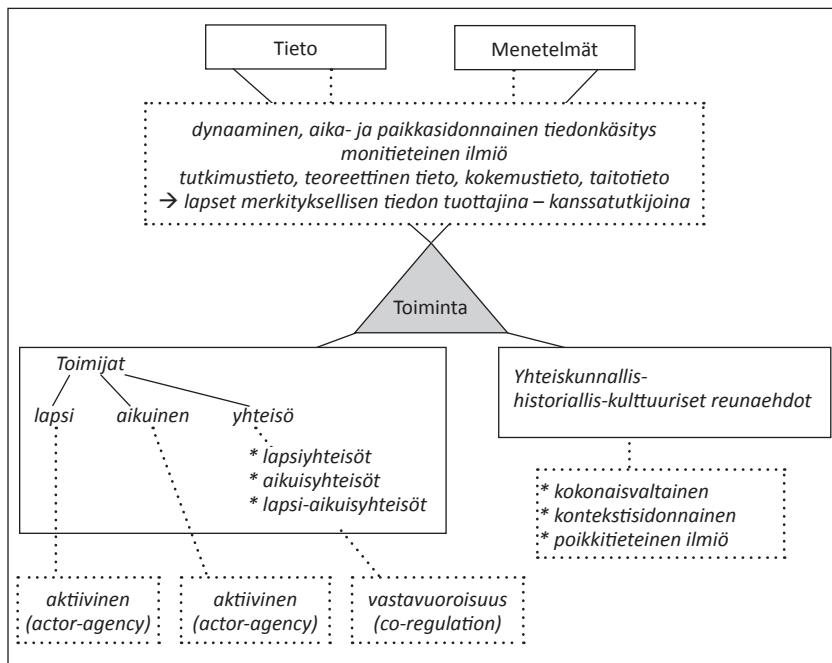
heluun pohjaava (proactive realm)³⁸. Vuoropuheluun on vielä lisättävä kuunteleva ja kohtaava lähtökohta, jonka fokuksessa ovat yhteisöllisyys ja dialogisuus (listening and sharing realm) ja jossa paneudutaan lasten tapaan toimia yhdessä kokemuksista jakamalla (ks. myös Rainio tässä teoksessa, luku 4).

Osallisuuspuheella on myös sudenkuoppansa. Mikäli toimitaan, niin kuin aikuinen on ennalta päättänyt, on rehellisempää sanoa suoraan lapsille, miten tehdään, kuin pukea asia näennäiseen osallisuuden kaapuun. Myös lasten ongelmatilanteita analysoitaessa niin sanotun varhaisen puuttumisen toimintaperiaatteita noudattaen lapset saattavat joutua jatkuvan arvioinnin kohteiksi ja tulla ennalta leimatuiksi hyvistä tavoitteista huolimatta. Näin kävi eri lapsi-instituutioissa, kun otettiin lasten luokittelun välineeksi *huolen vyöhykkeistö* -menetelmä (Arnkil & Alhanen 2009). Tällä välineellä lapset jaetaan ryhmiin sen mukaan, miten ongelmallisiksi heidät koetaan ja miten paljon he kuormittavat opettajia. Tämä on vahvistanut lasten näkemistä vain ongelmien kautta. Tähän epäkohtaan on myös Opetushallitus puuttunut.

Ongelmiin keskittyvässä huolipuheessa ja -toiminnassa huomio kohdistuu siis lasten puutteisiin, ongelmiin ja kehittämiskohteisiin. Lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa ja toiminnassa huomioidaan lasten kaikenlaiset viestit, jolloin heikkouksien ja ongelmakohtien lisäksi tulevat esiin myös lapsen vahvuudet ja osaaminen.

Lasten osallistumisen vaatimuksilla on muitakin kääntöpuolia. Aktiivisista ja osallistuvista lapsista saattaa tulla normi, joka eristää heidät toisistaan (vrt. Prout 2003, 22). Toimijuus- ja osallisuuspuheessa korostuu helposti yksilönäkökulma. Mikäli alleviivataan lapsen aktiivisuutta, yhteisön ja kulttuuristen reunaehtojen, historiallisten tekijöiden ja yhteiskunnallisten sekä poliittisten ja taloudellisten rakenteiden merkitykset voivat hämärtyä. Lapsella ei ole rajattomia mahdollisuuksia toimijuuteen, eikä toiminta ole kaikkivoipaa yksilöllisyyttä. Individualismin nousu näkyy myös lapsilähtöisen toiminnan kritiikissä (Hytönen 2008). Ihmisen toiminnan sosiaaliset kytkökset muihin ihmisiin

³⁸ ks. Francis & Lorenzo 2002, 164; myös Oranen 2007, 8–9



Kuvio 3. Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen peruskäsitteitä ja lähtökohtia (ks. myös Karlsson 2010)

hämärtyvät. Nykyhetken elämää määrää kunkin henkilön, yhteisön ja yhteiskunnan historia. Toiminnan tavoitteet ja reunaehdot rakentuvat suhteessa jo olemassa oleviin rakenteisiin ja kulttuurisiin käytäntöihin. Aktiiviseen toimintaan keskittyminen suuntaa huomion pois siitä, mikä on hiljaista, passiivista ja näkymätöntä (esim. Gordon ym. 2002; Rainio 2010). Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja lapsudentutkimuksen haasteena on yhdistää mikro- ja makroperspektiivit keskusteleväksi, kehittyväksi ja yhteiskunnallisesti vaikuttavaksi tutkimuksen genreiksi.

Jotta lapset voivat olla aidosti osallisia ja aktiivisia toimijoita yhteisön arjessa, tarvitaan tietoa lasten näkökulmista ja ajatuksista. Lisäksi tarvitaan tietoa siitä, mitkä ovat lapsille luontaisia tapoja toimia ja miten aikuiset voivat edistää vastavuoroista toimintaa lasten kanssa.

Lapsi tutkimusaineiston tuottajana

Tutkimustietoa lapsista voivat tuottaa sekä lapset että aikuiset, kuten aiemmin on tullut esiin. Aikuiset voivat kertoa näkemyksiään lapsista yleensä, lasten kanssa toimimisesta tai muistella omaa lapsuuttaan ja lapsuutensa toimintaympäristöjä. Lasten ja aikuisten keskinäiset toimintatilanteet ovat myös tutkimuksen kohteita. Välineitä tiedon tuottamiseen lasten kanssa on monia, kuten aiemmin mainitut piirrookset, kirjoitelmat, kuvat, haastattelut, kartat, kyselyt, päiväkirjat, pelit tai kertomukset. Näitä välineitä on viime vuosina kehitelty jatkuvasti (ks. esim. Crivello ym. 2008; Fargas-Malet ym. 2010). Osa aineiston tuottamisen tavoista mahdollistaa lasten näkökulmien esiintulon, jotkut estävät sen. Keskeistä on, miten näitä välineitä käytetään. Karkeasti voidaan erottaa kaksi toisistaan poikkeavaa tutkimusorientaatiota. Ensimmäinen on johdatteleva ja kyselevä, tutkijaorientoitunut tapa, jossa pyritään saamaan vahvistusta tutkijan oletuksille. Toinen on narratiivinen, kertomiseen keskittyvä orientaatio, jossa tarvitaan lapsen kuunteleua ja usein myös vastavuoroisuutta. (Ks. myös Karlsson 2003, 2010). Erittelen tarkemmin näitä kahta orientaatiota muutaman aineistonkeruutavan kautta.

Kun halutaan selvittää lasten näkökulmia suoraan, tutkimusaiheesta kysyminen tuntuu perustellulta tiedonhankinnan keinolta. Kyselytilanteessa tulevat kuitenkin pintaan ne kokemukset, joita lapsilla on vastaavista tilanteista. Tutkimusten mukaan instituutioiden kasvatus- ja opetustilanteissa aikuisilla on usein määräävä asema ja he tekevät paljon kysymyksiä lapsille³⁹. Opettaja on äänessä jopa 70–90 % toimintahetken tai oppitunnin ajasta päiväkodissa ja koulussa. Tutkimusten mukaan ammattilaisten kysymykset ovat usein epäaitoja⁴⁰. Niiden avulla ei selvitetä, mitä lapsi itse ajattelee. Sen sijaan aikuinen odottaa ennalta määriteltyä vastausta. Hän tarkistaa, mitä lapsi muistaa, tai pyrkii kasvattamaan tai aktivoimaan lapsia oppimistilanteessa. Taustalla vaikut-

³⁹ esim. Clark-Ibáñez 2007, 173; Gutiérrez ym. 1995, 2008; Riihelä 1996

⁴⁰ esim. Keravuori 1988; Kleemola 2007, 61, 77; Lavinto 1998; Leiwo ym. 1987; Myllylä 1998; Palincsar ym. 1993; Riihelä 1996; Tizard & Hughes 1984; Wertsch 1998

tavat aikuisen vastuu lapsen hyvinvoinnista ja oppimisesta sekä opettamisen pitkät aikuisjohtoiset perinteet. Opetuksessa ja kasvatuksessa vallitsee kolmiosainen vuorovaikutusrakenne: 1) aikuinen kysyy, 2) lapsi vastaa ja 3) aikuinen arvioi lapsen vastausta (nk. RRE, IRE tai IRF-rakenne). Vaikka tutkimus on tuonut esiin vuorovaikutusmallin monia variaatioita, edellä kuvattu kolmiosainen rakenne on usein vallitseva.⁴¹ Harvemmin keskitytään siihen, mitä lapsi itse pohtii. Lapset tottuvat siihen, että aikuiset odottavat heiltä vain ennalta määritellyjä vastauksia (esim. Clark 2005; Punch 2002).

Tutkimukset⁴² osoittavat, että lapset usein vastaavat monipolvisiinkin kysymyksiin lyhyesti, yhdellä tai kahdella sanalla. Perinteistä haastattelutilannetta lapset eivät itse spontaanisti käytä, eikä se ole heille luonteenomainen. Samankaltainen tilanne kehkeytyy helposti myös aikuisen keskustellessa lapsen kanssa. Aikuinen ottaa aloitteentekijän ja johdattelevan kyselijän osan. Pienemmät lapset eivät omaehtoisesti vastaa kysymyksiin. Tilanne on väkinäistä tiedon lypsämistä. Vaikka haastattelija tai keskustelun johdattelija esittäisikin aitoja kysymyksiä, joihin hän aidosti haluaa kuulla vastauksen, kysymyksen asettajalla on valta-asema, sillä hän määrittelee aihepiirin, josta ajatuksia tulisi ilmaista. Mutta lapsella voi olla mielessä jokin muu hänelle tärkeämpi asia, jota aikuinen ei tule ottaneeksi esiin.

Kun lapset ovat tiedontuottajia, tutkija lähtee tavallisesti liikkeelle ennalta rajatusta väittämästä tai teemasta, josta hän toivoo lapsilta tietoa. Valmiit oletukset ja tiukasti rajatut haastatteluteemat ohjaavat lapsia ja heidän vastauksiaan. Näin tutkija saa ne vastaukset, joita lapset oletavat aikuisen haluavan kuulla (mm. Fargas-Malet ym. 2010; Karlsson 2005, 2010). Ruotsalainen mediatutkija Ulf Dahlqvist (2008, 2) kiteyttää vallitsevan lapsitutkimuksen paradigman kritiikin: ”Ei ole välitetty siitä, miten lapset tulkitsevat TV-ohjelmia. Sen sijaan aikuinen tutkija on tulkinnut ohjelmia ja sen jälkeen kuvannut lasten reaktioita omien tulkintojensa kautta.” (Vrt. myös Jenks 2005.) Lapsitutkimuksessa on

⁴¹ esim. Gutiérrez ym. 1995, 2008; Rainio, tämän teoksen luku 4; Tainio 2007

⁴² esim. Doverborg & Pramling 1992; Morgan ym. 2002; Riihelä 1996; Tizard & Hughes 1984

usein kysyty vääärntyyppisiä kysymyksiä, jolloin huomio ei ole kohdistunut lasten kannalta oleellisiin ja relevantteihin ilmiöihin. Mikäli halutaan tavoittaa lasten itsensä tuottamaa tietoa, tutkijan on oltava avoin lasten viesteille. Tutkijan on löydettävä lapsille luontaisia tapoja ilmaista ja tuoda esiin ajatuksia. Erityisen tärkeää on muotoilla relevantti tutkimuskysymys, joka suuntaa tutkimuksen jokaista vaihetta, mutta jota hiotaan ja tarkennetaan tutkimusprosessin ajan.

Laadullisesti toisentyypinen lähestymistapa on kuunnella ja seurata lapsia ja soveltaa heille ominaisia toiminnan, leikin ja mielikuvituksen elementtejä. Silloin mielenkiinnon kohteeksi tarkentuu se, mitä lapsella on sanottavana, minkä hän kokee oleelliseksi. Mikäli lasten puhe kiinnostaa, on luotava tilanne, jossa lapset innostuvat *kertomaan*. On tärkeää viettää aikaa lasten parissa. Kysymyssarjan esittämisen sijaan tulee löytää luonteva tapa ja paikka kerronnalle⁴³.

Esimerkiksi sadutusmenetelmän narratiiviset toimintatavat perustuvat kuuntelijan kiinnostukseen siitä, mitä kertoja haluaa kertoa (ks. tarkemmin Karlsson & Riihelä tässä teoksessa, luku 6)⁴⁴. Lapsen kertomausee mielenkiintoiseksi ja tärkeäksi, eli perinteinen asetelma kääntyy: lapsi kertoo, pohtii ja kysyy, ja aikuinen keskittyy kuuntelemaan. Aikuisella on vain näennäisesti passiivinen asema, mutta todellisuudessa hänen on oltava erittäin valpas ja oivaltava kuuntelija. Kyseessä ei ole yksisuuntainen kuuleminen, vaan osin hiljainen ja vastavuoroinen dialogi. Sadutusmenetelmällä kirjataan lapsen, nuoren tai ryhmän kertomus kertojaa tai kertojia ohjailematta. Kertojat valitsevat aiheen, tavan kertoa ja sen, mihin kertomusta saa käyttää (esim. tässä teoksessa Karlsson; Lindqvist; Lähteenmäki; Riihelä). Myös muita ilmaisutapoja voidaan kirjata, kuten säveliä tarinasäveltämisellä (Hakomäki 2007) ja leikkejä (esim. Karimäki 2005, tässä teoksessa, luku 5).

Toinen esimerkki on havainnointi, jota on jo pitkään käytetty metodina etenkin tutkittaessa pieniä lapsia (esim. Clark 2005; Hill 1997). Lapsia voi havainnoida tukijaorientoituneesti selvittämällä ennakkoon

⁴³ vrt. Karimäki 2009; Lappalainen 2005; Ruckenstein 2009; Stenvall 2009; Tuovila 2003

⁴⁴ vrt. myös Bruner 1996; Engel 2006; Karlsson 2000, 2003; Riihelä 1991, 1996

tiukasti rajattua ilmiötä. Toinen orientaatio on havainnoida tai videoida lapsia arjen tilanteissa. Videoimalla tarkastellaan sitä, miten lapset toimivat ja mistä ja miten he puhuvat keskenään tai aikuisten kanssa⁴⁵ (esim. tässä teoksessa Lindqvist; Lähteenmäki; Rainio; Rutanen).

Lapsinäkökulma ja etiikka

Viime vuosina lapsitutkimuksen eettiset kysymykset ovat korostuneet⁴⁶. Trendi liittyy tutkimuseettisen pohdinnan yleiseen lisääntymiseen, lapsinäkökulman laajamittaisempaan esilletuloon tutkimuksessa sekä käytännön toiminnassa ja lapsen aseman muuttumiseen tutkimuksen kohteesta sen subjektiksi. Tutkimuseettisiä kysymyksiä säätelevät lukuisat lait. Suomessa toimii *tutkimuseettinen neuvottelukunta*⁴⁷, joka edistää hyvää tieteellistä käytäntöä. Eri tieteenaloille on myös perustettu eettisiä toimikuntia valvomaan tutkimusta.

Tutkijan tehtävä on pohtia eettisiä kysymyksiä tutkimusprosessin kaikissa vaiheissa tutkimuksen näkökulman valitsemisesta käytännön järjestämiseen ja tulosten julkaisemiseen. Pohdittavaksi nousee muun muassa, mitä ja millä tavoin on eettistä tai epäeettistä tutkia sekä miltä lapsia tulee tutkimuksessa suojella. Tutkimuksen alussa ratkaistaan, mitä ja millä keinoin lapselle kerrotaan tutkimuksesta ja sen tarkoituksesta siten, että lapsi ymmärtää. Keinoina voivat olla esimerkiksi ytimekäs selittäminen, esite, tutkimusvaiheita kuvaava kuvasarja tai video. Lisäksi ratkaistaan, millaisessa muodossa suostumusta tutkimukseen pyydetään lapselta ja vanhemmilta. Pelkkä lapsen puumerkki ei riitä. Lapsella – niin kaikkein nuorimmalla kuin vammaisellakin lapsella – tulee olla mahdollisuus kieltäytyä tutkimuksesta myös tutkimuksen kestäessä. Silloin otetaan huomioon aineiston keruun aikana myös lasten vastustus, kuten noenverbaaliset viestit ja itkeminen.

Tutkijan tehtävä on pohtia, miten intiimeihin tilanteisiin tutkija

⁴⁵ esim. Metsomäki 2006; tässä teoksessa Rainio; Riihelä 2000; tässä teoksessa Rutanen; Strandell 1994

⁴⁶ mm. Alderson 2000, Alderson & Morrow 2004; Hallamaa ym. 2006; Kuula 2006; Strandell 2005

⁴⁷ Tutkimuseettinen neuvottelukunta: www.tenk.fi/index.html

voi osallistua ja miten niistä on eettistä raportoida. Arvioitavaksi tulee, millaiset tutkimustulokset voivat olla haitaksi lapselle ja mihin tietoon liittyy salassapitovelvollisuus. Näin ratkaistaan myös, mitä lapsilta saatuja tietoja tutkija voi kertoa tutkimukseen osallistuvien lasten kanssa työskenteleville ja heidän vanhemmilleen tai viranomaisille. Anonymiteettiin liittyy myös se, onko eettistä esittää tutkittavista videoita ja kuvia ja julkaistaanko esimerkiksi tutkittavien nimet, mikäli lapset niin haluavat. Tutkimuksen lopuksi on ratkaistava, voivatko lapset tarkistaa tutkijan tekemiä tulkintoja, miten ja milloin lapsille ja muille osallistujille kerrotaan tutkimustuloksista ja valmistuneesta raportista. (Ks. myös Fargas-Malet ym. 2010; Lagström ym. 2010.)

Lapsinäkökulman ytimessä yhteisönäkökulma

Lapsinäkökulmainen toiminta ja tutkimus perustuvat yhteisölähtöiseen näkökulmaan yksilökeskeisyyden sijaan. Lapsinäkökulman mukaan ottamisessa ja osallistavassa toiminnassa ei ole kysymys siitä, että unohdetaan aikuisen näkökulmat. Aikuisten, vanhempien, ammattilaisten, tutkijoiden ja päättäjien tiedot ja osaaminen ovat yksi tulokulma. Yhteisöllinen näkökulma pohjautuu siihen, että halutaan ja on välineitä asettua toisten asemaan ja että kaikilla osapuolilla on todellinen mahdollisuus tuoda esiin omia ajatuksiaan. Yhteisölähtöinen näkökulma ei ainoastaan tuo esiin erilaisia yksilöiden näkemyksiä, vaan se tuottaa uudentyyppistä tietoa, joka syntyy vuorovaikutuksessa ja jota ei tavoita erillisten näkökulmien esittelemisen kautta. Syitä ja seurauksia ei nähdä vain yksilön kautta vaan laajempana ilmiönä, systeemisenä vaikutusten verkostomaisena kenttänä, jolla on yhteisölliset, historialliset ja yhteiskunnalliset kytkökset.

Lapsinäkökulman esiin nostaminen ei myöskään tarkoita sitä, että lapsia tulisi romantisoida, ihannoida tai asettaa jalustalle. Lapset – kuten muutkin ihmiset – toimivat ja ajattelevat monella tavalla, kompleksisesti ja ristiriitaisesti, eikä asioiden välisiä syy-seuraussuhteita ole helppo todentaa. Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan tar-

koituksena on tuoda esiin mahdollisimman monia näkökulmia ja siten pyrkiä huomaamaan myös hiljaiset, näkymättömät ja vieraalla tavalla esitetyt mieluisat ja epämieluisat viestit. Perinteisissä aikuiskeskeisissä tutkimuksissa ja toimintatavoissa lapsen ääni peittyi helposti, vaikka häntä olisikin tarkoitus kuulla. Siksi lasten tuottaman tiedon, osaamisen, kokemusten ja toimintatapojen esille nostamiseen on kiinnitettävä erityistä huomiota. Tarvitaan paljon perustutkimusta soveltavan tutkimuksen lisäksi. Kokonaiskuvan luomiseksi tarvitsee sovittaa yhteen historiallis-yhteiskunnallinen makrotaso ja arjen mikronäkökulmat. Toiminnassa mukana olevat henkilöt muodostavat aina erityisen kontekstin. Siksi on kuultava juuri niitä ihmisiä, joiden kanssa kulloinkin toimitaan (Karlsson 2005; vrt. Rusanen 2008). Pitkän aikavälin tavoitteena on, ettei erillistä lapsinäkökulmaista tutkimusta tai toimintaa tarvita, vaan automaattisesti huomioitaisiin eri osapuolten ääniä ja nähtäisiin tiedon ja toiminnan yhteisöllinen luonne.

Lapset ovat monessa samankaltaisia kuin aikuiset. Mutta he ovat myös erityisiä. Lapsilla on oikeus osallistua mutta myös tulla suojelluksi. Tutkimus on osoittanut, että lapsille on ominaista leikki ja leikillisyyttä sekä ihmettely, kokeileminen ja huumori. Nämä ovat inhimillisen toiminnan perusta, mutta ne tulevat erityisen selvästi esiin lasten toiminnassa. Lapset ilmaisevat itseään monesti toisin kuin aikuiset ja käyttävät paljon myös muita ilmaisutapoja kuin puhuttua kieltä. Pienen lapsen maailmassa ei ole kyse tiukasti tavoitehakuista tekemisestä vaan leikin, mielikuvituksen ja toiminnan maailmassa olemisesta. Lapsen ajattelu innostaa leikillisyyttä eri tavalla kuin aikuisten, joiden ajattelu saattaa noudattaa totuttuja tulkintoja ja toimintatapoja (Karlsson 2005, 2008). Mikäli ei oteta huomioon lapsille ominaisia tapoja ilmaista itseään, he joutuvat tutkimuksen käytännöissä sivustakatsojan rooliin. Lasten erityisyys haastaa lapsitutkijan kehittämään, tutkimaan ja soveltamaan toimintatapoja ja tutkimusmenetelmiä, jotka antavat monenlaisille lapsille mahdollisuuden kertoa maailmoistaan. Ratkaisuja on jo löydetty, mutta uusia kysymyksiä syntyy, ja alue kaipaa edelleen tutkimusta.

Lapsinäkökulmaisen tutkijan ydinhaasteena on saada lapsi *kertomaan* maailmastaan tai luoda hänelle kertomisen puitteet. Lapset ker-

toivat monin tavoin: sanoilla, kuvilla ja rakennelmilla, ilmeillä, eleillä, äänneillä ja leikeillä. Kysymys ei siis ole siitä, osaavatko lapset kertoa, vaan siitä, osaammeko tutkijoina kuunnella lapsia ja osaammeko käsitellä saamaamme tietoa.

Tutkimusasetelmassa tulee olla perustutkimuksellista väljyyttä, joka ei rajaa ilmiötä ennalta liikaa. Näin tulee näkyviin myös sellaisia asioita, joita ei alkujaan osaa odottaa. On pohdittava, miten lapsen ääni tai monet äänet voidaan tavoittaa, mitkä ovat lasten ja koko yhteisön rakentamia näkökulmia ja millä ehdoilla ne tavoitetaan.

Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen tekemisen periaatteita

Seuraavassa on muotoiltu lapsinäkökulmaisen tutkimuksen tekijän eettisiä ja toiminnallisia periaatteita. Esitysmuoto on saanut inspiraation lasten Minitatterin ohjaajan Marja Myllyniemen (2008; ks. myös Riihelä 2008) toimintalähtökohdista. Periaatteet eivät kata koko lapsinäkökulmaisen tutkimuksen kenttää. Lisäksi tutkimuskäytäntöön tarvitaan konkreettisia ohjeita, joita kootaan tutkimusalan vakiintumisen myötä (esim. Crivello ym. 2008; Fargas-Malet ym. 2010). Seuraavat periaatteet muokkautuvat jokaisessa tutkimuksessa tarpeen mukaan. Periaatteisiin voi peilata omaa tutkimustaan.

1. Lapsi ajattelevana, järkipäisenä ja tuntevana tekijänä ja kokijana
Tutkijana ihmiskäsitykseni taustalla on näkemys siitä, että aikuiset ja lapset ovat ensisijaisesti ihmisiä. Ei ole hedelmällistä rakentaa tarkastelua vastakkainasettelulla kehittymätön – kehittynyt, ajattelematon – ajatteleva, ymmärtämätön – ymmärtäväinen tai opetteleva – osaava. Ihmisen toiminnassa on aina samanaikaisesti monia puolia, jotka muuttuvat ja painottuvat eri tavoin sekä saavat erilaisia ilmiä elämänkulun aikana.

2. Yhteisesti sovitut säännöt tutkimuksen perustana
Tutkijan työni edellyttää luottamusta minun ja informanttien eli lasten välillä. Jotta tämä onnistuisi, perehdyn ensin seikkaperäisesti siihen moninaiseen maailmaan tai maailmoihin, joissa lapset toimivat. Lisäksi luon aktiivisesti lasten kanssa luonnollisen vuorovaikutus- ja kommunikointisuhteen, mikäli kokoan aineiston lasten parissa. Lasten ajattelua kohtaan osoitan vilpittöntä kiinnostusta. Vastavuoroisuus on tärkeää: ensin kuuntelen, olen kiinnostunut lasten asioista, sanomisista ja tekemisistä. Toiminnassakin voin olla mukana. Vasta sen jälkeen siirryn omaan tutkimusteemaani ja kerron omat kiinnostuksen kohteeni, jolloin saatan pyytää lapsia avukseni tutkimuksen tekemiseen.

Tutkimuksen tekeminen lasten kanssa on arkipäiväistä toimintaa. Koetan olla johdonmukainen lupauksissani ja puheissani ja kaikissa käytännön asioissa. Kerron lapsille tutkimuksestani ja pelisäännöistä. Otan huomioon lasten toimintakäytän-

nöt ja heidän esiin tuomansa toivomukset. Olen lempeä, leikkisä ja annan tilaa, vaikka toimin kurinalaisesti. Jokaisella on oikeus tuntea olevansa hyväksytty tutkimusprosessin aikana. Aineiston tuottamistilanteessa annan jokaiselle aikaa pohtia ja toimia.

3. En ajattele lapsen puolesta, olen läsnä

Tutkijana en ajattele lapsen puolesta, vaan kuuntelen kiinnostuneena ja intensiivisesti, myös eleillä ja ilmeilläni. Tutkiessani en opeta. Tehtäväni on tallentaa ideoita ja olla läsnä, ihmetellä ja pohtia. En aseta lasta tutkimuksen kohteeksi, vaan hahmotan lasten toimintaympäristön ja lasten luomat erilaiset mahdollisuudet. Mietin, miten lapset voisivat olla kanssatutkijoita ja mahdollisesti osallistua aktiivisesti tutkimusaineiston kokoamiseen ja erittelyyn. Vasta sitten ryhdyin tutkimusaineiston kokoamiseen. Aineistoa syntyy toisinaan myös ennakkoon suunnittelemattomasti yllättävässä paikassa.

4. Rajalla oloa

Tutkimusprosessi etenee hallitusti ”kaaoksessa”. Tutkimukseen kuuluu innovatiivisuutta, leikkillisyyttä, vallattomuutta ja yllätyksellisyyttä. Siihen kuuluu jatkuvaa päämäärätietoista uuden löytämistä ja muutosta, mutta samalla tasapainoilua ja rajalla oloa.

5. Kuulen ja näen lapsen

Tutkijana kuulen ja näen lapsen. Harjaannutan itseäni kuuntelemaan lasta aidosti tyrmäämättä tai ohittamatta lapsen ajattelua, vaikkei se olisikaan minulle mieleistä tai odotusteni mukaista. Annan lapsen puhua loppuun asiansa. Tutkijana tarkistan ”näkökykyäni” ja etsin sokeita pisteitäni. Etsin yhdessä lapsen kanssa. Huomioin myös, milloin lapsi ei halua tai pysty olemaan tutkimuksessa mukana, milloin hän tahtoo lopettaa tai tehdä jotakin muuta. Suunnittelen ennakkoon tarkasti ne vaiheet, joissa lapset voivat itse tehdä asioita ja vaikuttaa tutkimukseen. Lisäksi kirjoitan ja pyrin ennalta ehkäisemään ne tilanteet, joissa jättäisin kuulematta, mitä lapset kertovat.

6. Kuuntelen lasta sisälläni

Tutkijana kuuntelen lasta sisälläni. Minkälaisia näkökulmia omat (lapsuuden) kokemukseni ovat antaneet nykylasten tutkimiseen? Ne vaikuttavat tarkasteluuni, vaikka lasten toiminta ja heidän tuottamansa aineisto säilyvät tutkimuksen keskiössä sen jokaisessa vaiheessa.

7. Annan aikaa

Tutkimus on kestävyyslaji. Varaan kalenteriini tutkimus aikaa. Tarvitsen riittävästi aikaa ilmiön tutkimiseen, sisäistämiseen ja kyseenalaistamiseen sekä uusien näkökulmien etsimiseen. En tyydy ensimmäiseen ideaan tai tulkintamalliin, vaan etsin niitä mahdollisimman monta. Lapsen sitoutumisesta tutkimukseen sovitaan myös lapsen ja hänen huoltajiensa kanssa. Lapselle ei saa säilyttää tutkimuksen kestävyystaakkaa, vaan tutkijan on otettava päävastuu siitä, miten ratkaista tilanne, jos lapsi lopettaa kesken esimerkiksi muuton, elämäntilanteen tai jonkin muun syyn vuoksi.

8. Aiheet ovat yhteisiä

Tutkimusaiheet ovat yhteisiä. Ei tarvitse etsiä erikseen aikuisten ja lasten aiheita. Lasten kanssa voi käsitellä painavia ja vaikeitakin asioita. On vain kysymys siitä, missä kontekstissa niitä käsitellään ja miten aiheisiin paneudutaan eri-ikäisten lasten kanssa. On tärkeää, että lapset asiasta kuultuaan tekevät itse valinnan, haluavatko he todella tulla mukaan. Rohkaisen, innostan ja osoitan kiinnostusta, mutta en pakota, huijaa tai puhu ”lasten päiden yli”.

9. En pienennä tai suurena lasta

Tutkijana varon pienentämästä lasta tai saattamasta häntä häpeään, mutta en myöskään suurena lasta. Arvioin tarkasti, mitä asioita eri-ikäisten lasten kanssa tehdään ja millä tavalla. Tutkijana minulla on myös vastuu siitä, etten esittele keskeneräisiä tutkimustuloksia.

10. Lapsialan tutkijat eivät tarvitse erityisasemaa

Lapsialan tutkijoiden työhön ei tarvitse suhtautua vähättelevän ”ymmärtävästi”. Lapsinäkökulmainen tutkimus tuo esiin yhteiskunnallisesti merkittävää tietoa, jota ei muulla tavoin tavoita. Se on oma alansa, ja se on ansainnut paikkansa tutkimuksessa ja käytännön toiminnassa.

Lähteet

- Aapola, S. (1999). *Murrosikä ja sukupuoli: julkiset ja yksityiset ikämäärittelyt*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Väitöskirja.
- Alanen, L. (1992). *Modern childhood? Exploring the "child question" in sociology*. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Tutkimuksia A:50.
- Alanen, L. (2009). Johdatus lapsuudentutkimukseen. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.), *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta* (s. 9–30). Tampere: Vastapaino.
- Alderson, P. (1995). *Listening to children. Children, social research and ethics*. Essex: Barnardos.
- Alderson, P. (2000). *Children as researchers: the effects of participation rights on research methodology*. Teoksessa P. Christensen & A. James (toim.), *Research with children: perspectives and practices* (s. 241–257). London: RoutledgeFalmer.
- Alderson, P. (2004). *Ethics*. Teoksessa S. Fraser, V. Lewis, S. Ding, M. Kellett & C. Robinson (toim.), *Doing research with children and young people* (s. 97–112). London: Sage/Open University.
- Alderson, P. & Morrow, V. (2004). *Ethics, social research and consulting with children and young people*. Ilford: Barnardos.
- Anttila, A. (2009). *Leikin asia: Näkökulmia varhaisnuorten romanttiseen seurustelukulttuuriin*. Helsingin yliopisto. Humanistinen tiedekunta. Kulttuurien tutkimuksen laitos. Väitöskirja. Luettu 16.11.2009, <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-5696-3>.

- Anttila, A. & Rensujeff, K. (2009). Taiteen taskurahat. Lastenkulttuurin käsite, linjaukset ja edistäminen. Tutkimusyksikön julkaisuja 35. Helsinki: Taiteen keskustoimikunta.
- Arnkil, T.E. & Alhanen, K. (2009). ”Älkää ottako tätä karkkia pois”. Käsitteitä yhteiskunnallisen kokeen tutkimiseksi. Yhteiskuntapolitiikka, 74 (3), 316–329. Luettu 16.8.2009, <http://www.stakes.fi/yp/2009/3/arnkil.pdf>.
- Arponen, A.-L. (2007). ”Miten nuo pienet ossaa ajatella nuin fiksusti?” Lasten mielipiteitä arkiympäristöstään. Jyväskylä: Sosiaali- ja terveysministeriö Lapsiasiavaltuutetun toimisto. Lapsiasiavaltuutetun toimiston selvityksiä 1:2007. Luettu 12.5.2009, http://www.lapsiasia.fi/c/document_library/get_file?folderId=101063&name=DLFE-8164.pdf.
- Bardy, M. (1996). Lapsuus ja aikuisuus – kohtauspaikkana Émile. Stakes. Tutkimuksia 70. Jyväskylä: Gummerus. Väitöskirja.
- Bardy, M., Laukonsuo, S., Karjalainen, V. & Sihto, M. (toim.) (1992). Moniääninen laulu lapsuudesta. Sosiaali- ja terveyshallituksen raportteja 66. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Bardy, M., Salmi, M. & Heino, T. (2001). Mikä lapsiamme uhkaa? Suuntaviivoja 2000-luvun lapsipoliittiseen keskusteluun. Helsinki: Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. Raportteja, 263.
- BIN-Norden (2010). Nordic Child Cultural Research Network. Lastenkulttuurintutkijoiden verkosto. Luettu 15.8.2010, <http://www.bin-norden.net/>
- Bruner, J. (1996). The culture of education. Second edition. Cambridge: Harvard University Press.
- Cambridge Advanced Learner’s Dictionary. Luettu 5.3.2010, <http://dictionary.cambridge.org/define.asp?key=103020>.
- Christensen, P. & James, A. (toim.) (2000). Research with children: perspectives and practices. London: Routledge Falmer.
- Clark, A. (2005). Listening to and involving young children: a review of research and practice. Early Child Development and Care, 175 (6), 489–505.
- Clark, A., Kjørholt, A. T. & Moss, P. (toim.) (2005). Beyond listening: Children’s perspectives on early childhood services (s. 29–49). Bristol: Policy Press.
- Clark, A. & Moss, P. (2001). Listening to young children. The mosaic approach. London: National Children’s Bureau and Joseph Rowntree Foundation.
- Clark-Ibáñez, M. (2007). Inner-city children in sharper focus. Sociology of childhood and photo elicitation interviews. In G. Stanczak (Ed.), Visual research methods. Image, society, and representation (pp. 167–197). United States of America: Sage. Luettu 12.12.2009, http://www.sagepub.com/upm-data/14641_Chapter7.pdf.
- Crivello, G., Camfield, L. & Woodhead, M. (2008). How can children tell us about their wellbeing? Exploring the potential of participatory research approaches within young lives. Social Indicators Research, 90 (1), 51–72.
- Corsaro, W.A. (1985). Friendship and peer culture in the early years. Wesport: Ablex Publishing.
- Corsaro, W.A. (1997). The sociology of childhood. California: Pine Forge Press.
- Corsaro, W.A. (2003). We’re friends, right? Inside kids’ culture. Washington D.C.: Joseph Henry Press.
- Corsaro, W.A. (2005). The sociology of childhood. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.

- DeLoache, J.S. & Brown, A.L. (1990). The early emergence of planning skills in children. In J. Bruner & H. Haste (Eds.), *Making sense. The child's construction of the world* (pp. 108–130). Rev. edition. London: Routledge.
- Dewey, J. (1963, alkup. 1938). *Experience and education*. New York & London: Collier Macmillan.
- Doverborg, E. & Pramling, I. (1992). *Att förstå barns tankar: metodik för barnintervjuer*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Edwards, P. (1967). *The encyclopedia of philosophy*. New York: Macmillan.
- Ekrem, C. (1990). Räkneramsor bland finlandssvenska barn. Helsingfors: Svenska litteratursällskapet i Finland. Väitöskirja.
- Ekrem, C., Tingstad, V. & Johnsen, H. (2001). BIN-Norden – en historisk och kulturell kontekstualisering. At forske i en bevægelig verden. Teoksessa U. Palmenfelt & T. K. Marker, *Refleksivitet i bornekulturforskningen* (s. 149–170). Tidsskrift for Børne & Ungdomskultur, 43. Odense: Odense Universitetsforlag.
- Ernerstvedt, Å. (1976). *Kongen over gata. Oslobarns lek i dag*. Oslo: Universitetsforl.
- Engel, S. (2006). *Narrative analysis of children's experience*. Teoksessa S. Greene & D. Hogan (toim.), *Researching children's experience. Approaches and methods*. London: Sage Publications.
- Erkkola, M., Fogelholm, M., Huuskonen, M. S., Komulainen, H., Korhonen, M., Leino, T., Nevalainen, A., Paile, W., Pekkanen, J., Sala, E., Salonen, R. O., Suni, J., Taskinen, S., Tuomisto, J., Vartiainen, T. & Viluksela, M. (2007). Lasten ympäristö ja terveys. Kansanterveyslaitoksen julkaisuja, B11/2007. Helsinki: Edita Prima.
- Esiopetuksen suunnittelun lähtökohtia (1994). Stakesin ja Opetushallituksen esiopetuksen yhteinen linjaus. Stakes. Oppaita 24. Jyväskylä: Gummerus.
- Eswaran, H., Preissl, H., Wilson, J. D., Murphy, P., Robinson, S. E., Rose, D., Vrba, J. & Lowery, C. L. (2002). Short-term serial magnetoencephalography recordings of fetal auditory evoked responses. *Neurosci. Lett.*, 331, 128–32.
- Fargas-Malet, M., McSherry, D., Larkin, E. & Robinson, C. (2010). Research with children: methodological issues and innovative techniques. *Journal of Early Childhood Research*, (8), 175–192.
- Forsberg, H., Ritala-Koskinen, A. & Törrönen, M. (toim.) (2006). *Lapset ja sosiaalityö: kohtaamisia, menetelmiä ja tiedon uudelleenarviointia*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Francis, M. & Lorenzo, R. (2002). Seven realms of children's participation. *Journal of Environmental Psychology*, 22, 157–169.
- Freinet, C. (1987). *Ihmisten koulu, käytännön opas kansan koulun työvälineiden, opetusmenetelmien ja kasvatuksen järjestämiseen*. Helsinki: Elämäkoulu.
- Gordon, T., Lahelma, E. & Tolonen, T. (2002). Katseelta piilossa. Hiljaisuus ja liikkumattomuus kouluetnografin havainnoissa. Teoksessa S. Aaltonen & P. Honkatukia (toim.), *Tulkintoja tytöistä* (s. 305–325). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Gopnik, A. (2010). *Filosofinen vauva. Mitä lasten mieli kertoo totuudesta, rakkaudesta ja elämän tarkoituksesta* (suom. Kimmo Pietiläinen) Helsinki: Terra Cognita.
- Gretschel, A. & Kiilakoski, T. (toim.) (2007). *Lasten ja nuorten kunta. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 77 & Opetushallitus, Nuorten osallisuushanke & Humanistinen ammattikorkeakoulu. Sarja A 3*, 2007.
- Gutiérrez, K. D. (2008). Developing a sociocritical literacy in the third space. *Reading Research Quarterly*, 43 (2), 148–164.

- Gutierrez, K., Rymes, B. & Larson, J. (1995). Script, counterscript, and underlife in the classroom: James Brown versus Brown v. Board of Education. *Harvard Educational Review*, 65 (3), 445–471.
- Hakala, K. & Hynninen, P. (2007). Etnografisesta tietämisestä. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.), *Etnografia metodologiana: lähtökohtana koulutuksen tutkimus* (s. 209–226). Tampere: Vastapaino.
- Hakkarainen, P. (2004). Leikki lasten toimintana. Teoksessa L. Piironen (toim.), *Leikin pikkujättiläinen* (s. 160–167). Helsinki: WSOY.
- Hakomäki, H. (2007). *Tarinasäveltämisen taito*. Juva: PS-kustannus.
- Hallamaa, J., Launis, V., Lötjönen, S. & Sorvali, I. (toim.) (2006). *Etiikkaa ihmistieteille*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Tietolipas 211.
- Heggli, G. (2000). *Skoledagboken: en folkloristisk studie av unge jenters skrivehandling*. Universitetet i Bergen. Institutt for kulturstudier og kunsthistorie.
- Helsingin Sanomat 20.4.2006.
- Helsingin Sanomat 13.10.2007.
- Helsingin Sanomat 11.5.2008.
- Helsingin Sanomat 20.4.2009 A 11.
- Helsingin Sanomat 7.8.2009.
- Herkman, J., Hiidenkivi, P., Kivimäki, S. & Löytty, O. (2006). Kulttuurintutkimuksen maailmallisuus. Teoksessa J. Herkman, P. Hiidenkivi, S. Kivimäki & O. Löytty (toim.), *Tutkimusten maailma: suomalaista kulttuurintutkimusta kartoittamassa*. Jyväskylän yliopisto. Nykykulttuurin tutkimuskeskuksen julkaisuja.
- Hesan nuorten ääni (2009). Luettu 11.11.2008, http://www.hel.fi/wps/portal/Opetusvirasto/Artikkeli?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/Opev/fi/Osallistu+ja+vaikuta/Hesan+Nuorten+_ni/
- Hill, M. (1997). Research review: participatory research with children. *Child and Family Social Work*, 2, 171–83.
- von Hofsten, C. (2004). An action perspective on motor development. *Trends in Cognitive Science*, 8, 266–272.
- Horelli, L., Kyttä, M. & Kaaja, M. (1998). Lapset ympäristön ekoagentteina. *Teknillisen korkeakoulun arkkitehtiosaston julkaisuja 1998/49*. Helsinki: Valopaino.
- Horelli, L., Kyttä, M. & Kaaja, M. (2002). Lasten ja nuorten osallistumista tukevia menetelmiä. Teoksessa A. Gretsche (toim.), *Lapset, nuoret ja aikuiset toimijoina*. Artikkeleita osallisuudesta. Kuntaliitto ja Humanistinen ammattikorkeakoulu.
- Huizinga, J. (1947). *Leikkivä ihminen*. Yritys kulttuurin leikkiaineen määrittämiseen. Suom. Sirkka Salomaa. Helsinki: WSOY. Alkuperäisteos *Homo Ludens: Versuch einer Bestimmung des Spielelementes der Kultur*. Amsterdam 1938.
- Hujala, E., Puroila, A.-M., Parrila-Haapakoski, S. & Nivala, V. (1998). *Päivähoidosta varhaiskasvatukseen*. Jyväskylä: Gummerus.
- Hytönen, J. (1998). *Lapsikeskeinen kasvatustieteellinen tutkimus*. 4.–5. uudistettu painos. Helsinki: WSOY.
- Hytönen, J. (2008). *Lapsikeskeisen kasvatuksen ydinkysymyksiä*. Helsinki: WSOY.
- James, A. & James, A. (2008). *Key concepts in childhood studies*. Thousand Oaks (CA): Sage Publications.
- Jenks, C. (2005). *Childhood*. 2nd edition. London: Routledge.
- James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1998/1999). *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity Press.

- Johnson, D. & Johnson, R. (1975). *Learning together and alone*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Johnson, D., Johnson, R., Holubec, E. & Roy, P. (1984). *Circles of learning: Cooperation in the classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Jørgensen, P.S. & Kampmann, J. (Eds.) (2000). *Børn som informanter*. København: Børnerådet.
- Kaipio, K. (1977). *Antakaa meille mahdollisuus. Johdatus nuorten yhteisökasvatukseen*. Jyväskylä: Gummerus.
- Kallio, K.P. (2006). *Lasten poliittisuus ja lapsuuden synty. Keho lapsuuden rajankäynnin tilana*. Tampere University Press. Acta Universitatis Tamperensis 1193. Väitöskirja.
- Karimäki, R. (2005). *Leikkiä leikin vuoksi – kouluikäisten lasten leikkien tarkastelu*. Teoksessa S. Karpinen, I. Ruokonen & K. Uusikylä (toim.), *Taidon ja taiteen luova voima*. Kirjoituksia 9–12-vuotiaiden lasten taito- ja taidekasvatuksesta. Helsinki: Finn Lectura.
- Karimäki, R. (2008). *Näkökulmia 2000-luvun suomalaisen lapsuuteen*. *Elore*, 15 (1), 2008. Suomen kansantietouden tutkijain seura ry. Luettu 12.5.2009, http://www.elore.fi /arkisto/1_08/kar1_08.pdf.
- Karimäki, R. (2009). *Lasten leikkikulttuuri 7–13-vuotiaiden helsinkiläiskoululaisten kertomana*. Helsingin yliopisto. Kulttuurien tutkimuksen laitos. Folkloristiiikka. Käsikirjoitusversio 7.9.2009. Väitöskirja.
- Karlsson, L. (1999). *Saduttamalla lasten kulttuuriin. Verkostotyön tuloksia Kuperkeikkakydyissä*. Helsinki: Stakes. Raportteja 241.
- Karlsson, L. (2000). *Lapsille puheenvuoro. Ammattikäytännön perinteet murreksessa*. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuskeskus. Tutkimuksia 1/2000. *Lapset kertovat* -hanke. Stakes. Helsinki: Edita.
- Karlsson, L. (2003). *Sadutus. Avain osallistavaan toimintakulttuuriin*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Karlsson, L. (2005). *Lapset tiedon ja kulttuurin tuottajina*. Teoksessa S. Hänninen, J. Karjalainen & T. Lahti (toim.), *Toinen tieto*. Kirjoituksia huono-osaisuuden tunnistamisesta (s. 173–194). Stakes. Gummerus Kirjapaino Oy.
- Karlsson, L. (2007). *Tutkimuspilotin alustavia tuloksia*. Teoksessa H. Lonka (toim.), *Tapa- turmatyö alueellisen innovatiotoiminnan lähtökohtana* (s. 54–55). Loppuraportti. Gaia Consulting Oy.
- Karlsson, L. (2008). *Lasten osallisuus – lapsinäkökulmainen toiminta, päätöksenteko ja tutkimus*. Teoksessa *Lapsella on oikeus osallistua*. Lapsiasiavaltuutetun vuosikirja 2008 (s. 70–76). Helsinki: Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskus 2008:20. Luettu 18.6.2008, <http://www.lapsiasia.fi/Resource.phx/lapsiasia/perustietoa/toiminta/vuosikirjavuodelta2007.hrx.i952.pdf>
- Karlsson, L. (2010). *Lapsinäkökulmainen tutkimus ja aineiston tuottaminen*. Teoksessa K.P. Kallio, A. Ritala-Koskinen & N. Rutanen (toim.), *Missä lapsuutta tehdään?* (s. 121–141). Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 105.
- Karlsson, L. & Riihelä, M. (1991). *Ajattelu alkaa ihmetyksestä. Ryhmätyöstä yhteistoiminnalliseen oppimiseen*. Helsinki: Valtion Painatuskeskus.
- Kauppinen, R. & Riihelä, M. (toim.) (1993). *Lumiukko auringonkylvyssä. Näkökulmia varhaiskasvatuksen kehittämiseen*. Stakes raportteja 88. Helsinki: Stakes.

- Kauppinen, R., Riihelä, M. & Vesanen, R.-M. (toim.) (1994). *Esiopetuksen kuperkeikka: Käyntikortteja lapsipedagogiikasta*. Stakes. Raportteja 168. Jyväskylä: Gummerus.
- Kennedy, D. (2006). *The well of being*. Childhood, subjectivity and education. New York: State University of New York Press.
- Key, E. (1900). *Barnets århundrade. Studie af Ellen Key*. Stockholm: Albert Bonniers förlag.
- Keravuori, K. (1988). *Ymmärrätkö tarkoitukses*. Tutkimus diskurssirooleista ja -funktioista. Tampereen yliopisto. Toimituksia 477. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Väitöskirja.
- Kiili, J. (2006). *Lasten osallistumisen voimavarat*. Tutkimus Ipanoiden osallistumisesta. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research. Jyväskylän yliopisto.
- Kleemola, S. (2007). *Opettajan kysymykset oppitunnilla*. Teoksessa L. Tainio (toim.), *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa: näkökulmana keskusteluanalyysi* (s. 61–89). Helsinki: Gaudeamus.
- Knuutila, S. (1977). *Leena Heinosen pihaperinne: tutkimus yhden lapsen ja hänen pihayhteisönsä perinteestä*. Julkaisematon lisensiaatintyö. S-sarja S261. Helsingin yliopiston kansanrunoustieteen laitos.
- Komulainen, S. (2007). *The ambiguity of the child's voice in social research*. *Childhood*, 14 (1), 11–28.
- Koivusalo-Kuusivaara, R. (2007). *Lapset, media ja symbolinen vuorovaikutus: Suomalaisen, englantilaisten ja saksalaisten lasten mediasuhteen tarkastelua*. Helsingin yliopisto. Valtiotieteellinen tiedekunta. Viestinnän laitos. Väitöskirja.
- KouluHelsinki (2010). *Hesän nuorten ääni 2/2010*, 6–8.
- Kuula, A. (2006). *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Kyrönlampi-Kylmänen, T. (2007). *Arki lapsen kokemana – Eksistentiaalis-fenomenologinen haastattelututkimus*. Lapin yliopisto. Acta Universitatis Lapponiensis 111. Väitöskirja.
- Kyttä, M. (2003). *Children in outdoor contexts: Affordances and independent mobility in the assessment of environmental child friendliness*. Espoo: Teknillinen korkeakoulu. Yhdyskuntasuunnittelun tutkimus- ja koulutuskeskuksen julkaisuja A 28. Väitöskirja. Luettu 12.1.2009, <http://lib.tkk.fi/Diss/2003/isbn9512268736/>.
- Kyttä, M. (2004). *An internet-based design game as a mediator of children's environmental visions*. *Environment & Behavior*, 36 (1), 127–151.
- Laakso, M. (2010). *Children's emerging and developing self-repair practices*. Teoksessa H. Gardner & M. Forrester (toim.), *Analyzing interactions in childhood: insights from conversation analysis*. John Wiley & Sons.
- Lagström, H., Pösö, T., Rutanen, N. & Vehkalahti, K. (toim.) (2010). *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Nuorisotutkimusseura/Nuorisotutkimusverkosto, julkaisuja 101. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Lahelma, E. & Gordon, T. (toim.) (2003). *Koulun arkea tutkimassa. Yläasteen erot ja erilaisuus*. Helsingin opetusvirasto, julkaisuja A1: 2002. Helsinki: Yliopistopaino.
- Laki sosiaalihuollon asiakkaan asemasta ja oikeuksista. 812/2000.
- Lammi-Taskula, J., Karvonen, S. & Ahlström, S. (toim.) (2009). *Lapsiperheiden hyvinvointi 2009*. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Luettu 23.6.2009, <http://www.thl.fi/thl-client/pdfs/0e6f5676-9ccf-4490-8496-45c7b3acce5f>.
- Lappalainen, S. (2002). *As a researcher between children and teachers*. Teoksessa G. Wal-

- ford (toim.), *Debates and developments in ethnographic methodology* (s. 61–72). Oxford: JAI Elsevier Science.
- Lappalainen, S. (2005). *Kansallisuus, etnisyyt ja sukupuoli lasten välisissä suhteissa ja esiopetuksen käytännöissä*. Helsingin yliopisto. Väitöskirja.
- Lapsiasiavaltuutettu (2009). *Lapsiasiavaltuutetun nettisivusto lapsille*. Luettu 14.10.2009, <http://www.lastensivut.fi/>
- Lasten parlamentti (2009). Luettu 14.10.2009, <http://www.lastenparlamentti.fi>
- Lastensuojelulaki. 2007/417.
- Lapset kertovat ja toimivat (2009). *Lapset kertovat ja toimivat -valtakunnallinen tutkija- ja kehittäjäverkosto*. Luettu 14.10.2009, <http://www.edu.helsinki.fi/lapsetkertovat>
- Lavinto, R. (1998). *Kielellinen vuorovaikutus aikuisten ja lapsen välillä 3–5-vuotiaiden lasten päiväkotiryhmässä*. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Lee, N. (2001). *Childhood and society. Growing up in an age of uncertainty*. Buckingham: Open University Press.
- Lefstein, A. (2002). *Thinking power and pedagogy apart – coping with discipline in progressivist school reform*. *Teachers College Record*, 104 (8), 1627–1655.
- Lehtinen, A.-R. (2000). *Lasten kesken. Lapset toimijoina päiväkodissa*. Jyväskylän yliopisto.
- Leiwo, M., Kuusinen, J., Nykänen, P. & Pöyhönen, M.-R. (1987). *Kielellinen vuorovaikutus opetuksessa ja oppimisessa II. Peruskoulun luokkakeskustelun määrällisiä ja laadullisia piirteitä*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A:3.
- Levengood, M. & Lindell, U. (2001). *Gamla tanter lägger inte ägg*. Stockholm: Piratförlaget.
- Levengood, M. & Lindell, U. (2002). *Vanhat tädit eivät muni*. Espoo: Schildts.
- Lipponen, U. (1989). *Taputusleikit. Raportti tyttöjen uudesta muotileikistä*. Teoksessa J. Pöysä (toim.), *Betoni kukkii*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Lipponen, U. (2005). *Sairaala-roolileikki. Havaintoja tyttöjen ja poikien yhteisleikin muotoutumisesta*. Teoksessa H. Saarikoski (toim.), *Leikkikentiltä*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Lipponen, U. (2008). *Kännykkä perinnettä välittämässä*. Teoksessa S. Routarinne & T. Uusi-Hallila (toim.), *Nuoret kielikuvassa. Kouluikäisten kieli 2000-luvulla*. Tietolipas 220. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Lonka, H. (toim.) (2007). *Tapaturmatyö alueellisen innovatiotoiminnan lähtökohtana* (s. 54–55). Loppuraportti. Gaia Consulting Oy.
- Marjanović-Shane, A. & Beljanski-Ristić, L. (2008). *From play to art – From experience to insight*. *Mind, Culture and Activity*, 15 (2), 93–114.
- Mayall, B. (2006). *Values and assumptions underpinning policy for children and young people in England*. *Children's Geographies*, 4 (1), 9–17.
- Metsomäki, M. (2006). *"Suu on syömistä varten": lasten ja aikuisten kohtaamisia ryhmäperhepäiväkodin ruokailutilanteissa*. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 291. Väitöskirja.
- Mietola, R., Lahelma, E. & Lappalainen, S. (toim.) (2005). *Kohtaamisia kasvatuksen ja koulutuksen kentillä. Erontekoja ja yhdessä tekemistä*. Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Julkaisuja 22.
- Mikkeli, H. & Pakkasvirta, J. (2007). *Tieteiden välissä? Johdatus monitieteisyyteen, tieteidenvälisyyteen ja poikkitieteisyyteen*. Helsinki: WSOY.
- Morgan, M., Gibbs, S., Maxwell, K. & Britten, N. (2002). *Hearing children's voices: met-*

- hodological issues in conducting focus groups with children aged 7–11 years. *Qualitative Research*, 2 (5), 5–20.
- Myllylä, H. (1998). Lapsiryhmä sadun kertojana – toiminnan organisoitumisen tarkastelua. Oulun yliopisto. Käyttäytymistieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Myllyniemi, M. (2008). Marja Myllyniemen pedagoginen ajattelu lasten ja nuorten harastajateatterissa ohjausprosessin aikana. Luettu 18.12.2008, <http://www.miniteatteri.fi/opetus.html>.
- Neill, A. S. (1968). *Summerhill. Kasvatuksen uusi suunta.* (Summerhill: A radical approach to child rearing, 1960.) Helsinki: Weilin+Göös.
- Niiranen, P. & Kinos, J. (2001). Suomalaisen lastentarha- ja päiväkotipedagogiikan jäljillä. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.), *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia.* Jyväskylä: PS-kustannus.
- Niles, J. D. (1999). *Homo Narrans. The poetics and anthropology of oral literature.* Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Näre, S. & Lähteenmaa, J. (1992). *Letit liehumaan: tyttökulttuuri murroksessa.* Tietolipas 124. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- OECD (2007). *PISA 2006: Science competencies for tomorrow's world. Volume 1: analysis.* Paris: OECD.
- Olson, D. R. & Bruner, J. (1996). Folk psychology and folk pedagogy. In D. R. Olson & N. Torrance (Eds.), *The handbook of education and human development: New models of learning, teaching and schooling.* Cambridge, MA: Blackwell.
- Ojakangas, M. (1997). *Lapsuus ja auktoriteetti. Pedagogisen vallan historiasta Snellmanista Koskenniemeen.* Helsingin yliopisto. Valtio-opin laitos. Helsinki: Tutkijaliitto. Väitöskirja.
- Okkola, T.E. (1926). SKS KRA. T.E. Okkola – Leikkiä ja urheilua 1926. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Oranen, M. (2007). *Mitä mieltä!? Lasten osallisuus lastensuojelun kehittämisessä.* Sosiaali- ja terveysministeriö. Lastensuojelun kehittämisohjelman osahankkeen raportti. Luettu 7.7.2009, <http://www.sosiaaliportti.fi/File/5a3129ac-bd59-46c7-b95f-379d04d1457c/Osallisuus-raportti+Oranen.pdf>.
- Palincsar, A.S., Brown, A.L. & Campione, J.C. (1993). First-grade dialogues for knowledge acquisition and use. Teoksessa E. A. Forman, N. Minick & C. A. Stone (toim.), *Contexts for learning: Sociocultural dynamics in children's development* (s. 43–57). New York: Oxford University Press.
- Palmenfelt, U. (1992). *Barns egen folklore.* Fataburen, 182–199.
- Peltonen, T., Hopearuohe-Saajala, K. & Keskinen, S. (1991). *Tytöt ja pojat päivähoitossa: päivähoiton sisällön kehittämisprojekti.* Turun kaupungin sosiaalikeskuksen julkaisuja 4.
- Perusopetuksen opetus suunnitelman perusteet (2004). Luettu 12.5.2009, http://www.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf.
- Prout, A. (2003). Participation, policy and the changing conditions of childhood. In C. Hallett & A. Prout (Eds.), *Hearing the voices of children: social policy for a new century* (pp. 11–25). London: Routledge/Falmer.
- Prout, A. (2005). *The future of childhood. Towards the interdisciplinary study of children.* London and New York: RoutledgeFarmer.
- Prout, A. & James, A. (1997). *A new paradigm for the sociology of childhood?* Provenan-

- ce, promise and problems. In A. James & A. Prout (Eds.), *Constructing and reconstructing childhood. Contemporary issues in the sociological study of childhood* (pp. 7–33). London: Falmer Press.
- Punch, S. (2002). Interviewing strategies with young people: the "secret box", stimulus material and task-based activities. *Children and Society*, 16, 45–56.
- Pönnkö, A. (1999). Vanhempien rooli päiväkotilasten minäkokemuksissa ja liikkumisessa. Jyväskylän yliopisto. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 62. Väitöskirja.
- Pösö, T. (1993). Kolme koulukotia. Tutkimus tyttöjen ja poikien poikkeavuuden määrittelykäytännöistä koulukotihoidossa. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis*. Ser A Vol. 388.
- Pösö, T. (2004). Vakavat silmät ja muita kokemuksia koulukodista. *Tutkimuksia* 133. Helsinki: Stakes.
- Qvortrup, J. (1991). Childhood as a social phenomenon. An introduction to a series of national reports. *Eurosocial Report* 36.
- Rainio, A. P. (2010). Lionhearts of the playworld. A case study of the development of agency in play pedagogy. Helsingin yliopisto. Väitöskirja.
- Raittila, R. (2008). Retkellä. Lasten ja kaupunkiympäristön kohtaaminen. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research*, 333.
- Reinikainen, S. (2007). Läheisneuvonpito lapsinäkökulmasta. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus. Raportteja 7/2007. Helsinki: Stakes.
- Reinikka, J. (2010). Haastattelu mainostoimistotyöhön käytänteistä. Tiedonantajana Art director Jyrki Reinikka, Mainostoimisto Kapina. Sähköpostitiedonanto 11.11.2010.
- Riihelä, M. (1991). Aikakorit – tie lasten ajatteluun. Helsinki: VAPK-kustannus.
- Riihelä, M. (1996). Mitä teemme lasten kysymyksille? Lasten ja ammattilaisten kohtaamisten merkitysulottuvuuksia lapsi-instituutioissa. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus, tutkimuksia 66. Helsinki: Stakes.
- Riihelä, M. (2000). Leikkivät tutkijat. Helsinki: Edita.
- Riihelä, M. (2003). Barnens sagobroar i Norden. Pohjolan lasten satusiltoja. Stakes – Nordiska Kulturfonden. Jyväskylä: Gummerus.
- Riihelä, M. (julkaisematon käsikirjoitus) (2008). Lasten kuuntelemisen tavat ja tulokset – kuinka tehdä nykypäivän lapsitutkimusta?
- Riihelä, M., Karimäki, R., Karlsson, L., Kemppainen, K. & Rutanen, N. (2001). Das Kind war Kind so lange, bis Mutter und Vater gestorben waren. Teoksessa H. Fromm, M.-L. Nevala & I. Schellbach-Kopra (toim.), *Jarbuch fur finnisch-deutsche Literaturbeziehungen*. Nr 33 2001. Helsinki: Deutschen Bibliothek.
- Ruckenstein, M. (2009). Lapset ja raha. Teoksessa M. Ruckenstein & T. Kallinen (toim.), *Rahan kulttuuri*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Rusanen, E. (1990). Muutoksen hallinnan strategiat päivähoitossa. Voisiko jotain olla toisin lasten päivähoitossa -projektin loppuraportti. I osa. Sosiaalihuollituksen julkaisuja 9. Helsinki: Sosiaalihuollitus.
- Rusanen, E. (2008). Esiopetus lapsen silmin. Tutkimus kokemuksesta, tiedon transferoitumisesta ja metakognitiosta. Helsinki: Palmenia Helsinki University Press.
- Rousseau, J.-J. (1905). *Émile eli kasvatuksesta*. Suom. Jalmar Hahl. Alkuteos *Émile ou de l'éducation* (1762).
- Rutanen, N. (2007). Water in action – Encounters among 2- to 3-year-old children, adults, and water in day care. University of Helsinki. Faculty of Social Sciences. Department

- of Social Psychology. Väitöskirja. Luettu 19.4.2009, <https://oa.doria.fi/bitstream/handle/10024/7023/waterina.pdf;sequence=1>
- Saarikoski, H. (1994). Kouluajan kivoin päivä. Folkloristinen tutkimus penkinpainajaisperinteestä. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 617. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Väitöskirja.
- Saarikoski, H. (2009). Nuoren naisellisuuden koreografioita. Spice Girlsin fanit tyttöiden tekijöinä. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Sahlberg, P. & Leppilampi, A. (1994). Yksinään vai yhteisvoimin? Yhdessä oppimisen mahdollisuuksia etsimässä. Helsingin yliopisto. Vantaan täydennyskoulutuslaitos.
- Salmi, M., Sauli, H. & Lammi-Taskula, J. (2009). Lapsiperheiden toimeentulo. Teoksessa J. Lammi-Taskula, S. Karvonen & S. Ahlström (toim.), Lapsiperheiden hyvinvointi 2009. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Luettu 23.6.2009, <http://www.thl.fi/thl-client/pdfs/0e6f5676-9ccf-4490-8496-45c7b3acce5f>.
- Samdal, O., Dur, W. & Freeman, J. (2004). School. In C. Currie, C. Roberts, M. Morgan, R. Smith, W. Settertobulte, O. Samdal & V. Rasmussen (Eds.), *Young people's health in context: health behaviour in school-aged children* (pp. 42–51). (HBSC) study: International report from the 2001/2002 survey. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.
- Salo, U.-M. (2006). Haluaisin tavata teidän Ylhäisyyden. Lasten kirjeitä presidentille. Helsinki: WSOY.
- Silvén, M. & Toikka, H. (1999). Lapsen kehittyvä mieli: löytyykö ”mieli” vuorovaikutuksesta? *Psykologia*, 34 (1), 4–12.
- Strandell, H. (1992). Uusi lapsi on syntynyt? ”Uuden” lapsitutkimuksen arviointia. *Nuorisotutkimus*, 10 (4), 19–27.
- Strandell, H. (1994). Sociala mötesplatser för barn: Aktivitetsprofiler och förhandlingskulturer på daghem. Helsingfors: Gaudeamus.
- Strandell, H. (2005). Lapset, etiikka ja vaikea osallisuus. Teoksessa Laadullisen sosiaalitutkimuksen eettiset kysymykset (s. 33–40). Stakes, Työpapereita 4/2005. Luettu 4.3.2009, <http://www.stakes.fi/verkkojulkaisut/tyopaperit/TP4-2005.pdf>
- Stakes (2008). School health promotion (SHP) 2008, Kouluterveyskysely 2008. Luettu 13.3.2009, <http://info.stakes.fi/kouluterveyskysely/FI/perustiedot/index.htm>, <http://info.stakes.fi/kouluterveyskysely/FI/tulokset/taulukot2008/kouluty08.htm>.
- Stenius, T. & Karlsson, L. (toim.) (2005). Yhdessä lasten kanssa – seikkailu osallisuuteen. Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto.
- Stenvall, E. (2009). ”Sellast ihan tavallist arkee”. Helsingkiläisten 3.–6.-luokkalaisten arki ja ajankäyttö. Helsingin kaupungin tietokeskus, Tutkimuksia 2009:2. Luettu 12.11.2009, http://www.hel2.fi/tietokeskus/julkaisut/pdf/uudet_julkaisut_2009.pdf
- Suomen Akatemia (2010). Luettu 23.6.2010, <http://www.aka.fi/fi/A/Tiedeyhteiskunnassa/Tutkimusohjelmat/kaynnissa/SKIDI-KIDS/Hankkeet/>
- Suomen perustuslaki (2000). Vammala: Kirjapaino.
- Tainio, L. (toim.) (2007). Vuorovaikutusta luokkahuoneessa: näkökulmana keskusteluanalyysi. Helsinki: Gaudeamus.
- Thomson, F. (2007). Are methodologies for children keeping them in their place? *Children's Geographies*, 5 (3), 207–218.
- Thorne, B. (1993). *Gender play. Girls and boys in school*. New Brunswick: Rutgers University Press.

- Tiira, K., Riihelä, M. & Immonen, A.-L. (toim.) (1999). Varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen kehittämis- ja tutkimushankeluettelo 1999. Stakes. Aiheita 35. Helsinki: Stakesin monistamo.
- Tinworth, S. (1997). Whose good idea was? Child initiated curricula. *Australian Journal of Early Childhood*, 22 (3), 24–29.
- Tisdall, K., Cree, V.E., Davis, J. & Gallagher, M. (2009). *Researching with children and young people: research design, methods and analysis*. London: Sage.
- Tizard, B. & Hughes, M. (1984). *Young children learning*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Trevarthen, C. (1979). Communication and cooperation in early infancy. A description of primary intersubjectivity. Teoksessa M. Bullowa (toim.), *Before speech. The beginning of interpersonal communication* (s. 321–347). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tuononen, P. (2008). Asiaa aikuisille! Lapset ja nuoret kertovat omien oikeuksiensa toteutumisesta Suomessa. Jyväskylä: Sosiaali- ja terveysministeriö Lapsiasiavaltuutetun toimisto. Lapsiasiavaltuutetun toimiston selvityksiä 4:2008. Luettu 12.5.2009, http://www.lapsiasia.fi/c/document_library/get_file?folderId=101063&name=DLFE-8154.pdf.
- Tuovila, A. (2003). ”Mä soitan ihan omasta ilosta!” Pitkittäinen tutkimus 7–13-vuotiaiden lasten musiikin harjoittamisesta ja musiikkiopisto-opiskelusta. Sibelius-Akatemia. Väitöstyö.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2011). Luettu 12.2.2011, www.tenk.fi/index.html.
- Törrönen, M. (1999). *Lapsen arki laitoksessa. Elämistila lastenkodissa ja sairaalassa*. Helsinki: Helsinki University Press.
- VAKAVA (2010). VAKAVA-kokeen tilastotiedot. Luettu 20.9.2010, <http://www.helsinki.fi/vakava/hakijamaarat.html> sekä <http://www.helsinki.fi/behav/valinnat>
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005). Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. Stakes-oppaita 56. Luettu 12.5.2009, <http://varttua.stakes.fi/NR/rdonlyres/DD04983E-D154-4FE4-90A1-E2690175BE26/0/vasu.pdf>.
- Vehkalahti, K. (2009). Lapsuuden historian viisi tehtävää. Kuukauden kolumni. Lapsuudentutkimuksen verkosto. Luettu 3.3.2009, <http://www.jyu.fi/edu/laitokset/lanka/lapsuudentutkimuksen-verkosto/kuukauden-kolumni-lapsuuden-historian-viisi-tehtavaa>.
- Vertaissovittelu Verso (2009). Luettu 16.11.2009, <http://www.ssf-ffm.com/vertaissovittelu/index.html>.
- Virtanen, L. (1970). Antti pantti pakana. *Kouluikäisten nykyperinne*. Porvoo: WSOY.
- Virtanen, L. (1972). Tytöt, pojat ja tykkääminen. Porvoo: WSOY.
- Vygotsky, L.S. (1933). Play and its role in the mental development. In J. Bruner, A. Jolly & K. Sylva (Eds.), *Play – Its role in development and evolution* (pp. 537–554). New York: Basic Books.
- Vygotskij, L.S. (1995). Fantasi och kreativitet i barndomen. Översättning K. Öberg Lindsten. Göteborg: Bokförlaget Daidados AB.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society. The development of the higher psychological processes*. Harvard: Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (2004). Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42 (1), 7–97.
- Wertsch, J.V. (1998). *Mind as action*. New York: Oxford University Press.

- Wilska, T.-A. (2008). Lasten materialistiset kulutusasetteet ja kuluttajaksi soivaistuminen. Teoksessa Raijas, A, Wilska T-A (toim.), Perhe kulutusyhteiskunnassa (s. 33–50). Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus.
- YK:n Lapsen oikeuksien sopimus (1989). Yhdistyneiden Kansakuntien yleissopimus lapsen oikeuksista 1989. Ulkoasiainministeriön julkaisu 1/1993. Hyväksytty YK:n yleiskokouksessa 20.11.1989. Luettu 15.4.2009, http://www.unicef.fi/lapsen_oikeuksien_sopimus.
- Yle Teema 8.8.2008. Lapset puhuvat -televisio-ohjelma.
- Yle Teema 7.12.2008. Lapset puhuvat -televisio-ohjelma.
- Yle Teema 21.9.2009. Lapset puhuvat -televisio-ohjelma.
- Yle Teema 9.7.2010. Lapset puhuvat -televisio-ohjelma.
- YSA (2010). Yleinen suomalainen asiasanasto. Luettu 6.5.2010, <http://vesa.lib.helsinki.fi/ysa/index.html>.

OSA I Oppimisen ja leikin polkuja

Vauvatutkimus on muuttanut käsityksen lapsesta.

*Videointi paljastaa vuorovaikutuksen hienovaraisuuden
1–3-vuotiailla ja koululaisilla.*

Tutkijan asema pienimpien lasten videotutkimuksessa.

Oppimisen ja leikin yhteenkietoutuminen lapsen toiminnassa.

Alakouluikäisten leikinmaailma.

2

Havainnoiva, ennakoiva ja motivoitunut vastasyntynyt

Vauva- ja sikiötutkimus on muuttanut ratkaisevasti käsitystä lapsesta, joka on lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ytimessä. Vaikka tämän tutkimuksen kautta varhaisimmat vuodet eivät hahmotukaan kattavasti, syventää se oleellisesti kuvaa lapsesta, joka on synnynnäisesti aktiivinen ja valmis vuorovaikutukseen. Jo syntyessään – jopa sikiövaiheessa – vauva on päämäärähaikainen ja suuntautuu aktiivisesti ulkomaailmaan sekä vastavuoroiseen kontaktiin. Tähän tematiikkaan paneudutaan lapsen motorisen kehityksen kautta aivotutkimuksen keinoin. Näin tulee esiin vauvatutkimuksen uudentyypinen lähestymistapa, johon tarkat tutkimusvälineet ja -laitteet ovat alaa johdattaneet. Tutkimuksen kautta tulee esiin se, mitä vauva voi kertoa elein ja liikkein, kunhan löydetään tarpeeksi moniulotteisia välineitä tehdä havaintoja.^{48 49}

⁴⁸ Alkuperäinen artikkeli: An action perspective on motor development. 2004. Trends in Cognitive Sciences, 8 (6), 266–272. Käännös ja lyhennelmä Claes von Hofstenin luvalla: M. Huutilainen, A. P. Rainio & M. Riihelä.

⁴⁹ Tämä kappale on kirjan toimittajan Liisa Karlssonin ja artikkelin suomentajan Monika Riihelän kirjoittama johdatus von Hofstenin tutkimukseen.

Motorinen kehitys on turhan usein nähty sarjana virstanpylväitä, joilla on vain vähäinen merkitys lapsen psyykelle. Lähtökohta on aivan väärä. Toiminnallisesta näkökulmasta motorinen kehitys on ihmisen kehityksen keskiössä ja heijastaa kaikkia sen osa-alueita, kuten havaintoja, suunnitelmallisuutta ja motivaatiota. Uudet samansuuntaiset löydökset osoittavat, että syntymästään asti lapset ovat toimijoita, jotka vaikuttavat tekemisellään maailmaan. Edes vastasyntyneiden liikkeet eivät koskaan ole pelkkiä refleksejä. Päinvastoin ne ovat merkityksellisiä, päämäärähakuisia tekoja, jotka ennakoivat ympärillä olevia tapahtumia. Motorisessa kehityksessä ei näin ole kyse vain lihasten hallinnan kehittymisestä. Yhtä tärkeitä ovat kysymykset siitä, miksi jokin liike tehdään, miten liikkeitä suunnitellaan ja miten ne ennakoivat, mitä seuraavaksi tulee tapahtumaan.

Monen eri alan tutkimustulokset osoittavat, että inhimilliset liikkeet organisoituvat tekoina, eivät reaktioina (Hommel 2001). Tämä tarkoittaa, että ne saavat alkunsa motivoituneen subjektin toimesta, ovat päämääränsä kautta määrittyneitä ja tiedon ohjaamia. Jopa yksinkertaiset valintatehtävät (Kunde 2001) ja sensorimotorisen tahdistumisen tehtävät (Aschersleben 2002) voidaan parhaiten ymmärtää tekojen kautta. Esimerkiksi kurkottamisliike voidaan toteuttaa lukemattomin eri tavoin. Silti se on määriteltävissä samana toimintana, jos päämäärä pysyy samana. Näin ollen tavoite on jo olemassa, kun tekoa suunnitellaan (Johnson 2000). Suorittaessaan liikettä tai seurattaessaan sitä jonkun toisen suorittamana subjekti suuntautuu liikkeen tavoitteisiin ja alatavoitteisiin (Johansson 2001). Näin tapahtuu kuitenkin vain silloin, jos liike on hänelle merkityksellinen. Jos näytetään samaa liikettä ilman subjektille merkityksellistä kontekstia, tämä keskittyy päämäärän sijaan vain itse liikkeeseen (Flanagan & Johansson 2003). Myös muut liikkeen kontrollointia koskevat tutkimukset osoittavat havainnon ja toiminnan kytkeytyvän läheisesti toisiinsa (Knoblich 2001; Mechsner 2001).

Aivotutkimuksen tulokset osoittavat, että myös neuraalisissa prosesseissa liikkeet representoituvat aivoissa toimintoina. Tietty neuronien ryhmä, niin sanotut peilisolut aktivoituvat ihmisen havaitessa liikkeen

ja toimeenpannessa liikettä (Gallese 1996; Rizzolatti 2001). Nämä hermosolut ovat erikoistuneet liikkeiden päämääriin, eivät niiden suorittamiseen (Umiltä 2001). Toinen huomionarvoinen esimerkki tämänkaltaisesta kytkennästä on havainto siitä, että kuulevien henkilöiden puhutun kielen tuottamiseen osallistuvat aivoalueet ovat samat kuin kuu-rojen henkilöiden viittomakielen tuottamiseen käyttämät aivoalueet (Petitto 2000).

Havaitseminen ja liikkeiden suunnittelu vauvoilla tuntuu seuraavan samoja periaatteita kuin aikuisilla. Esinettä tavoiteltaessa käden asento määräytyy esineen koon ja sijainnin mukaiseksi jo ennen esineen saavuttamista tai liikkeen aikana (von Hofsten & Fazel-Zandy 1984; von Hofsten & Rönqvist 1988). Claxton kollegoineen (2003) havaitsi, että 10 kuukauden ikäinen vauva nosti pallon eri tavoin sen mukaan, oli ko tarkoituksena heittää se koriin vai sovittaa se putkeen. Vauvat imitoivat liikkeen tarkoitusta eivätkä niinkään sen tarkkaa muotoa (Gergely 2002). Vauvan pyrkimys imitoida liikettä on siis riippuvainen siitä, kuinka mielenkiintoinen teko tai sen tulos on (Hauf 2004; von Hofsten & Siddiqui 1993). Myös havainnoissaan muiden liikkeitä vauvat kiinnostuvat enemmän liikkeen tarkoituksesta kuin sen tarkasta muodosta (Gergely & Csibra 2003; Kiraly 2003; Woodward 1998). Vaikuttaa siis siltä, että niin aikuiset kuin vauvatkin havaitsevat ja suunnittelevat liikkeitä toiminnallisesti.

Toiminnallinen näkökulma motoriikan kehittymiseen tuo mukanaan useita merkittäviä seuraamuksia. Ensinnäkin se korostaa liikkeen suunnittelua ja ennustettavuutta. Liikkeet ovat suuntautuneet tulevaan ja niiden kuuluu ennustaa, mitä tapahtuu seuraavaksi. Tämä suuntautunut kontrolli pohjautuu tietoon säännöistä ja säännönmukaisuuksista, jotka hallitsevat maailman tapahtumia, sekä kykyyn erottaa ennakoiva informaatio havainnoista. Toiseksi toiminnallinen lähtökohta painottaa motorisen kehityksen motivationaalisia tekijöitä. Mitkä tekijät saavat lapset tutkimaan ympärillään olevia merkityksellisiä asioita ja tapahtumia ja oppimaan niistä? Mitkä tekijät saavat lapset tutkimaan omia liikkeitään ja oppimaan niiden hallintaa? Kaiken kaikkiaan toiminnallinen näkökulma painottaa liikkeen ohjausta havaintojen pe-

rusteella, ei niinkään automaattisten motoristen ohjelmien oppimista. Miten havainto ja toiminta toimivat yhdessä, kun lapsi oppii yhä joustavampia tapoja saavuttaakseen haluamiaan päämääriä?

Vastasyntyneen toiminta

Teot ovat perustavalla tavalla erilaisia kuin refleksit. Sherringtonin mukaan refleksi on rakenteellisesti pysyvä havainto- ja motorisia toimintoja sisältävä linkki, joka toimii selkäytimen tasolla. Refleksit eivät ole päämäärähakuisia eivätkä motivaation aikaansaamia. Vaikkakin reflekseillä on tärkeä merkitys, ne toistuvat automaattisesti samanlaisina. Vastasyntyneiden liikkeitä on perinteisesti kuvattu reflekseinä. Uudet tutkimukset osoittavat kuitenkin, että suurin osa vastasyntyneiden käyttäytymisestä on tarkoituksenmukaista ja joustavaa, päämäärähaakuista toimintaa. Nämä löydökset eivät ole yllättäviä.

Monipuolinen tekojen esiryhmittely syntymästä asti on nisäkkäillä pikemminkin sääntö kuin poikkeus. Kun vastasyntyneiden refleksejä tutkitaan tarkemmin, ne osoittautuvat usein päämääräsuuntautuneiksi toiminnoiksi. Tyypillinen esimerkki tällaisesta teosta on hamuaminen. Kun koskettaa vauvan kasvojen alempia osia, vastasyntynyt siirtää suunsa kosketettuun kohtaan (Rochat & Hespos 1997). Tämä liike ei ole automaattinen. Mikäli vauva itse koskettaa itseään tai jos hän ei ole nälkäinen, hän ei hamua. Vastaavalla tavalla imeminen ei ole refleksi. Parhaimman osoituksen tästä ovat tehneet Craig ja Lee (1999), jotka todistivat, että vastasyntyneen imeminen perustuu ennakoivaan valmiuteen maidon valumisesta. Vauvat pystyvät kokeellisessa tilanteessa muuttamaan imemisrytmiään, jos he sen avulla voivat valita kuultavakseen oman äitinsä äänen eivätkä toisen naisen ääntä (de Casper & Fifer 1980). Lisäksi vastasyntyneet kontrolloivat katsettaan ja suuntaavat sitä kohti merkityksellisiä informaation lähteitä, kuten ääri viivoja ja kulmia (Haith 1980) sekä kasvoja ja silmiä (Farroni 2002). Vastasyntyneet matkivat kasvon ilmeitä jo pari minuuttia syntymänsä jälkeen, eikä tämä imitoiminen ole millään lailla automaattista (Meltzoff & Decety 2003).

Sensorimotorinen kytkentä silmän ja käden välillä on jo olemassa vastasyntyneillä. Von Hofsten (1982) havaitsi, että vastasyntynyt ojensi kättään kohti tiettyä objektiä tarkkailtuaan sitä. Toiset löydökset osoittavat, että vauvat pyrkivät saamaan kätensä omaan näköpiiriinsä. Van der Meer kollegoineen (1995) asetti vastasyntyneet selälleen siten, että pää oli kääntyneenä toiselle puolelle. Tässä asennossa vauvat pyrkivät ojentamaan sitä kättä, joka oli omien kasvojen puolella (samanpuoleista kättä) ja taivuttamaan toista kättä (vastakkaista kättä). Tätä liikettä on yleisesti pidetty refleksinä (asymmetric tonic neck reflex, ATNR). Onko kyseessä refleksi, vai pyrkiikö vauva ojentamaan kättään, jotta voisi nähdä sen? Kun molempia käsiä varovasti siirrettiin (vedettiin) alaspäin, havaittiin refleksioletuksen mukaisesti, että samanpuoleinen käsi vastusti siirtoa. Mutta kun molemmat kädet olivat poissa näköpiiristä, kumpikaan käsi ei vastustanut siirtoa. Kun vauvalle näytettiin TV-monitorin kautta vastakkaisen käden paikkaa, vauva vastusti tämän vastakkaisen käden siirtoa.

Toisessa kokeessa van der Meer (1997) asetti kapean valokuovan vastasyntyneen eteen, kun ympäristö oli pimeä. Hän mittasi spontaanit kädenliikkeet vauvan ollessa selällään ja huomasi, että vauvat asettivat kätensä valokuovaan nähdäkseen sen. He kontrolloivat käsien paikkaa, liikkeitä ja nopeutta, jotta käsi pysyisi näkökällä valopiirissä. Kun valokuovan paikkaa muutettiin, vauva siirsi käden uuteen paikkaan valon mukana.

Tämäntyyppisten perustaitojen merkitys on käsittääkseni se, että ne tarjoavat toimintaan pohjautuvaa tietoa havainto- ja motorisille järjestelmille. Yhdistämällä näkemänsä ja tuntemansa kosketukseen vauva voi alkaa tutkia sekä tahdon ja liikkeen että näkemisen ja asentotiedon välistä suhdetta ja näin löytää käden liikkeiden mahdollisuudet ja rajoitukset.

Toiminnan kehittyminen

Toimintaa ohjaavat järjestelmät eivät ilmaannu valmiina. Ne eivät liioin ole ensisijaisesti kokemuksen ohjaamia, vaan kahden prosessin tulosta, joista toinen tapahtuu keskushermostossa ja toinen yksilön dynaamisessa vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Aivoilla on tietenkin oma dynamiikkansa, joka aiheuttaa tietyllä tavalla ja tiettyinä hetkinä hermosolujen nopean lisääntymisen, migraation ja erikoistumisen. Mutta monipuolistuvat toimintakyvyt muotoutuvat myös yksilön yhteistoiminnassa ympäristön kanssa. Ilman tätä vuorovaikutusta aivot eivät kehittyisi toiminnallisiksi. Havainto, ajattelu ja motivaatio kehittyvät hermoston prosessien ja tekojen rajapinnoilla. Ne ovat näiden molempien aikaansaamia ja syntyvät aivojen, kehon ja ulkopuolisen maailman dynaamisessa vuorovaikutuksessa. Toinen tärkeä kehityksellinen tekijä on kehon biomekaniikassa: havainnot, ajattelu ja motivaatio ilmentävät kaikki kehon biomekaniikkaa ja ovat sen rajoituksille alisteisia. Nämä kytkennät muuttuvat dramaattisesti iän ja toimintojen kehittymisen myötä.

Hermotoiminta kehittyy kaikkein ratkaisevimmin ensimmäisten viiden kuukauden aikana syntymisen jälkeen. Tässä vaiheessa kytkennät lisääntyvät massiivisesti aivokuoressa ja pikkuaivoissa (Huttenlocher 1990; Huttenlocher & Dabholkar 1997). Kun kriittinen määrä kytkentöjä on saavutettu, itseorganisoituva prosessi tuottaa uusia muotoja havaitsemisessa, toiminnassa ja ajattelussa. Uusien toiminnallisten muotojen ilmaantuminen perustuu aina useampaan kehitysvaiheeseen (Thelen & Smith 2003). Toimintakyvyn kehittyminen riippuu muun muassa kyvystä kontrolloida kättä ja liikettä. Siihen vaikuttavat myös molempien silmien käytöstä johtuva syvyyden ja liikkeen tarkempi havaitseminen, hitaiden silmänliikkeiden hallinta, riittävän vahvojen lihasten kehittyminen ojennusliikkeen kontrolloimiseksi sekä ojentamisen motiivi.

Yhteenvetona voidaan sanoa, että toiminta, havainnointi, hermojärjestelmän kehittyminen ja kehon kasvu vaikuttavat toisiinsa vastavuoroisesti siinä prosessissa, jossa yhä monimuotoisemmat toiminnan ratkaisutavat muotoutuvat. Kehittymisen myötä eri toiminnot muuttuvat

myös yhä enemmän tulevaisuuteen suuntautuneiksi ja toisiinsa integroituneiksi. Lopulta jokainen liike sisältää lukuisan määrän toisiinsa linkittyneitä toiminnan järjestelmiä.

Motivaation merkityksestä

Sisäisesti syntyneet motiivit ovat ratkaisevia uuden käyttäytymisen muotoutumiselle ja omaksutun käyttäytymismallin ylläpitämiselle (Trevorthen & Aiken 2003). Ennen kuin vauvat esimerkiksi hallitsevat ojentamisliikkeen, he viettävät tuntikausia yrittäen siirtää kättä esineeseen, vaikka he alussa epäonnistuvat kerta toisensa jälkeen. Samasta syystä lapset välttelevät vakiintuneita käyttäytymismalleja ja etsivät uusia. Vauvat yrittävät usein kävellä iässä, jolloin liikkuminen ryömien olisi vielä paljon tehokkaampaa. Tähän ei vaikuta ulkoinen pakko. Vauvat toimivat ikään kuin tietäen, että joskus tulevaisuudessa he ovat paljon taitavampia, kun he hallitsevat nämä uudet toiminnot. Välittömät motiivit toimivat luonnollisesti toisin. Lapset nauttivat toimintamahdollisuuksiensa tutkimisesta (von Hofsten 2002). Lapset ovat innokkaita tutkimaan uusia toimintamahdollisuuksia, jotka avautuvat vaikkapa uusien hermosolujen kytkösten, paremman havainnoinnin tai biomekaanisten muutosten seurauksena. Samanaikaisesti he selvittävät kiihkeästi, mitä esineet ja tapahtumat heidän ympärillään voivat näiden uusien toimintamuotojen myötä tarjota (Gibson & Pick 2000).

Ennakoivan kontrollin kehittyminen

Oman toiminnan ennakoiminen

Mikäli oman toiminnan hallinta saa alkunsa havainnosta ja tiedosta tulevista tapahtumista, toiminta kehittyy sellaisten järjestelmien hankkimisen mukaan, joiden avulla tätä informaatiota voidaan käsitellä. Tä-

mä tarkoittaa kykyä ennakoida niin omaa asentoa ja omia liikkeitä kuin tulevia tapahtumia. Kunkin toimintatavan kehittyessä syntyy uusia ennakoitavia liikkeen kehittämisen ongelmia ja niiden ratkaisemiseksi kuluu aikaa. Ojentautuessaan vauva lähestyy kohdetta sarjana osaliikkeitä (Berthier 1996; von Hofsten 1991). Paria kuukautta myöhemmin liike on muuttunut sulavaksi ja organisoitunut rauhalliseksi lähestymiseksi sekä yhdeksi tarttumisliikkeeksi.

Haastavin ongelma, johon vauva törmää, on kehon asennon hallinta. Koska kehonhallinta on keskeisessä asemassa liikkeiden tuottamisessa, se myös rajoittaa liikkeiden kehitystä. Kaikki liikkeet tuottavat vastavoimia korvaavia kehon painopisteen muutoksia. Jotta tasapaino voidaan saavuttaa näiden voimien täytyy nollata toisensa ajassa. Olemme havainneet, että tämänkaltainen ennakoiva hallinta kehittyy yhdessä kehon hallinnan kanssa (Barela 1999; Witherington 2002). (Ks. taulu 1.)

Taulu 1. Asennon hallinnan kehittyminen

Painovoima on vahva voima. Kun kehon tasapainoa häiritään, asento muuttuu nopeasti vaikeasti hallittavaksi. Tästä syystä tasapainoa ylläpitävien reaktioiden tulee olla nopeita ja automaattisia. On tunnistettu useita refleksejä, jotka toimivat tätä tarkoitusta varten. Tasapainoa on kuitenkin helpompi hallita ennakoivilla liikkeillä, koska silloin ei tarvita hätäreaktioita ja käynnissä olevat toiminnot voivat jatkua. Tällaisen ennakoivan säätelyn kehittyemisellä on tärkeä merkitys toiminnan kehityksessä.

Barela, Jeka ja Clark (1999) tutkivat vauvojen kykyä ottaa tukea kontaktipinnasta (kahvasta) pystyasennossa tapahtuvassa heilahduksessa. He havaitsivat, että sekä kehon heilahdus että voima, joka kahvaan kohdistui, väheni kun vauvan kokemus pystyasennossa tapahtuvista liikkeistä kasvoi. Lisäksi nuorimmat lapset kohdistivat voimansa kahvaan seurauksena kehon heilahduksesta, kun taas vanhemmat lapset pystyivät ennakoimaan liikettä.

Myös omat liikkeet muodostavat uhkan tasapainolle. Tasapainon ylläpitämiseksi raajojen liikkeiden aiheuttama voima täytyy kompensoida etukäteen. Witherington kollegoineen (2002) tutki ennakoivaa asentoa ylläpitävän aktiivisuuden kehittymistä seisoma-asennossa suoritettussa vetoliikkeessä. Tehtävässä lapset avasivat lipaston laatikon ja ottivat sieltä leluja samalla, kun laatikkoa vedettiin kiinni tietyllä voimalla. Ennen tehtävää laatikkoon laitettiin lelu, jotta lapsilla olisi syy avata laatikko. Tutkimuksessa mitattiin laatikon liikettä, pään ja vartalon liikettä sekä lihasten liikkeitä. Lihasten ennakoivan voiman havaittiin kasvavan 10 kuukauden iästä 17 kuukauden ikään tultaessa. Näillä lapsilla huomattava ennakoinnin kasvu vetoliikkeessä osui samaan aikaan itsenäisen kävelemään oppimisen kanssa. Ennakointi alkoi 500 ms ennen liikettä. Ennakointia havaittiin 40 prosentilla niistä lapsista, jotka eivät vielä seisoineet ilman tukea, ja 80 prosentilla niistä lapsista, jotka jo kävelivät ilman tukea.

Tulevien tapahtumien ennakointi

Ensimmäiset toiminnot, jotka ennakoivat ulkoisia tapahtumia, ovat hitaat silmänliikkeet. Ennen niitä katse on ensisijaisesti nopeaa ja suuntautuu kohteisiin. Silmien sujuvan toiminnan ilmaantuminen on todella nopeaa (von Hofsten & Rosander 1997; Rosander & von Hofsten 2000, 2002), ja se etenee tietynlaisen kehityksen mukaisesti. Aluksi vauva pystyy hyvin seuraamaan ulkoista liikettä ajallisesti mutta ei kovin tarkasti, ja nopeat silmänliikkeet tukevat toimintaa edelleen. Liike kehittyy samanaikaisesti, kun liikkeen suunnan havaitseminen tarkentuu (Atkinson 2000).

Vastakohtana nopeasti kehittyville hitaille silmänliikkeille ovat pään liikkeet, jotka kehittyvät hitaasti. Pään liikkeet seuraavat yleensä näköhavaintoja ja vakiintuvat jopa vasta kuukausia sen jälkeen, kun hitaat silmänliikkeet ovat jo kehittyneet (von Hofsten & Rosander 1997). Tämä osoittaa, että ennakoiva hallinta ei ole yleinen kyky, vaan jokaisella toimintamuodolla on omat erityispiirteensä. On syytä huomata, että ennakoiva katseen liike voi kompensoida hidasta pään liikettä, jos silmänliike on nopea. Kun esine liikkuu nopeasti, pään ja silmien reaktioiden nopeusero hankaloittaa liikkeen seuraamista (von Hofsten 2004). Tästä syystä näön tarkka rekisteröinti riippuu sekä silmien että pään ennakoivasta hallinnasta. Alussa kuitenkin toisen hallintakyky on riittävä.

Kun vauvat oppivat tavoittamaan onnistuneesti esineitä, he pystyvät myös koskettamaan liikkuvia esineitä. Vauvat ottavat kiinni liikkuvista esineistä aloittamalla käden liikkeen jo ennen kuin esine on kosketustäisyydellä. He tähtäävät esineen senhetkisen sijainnin ohi ja tavoittelevat kohtaa, jossa esineen ja käden liikeradat todennäköisesti kohtaavat (von Hofsten 1980, 1983). Myöhemmissä tutkimuksissa on todettu, että nämä löydökset koskevat useita erilaisia liikeratoja (von Hofsten 1998; Robin 1996; Wentworth 2000). Mikäli liikkeen suuntaa häirittiin, vauvat jatkoivat esineen tavoittamista alkuperäisten liikeratojen mukaan (von Hofsten 1998).

Liikkuvien esineiden käsittely

Neljännestä kuukaudesta alkaen vauvat seuraavat esteen takaa esiin tulevaa esinettä ennakoivasti siirtäen katseensa siihen kohtaan, johon he olettavat esineen ilmaantuvan juuri ennen kuin esine siihen saapuu. Tämä kyky korreloi voimakkaasti ($r = \frac{1}{4} 0.85$) hitaiden silmänliikkeiden kyvyn kanssa (Rosander & von Hofsten 2004). Tämä on erityisen mielenkiintoista, koska katseen siirtyminen esteen yli on nopeaa. Tämän vuoksi näitä kahta tehtävää ei yhdistä liikkeen seuraamisen nopeus vaan niiden ennakoiva luonne. Onnistuminen molemmissa tehtävissä riippuu kyvystä muodostaa ennakoivia malleja eli käsityksiä siitä, mitä seuraavaksi tapahtuu. Kysymys on malleista, jotka ylläpitävät liikkuvan esineen aika- ja paikkatietoa. Jo kuuden kuukauden iässä vauvat ennustavat täsmällisesti, mihin kohtaan pyöreää rataa liikkuva esine ilmestyy tullessaan esille neljänneksen radasta peittävän esteen takaa (Gredebäck & von Hofsten 2004).

Hallintaan erikoistuneiden aivotointojen kehittyminen

Koska ennakoiva hallinta on toimimisessa keskeistä, monet aivojen osat osallistuvat näiden ongelmien ratkaisemiseen. Aistien alueella on ilmeistä, että näköaisti kompensoi johtumisaikaviiveitä (Sheth 2000). Aivokuoren visuaalinen liikealue (MT/MST) on tärkeä, koska se välittää tietoa liikkeestä ja muutoksesta (esim. koosta ja muodosta). Hitaiden silmänliikkeiden ilmaantuminen ja liikkeen suunnan tarkka havaitseminen (Atkinson 2000) osoittavat, että tämä alue on toimintakykyinen noin kahden kuukauden iästä alkaen.

Esteen takana tapahtuvan liikkeen ennakointiin osallistuvat nisäkkäillä päälaenlohkon takaosa (Assad & Maunsell 1995), otsalohkon etuosa (Barborica & Ferrera 2003) ja ohimolohko (Baker 2001). Motorisen kehityksen yhteydessä viitataan harvoin pikkuaivojen kehitykseen, mutta viimeaikaiset tutkimukset osoittavat, että pikkuaivoilla on olennainen rooli motorisessa ennakoinnissa (Miall 2001; Wolpert 1999).

Ihmisen aivokuorella on syntymästä asti valmiina koko tukisolukko (esimerkiksi Purkinjen solut ja tukisolut) (Altman & Bayer 1997). Näin pikkuaivot osallistuvat jo tuolloin liikkeiden tuottamiseen. Ennakoivien mallien esiintyminen varhaisessa kehityksessä saattaa osoittaa myös sen, että ohimolohkon takaosa ja pikkuaivot ovat verkottuneet keskenään (Desmurget & Grafton 2000). Pikkuaivot osallistuvat ratkaisevalla tavalla myös liikkeen oppimiseen (Imamizu 2000) ja ovat tästä syystä tärkeä tekijä motorisessa kehityksessä.

Johtopäätökset

Peruslähtökohdasta, jonka mukaan liikkeet organisoituvat tekoina, seuraa merkittäviä johtopäätöksiä niin motorisen kuin muunkin kehityksen ymmärtämiseksi. Havaitsemisen kehittyminen on riippuvainen lapsen toiminnallisista kyvyistä sekä niistä esineistä ja tapahtumista, jotka liittyvät näihin toimintoihin (Gibson & Pick 2000). Kognitiivinen kehitys liittyy laajenevaan ennakoivaan hallintaan suhteessa käytettävissä olevaan informaatioon. Se etenee hyödyntäen tapahtumia koskevia sääntöjä ja kuvia toiminnan ohjaamisessa. Mutta toiminnallisuuden kehittyminen tulee ymmärtää laajemmissa yhteyksissään. Meidän on suhteutettava omat tekomme muiden ihmisten tekoihin kehittäksemme mielen teoriaa ja oppiaksemme uusia asioita. Uusin tutkimus osoittaa, että me vaistomaisesti ymmärrämme muiden ihmisten liikkeet tekoina (Flanagan & Johansson 2003) ja että tietyt aivojen alueet rekisteröivät omat ja muiden ihmisten liikkeet samalla tavalla (Gallese 1996; Ramnani & Miall 2004; Rizzolatti 2001; Umilta 2001). Tämä muodostaa perustavan mallin oppimiselle (Iacoboni 1999; Meltzoff & Decety 2003; Wohlschläger & Bekkering 2002). Aivan yhtä tärkeää on kuitenkin omien tekojen erottaminen muiden teoista (Meltzoff & Decety 2003), ja viimeaikaiset tutkimukset ovatkin pystyneet eristämään tiettyjä aivojen osia, jotka keskittyvät tämän ongelman ratkaisemiseen (Jeannerod 2003). Huolimatta merkittävästä edistymisestä ymmärtää liikkeet tekoina kysymyksiä on vielä runsaasti ratkaisematta (ks. taulu 2).

Taulu 2. Tulevia tutkimuskysymyksiä

- Lasten asentotoiminnan hallintaan liittyy useita ratkaisemattomia kysymyksiä. Eräs hämmästyttävä seikka on, kuinka sulavia ja jatkuvia lasten liikkeitä ovat ja kuinka lapset reagoivat ulkoisiin tapahtumiin. Millaiseen aistitietoon eri-ikäisten lasten liikkeet perustuvat? Miten lapselle kehittyy kyky ennakoida tulevia tapahtumia?
- Motivaation rooli on tärkeä mutta vähän tutkittu motorisen kehityksen alue. Edeltävätkö motiivit toimintaa, vai ovatko ne toiminnan kanssa yhtäaikaisia? Missä määrin motivaatiotekijät vaikuttavat sekä havaitsemisen että toiminnan mahdollisuuksien tutkimiseen suhteessa itseen ja ympäristöön?
- Vaikka on melko itsestään selvää, että pienet lapset ovat nopeita oppimaan, oppimisen roolia lasten motorisessa kehityksessä ei ole vielä tyhjentävästi selvitetty. Aikuisten motorinen oppiminen ei ole herkkää unohtamiselle. Onko näin myös lapsilla? Motorisen oppimisen erilaisia tapoja, kuten matkimista, tulisi myös tutkia.
- Kuinka asennon hallinta suhteutuu aivotoimintaan? Vaikka joidenkin aivoalueiden tiedetään olevan tärkeitä aikuisen motorisessa toiminnassa, näiden alueiden merkitystä toiminnan kehitykselle ei tunneta. Millaiset aivojen muutokset vastaavat toiminnan hallinnan tärkeitä muutoksia, kuten hitaita silmänliikkeitä, toiminnan ohjausta esteiden takana ja kykyä suorittaa tehokkaita ja jatkuvia liikkeitä? Näiden ongelmien ratkaiseminen vaatii vähintään kahdenlaisia koejärjestelyjä: aivokuvantamistutkimuksia yhdistettynä toiminnallisiin tutkimuksiin ja aivovauriolasten tutkimuksia.
- Jotta toiminnan kehitystä voitaisiin ymmärtää, on tärkeä tietää, kuinka toiminnan eri muodot kehittyvät. Tämä vaatii tutkimuksia toimintamuodoista, ennen kuin ne ovat kehittyneet täysin toimiviksi. Esimerkiksi kurotusliike ei ilmene ennen 4 kuukauden ikää. Ennen tätä ikää toiminnan osat ilmenevät erillisinä, kuten kahden silmän käyttö tilan havainnoinnissa, asentokontrolli ja motivaatio kurottamiseen. Kuinka nämä taidot liittyvät toisiinsa, ennen kuin kurotusliike ilmaantuu, ja miten ne määrittävät tätä kehittyvää taitoa?

Lähteet

- Altman, J. & Bayer, S.A. (1997). Development of the cerebellar system in relation to its evolution, structure, and functions. New York: CRC press.
- Aschersleben, G. (2002). Temporal control of movements in sensorimotor synchronization. *Brain & Cognition*, 48 (1), 66–79.
- Assad, J.A. & Maunsell, J.H.R. (1995). Neural correlates of inferred motion in primate posterior parietal cortex. *Nature*, 373, 167–170.
- Atkinson, J. (2000). The developing visual brain. London: Oxford University Press.
- Baker, C.I., Keysers, C., Jellema, T., Wicker, B. & Perrett, D.I. (2001). Neuronal representation of disappearing and hidden objects in temporal cortex of the macaque. *Experimental Brain Research*, 140, 375–381.

- Barborica, A. & Ferrera, V.P. (2003). Estimating invisible target speed from neuronal activity in monkey frontal eye field. *Nature Neuroscience*, 6, 66–74.
- Barela, J., Jeka, J.J. & Clark, J. (1999). The use of somatosensory information during the acquisition of independent upright stance. *Infant Behavioural Development*, 22 (1), 87–102.
- Berthier, N. (1996). Learning to reach: a mathematical model. *Developmental Psychology*, 32, 811–823.
- de Casper, A.J. & Fifer, W.P. (1980). On human bonding: newborns prefer their mothers' voices. *Science*, 208, 1174–1176.
- Claxton, L.J., Keen, R. & McCarty, M. E. (2003). Evidence of motor planning in infant reaching behaviour. *Psychological Science*, 14 (4), 354–356.
- Craig, C.M. & Lee, D. (1999). Neonatal control of sucking pressure: evidence for an intrinsic tau-guide. *Experimental Brain Research*, 124, 371–382.
- Desmurget, M. & Grafton, S. (2000). Forward modeling allows feedback control for fast reaching movements. *Trends in Cognitive Science*, 4 (11), 423–431.
- Farroni, T., Csibra, G., Simion, F. & Johnson, M.H. (2002). Eye contact detection in humans from birth. *Proceeding of the National Academy of Sciences USA*, 99, 9602–9605.
- Flanagan, J.R. & Johansson, R. (2003). Action plans used in action observation. *Nature*, 424 (14), 769–771.
- Gallese, V., Fadiga, L., Fogassi, L. & Rizzolatti, G. (1996). Action recognition in the premotor cortex. *Brain*, 119 (2), 593–609.
- Gergely, G., Bekkering, H. & Király, I. (2002). Rational imitation in preverbal infants. *Nature*, 415, 755.
- Gergely, G. & Csibra, G. (2003). Teleological reasoning in infancy: the naive theory of rational action. *Trends in Cognitive Sciences*, 7 (7), 287–292
- Gibson, E.J. & Pick, A.D. (2000). *An ecological approach to perceptual learning and development*. New York: Oxford University Press.
- Gredebäck, G. & von Hofsten, C. (2004). Infants' evolving representation of moving objects between 6 and 12 months of age. *Infancy*, 6 (2), 165–184. <http://www.psyk.uu.se/hemsidor/spadbarnslabbet/pdf/InfancyG04.pdf>
- Haith, M. (1980). *Rules that babies look by: the organization of newborn visual activity*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hauf, P., Elsner, B. & Aschersleben, G. (2004). The role of action effects in infants' action control. *Psychological Research*, 68 (2–3), 115–125.
- von Hofsten, C. (1980). Predictive reaching for moving objects by human infants. *Journal of Experimental Child Psychology*, 30, 369–382.
- von Hofsten, C. (1982). Eye-hand coordination in newborns. *Developmental Psychology*, 18, 450–461.
- von Hofsten, C. (1983). Catching skills in infancy. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 9 (1), 75–85.
- von Hofsten, C. & Fazel-Zandy, S. (1984). Development of visually guided hand orientation in reaching. *Journal of Experimental Child Psychology*, 38 (2), 208–219.
- von Hofsten, C. & Rönnqvist, L. (1988). Preparation for grasping an object: a developmental study. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 14, 610–621.

- von Hofsten, C. (1991). Structuring of early reaching movements: a longitudinal study. *Journal of Motor Behaviour*, 23 (4), 280–292.
- von Hofsten, C. & Siddiqui, A. (1993). Using the mother as a reference in exploring the world. *British Journal of Developmental Psychology*, 11, 61–74.
- von Hofsten, C. & Rosander, K. (1997). Development of smooth pursuit tracking in young infants. *Vision Research*, 37, 1799–1810.
- von Hofsten, C. (2002). On the development of perception and action. In J. Valsiner & K.J. Connolly (Eds.), *Handbook of developmental psychology* (pp. 114–140). London: Sage.
- von Hofsten, C. (2004). The development of prospective control in looking. In J. Lockman & J. Rieser (Eds.), *Action as an organizer of perception and cognition during learning and development. Minnesota symposium on Child Psychology* (Vol. 36).
- von Hofsten, C., Vishton, P., Spelke, E., Feng, Q. & Rosander, K. (1998). Predictive action in infancy: tracking and reaching for moving objects. *Cognition*, 67 (3), 255–285.
- Hommel, B., Müsseler, J., Aschersleben, G. & Prinz, W. (2001). The theory of event coding (TEC): a framework for perception and action planning. *Behavioral and Brain Sciences*, 24 (5), 849–878.
- Huttenlocher, P.R. (1990). Morphometric study of human cerebral cortex development. *Neuropsychologia*, 28 (6), 517–527.
- Huttenlocher, P.R. & Dabholkar, A.S. (1997). Regional differences in synaptogenesis in human cerebral cortex. *Journal of Comparative Neurology*, 387 (2), 167–178.
- Iacoboni, M., Woods, R.P., Brass, M., Bekkering, H., Mazziotta, J. & Rizzolatti, G. (1999). Cortical mechanisms of human imitation. *Science*, 286, 2526–2528. <http://www.nature.com/nature/journal/v403/n6766/abs/403192a0.html> - a1#a1.
- Imamizu, H., Miyachi, S., Tamada, T., Sasaki, Y., Takino, R., Putz, B., Yoshioka, T. & Kawato, M. (2000). Human cerebellar activity reflecting an acquired internal model of a new tool. *Nature*, 403, 192–195.
- Jeannerod, M. (2003). The mechanism of self-recognition in humans. *Behavioural Brain Research*, 142 (1–2), 1–15.
- Johansson, R., Westling, G., Backstrom, A. & Flanagan, J.R. (2001). Eye-hand coordination in object manipulation. *Journal of Neuroscience*, 21 (17), 6917–6932.
- Johnson, S.H. (2000). Thinking ahead: the case for motor imagery in prospective judgments of prehension. *Cognition*, 74 (1), 33–70.
- Kiraly, I., Jovanovic, B., Prinz, W., Aschersleben, G. & Gergely, G. (2003). The early origins of goal attribution in infancy. *Consciousness and Cognition*, 12, 752–769.
- Knoblich, G. & Flach, R. (2001). Predicting the effects of actions: interactions of perception and action. *Psychological Science*, 12 (6), 467–472.
- Kunde, W. (2001). Response-effect compatibility in manual choice reaction tasks. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 27 (2), 387–394.
- Mechner, F., Kerzel, D., Knoblich, G. & Prinz, W. (2001). Perceptual basis of bimanual coordination. *Nature*, 414, 69–73.
- van der Meer, A. (1997). Keeping the arm in the limelight: advanced visual control of arm movements in neonates. *European Journal of Paediatric Neurology*, 4, 103–108.
- van der Meer, A., van der Weel, R. & Lee, D. (1995). The functional significance of arm movements in neonates. *Science*, 267 (5198), 693–695.

- Meltzoff, A.N. & Decety, J. (2003). What imitation tells us about social cognition: a rapprochement between developmental psychology and cognitive science. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London, Series B, Biological Sciences*, 358 (1431), 491–500.
- Miall, R.C., Reckess, G.Z. & Imamizu, H. (2001). The cerebellum coordinates eye and hand tracking movements. *Nature Neuroscience*, 4 (2), 638–644.
- Petitto, L.A., Zatorre, R.J., Gauna, K., Nikelski, E.J., Dostie, D. & Evans, A. (2000). Speech-like cerebral activity in profoundly deaf people processing signed languages: Implications for the neural basis of human language. *Proceedings of the National Academy of Sciences USA*, 97 (25), 13961–13966.
- Ramnani, N. & Miall, R.C. (2004). A system in the human brain for predicting the actions of others. *Nature Neuroscience*, 7, 85–90.
- Rizzolatti, G. & Luppino, G. (2001). The cortical motor system. *Neuron*, 31 (1), 889–901.
- Robin, D., Berthier, N. & Clifton, R. (1996). Infants' predictive reaching for moving objects in the dark. *Developmental Psychology*, 32, 824–835.
- Rochat, P. & Hespos, S.J. (1997). Differential rooting responses by neonates: evidence for an early sense of self. *Early Development & Parenting*, 6 (2), 105–112.
- Rosander, K. & von Hofsten, C. (2000). Visual-vestibular interaction in early infancy. *Experimental Brain Research*, 133, 321–333.
- Rosander, K. & von Hofsten, C. (2002). Development of gaze tracking of small and large objects. *Experimental Brain Research*, 146, 257–264.
- Rosander, K. & von Hofsten, C. (2004). Infants' emerging ability to represent object motion. *Cognition*, 91, 1–22.
- Sheth, B.R., Nijhawan, R. & Shinsuke Shimojo, S. (2000). Changing objects lead briefly flashed ones. *Nature Neuroscience*, 3, 489–495.
- Thelen, E. & Smith, L. B. (2003). Development as a dynamic system. *Trends Cognitive Science*, 7, 343–348.
- Trevarthen, C. & Aiken, K. (2003). Regulation of brain development and age-related changes in infants' motives: the developmental function of regressive periods. In M. Heimann (Ed.), *Regression Periods in Human Infancy* (pp. 107–184). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Umiltà, A., Kohler, E., Gallese, V., Fogassi, L., Fadiga, L. & Keysers, C. (2001). I know what you are doing: A neurophysiological study. *Neuron*, 31 (1), 155–165.
- Wentworth, N., Benson, J. & Haith, M.M. (2000). The development of reaches for stationary and moving targets. *Child Development*, 71 (3), 576–601.
- Witherington, D.C., von Hofsten, C., Rosander, K., Robinette, A., Woollacott, M. & Bertenthal, B. (2002). The development of anticipatory postural adjustments in infancy. *Infancy*, 3 (4), 495–517.
- Wohlschlagel, A. & Bekkering, H. (2002). Is human imitation based on a mirror-neurone system? Some behavioural evidence. *Experimental Brain Research*, 143 (3), 335–341.
- Wolpert, D. M., Miall, R.C. & Kawato, M. (1999). Internal models in the cerebellum. *Trends in Cognitive Sciences*, 2 (9), 38–47.
- Woodward, A. L. (1998). Infants selectively encode the goal object of an actor's reach. *Cognition*, 69, 1–34.

Suom. huom. Peilisoluihin liittyvää suomenkielistä kirjallisuutta

Hari, R. (2006). Sosiaalisen vuorovaikutuksen aivoperustasta. Teoksessa H. Hämäläinen, M. Laine, O. Aaltonen & A. Revonsuo (toim.), *Mieli ja aivot. Kognitiivisen neurotieteen oppikirja* (s. 399–405). Kognitiivisen neurotieteen tutkimuskeskus, Turun yliopisto. Turku: Gummerus.

3

Pienten lasten vuorovaikutuksen rakentuminen ja tulkinta

Tässä luvussa tarkastelen alle kolmivuotiaiden lasten vuorovaikutuksen rakentumista ja tulkintaa. Luvun tarkastelu rakentuu sekä monitieteisen lapsuudentutkimuksen ja varhaiskasvatuksen että sosiokulttuurisen psykologian ja vuorovaikutustutkimuksen lähtökohdista. Luvun tarkoituksena on osallistua keskusteluun lapsinäkökulmaisen tutkimuksen haasteista konkreettisen tutkimusesimerkin kautta.⁵⁰

Kuten kirjan johdannossa todetaan, lapsinäkökulmainen tutkimus ei ole selkeästi määritelty tai rajattu tutkimusorientaatio. Tämän luvun suhde lapsinäkökulmaisen tutkimusorientaation eri painotuksiin voidaan tiivistää siten, että keskiössä on lasten toiminnan tulkitseminen osana laajempaa toimintakontekstin kokonaisuutta. Luku herättää myös kriittisiä kysymyksiä suhteessa lasten näkökulman tavoittamiseen.

⁵⁰ Tämän luvun viimeistelyn on mahdollistanut Suomen Akatemian tuki hankkeelle *Näkymätön taaperoihki? Alle kolmivuotiaiden paikalliset ja globaalit paikat* (projekti 133345).

Tämän luvun tutkimusesimerkissä lähtökohtana oli laajasti ymmärrettyä ”lapsen näkökulman tavoittaminen” lasten toimintaa koskevaa videoaineistoa analysoimalla. Tutkimuksen edetessä oli kuitenkin todettava, että lapsen näkökulman tavoittaminen ei ollut laisinkaan yksiselitteistä eikä ongelmatonta. Lasten toiminnasta tehdyt havainnot johtivat pohtimaan tutkijan ja muiden asianosaisten aikuisten ennakkoletuksia ja roolia sekä arvioimaan yleisesti lasten näkökulmaa tavoittelevien tutkimusten reunaehtoja ja toteutettavuutta. Tässä esimerkissä lapsinäkökulman ja lasten tuottaman tiedon tavoittelu johti täysin oletetusta päinvastaiseen lopputulokseen: havainnot herättivät kysymään, mitä lasten näkökulma yleensä tarkoittaa ja onko se jotain sellaista, jota on mahdollista tavoittaa erillisenä ilmiönä, kontekstittomasti tutkimuksen keinoin.

Kuvaan ensin luvun alussa, miten tutkimuskirjallisuudessa on ennen 2000-lukua lähestytty ja tulkittu lasten välistä vuorovaikutusta. Tämän taustoituksen jälkeen nostan tarkasteluun edellä mainitun tutkimusesimerkin, jossa pohdin kriittisesti lasten toiminnan rakentumista suhteessa laajempaan sosiaaliseen, materiaaliseen ja kulttuuriseen kontekstiin.

Erilaisia tapoja tarkastella lasten vuorovaikutusta

Lasten välillä tapahtuvaa vuorovaikutusta on tutkittu moninaisin lähestymistavoin, menetelmin ja tavoittein. Historiallisesti tarkasteltuna tutkimusten määrä sekä painotukset ovat vaihdelleet erilaisten kasvatuksellisten, ideologisten ja poliittisten päämäärien, kuten päivähoiton institutionalisoitumisen, mutta myös laajempien maailmanhistoriallisten tapahtumien mukaan. Esimerkiksi 1930-luvulla vilkastunut vuorovaikutustutkimus jäi toisen maailmansodan jälkeen vuosikymmeniksi sivuun, kun äidin ja lapsen suhteesta kiinnostuneet tutkimussuuntaukset nousivat näkyvämmiin esiin. Lapset olivat menettäneet vanhempiaan sodassa, ja tutkijoita askarrutti lasten selviytyminen vaikeissa oloissa. (Hartup 1983; Renshaw 1981.)

Jos tarkastellaan psykologista, sosiaalipsykologista ja kasvatustie-

teellistä tutkimuskirjallisuutta, äidin ja lapsen välinen vuorovaikutus on kiinnostanut tutkijoita enemmän kuin aivan pienten lasten välinen vuorovaikutus (Rutanen 2007a, 2007c). Viime vuosikymmeninä on varhaisen kiintymyssuhteen rinnalle nostettu enemmän ja enemmän tutkimuksia vertaisvuorovaikutuksesta. Tutkimuksissa on tuotu esille, että jo muutaman kuukauden ikäinen lapsi on valmis solmimaan moninaisia suhteita erilaisiin ja eri-ikäisiin ihmisiin. Eräät tutkijat jopa korostavat, että tämä synnynnäinen taipumus ei pääse kehittymään ja erikoistumaan ilman yhdessäoloa samanikäisten kanssa (Selby & Bradley 2003). Videointi ja muu tekninen kehitys ovat osaltaan mahdollistaneet näiden ilmiöiden laadullisen tutkimuksen.

Aikaisemmin julkaistussa tutkimuksessani kartoitin, miten 0–3-vuotiaiden lasten välistä vuorovaikutusta oli tutkittu 2000-luvun alkupuolelle asti (Rutanen 2007a, 2007c). Käytin hauissa tietokantoja kasvatustieteiden, psykologian ja sosiologian alueelta (PsycINFO 1872–2002, ERIC 1966–2002, Sociological Abstracts 1962–2002). Valitsemani hakusanat tuottivat 7 821 tiivistelmää, joista suurin osa karsiutui pois, koska ne käsittelivät joko äidin ja lapsen vuorovaikutusta tai sijoituivat kliinisen psykologian alueelle. Vain pieni osa tutkimuksista (357) koski lopulta 0–3-vuotiaiden vertaisvuorovaikutusta.

Tämän kartoituksen perusteella psykologisessa, kasvatustieteellisessä ja sosiologisessa kirjallisuudessa oli 2000-luvun alkupuolelle asti erotettavissa karkeasti kolmenlaisia lähestymistapoja lasten välisen vuorovaikutuksen tutkimiseen: 1) yksilökeskeiset lähestymistavat, 2) välineelliset lähestymistavat sekä 3) dialogiset lähestymistavat. On huomioitava, että tutkimukset eivät sijoitu välttämättä pelkästään yhden suunnan alle, vaan useissa tutkimuksissa näkyy painotuksia kahdesta tai jopa kaikista kolmesta lähestymistavasta.

Yksilökeskeisissä lähestymistavoissa vuorovaikutus ymmärrettiin vuorottelevaksi vaihdoksi yksilöiden välillä. Lasten toimintaa tutkittiin ennalta määrätyn koodiluokituksen ja vuorottelevan vaihdon ymmärrettiin tapahtuvan tietyn ajan sisällä ollakseen *vuorovaikutusta*. Keskiössä olivat yksilön vuorovaikutustaitojen tarkkailu ja arviointi suhteessa toisten samanikäisten taitoihin ja suhteessa taitoihin eri ikäkausina tai

erilaisissa ympäristöissä, kuten kotona ja päiväkodissa (esim. Vandell & Mueller 1995). *Välineellisissä lähestymistavoissa* vuorovaikutus kiinnosti ensisijaisesti kognitiivisen kehityksen ja oppimisen välineenä. Tällöin arvioitavana saattoi olla ryhmässä suoriutuminen tai tulos, joka syntyi lasten yhteistoiminnassa erilaisissa ongelmaratkaisutilanteissa. Kiinnostuksen kohteena oli erilaisten näkökulmien synnyttämä synteesi, joka oli enemmän kuin osiensa summa. Tietoa haluttiin muun muassa siitä, miten vuorovaikutus pienryhmissä edistää oppimista ja tehtävien suorittamista (esim. Doise, Mugny & Perret-Clermont 1975). *Dialogisissa lähestymistavoissa* kiinnostus suuntautui erityisesti ihmisten *välissä* tapahtuviin prosesseihin ja merkitysten syntyyn. Vuorovaikutus ymmärrettiin ihmisenä olemisen edellytyksenä: me synnymme vuorovaikutuksissa ja olemme vuorovaikutusta. Olemisemme on *suhteissa olemista* muihin ihmisiin ja esineisiin. Toimintamme on vuorovaikutusten tulos myös yksin ollessamme (esim. Branco & Valsiner 1997; Pedrosa 1989).

Valtaosa kirjallisuushaussani esille tulleista tutkimuksista asetui tuolloin, vuoteen 2002 asti, yksilökeskeisten lähestymistapojen alle. Tällöin painotuksena oli lasten sosiaalisten taitojen arviointi ja sosiaalisuus, jota tarkasteltiin yksisuuntaisesti arvioimalla sosiaalisen kontekstin vaikutuksia lasten kehitykseen (kritiikkiä tälle lähestymistavalle, ks. Corsaro 2004). Sosiaalinen konteksti tuli esille myös välineellisissä lähestymistavoissa, joissa tutkimustulokset palvelivat pedagogiikan kehittämistä erilaisissa oppimisen ja kasvatuksen instituutioissa. Nämä tutkimukset kohdistuivat lähinnä koulu- tai esikouluikäisiin lapsiin. Dialogisissa lähestymistavoissa sosiaalinen, kulttuurinen, historiallinen ja materiaallinen konteksti sekä yksilön keskinäinen, *vastavuoroinen riippuvuus* ja muutos tuotiin eksplisiittisesti esille (Fogel 1993; Pedrosa 1989; Suomessa muun muassa Hännikäinen 2001; Lehtinen 2000; Purtilo 2002; Strandell 1997).

Edellä kuvattu kirjallisuushaku ei kata vuoden 2002 jälkeisiä vuosia, jolloin alle kolmivuotiaita lapsia koskevat tutkimukset ovat sekä lisääntyneet määrällisesti että muuttuneet yhä monitieteisemmiksi. Vuoden 2000 jälkeen tietokannoista löytyy vuorovaikutusta käsitteleviä tutkimuksia enemmän kuin edeltävinä vuosikymmeninä yhteensä (Rutanen

2007c). Yksilöpsykologisesta kehyksestä poikkeavia näkökulmia ovat tuoneet mukanaan kansainvälisesti vahvistunut, monitieteinen lapsuudentutkimus (social studies of childhood) sekä rinnakkainen, eri tieteenalojen sisällä tapahtunut lapsuuden kysymysten painotus (Alanen & Karila 2009; Kallio ym. 2010). Muun muassa lapsuuden maantieteen hankkeissa on tarkasteltu nimenomaan kaksivuotiaiden arkea ja toimintaa tilan ja paikan käsitteiden avulla (Gallacher 2005; Hancock & Gillen 2007).

Myös Suomessa näkökulma on siirtynyt yhä enemmän yksilön sijasta prosesseihin lasten ja sosiaalisten, materiaalistien ja kulttuuristen rakenteiden ja kontekstin välillä. Kontrollin, hallinnan ja vallan teemojen lisäksi ja rinnalla muun muassa osallisuus ja toimijuus ovat käsitteitä, joilla pyritään tavoittamaan näitä dialogisia prosesseja (Lehtinen 2000; Rainio 2010; Strandell 2010). Tässä luvussa pyrin myös esittämään joitakin johtolankoja siihen, miten tunnistaa, kuvata ja tulkita pienten lasten ja kontekstin välillä tapahtuvia prosesseja ja tätä dialogista, vasta-uuoroista riippuvuutta ja rakentumista (ks. myös Rainio, luku 4; Riihelä, luku 7, tässä teoksessa).

Lapset osallisina tutkimuksellisessa vuorovaikutuksessa

Lapsia koskeva tutkimus voidaan nähdä interventiona lasten arkikokemuksiin ja mahdollisuutena synnyttää uusia merkityksiä ja uudenlaista toimintaa. Tästä huolimatta pienten lasten vuorovaikutusta koskevat tutkimukset ovat usein rajanneet ja täsmentäneet *lasten välillä tapahtuvan toiminnan* analyysin kohteeksi. Tarkastelua ei aina uloteta systemaattisesti tutkimuksellisen intervention ja *tutkimuskontekstin* reflektointiin, kuten esimerkiksi lapsuuden sosiologiassa tai lapsuuden maantieteessä peräänkuulutetaan (Christensen & James 1999; Corsaro 2004; Kallio 2010; Nilsen 2005; Strandell 2010).

Yli kolmivuotiaiden lasten ja nuorten kohdalla tilanne on jo muuttumassa. Useissa 1990-luvulta lähtien toteutetuissa, lapsuudentutkimuksellisia näkökulmia soveltavissa tutkimuksissa korostetaan, että

lapset luovat ja uusintavat käytäntöjä, tietoa ja rutiineja yhdessä aikuisten kanssa. Tästä näkemyksestä seuraa, että lapset pyritään ottamaan mukaan tutkimukseen *kanssatutkijoina*, ei pelkästään informantteina (Christensen & James 1999; Christensen & Prout 2002; Eder & Corsaro 1999; Elbers 2004; Grover 2004; Karlsson 2010; Mandell 1988; Mauthner 1997; Nilsen 2005; Punch 2002; Tisdall ym. 2009). Nuorille on jo tarjottu mahdollisuuksia tutkijoiden määritelmien ja tulkin-tojen tarkentamiseen ja kyseenalaistamiseen, mutta pienten lasten kohdalla tämä tavoite on konkretisoitumatta. Erityisesti tutkittaessa pieniä lapsia tutkijalle jää suuri vastuu, kun lasten oikeus osallistumiseen ja oikaisuihin taataan myös tutkimuksellisissa interventioissa (Grover 2004, 82; Lagström ym. 2010).

Seuraavaksi tuon mukaan empiirisen esimerkin pienten lasten välistä vuorovaikutusta koskevasta tutkimuksesta (Rutanen 2007c). Esimerkissä on keskeisessä osassa tutkimuskontekstin ja tutkijan roolin tarkastelu ja lasten kanssa käytyjen merkitysneuvottelujen liittäminen osaksi analyysiä.

Tutkimustilanteet ja videokuvausten organisointi

Tutkimuksen lähtökohtana oli tutkia videoaineistoon perustuvan laadullisen mikroanalyysin keinoin pienten lasten välillä tapahtuvaa vuorovaikutusta (Pedrosa & Carvalho 2005; Rutanen 2007c; Valsiner & van der Veer 2000). Tutkimusta varten kävin videoimassa eräässä päiväkodissa noin kaksi kertaa kuukaudessa yhden lukuvuoden ajan. Päiväkodissa oli tutkimusvuonna aloitettu yhteisöllisen oppimisen projekti, johon oli valittu teemaksi vesi. Yhteistoiminnallisen projektin myötä lapset oli jaettu pysyviin neljän hengen pienryhmiin. Näissä pienryhmissä lapset kävivät retkillä, osallistuivat erilaisiin tehtäviin ja lounastivat. Mukaan tutkimukseen ja videokuvauksiin valikoin aluksi kaksi 1–3-vuotiaiden pienryhmää, ja näistä ryhmistä kaksi lasta valikoitui lopulta analyysin kohteeksi. Kaikkiaan heitä kuvattiin 15 päivänä kyseisen lukuvuoden aikana.

Kuvaustilanteet oli järjestetty niin, että muut lapset olivat ulkona tai

toisissa tiloissa, kun yksi pienryhmä oli kuvattavana. Näissä tilanteissa lapsille oli tarjolla erilaisia esineitä leikkimistä varten: vettä kulhoissa tai tiskialtaassa, kuppeja, kiviä, puupaloja, simpukoita, naruja, nappoja ja niin edelleen. Kuvaustilanteissa oli läsnä myös lastentarhanopettaja ja minä, tutkija, videokameran kanssa. Lapset kutsuttiin tilanteisiin erilaisin kehotuksin. Lastentarhanopettaja sanoi: ”Tänään tehdään vesihommia”, ”Tulkaas ryhmä x (pienryhmän nimi), mennään tutkimaan vettä” tai ”Tulkaa tänne leikkimään”. Lasten ollessa kameran edessä hän sanoi muun muassa, että nyt voitte leikkiä. Kuvaus lopetettiin, jos lapset halusivat poistua tilanteesta toisten lasten luo tai jos kuvaukselle varattu aika loppui esimerkiksi ennen lounasta. Muissa tapauksissa kuvausta jatkettiin 40 minuuttia videonauhan loppuun asti.

Keskustelin lastentarhanopettajan kanssa tilanteesta ja tapahtumista heti kuvauksen jälkeen. Keskusteluja käytiin myös lasten äitien kanssa: ensimmäisen lukukauden aikana videoilla esiintyvien lasten äidit katsoivat tilanteita nauhalta kanssamme. Keskusteluissa syntyi useita ehdotuksia sekä tarkempia suuntaviivoja seuraavien kuvaustilanteiden järjestämiseen. Äidit esimerkiksi ehdottivat lapsille annettavien ohjeiden muotoilua sekä uusia kuvaustiloja, kuten keittiötä. Nämä keskustelut aikuisten välillä nauhoitettiin. Lisäksi pidin kenttäpäiväkirjaa päiväkodin tapahtumista ja ajatuksistani päiväkodissa vierailujen aikana.

Videokuvauksen haasteita ja etuja

Tässä tutkimuksessa päädyttiin videointiin, koska tavoitteena oli tallentaa toiminnan virtaa niin, että sen tarkkailuun voi palata monta kertaa analyysin aikana. Helposti havaittavan toiminnan lisäksi lasten toimintaan liittyy pieniä, lähes näkymättömiä ilmeitä ja eleitä. Näitä eleitä ja ilmeitä oli haastavaa sekä tunnistaa että pukea sanoiksi, koska tilanteen tarkkailijana en ollut vuorovaikutuksen keskiössä samalla tavalla kuin lapset. Videon avulla tätä sanatonta vuorovaikutusta on jossain määrin mahdollista lähestyä. Toistuva katsominen voi avata toimintaa ulkopuoliselle tarkkailijalle niin, että on mahdollista tulkita eleitä ja liikkei-

tä, jotka pienten lasten perspektiivistä ovat merkityksellisempiä toiminnan suuntaajina kuin aikuinen voisi ensisilmäyksellä olettaa.

Samalla kun videokuvaaminen mahdollistaa hienosyisten eleiden, ilmeiden ja merkitysten luomisen prosessien analysoinnin, kuvaukset asettavat monia rajoituksia. Materiaalia tulee hetkessä valtavasti. Sen sijaan, että video keräisi arjen talteen, video rajaa toiminnan tallentumista ja tulkintaa. Kuvauksia aloitettaessa ja niiden aikana on mietittävä ja tehtävä valintoja: mihin kameran suuntaa, montako lasta tilanteessa voi olla, montako kameraa on oltava, mitä kaikkea voi ja kannattaa kuvata ja milloin (ks. myös Heath 2004; Rainio 2010).

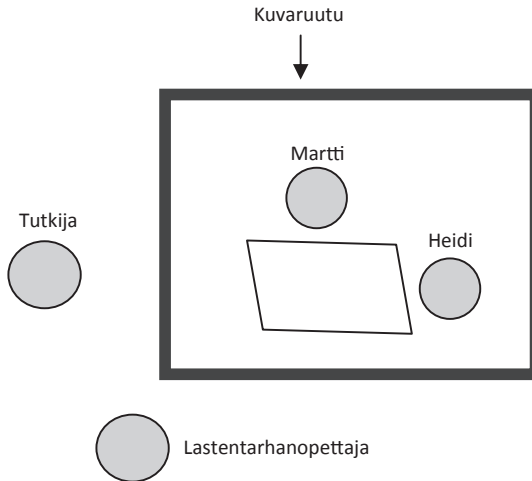
Tässä tutkimuksessa päädyttiin ratkaisuun, jossa lapset pyydettiin kuvausta varten erilliseen tilaan. Näin voidaan kysyä: minkälaista tietoa lasten toiminnasta saadaan, jos käytetään asetelmaa, johon lapset on erityisesti kutsuttu? Lasten erottamista arkitilanteista poikkeaviin tilanteisiin tutkimusta varten on myös kyseenalaistettu (Strandell 1997). Koska tässä kyseisessä päiväkodissa oli aloitettu pienryhmätoiminta, lapset olivat jo ennen kuvauksia toimineet aikuisten järjestämissä tilanteissa 2–4 hengen ryhmissä. Heillä oli siis kokemusta sellaisista tilanteista, joissa aikuinen kohdisti huomionsa vain heihin, kun taas muut lapset olivat ulkona tai toisissa tiloissa. Tästä huolimatta kuvaustilanne oli uusi, koska se sisälsi muun muassa videokameran ja lapsille tuntemattoman aikuisen (tutkijan).

Usein tutkimusraporteissa kuvataan, miten aineisto on *kerätty*. Lähden kuitenkin siitä, että aineistoa ei kerätä jostain objektiivisesta tutkittavasta ilmiöstä, vaan aineisto *synnytetään (tuotetaan)* aktiivisessa prosessissa yhdessä tutkittavien, kuten lasten, kanssa (Valsiner 2000). Tutkijan katse antaa äännähdykselle, katseelle, liikkeelle, eleelle ja muille lasten tuotoksille, kuten piirustuksille, merkityksiä. Siten tutkija saa ne näyttämään kiinnostavalta aineistolta tai ohittaa ne merkityksettöminä tai aineistoksi sopimattomina. Arjessa tapahtuva toiminnan virta tarjoaa jatkuvasti suuren määrän mahdollisuuksia merkityksen antamiseen ja uusien merkitysten tarkasteluun suhteessa jo tuotettuihin merkityksiin. Käytännössä tässä on kyse lapsia koskevien teorioiden ja käsitysten tarkentamisesta ja uudistamisesta.

Lapset luovat keskinäistä toimintaa aikuisten tarkkailun kohteena

Ensimmäisessä kuvaustilanteessa kaksi lasta, Heidi (2 v 9 kk) ja Martti (2 v 7 kk)⁵¹, istuivat tuoleilla pienen pöydän ääressä päiväkodin eräissä huoneessa. Muut lapset olivat kuvauksen aikana ulkona. Pöydällä oli läpinäkyvä astia, joka oli täytetty vedellä (ks. kuvio 1).

Tarkastelen ensin tätä kuvaustilannetta *lasten välisenä tilanteena* (vrt. Rutanen 2009; yksityiskohtaisempi kuvaus tilanteesta ks. Rutanen 2007b, 2007c). Kuvaustilanteen alussa lapset istuivat hiljaa pöydän viereen asetetuilla tuoleilla. Molemmat katsoivat kameraan, aikuisiin, vilkaisivat pöydällä olevaa vesikulhoa, toisiaan sekä katselivat ympärilleen huoneessa. Samalla he vaihtoivat asentoa, siirsivät jalkojaan pöydän alla ja liikuttelivat käsiään. Martti katseli hetkittäin intensiivisemmin aikuisiin päin kuin Heidi. Hän hymyili ja heilutteli päätään ympäriinsä. Heidi puolestaan katseli käsiään ja pöytää kuin ajatuksissaan.



Kuvio 1. Kuvaustilanne. Lastentarhanopettaja ja tutkija eivät näy videolla.

⁵¹ Lasten nimet on muutettu anonyymiteetin säilyttämiseksi.

Ensimmäisten minuuttien aikana lasten yksittäiset liikkeet ja ilmeet, kuten pään pyöritys, katseet, ilmeilyt, käden heilautukset, johtivat pikkuhiljaa yhteisen toiminnan syntyyn. Eräs ratkaiseva hetki tapahtui kahdeksan minuutin jälkeen. Heidän haukotellessa hänen vartalonsa kääntyi ja ojentui Martin suuntaan. Samanaikaisesti Martin intensiivinen katse Heidiin päin pysäytti Heidän katseen, ja molemmat hymyilivät toisilleen. Tämän jälkeen yksittäiset liikkeet alkoivat selkeämmin toistua ja täydentyä sekä saman lapsen tekemänä että toisen täydentämänä. Esimerkiksi sekä Martin että Heidän käden heilahdukset suun eteen alkoivat nopeutua ja täydentyä uusilla eleillä: yksittäisten suun kosketusten jälkeen molemmat lapset tekivät samantapaisia käsiliikkeitä suun edessä toisiaan katsoen, suuta venyttäen, irvistellen ja nauraen.

Suurielaisemmän käsien liikuttamisen ja ilmeilyn jälkeen mukaan tuli noin kymmenen minuutin kuluttua uusi elementti: lapset kurottautuivat vuorotellen pöydän alle ja ojensivat sen jälkeen kättä toiselle. He ojentautuivat kohti toisiaan, veivät käden suulle ja liikuttivat suutaan kuin pureskellen. Liikkuessaan lapset ääntelivät eri versioita *koka*-äänneyhdistelmästä, kuten *kokokoo* ja *kokakoka*. Nauru lisääntyi ja liikkeet muuttuivat laajemmiksi kuvauksen aikana. *Kokoo kokaa* -ääntelyä jatkui noin kaksikymmentä minuuttia, kaikkiaan kuvaus kesti 36 minuuttia.

Satunnainen liikehdintä ja ääntely alkoivat liittyä molempien toiminnan myötä tiettyihin eleisiin: käden ojennukseen ja kädeltä kouraisuun. Lapset kouraisivat toisen ojennettua kättä ja siirsivät kätensä sitten suunsa eteen, aivan kuin olisivat napanneet jotain toisen kädeltä syötäväksi. Välillä kun lapset olivat jo ajautumassa pois käden ojennuksesta ja kädeltä kaappaamisesta, jommankumman äännähdys sai heidät palaamaan takaisin aloitettuun toimintaan.

Edellinen kuvaus on hyvin konkreettinen. Miten tätä lasten välistä tilannetta voisi kuvata toisin sanoen, niin sanottuihin *dialogisiin lähestymistapoihin* ja aikaisempiin vuorovaikutustutkimuksiin tukeutuen (ks. s. 86)? Lasten yksittäisistä liikkeistä eli pään heiluttelusta, katseista ja suun asennoista syntyi vähitellen vastavuoroinen huomio lasten välille. Lapset käyttivät runsaasti nonverbaalista kommunikaatiota yhtei-

sen toiminnan rakentamiseen. Heidän toimintansa oli vastavuoroisesti säädelyä eli molempien liikkeet mukautuivat toisen liikkeisiin, samoin kuin muovasivat toisen liikkeitä edelleen. On lähes mahdotonta erottaa, kumpi oli aloitteen tekijä eri vaiheissa. Liikkeet syntyivät kuin tanssissa, kuten muissakin lasten vuorovaikutusta koskevissa tutkimuksissa on metaforin kuvattu (Carvalho, Imperio-Hamburger & Pedrosa 1998; Fogel 1993). Tämä toiminnan virta ei ollut kuitenkaan jatkuvaa siten, että lasten huomio olisi ollut jatkuvasti toisessa lapsessa tai yhteisessä toiminnassa. Välillä kummatkin keskittyivät omaan tekemiseensä, välillä tarkkailivat aikuisia.

Lasten oleminen kuvaustilanteessa on kokonaisvaltaista, kehollista toiminnan virtaa (Hännikäinen 2001; Kronqvist 2004; Lehtinen 2000; Nilsen 2005; Oliveira & Rossetti-Ferreira 1996; Riihelä 2000; Strandell 1997). Aineistosta näkyy, kuinka lasten välisen toiminnan intensiteetti vaihteli: välillä yhteisen tekemisen rytmi muuttui intensiivisemmäksi ja äänekkäämmäksi naurun ja kiljahdusten myötä. Ensimmäistä kuvauskertaa selvemmin tämä näkyi eräällä kuvauskerralla, jolloin lapset läpsyttivät astioissa olevaa vettä samaan tahtiin. Veden hakkaaminen laantui yhtäaikaaisesti ja pysähtyi, jonka jälkeen molemmat katsoivat toisiaan ja nauroivat. Sitten läpsyttäminen alkoi taas, yhtäaikaisesti, ja jatkui yhä kiihtyvään tahtiin.

Seuraavaksi siirrän katseen ja huomioni lapsista laajemmin tutkimustilanteeseen. Kuvaan lastentarhanopettajan ja tutkijan toimintaa sekä tarkastelen materiaalista kontekstia, kuten fyysistä tilaa, kameraa ja muita esineitä osana toimintaa.

Kontekstin tarjoamat mahdollisuudet ja rajoitukset

Aikuiset loivat *ensisijaiset suuntaviivat* toiminnalle rakentamalla kuvaustilanteet tutkimusprojektin ja päiväkodissa käynnissä olevan vesiprojektin tavoitteita noudatellen (vrt. Kindermann & Valsiner 1989; Rutanen 2009). Tutkijana olin kiinnostunut siitä, miten lapset toimivat yhdessä veden kanssa. Lastentarhanopettaja oli kiinnostunut tark-

kailemaan, miten lapset leikkivät vedellä ja mitä huomioita he tekevät vedestä. Kyseinen päiväkotikiitos oli myös mukana valtakunnallisessa Sosi-aali- ja terveystieteen tutkimus- ja kehittämiskeskukseen (Stakes, nykyisin Terveyden ja hyvinvoinnin laitos THL) koordinoimassa Pienten lasten luonnontieteet ja matematiikka (Luma) -projektissa (Rutanen & Riihelä 2000). Projektissa olimme kiinnostuneita havainnoimaan ja keskustelemaan päivähoitoon työntekijöiden kanssa siitä, miten matematiikka ja luonnontieteet näkyvät pienten lasten arjessa eli minkälaista matematiikkaa erilaiset tilanteet sisälsivät ja miten lapset käyttivät matematiikkaa leikeissään.

Nämä aikuisten kiinnostukset ja odotukset konkretisoituivat jo kuvaustilanteita ennen esineiden asettelun, kehoitusten, lasten vaatteiden vähentämisen (mahdollisen kastumisen takia) ja muiden järjestelyjen myötä. Lopputuloksena syntynyt kuvaustilanne tarjosi lasten toiminnalle tiettyjä *mahdollisuuksia ja rajoituksia*, jotka jättivät tilaa myös yllätyksille (Fogel 1993; Rutanen 2007c, 2009; Valsiner 1997; ks. myös Gibson 1979). Tässä ja nyt tapahtuvan toiminnan mahdollisuuksia ja rajoituksia oli siis määritelty sanattomasti ja sanallisesti jo ennen kuin toiminta lasten välillä kuvaustilanteessa alkoi.

Kuvauksen käynnistyessä lapset toimivat suhteessa siihen, mitä ympärillä tapahtui. Me aikuiset emme halunneet puhettamme nauhalle, sillä tarkoitus oli keskittyä *lasten* väliseen keskusteluun ja toimintaan. Niinpä me hiljennyimme kameran käynnistyttyä. Tämä poikkesi selvästi päivän muista tilanteista. Lapset eivät kuitenkaan asettuneet yksisuuntaisen tarkkailun kohteeksi, vaan suuntasivat huomiotaan kaikkiin läsnäolijoihin, vaikka me aikuiset yritimme vetäytyä mahdollisimman taka-alalle.

Lasten tullessa huoneeseen lastentarhanopettaja kehotti lapsia istumaan pöydän ääreen. Lasten istuuduttua hän siirsi tuoleja lähemmäksi pöytää ja sanoi: ”Nyt voitte leikkiä.” Kun lapset pysyivät paikallaan ja katselivat ympärilleen hiljaa koskematta veteen, lastentarhanopettaja yritti kiinnittää lasten huomion vesiastiaan ja kuiskasi: ”Mitä siinä on?” Lapset vastasivat, että vettä. Hiljaisuuden jatkuessa lastentarhanopettaja meni lähemmäksi ja kosketti vettä, ikään kuin kannusti lapsia koske-

maan sitä. Lapset istuivat paikallaan katsoen lastentarhanopettajaa, minua ja kulhoa. On ilmeistä, että lapset olivat hämmentyneitä ja yrittivät tulkita, mitä heiltä tilanteessa odotettiin, mitä aikuiset ajoivat takaa. On mahdollista, etteivät he halunneet koskea veteen, vaikka he huomasivatkin aikuisten tavoitteet. Mitä tahansa he tilanteessa tuolloin kokiivatkaan, he eivät tarttuneet aikuisten yrityksiin nostaa vesi huomion ja näkyvän toiminnan kohteeksi. He pysyivät puhumattomina ja liikkumattomina suhteessa veteen. Tilanteen kuluessa tämä sanattomuus säilyi, vaikka heidän naurunsa ja ääntelynsä lisääntyivät ja voimistuivat. He käyttivät äänneyhdistelmiä, joita me tilannetta tarkkailevat aikuiset emme tunnistanee sanoiksi.

Sekä huonekalujen asento että lastentarhanopettajan kutsu kannustivat lapsia pysymään paikoillaan. Lapset liikuttivat kehoaan pöydän ja tuolien tarjoamissa rajoissa nousematta tuoleilta yli puoli tuntia kestäneen kuvauksen aikana. Tuolit olivat sellaisella etäisyydellä toisistaan, että lapset saattoivat kuitenkin kurottautua kohti toistensa kasvoja. Tässä fyysinen ympäristö vaikutti myös toiminnan *symboliseen* sisältöön: tuolit ja pöytä olivat kuin ruokailua varten ja tukivat syömisleikin syntyä.

Aikuiset tarkistavat käsityksiään ja suuntaavat tilannetta uudelleen

Kun me aikuiset, lastentarhanopettaja, tutkija ja lasten äidit, jälkeenpäin keskustelimme kuvaustilanteista, keskusteluissa nousi esille lasten toiminnan aiheuttama hämmennys. Lapset eivät toimineetkaan, kuten me olimme etukäteen olettaneet. Tässä yhteydessä pysähdyimme tarkastelemaan aikuisten tekemiä valintoja kuvaustilanteiden järjestäjinä. Näistä valinnoista paljastui useita ääneen lausumattomia odotuksia suhteessa lapsiin ja lasten toimintaan.

Me oletimme lasten räiskyttävän vettä ja koskevan tarjottuihin esineisiin, kuten he olivat aikaisemmissa vesileikkilanteissa päiväkodissa tehneet. Aikaisempien kokemustemme lisäksi taustalla vaikuttivat kä-

sityksemme lapsista (leikeistä innostuvina) sekä siitä, miten nämä käsitykset konkreettisesti käytännön toiminnassa toteutuvat (kriittikkäns. kompetentin lapsen käsityksestä ks. Kalliala 2008). Oletuksenamme oli, että tämä ”leikkiin valmis” lapsi tarttuisi tavaroihin, kiinnittäisi huomion erityisesti toiseen lapseen ja käyttäisi puhuttua kieltä yhteisessä toiminnassa. Tämä oletus syntyi sen pohjalta, mikä ymmärrys aikuisilla oli niin sanotun vapaan leikin tilanteista, joita päiväkodissa esiintyi tarkemmin ohjatun toiminnan rinnalla (Rutanen 2009). Kun mikään näistä ennakkokäsityksistä ei toteutunut siinä mittakaavassa, kuin me oletimme, edessämme oli vaihtoehtoja: 1) joko katsomme, mitä edessämme tapahtuu, ja mahdollisesti tarkennamme käsityksiämme ja odotuksiamme lapsista tai 2) tulkitsemme, että tutkimustilanteessa oli jotain keinotekoista ja epäaitoa, joka ehkäisi käsityksiämme vastaavaa lasta tulemasta esiin.

Käytännössä sekä videointitilanteessa että tilanteiden jälkeen tapahtui molempia: me sekä tarkensimme käsityksiämme että pyrimme rakentamaan tilannetta toisin, lapsia vähemmän hämmentäväksi. Me reagoimme aktiivisesti uusilla ehdotuksilla: lastentarhanopettaja kysyi ääneen, mitä lasten edessä on, ja myöhemmin hän myös toi tilanteeseen uusia esineitä. Samanaikaisesti me myös tarkastelimme ja tarkensimme käsityksiämme ja odotuksiamme lapsista ja leikeistä. Kävi selväksi, että vaikka tutkimustilanne oli luotu *lasten keskinäistä vuorovaikutusta* varten, lapset eivät jättäneet aikuisia huomioimatta sen enempää kuin muissakaan päivähoidon tilanteissa, jolloin aikuinen on läsnä. Lapset toimivat aikuisen erityisen tarkkailun ja valvonnan alla, ja videointi vielä lisäsi tilanteen erityislaatuista. Vaikka vesileikki päiväkodissa oli lapsille tuttua, kyseinen asetelma tutkijan kanssa oli uutta. Lapset asetautuivat odottavan ja osin hämmentyneen tarkkailijan asemaan. Mietimme myös kysymystä leikin luonteesta ja päädyimme siihen, että leikin luonteeseen sopii huonosti aikuisen käsky tai pyyntö leikkiä määrättyssä tilanteessa. Tilanteen ennalta suunniteltu ohjaus tai toisaalta niin sanottu vapaus leikkiä eivät vielä kerro lasten toiminnan luonteesta paljoakaan (Rutanen 2009). Lasten kesken saattaa yllättävissäkin tilanteissa syntyä leikillisyyttä (Corsaro 2004; Strandell 1997; leikin määritte-

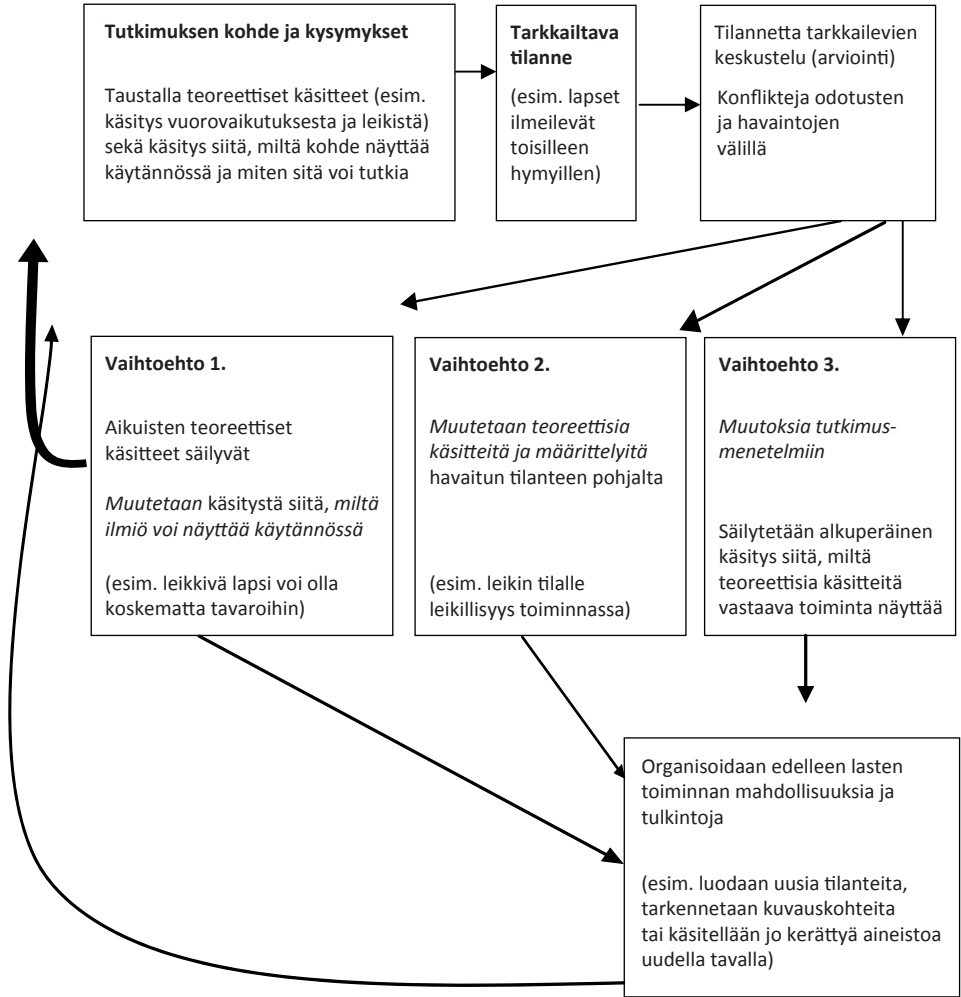
lyistä ja käsitteistä ks. Karimäki, luku 5; Riihelä, luku 7 tässä teoksessa; erilaisia lähestymistapoja leikkiin ks. Piironen 2004).

Tutkimuksen sykli vuorovaikutustilanteiden taustalla

Edellä kuvattua *ennakko-oletusten* ja *havaintojen* vastaavuutta uudelleenarvioitiin sekä kuvaustilanteen aikana että kuvaustilanteiden välillä. Uudelleenarviointia tapahtui myös jatkuvasti analyysin ja raportin kirjoittamisen aikana.

Tutkimuksen syklistä on kirjoitettu paljon laadullisen tutkimuksen yhteydessä (Branco & Valsiner 1997; Denzin & Lincoln 2000; Kallio 2010; Nilsen 2005; Rossetti-Ferreira ym. 2004; Valsiner 2000). Tämän tutkimuksen eri vaiheissa tutkimuksen syklissä olivat mukana sekä lapset että aikuiset. Lasten toiminta ja toiminnassa tapahtuvat aloitteet suuntasivat väistämättä aikuisten keskusteluja ja havaintoja. Nämä pohdinnat suuntasivat edelleen teorian ja käytännön suhteiden tarkastelua ja uudelleenarviointia. Myös tutkimuksen kysymykset tarkentuivat ensimmäisen tutkimustilanteen jälkeen. Tutkimusta johdattava avoin ”Mitä tilanteissa tapahtuu?” -kysymys tarkentui prosessin aikana koskemaan tiettyjen lasten välisen toiminnan ja merkitysten rakentumista (Rutanen 2007c). Ratkaiseva suunnanmuutos tutkimuksen prosessissa tapahtui, kun liitin mukaan tutkijan ja lastentarhanopettajan ja aloin tarkastella vuorovaikutuksen rakentumista myös suhteessa tarjottuihin esineisiin ja läsnä oleviin aikuisiin ja aikuisten aloitteisiin.

Kuvio 2 kuvaa yleisemmin tiedon tuottamisen liikettä tutkimuksen aikana. Tutkimuksessa saatetaan huomata, että useat aikaisemmat kuvaukset tutkittavasta ilmiöstä ovat rajattuja siten, etteivät ne tavoita sitä, mikä tuntuu ilmiössä oleelliselta uuden empiirisen materiaalin perusteella. Silloin tarvitsee tarkentaa sitä, miltä teoreettisin käsittein kuvattu ilmiö näyttää käytännössä. Esimerkkinä on käsitys leikkivästä lapsesta: tarkennetaan sitä, mitä kaikkea se voi olla käytännössä (vaihtoehto 1) (ks. kuvio 2). Toinen vaihtoehto on, että teoreettisia käsitteitä avataan ja tarkennetaan tai luodaan paremmin havaintoihin sovel-



Kuvio 2. Ennako-oletusten ja havaintojen vastaavuuksien arviointia tutkimuksen aikana

tuvia käsitteitä. Esimerkiksi luodaan uusia käsitteitä kuvaamaan lasten toimintaa leikin tilalle (vaihtoehto 2). Kolmas vaihtoehto on, että tutkimuksen menetelmiä tarkistetaan ja varmennetaan, että käytetyillä menetelmillä voidaan tutkia haluttua ilmiötä (vaihtoehto 3). Näiden

kolmen vaihtoehdon lisäksi on mahdollista, että tutkimuksen kohde ja kysymykset muuttuvat täysin jo ensimmäisen tutkimustilanteen tai havaintojen jälkeen. Yleisempää lienee se, että kohde pysyy samana, mutta kysymykset muuttuvat ja tarkentuvat prosessin edetessä useasti (ks. kuvio 2, tummennettu nuoli).

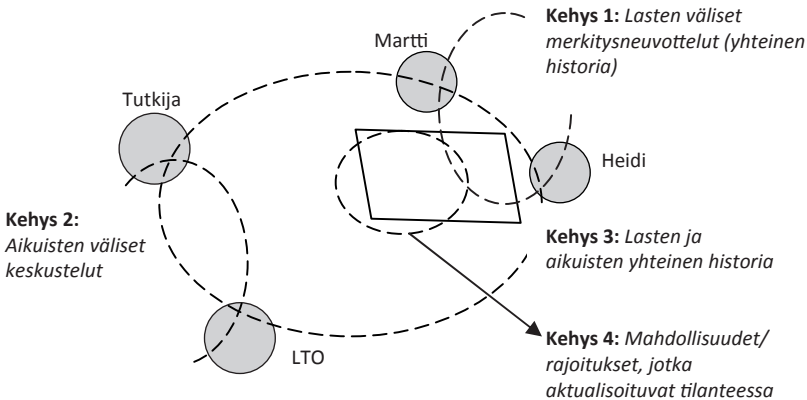
Tilanteen rakentuminen eri toimijoiden kesken

Edellä kuvatussa empiirisessä esimerkissä tilanne rakentui kaikkien toimijoiden kesken. Tukeutuen edelleen *dialogia ja dialogisuutta* painottaviin vuorovaikutustutkimuksiin (ks. s. 86) tilannetta voidaan avata hahmottamalla siinä aktualisoituneita *kehyyksiä*, jotka suuntasivat tilanteen rakentumista tässä ja nyt -vuorovaikutuksessa. Alan Fogel (1993, 36–37) käyttää *kehys*-käsitettä kuvaamaan yhteistoiminnallisesti ja vastavuoroisesti säädellen synnytettyä (yhteisesti jaettua) sopimusta siitä, mitä kommunikaatiossa käsitellään, milloin ja kuinka pitkään vuorovaikutus kestää. Kehys säätää sitä, mitä keskusteluissa nostetaan esille, mikä tulkitaan merkitykselliseksi ja mikä ohitetaan huomiotta. Gregory Batesoniin (1955) viitaten Fogel (1993, 36–37) selventää: kehys kertoo siitä, minkälaisena toiminta on tulkittavissa tietyissä tilanteissa.

Tässä ja nyt -tilanteessa käytiin sanattomia ja sanallisia neuvotteluja, jolloin aikaisemmissa tilanteissa käydyt keskustelut ja tapahtumat asetuivat uuteen valoon eri toimijoiden näkökulmasta (kuvio 3). Nämä aikaisemmat, jo syntyneet kehukset olivat liikkeessä: ne organisoituivat uudelleen uudessa tilanteessa. Kummallakin lapsella oli tilanteessa oma, ainutlaatuinen *kehollinen positio* ja näkökulma sekä oma merkitysneuvottelujen ja kokemusten tausta. Koska lapset tunsivat toisensa jo entuudestaan, heidän taustallaan oli mukana myös juuri näiden lasten välillä aikaisemmin tapahtuneet merkitysneuvottelut (kuvio 3, kehys 1). Myös meillä aikuisilla oli erilaisia odotuksia ja intentioita ennen tilanteen alkua. Me olimme osallistuneet merkitysneuvotteluihin useiden eri toimijoiden kuten päiväkodin muiden työntekijöiden, äitien ja muiden tutkijoiden kanssa (kuvio 3, kehys 2). Sen lisäksi meillä oli

lasten kanssa yhteistä historiaa, joka oli alkanut kuvausten aikoihin ja liittyi samanaikaisesti päiväkodissa toteutettavaan vesiprojektiin. Tätä yhteistä historiaa synnyttiin ja luotiin edelleen kuvausten aikana pääasiassa kuvaustilanteiden ulkopuolella, jolloin kävimme keskusteluja lasten kanssa (kuvio 3, kehys 3).

Edellä mainittujen kehysten lisäksi kuvaustilanteet sisälsivät erityisiä järjestelyjä, jotka koskivat tavaroita ja lapsille annettuja ohjeita tai pyyntöjä. Näiden myötä kuvaustilanteista alkoi syntyä samantapaisten tilanteiden ketju, johon lapsia kutsuttiin. Vaikka jokainen tilanne oli erilainen, tietyt elementit säilyivät samanlaisina: tilanteissa oli aina kamera ja erilaisia esineitä tarjolla, eikä päiväkodin muita lapsia ollut paikalla. Läsnä olivat lasten tarkkailuun keskittyneet, lähes hiljaiset aikuiset. Nämä toistuvat ja tilanteesta toiseen muuttuvat elementit, kuten vaihtuvat esineet, tarjosivat sekä uusia mahdollisuuksia että rajoituksia toiminnan muotoutumiselle (kuvio 3, kehys 4). Tässä ja nyt tapahtuva toiminnan virta ja merkitykset, joita analyysissä tarkastellaan, syntyivät näiden tilanteissa aktualisoituvien kompleksisten kehysten ja kehysneuvottelujen pohjalta.



Kuvio 3. Neuvotteluissa aktualisoituvat kehukset

Lasten näkökulma ja osallisuus tutkimuksessa vs. moniulotteinen käytäntö

Luvun alussa kuvattu lyhyt katsaus kirjallisuuteen osoitti, että suurimmassa osassa lasten vuorovaikutusta koskevaa kirjallisuutta liikuttiin vielä vuosikymmen sitten melko perinteisillä yksilöpsykologisilla suunnilla. Tässä on kuitenkin tapahtunut suuri muutos viimeisten vuosien aikana monitieteisen lapsuudentutkimuksen nousun myötä sekä kansainvälisesti että kansallisesti. Lasten näkökulmat ja osallisuus ovat käsitteinä siirtymässä marginaalista parrasvaloihin myös vuorovaikutustutkimuksen alueilla.

Tässä luvussa tarkastelin kriittisesti erästä esimerkkiä sellaisesta tutkimuksesta, jossa oli alkuperäisenä lähtökohtana kuunnella lasta (toiminnan kautta) ja tavoitella lapsen näkökulmaa videoaineistoa analysoimalla. Tutkimuksen edetessä alkuperäinen asetelma kyseenalaistui ja monimutkaistui: lapsen näkökulma ei ollutkaan mikään irrallinen ilmiö, joka olisi sellaisenaan tavoitettavissa riippumatta tutkimuksen kontekstista ja läsnä olevien aikuisten toiminnasta.

Kuvatessani tutkimuksesta tehtyjä havaintoja pyrin liittämään vuorovaikutusprosessin kuvaukseen myös vuorovaikutusta rakentavan kontekstin analyysin. Kontekstillä en tarkoita toiminnasta irrallista, abstraktia kehikkoa taustalla, vaan nimenomaan kulttuurisia käytäntöjä eli toistuvia tilanteita, rutiineja eri instituutioissa ja arjessa. Sen sijaan että kontekstina kuvailtaisiin esimerkiksi päiväkodin fyysisten tilojen piirteitä, päivähoidon sääntöjä ja lasten lukumäärää, kontekstia voi avata *aktualisoituneina, läsnä olevina elementteinä* tässä tietyssä tilanteessa (vrt. Gibson 1979; Rutanen 2007c). Nämä elementit suuntaavat olennaisesti toiminnan rakentumista lasten kesken juuri tässä tilanteessa. Näissä rajoissa lapset luovat jatkuvasti uutta, uusia merkityksiä, kehyksiä, koodeja ja rutiineja (Corsaro 2004). Merkitykset synnyttävät yhteistä historiaa, joka aktualisoituu taustalla seuraavissakin tilanteissa. Toisin sanoen merkityksiä ei luoda joka tapaamisella tyhjästä, vaan lasten välinen historia sisältää jo tietyt koodit, eleet ja ääntelyt, jotka ovat mukana lasten synnyttäessä ja uudistaessa vertaiskulttuuriinsa liittyviä rutiineja.

Tutkimusta ohjaavat käsitykset ovat usein piilossa, erityisesti kun kyse on lapsista. Lapsuus on ympärillämme ja itsessämme muistoina, samalla kun tutkimme lapsuutta tässä hetkessä, joka on meille kokemuksena tuntematon. Tämän avaamiseksi tutkimuskirjallisuudessa kannustetaan refleктоivaan otteeseen: pohdinta liittyy aikuisen rooliin havainnoijana, järjestäjänä ja tulkitsijana koko tutkimusprosessin ajan eikä vain kenttävaiheen aikana (ks. esim. Kallio 2010). Tässä luvussa esitetyssä tutkimusesimerkissä tutkijan roolin analysointi lasten toiminnan suuntaajana sekä tiedon tuottajana ja tulkintojen esittäjänä nousi korostuneesti esille. Pyrkieessäni tiedostamaan ja kuvaamaan asettamani rajoitukset lasten toimintaan ja tilanteeseen kokonaisuutena tulkintaan avautui uusia näkökulmia, jotka täydensivät kuvaa vuorovaikutuksen rakentumisesta lopulta kaikkien läsnäolijoiden kesken.

Lähteet

- Alanen, L. & Karila, K. (toim.) (2009). Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino.
- Bateson, G. (1955). The message: "This is play". In Bertram Schaffner (Ed.), *Group processes* (Vol 2). Madison, NJ: Madison Printing Co.
- Branco, A. & Valsiner, J. (1997). Changing methodologies: A co-constructivist study of goal orientations in social interactions. *Psychology and Developing Societies*, 9 (1), 36–64.
- Carvalho, A.M.A., Império-Hamburger, A. & Pedrosa, M.I. (1998). Interaction, regulation and correlation in the context of human development: Conceptual discussion and empirical examples. In M. Lyra & J. Valsiner (Eds.), *Construction of psychological processes in interpersonal communication. Child development within culturally structured environments* (pp. 155–181). Vol 4. Stamford: Ablex publishing.
- Christensen, P. & James, A. (toim.) (1999). *Research with children. Perspectives and practices*. London: Falmer Press.
- Christensen, P. & Prout, A. (2002). Working with ethical symmetry in social research with children. *Childhood*, 9 (4), 477–497.
- Corsaro, W. (2004). *The sociology of childhood*. 2. painos. California: Pine Forge Press.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (Eds.) (2000). *Handbook of qualitative research*. 2nd edition. Thousand Oaks: Sage.
- Doise, W., Mugny, G. & Perret-Clermont, A.-N. (1975). Social interaction and the development of cognitive operations. *European Journal of Social Psychology*, 5 (3), 367–383.
- Eder, D. & Corsaro, W. (1999). Ethnographic studies of children and youth. Theoretical and ethical issues. *Journal of Contemporary Ethnography*, 28 (5), 520–531.

- Elbers, E. (2004). Conversational asymmetry and the child's perspective in developmental and educational research. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51 (2), 201–215.
- Fogel, A. (1993). *Development through relationships: origins of communication, self, and culture*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Gallacher, L.-A. (2005). "The Terrible Twos": Gaining control in the nursery? *Children's Geographies*, 3 (2), 243–264.
- Gibson, J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin.
- Grover, S. (2004). Why won't they listen to us? On giving power and voice to children participating in social research. *Childhood*, 11 (1), 81–93.
- Hancock, R. & Gillen, J. (2007). Safe places in domestic spaces: Two-year-old at play in their homes. *Children's Geographies*, 5 (4), 337–351.
- Hartup, W. (1983). Peer relations. In P. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol IV. Socialization, personality, and social development* (s. 104–174). New York: John Wiley & Sons.
- Heath, C. (2004). Analysing face-to-face interaction: Video, the visual and material. In D. Silverman (Ed.), *Qualitative research: Theory, method and practice* (s. 266–282). London: Sage.
- Hännikäinen, M. (2001). Playful actions as a sign of togetherness in day care centers. *International Journal of Early Years Education*, 9 (2), 125–134.
- Kalliala, M. (2008). *Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa?* Helsinki: Gaudeamus.
- Kallio, K.P. (2010). Lasten ja nuorten epäsuoran kohtaamisen etiikka. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.), *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka* (s. 163–188). Nuorisotutkimusverkoston julkaisuja 101. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Kallio, K.P., Ritala-Koskinen, A. & Rutanen, N. (toim.) (2010). *Missä lapsuutta tehdään?* Nuorisotutkimusverkoston julkaisuja 105. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, Lapsuudentutkimuksen seura ja Lapsuuden ja perheen tutkimuksen yksikkö Perla.
- Karlsson, L. (2010). Lapsinäkökulmainen tutkimus ja aineiston tuottaminen. Teoksessa K.P. Kallio, A. Ritala-Koskinen & N. Rutanen (toim.), *Missä lapsuutta tehdään?* (s. 121–141). Nuorisotutkimusverkoston julkaisuja 105. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, Lapsuudentutkimuksen seura ja Lapsuuden ja perheen tutkimuksen yksikkö Perla.
- Kindermann, T. & Valsiner, J. (1989). Research strategies in culture-inclusive developmental psychology. In J. Valsiner (Ed.), *Child development in cultural context* (pp. 13–50). Göttingen/Toronto: Hogrefe.
- Kronqvist, E.-L. (2004). Mitä lapsiryhmässä tapahtuu? Pienten lasten yhteistoiminta, sen rakentuminen ja kehittyminen spontaaneissa leikkitalanteissa. Oulu: Oulu University Press.
- Lagström, H., Pösö, T., Rutanen, N. & Vehkalahti, K. (toim.) (2010). *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Nuorisotutkimusverkoston julkaisuja 101. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Lehtinen, A.-R. (2000). *Lasten kesken. Lapset toimijoina päiväkodissa*. SoPhi 55. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Mandell, N. (1988). The least-adult role in studying children. *Journal of Contemporary Ethnography*, 16 (4), 433–467.
- Mauthner, M. (1997). Methodological aspects of collecting data from children: Lessons from three research projects. *Children & Society*, 11, 16–28.
- Nilsen, R.D. (2005). Searching for analytical concepts in the research process: learning from children. *International Journal of Social Research Methodology*, 8 (2), 117–135.
- Oliveira, Z.M.R. & Rossetti-Ferreira, M.C. (1996). Understanding the co-constructive nature of human development: Role coordination in early peer interaction. In J. Valsiner & H.-G. Voss (Eds.), *The structure of learning processes* (s. 177–204). New Jersey: Ablex publishing.
- Pedrosa, M.I. (1989). *Interação criança-criança: um lugar de construção do sujeito*. Instituto de psicologia. Universidade de São Paulo.
- Pedrosa, M.I. & Carvalho, A.M.A. (2005). Análise qualitativa de episódios de interação: Uma reflexão sobre procedimentos e formas de uso. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, 18 (3), 431–442.
- Piironen, L. (toim.) (2004). *Leikin pikkujättiläinen*. Porvoo: WSOY.
- Punch, S. (2002). Research with children: The same or different from research with adults? *Childhood*, 9 (3), 321–342.
- Puroila, A.-M. (2002). Kohtaamisia päiväkotiarjessa. Kehysanalyttinen näkökulma varhaiskasvatustyöhön. Acta Universitatis Ouluensis. Series E 51. Oulu: Oulun yliopisto.
- Renshaw, P. (1981). The roots of peer interaction research: a historical analysis of the 30s. In S. Asher & J. Gottman (Eds.), *The development of children's friendship* (pp. 1–29). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rainio, A. (2010). *Lionhearts of the Playworld: An ethnographic case study of the development of agency in play pedagogy*. Studies in Educational Sciences 233. Käytätymistieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto. Luettu 4.8.2010, <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-5959-9>
- Riihelä, M. (2000). *Leikkivät tutkijat. Lapset kertovat -julkaisusarja*. Edita & Stakes. Helsinki: Edita.
- Rossetti-Ferreira, M.C., Amorim, K., Soares da Silva, A.P. & Carvalho, A.M.A. (toim.) (2004). *Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: ArtMed.
- Rutanen, N. & Riihelä, M. (toim.) (2000). *Kivi ois muurahaiselle vuori. Pienten lasten käsityksiä matematiikasta ja luontoilmiöistä*. Lapset kertovat -julkaisusarja. Edita & Stakes. Helsinki: Edita.
- Rutanen, N. (2007a). Interaction among young children – A review of literature. In U. Palmfelt (Ed.), *Børn & kultur – samfund? Børn & kultur i det 21. århundrede – hvad ved vi?* BIN-Norden konferenssi 20.–22.10.2006 Luseby, Norja. Luettu 3.11.2008, <http://net.cvsonderjylland.dk/bin/?download=2pubNiina.pdf>
- Rutanen, N. (2007b). Two-year-old children as co-constructors of culture. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15 (1), 59–69.
- Rutanen, N. (2007c). Water in action. Encounters among 2- to 3-year-old children, adults and water in day care. *Social Psychological Studies* 15. Sosiaalipsykologian laitos. Helsingin yliopisto. Luettu 3.8.2008, <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-4069-6>
- Rutanen, N. (2009). Mitä on vapaa leikki? Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.), *Lapsuus, lapsuuden instituutit ja lasten toiminta* (s. 207–227). Tampere: Vastapaino.

- Selby, J. & Bradley, B. (2003). Infants in groups: a paradigm for the study of early social experience. *Human Development*, 46 (3), 197–221.
- Strandell, H. (1997). Doing reality with play. Play as a children's resource in organizing everyday life in daycare centres. *Childhood*, 4 (4), 445–462.
- Strandell, H. (2010). From structure-action to politics of childhood: Sociological childhood research in Finland. *Current Sociology*, 58 (2), 165–185.
- Tisdall, K.M., Davis, J.M. & Gallagher, M. (2009). *Research with children and young people: Research design, methods and analysis*. London: Sage.
- Valsiner, J. (1997). *Culture and the development of children's action. A theory of human development*. 2. painos. New York: John Wiley.
- Valsiner, J. (2000). Data as representations: Contextualising qualitative and quantitative research strategies. *Social Science Information*, 39 (1), 99–113.
- Valsiner, J. & van der Veer, R. (2000). *The social mind: Construction of the idea*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vandell, D. & Mueller, E. (1995). Peer play and friendship during the first two years. In H. Foot, A. Chapman & J. Smith (Eds.), *Friendship and social relations in children* (s. 181–208). New Brunswick, NJ: Transaction.

4

Vastarinnasta osallisuuteen – toimijaksi juonellisessa leikkipedagogiikassa

*Silloin minä tein päätökseni. Jysäytin nyrkkini kaniinihäkin seinään niin
että kanit hypähtivät, ja sanoin ääneen, jotta asia varmistuisi:
– Minä teen sen! Minä teen sen! Minä en ole mikään... rikkahippunen!
Voi miten hyvältä tuntui kun päätös oli tehty.*

Johdanto

Yllä Astrid Lindgrenin (2003, 64–65) satuhahmo Korppu Leijonamie-
li ottaa askeleen kohti vaarallista ja tuntematonta seikkailua. Se on sa-
malla päätös astua sivusta keskiöön, tulla osaksi tarinaa ja sen ratkaisua.
Korppu joutuu ylittämään oman pelkonsa ja tekemään itsenäisen ja
vaikean valinnan. Päättäväisyyden takana on oman veljen hätä, mutta
myös tarve kuulua ja jakaa, toimia ja vaikuttaa yhdessä muiden kans-
sa: olla osa suurempaa tarinaa. Lastenkirjallisuuden ja satujen sankari-
hahmojen on todettu antavan lukijalleen mahdollisuuden samaistua
ja asettua aktiivisen subjektin asemaan (El'koninova 2001; Hakkarai-

nen 2002). Tarinoihin eläytyminen ja leikissä toimiminen ovat lapsille mahdollisuus kokeilla ja tutkia *toimijuutta*, sellaista vaikuttamista ja osallistumista, jonka tyypillisesti ajatellaan kuuluvan aikuisten maailmaan.

Tämä luku pohjautuu väitöskirjaani (Rainio 2010), jossa tutkin, miten lasten toimijuus näyttäytyy koulussa, jossa vietetään suuri osa lapsuusvuosista kiinteässä vuorovaikutuksessa muiden lasten ja lapsia ohjaavien aikuisten kesellä. Väitöskirjassani tarkastelin erityisesti, millaisia toimijuuden paikkoja leikkipedagogiikka mahdollisti koulun arjessa. Tutkimuskohteeni oli 4–8-vuotiaiden lasten ja moniammatillisen opettajatiimin muodostama yhteisopetuksellinen varhaiskasvatuksen kokeiluryhmä eteläsuomalaisessa alakoulussa. Ryhmä perustettiin vuosina 1997–2003 toteutetun monivuotisen oppimisvalmiuksien kehittämiskokeilun osana (ks. Hakkarainen 2002). Seurasin ryhmän toimintaa lukuvuoden 2003–2004 ajan.

Yksi ryhmän keskeisistä työskentelytavoista oli juonellinen leikkimaailma. Leikkimaailmassa lasten ja aikuisten välinen yhteistoiminta rakentuu tarinoiden ja niiden dramatisoinnin sekä roolileikkimisen kautta. Siinä tapahtuvaa oppimista voidaan kutsua juonelliseksi oppimiseksi (Hakkarainen 2002; Lindqvist 1998). Luokkahuoneopetusta on pitkään kritisoitu passivoivista ja oppilaiden motivaatiota heikentävistä työskentelyn muodoista (esim. Miettinen 1990; ks. myös Rainio 2003). Leikkimaailman yhtenä tavoitteena on tehdä oppimisesta lapsille sekä omakohtaista että mielekäästä.

Osallisuus ja toimijuus ovat keskeisiä käsitteitä lapsinäkökulmaisessa toiminnassa ja tutkimuksessa. Viimeaikaisessa lapsitutkimuksessa onkin korostettu lasten osallisuutta omaa elämäänsä koskevissa tapahtumissa ja päätöksissä. Lasta halutaan nyt ymmärtää ja tutkia oman elämänsä ja arkinsa tekijänä, ei vain aikuisten toiminnan kautta kehittyvänä kohteena (ks. esim. Karlsson 2000, 2005; Lehtinen 2000; Prout 2005; Riihelä 1996). Myös peruskoulua koskevissa dokumenteissa toimijaksi kehittyminen ja toisaalta lasten oman äänen kuuluminen nähdään hyveenä, jota pitäisi tukea (Lapsiasiavaltuutetun vuosikirja 2008; POPS 2004, 40). Edelleen on kuitenkin kovin vähän tutkittu, mitä

lapsen toimijuus kasvatusyhteisöissä lopulta tarkoittaa ja millaisilla kasvatuksen käytännöillä sitä voidaan tukea ja vahvistaa. Kysymys lasten toimijuudesta kytkeytyy myös kysymykseen vallasta erityisesti aikuisten ja lasten välisissä suhteissa koulun käytännöissä (Riihelä 1996; Vuorikoski, Törmä & Viskari 2003). Luokkahuoneessa toimitaan koulun institutionaalisissa raameissa, ja toiminta on siten opetussuunnitelmaan ja opettajien työn ”tuloksellisuuteen” sidottua. Aikuisen velvollisuus on saada lapset mukaan ja kiinnostumaan yhteisestä toiminnasta, joka on jo pitkälle valmiiksi suunniteltua ja määriteltyä (vrt. Rutanen tässä teoksessa, luku 3). Leikkimaailmatoimintaa tarkasteltaessa tulee täten kiinnostavaksi, miten nämä valtarakenteet ja niiden ehdot ovat muokattavissa ja miten lapset niihin pyrkivät vaikuttamaan. Tätä kysymystä tarkastelen 7-vuotiaan *Antonin*⁵² toiminnan havainnoinnin avulla. Käsitteelliseksi työkaluksi, jonka avulla ilmiötä tarkastelen, olen valinnut toimijuuden käsitteen.⁵³

Antonin toimijuutta kuvaava aineisto ja siitä tehdyt tulokset on esitelty laajemmin toisaalla (ks. Rainio 2008a, 2010). Anton osallistui leikkimaailmatoimintaan kevään aikana hyvin vaihtelevalla tavalla. Välillä hän monella tapaa kyseenalaisti ja koetteli leikkimaailman rajoja, toisinaan hän taas oli aloitteellinen ja aktiivisesti mukana leikissä. Antonin osallistumisen polku edustaa kuitenkin vain yhtä tulokulmaa opilaiden toimijuuden monimutkaiseen ilmiöön eli aktiivisen ja näkyvän, toimintaa kyseenalaistavan ja helposti ongelmalla leimatun lapsen kamppailua kohti mielekkäämpää osallistumisen tapaa. Artikkelissa tuotan käsitteellisiä ja analyttisiä apuvälineitä lasten toimijuuden ymmärtämiseksi tutkimuksellisesti ja kasvatuksen käytännössä.

⁵² Tutkimukseen osallistuneiden lasten ja aikuisten nimet on muutettu.

⁵³ Välitän kiitokseni tutkimuskohteen lapsille ja opettajille luottamuksesta ja pääsystä osalliseksi heidän päivitteeseen toimintaansa. Opettaja kiitän arvokkaista kommentteista tämän luvun eri versioihin. Kiitos kriittisistä kommentteista myös muille tämän kirjan kirjoittajille.

Leikkimaailma tutkimuksen kontekstina

Juonellisen leikkipedagogiikan idea

Ruotsalainen leikkipedagogi Gunilla Lindqvist (1995, 1998) otti käyttöön leikkimaailman käsitteen toteuttaessaan leikki- ja draamaprojekteja päiväkodeissa ja koulussa. Lindqvistin lähtökohtana oli tarve syventää leikkiin olennaisesti kuuluvaa esteettistä ja luovaa elementtiä ja toisaalta rikastaa lasten ja aikuisten välistä vuorovaikutusta ja kommunikointia. Lindqvistin mukaan leikin asema ruotsalaisissa päiväkodeissa ja kouluissa oli ollut pitkään kaksitahoinen. Toisaalta korostettiin lasten vapaata, aikuisten vaikutuspiiristä riippumatonta leikkiä, toisaalta tunnustettiin leikin kehitykselliset ja kasvattavat mahdollisuudet ja aikuisen ohjauksen merkitys (vastaavasti Suomessa ks. esim. Korhonen 1989; Strandell 1994). Tässä asetelmassa aikuiset eivät usein tienneet, ollako mukana tukemassa lasten leikkiä vai pyrkiäkö pysymään sen ulkopuolella. Vielä 1990-luvulla, ennen lakisääteisen esiopetuksen tuloa, myös koulun ja päiväkodin maailmat olivat usein hyvin erilaisia. Leikki ei yleensä kuulunut kouluun eikä oppiminen päiväkotiin.

Ruotsissa leikkipedagogiikka kehitettiin yhtenä ratkaisuna tähän ongelmaan. Sen taustalla ovat kulttuuripsykologian perinteeseen perustuvat käsitykset leikin, mielikuvituksen ja luovuuden suhteista (Lindqvist 1995; Vygotsky 2004) ja leikin merkityksestä kehitykselle (esim. Davydov 1988; El'konin 2005; Vygotsky 1978, 2004). Lindqvistin mukaan (1995; ks. myös Ferholt 2009) leikissä lapset luovat mielikuvituksensa avulla uutta ja koettelevat ihmisyyden ja arkielämän ehtoja ja ylittävät, muokkaavat ja uudistavat niitä. Tämän näkemyksen mukaan lapsen on leikissä mahdollista olla oman toimintansa subjekti, ja sitä kautta syntyy myös tietoisuus itsestä luovana, uutta kulttuuria tuottavana toimijana. Lindqvistin mukaan leikillä ja muilla esteettisen toiminnan muodoilla, kuten taiteen eri lajeilla on läheinen yhteys. Lasten ja aikuisten leikin maailmat eivät siis ole toisilleen vastakkaisia vaan toisiaan täydentäviä, ja näiden maailmojen tuominen yhteen on juuri leikkimaailman idea.

Vygotskyn kehityspsykologinen näkökulma leikkiin ja oppimiseen on usein tulkittu niin, että leikki ja kuvittelu kuuluisivat vain lapsuuteen tai olisivat jollakin tapaa vähemmän arvokkaita kuin koulumainen oppiminen ja looginen ajattelu. Leikillisuus ja vapaa assosiointikyky eivät kuitenkaan menetä merkitystään koulumaisen oppimisen tieltä, ne vain muuttuvat laadullisesti erilaiseksi toiminnaksi (ks. esim. Hännikäinen 1995). Juuri tämä on leikkimaailman idea: kytkeä mielikuvituksen, irrottelun, estetiikan ja luovan keksimisen elementit oppimiseen. Leikkimaailma on lasten oman leikin ja koulumaisen oppimisen välisellä alueella. Se ei korvaa lasten omia roolileikkejä ja mielikuvitusmaailmoja vaan tarjoaa vaihtoehdoisen toimintatavan kouluopetukselle.

Lähtökohtana leikkimaailmassa on yleensä juoni, joka sisältää ristiriitatilanteen tai ratkaisua vaativia ongelmia (Lindvist 1998). Ennalta valittu juoni voi olla aikuisten yksin tai lasten kanssa valitsema, mutta myös lasten itsensä ehdottama. Juoni muutetaan eläväksi lasten ja aikuisten roolihahmojen, juonenkäänteiden, leikkiympäristön ja siihen kuuluvien kulissien ja välineiden rakentamisen kautta. Tyypillinen juoni muodostuu esimerkiksi yhteisen matkan tai seikkailun ympärille. Keskeistä on siis kuvitteellisen tilanteen rakentaminen, jossa aikuinen on mukana. Toiminnan ja tutkimisen kohteena ovat paitsi ratkaisua vaativat tiedolliset ja toiminnalliset ongelmat myös ihmisten väliset suhteet ja tunteet, joita seikkailu ja roolihahmojen toimintaan samautuminen herättää. Leikkimaailma ja sen ongelmien ratkaisu eivät etene ilman spontaania kuvittelua, luovuutta ja mielikuvitusta.

Ajatus leikkimaailmapedagogiikassa on siis, että aikuiset eivät osallistu lasten leikkiin vain tuomalla siihen virikkeitä muodollisesti ulkoapäin, vaan toimivat lasten kanssa yhteisesti rakennetussa pedagogisen ja esteettisen leikin maailmassa. Lasten aloitteiden ja niiden kuuntelemisen tulisi ohjata aikuisten toimintaa. Parhaimmillaan aikuisen ja lapsen välinen pedagoginen suhde muuttuu: aikuinen ei enää voi olla ainoa auktoriteetti, joka tietää oikeat vastaukset tai toimintatavat. Vaikka aikuiset usein ohjaavat ja suuntaavat leikkimaailmatoimintaa toimimalla leikin kannalta keskeisissä roolihahmoissa, he ovat sidottuja leikin tai juonen kontekstiin. Leikki itsessään ohjaa sekä lasten että aikuisten va-

lintoja, ja valinnat täytyy perustella roolihahmojen tekojen ja toimien, ei ulkoisten sääntöjen kautta. Tavoitteena on, että lapset osallistuvat yhteisen juonen rakentamiseen siinä missä aikuisetkin. Tätä periaatetta on kuitenkin usein vaikea toteuttaa luokkahuoneessa, jossa voi olla mukana kolmekymmentäkin lasta ja jossa on tietyt kouluinstituution mukanaan tuomat ajalliset ja paikalliset rutiinit ja rajat yhteiselle toiminnalle (ks. Rainio 2010). Tämän takia aikuisen ja lapsen välinen (valta)suhde asettuu kiinnostavaan valoon ja kysymys lasten toimijuudesta muodostuu keskeiseksi myös – ja ehkä erityisesti – leikkimaailmatoimintaa tarkasteltaessa.

Leikkimaailmapedagogiikkaa ja juonellista oppimista on yleensä tutkittu kehityspsykologisesta näkökulmasta tarkastelemalla leikin psykologisia vaikutuksia ja kehityksellisiä mekanismeja (ks. esim. Hakkarainen 2002, 2006) tai tarkastelemalla leikkimaailman esteettistä, luovaa ulottuvuutta (ks. Ferholt 2009). Väitöskirjatutkimuksessani, johon tämänkin kirjan luku pohjautuu, kiinnostukseni on kuitenkin konkreettisesti luokkahuonetodellisuudessa ja erityisesti siinä, miten yksittäisten lasten suhde yhteiseen leikkimaailmatoimintaan muodostuu. Missä määrin lapset pääsevät mukaan yhteisen leikkimaailmatoiminnan rakentamiseen? Millaisia mahdollisia esteitä tai edellytyksiä lasten osallistumiselle on? Millaisia toimijuuspaikkoja eri lapsille luokkahuoneen käytännöissä muodostuu, ja miten lapset itse muokkaavat näitä toimijuuspaikkoja? Tämän kirjan lukuun olen valinnut tarkastelun kohteeksi 7-vuotiaan Antonin osallistumisen polun, joka edustaa yhtä näkökulmaa leikkimaailmaan (ks. tarkemmin toisenlaisista toimijuuspoluista leikkimaailmassa Rainio 2008a, 2008b, 2009).

Veljeni Leijonamielen leikkimaailma

Seuraamassani yhteisopetusryhmässä opettajat olivat sen perustamisesta alkaen (1999) suunnitelleet luokan yhteistä toimintaa sekä Gunnilla Lindqvistin leikkipedagogiikan että Pentti Hakkaraisen juonellisen oppimisen teorioiden pohjalta. Syksyllä 2003 opettajille virisi idea

uudesta leikkimaailmaseikkailusta. Lapset olivat ihastuneet ryhmässä luettuun Astrid Lindgrenin *Veljeni Leijonamieli* -kirjaan, ja opettajat päättivät ideoida leikkimaailman sen ympärille. Lisäksi tarina oli opettajien käsityksen mukaan riittävän jännittävä ja tapahtumarikas innostukseen luokan hankalasti motivoitavat lapset mukaan, erityisesti luokan villit pojat.

Kevätlukukaudella 2004 lähes viiden kuukauden ajan ryhmän kolmekymmentä 4–8-vuotiasta lasta ja heidän neljä opettajaansa osallistui leikkimaailmaan kahtena aamupäivänä viikossa. Luokan työtilat valjastettiin tarinan maailmaksi erilaisin rekvisiitoin ja mielikuvituksen voimin. Tammikuussa aikuiset jakoivat lapset heidän roolivalintojensa mukaisesti pienryhmiin, joissa oli tarkoitus tutustua kirjan maailmaan ja sen hahmoihin näytellen, improvisoiden ja askarrellen roolivarusteita. Helmijä maaliskuussa sekä lapset että aikuiset leikkivät vapaamuotoisesti erilaisin kokoonpanoin kirjan eri kohtia tai itse keksittyjä tarinoita ja lopulta maaliskuussa koko ryhmä osallistui yhteiseen seikkailuun.

Seikkailu alkoi, kun luokkahuoneesta löytyi haavoittunut kyyhkynen. Siipiensä alla se kantoi viestiä lapsille. Viestissä pyydettiin pikaisista apua Ruusulaaksoon, jonka asukkaat olivat hirmuhallitsija Tengilin määräysvallan alla. Opettajat olivat suunnitelleet ja virittäneet tämän tilanteen synnyttääkseen lapsissa kiinnostuksen leikkimaailmaa kohtaan. Lapset yhdistivät kyyhkynen aiempiin leikkeihin *Veljeni Leijonamielen* maailmassa. Sen kunnosta oltiin huolissaan ja ihmeteltiin, kuka viestin oli lähettänyt. Useat lapset ilmaisivat halunsa lähteä kohti Ruusulaaksoa selvittämään, mistä oli kyse. Alkoi pitkä ja monivaiheinen seikkailu, jonka aikana ylitettiin vuoristoja, ratkaistiin ongelmia, selvitettiin salaviestejä, kohdattiin lohikäärmeitä ja vesihirviöitä ja jouduttiin hetkeksi Tengilin vallan alle. Opettajat suunnittelivat jokaisen viikon tapahtumat aina edellisen viikon toiminnan perusteella. Usein oli kuitenkin leikin ja improvisoinnin varassa, mitä alkutilanteesta seuraisi. Lopulta pieni ryhmä lapsia vapautti vangituksi joutuneen Ruusulaakson vapaustaistelijan *Orvarin*, ja käytiin suuri miekkataistelu Tengiliä vastaan (osa luokan lapsista esitti Tengilin joukkoja). Leikkimaailma päättyi toukokuun 19. päivänä kirsikkalaaksolaisten voittoon ja yh-

teiseen makkaranpaistoon leiritulilla Nangilimassa, Astrid Lindgrenin tarinan paratiisissa.

Aineistoni koostuu tästä seikkailuvaiheesta kuvaamastani videoaineistosta (yhteensä 30 tuntia), muusta havainnoinnistani luokassa sekä opettajien kanssa käymistäni ja nauhoittamistani keskusteluista ja suunnittelupalavereista.⁵⁴

Käsitteelliset työkalut toimijuuden analyysissa

Jerome Brunerin (1996) mukaan yksilön minäkuvan tärkeä edellytys on käsitys itsestä toimijana, tunne siitä, että omilla teoilla on vaikutusta, että itsellä on pääsy ihmisyhteisöjen toimijuuden piiriin. Per Linell (1998) lisää tähän myös kyvyn luoda merkityksiä ja tehdä tulkintoja toiminnasta, jonka osa on. Vaikka ihminen vaikuttaa aktiivisesti ympäristöönsä jo ennen syntymäänsä ja toimii jossakin määrin intentionaalisesti jo varhaisessa vauvaiässä (ks. von Hofsten tässä teoksessa, luku 2), varsinaisen toimijuuden edellytykset kehittyvät vähitellen kokemusten ja ihmissuhteiden karttuessa. Kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian valossa toimijana kasvaminen näyttäisi edellyttävän kykyä, tarvetta ja halua muuttaa itse itseään eli tulla toimintakykyiseksi subjektiksi sekä kykyä ja mahdollisuutta yhteisön jäsenenä, erilaisten kulttuuristen välineiden avulla muuttaa toiminnan kohdetta ja toiminnan ehtoja (Engeström 1987; Repkin 2003). Tämä liittyy keskeisesti mielekkyyden ja motivaation rakentumiseen, tärkeisiin kehityksellisiin, leikin kautta rakentuviin elementteihin.

Toisaalta toimijuus ei ole yksilötason ilmiö, vaan toimijuutta voi toteuttaa vain ihmisyhteisö erilaisten kulttuuristen resurssien, symbolien ja välineiden avulla (ks. Rainio 2010). On kuitenkin oleellista kysyä, missä määrin erilaisilla ihmisyhteisön jäsenillä on *pääsy toimijuuden piiriin* eli miten heidän toimijuutensa tulee nähdyksi ja kuulluksi. Historiallisesti tarkasteltuna esimerkiksi naisten tai lasten pääsy toimijuu-

⁵⁴ Tarkempi kuvaus seikkailun eri vaiheista ja kirjan juonesta, ks. Rainio 2005.

den pariin, tekemään päätöksiä ja vaikuttamaan yhteiseen toimintaan, on usein estetty tai nähty tarpeettomana. Vaikka naisliikkeen ja uuden lapsuudenkäsityksen myötä tämä on muuttumassa länsimaisessa yhteiskunnassa, kasvatus- ja koululaitos on kuitenkin edelleen usein se paikka, jossa yksilöiden (lasten) mahdollisuus vaikuttaa toimintaan, johon he osallistuvat, on vähäinen. Tässä artikkelissa tarkastelen siis nimenomaan *yksilön pääsyä toimijuuden pariin* yhteisöön osallistumisen kautta muotoutuvana dialogisena prosessina⁵⁵. Yksinkertaisuuden vuoksi puhun kuitenkin vain yksilön toimijuudesta tarkoittaen lyhyesti ”mahdollisuutta ja halua (tietoisesti) vaikuttaa tai muuttaa sitä toimintaa, jonka toteuttamiseen tai tuottamiseen osallistuu” (Hofmann & Rainio 2007, 309). Taustalla on ajatus siitä, että osallistuminen yhteiseen toimintaan ei vielä välttämättä takaa toimijuutta.

Väitöskirjassani tarkastelen leikkimaailmaa toimijuuden toteutumisen näkökulmasta piirtämällä kuvaa useamman eri lapsen erilaisista osallistumisen poluista ja muutoksista, joita leikkimaailmaan osallistumisessa tapahtui seuraamani kevään aikana. Tässä artikkelissa tarkastelen yhtä näistä poluista, 7-vuotiaan Antonin polkua. Anton oli luokassa yksi kaikkein näkyvimmistä lapsista ja ehkä siksikin paljon sekä tutkijan että opettajien huomion kohteena. Toisaalta Antonin osallistumisessa leikkimaailmaan tapahtui kevään aikana monia näkyviä käännteitä, jotka jäivät mieleeni. Niiden ymmärtämiseksi oli palattava videolle talletettuihin tilanteisiin ja niiden tarkempaan rakentumiseen. Laajan videoaineiston rajaamiseksi tarvitsin johtolangan ja vihjeitä, joita seurata (videoaineiston tulkinnan haasteista ks. esim. Riihelä 2000). Antonin avulla pystyin riittävän rajatusti tarkastelemaan koko aineistoa ajallisenä jatkumona.

Seuraavassa kuvaan Antonin osallistumisen polun muodostumista tutkijan silmälasien läpi eri aineistoja yhdistellen, rajaten ja tulkiten. Esittelen metodologisen kehyksen ja käsitteelliset työkalut, joiden avulla analysoin aineistoa. Pyrin hahmottamaan Antonin toimintaa suhteessa leikkimaailmaan ja siinä rakentuvaan vuorovaikutukseen kasva-

⁵⁵ Yhteisön toimijuus on oma kiehtova ilmiönsä (ks. esim. Hofmann & Rainio 2007; Kumpulainen 2002).

tusinstituution kehyksissä. Tarkastelen Antonin tekoja suhteessa opettajiin ja muihin lapsiin sekä omiin tulkintoihini hänen toiminnastaan. En ole haastatellut Antonia, joten olen oman havainnointini ja teoreettisten työkalujeni varassa. Nauhalle on valikoitunut vain pieni osa kaikesta toiminnasta luokassa ja sen ulkopuolella. Voi siis olla, että Anton itse olisi nähnyt tilanteen toisin. En kuitenkaan pyri pääsemään Antonin ”pään sisään”, eikä tarkoitukseni ole muodostaa yhtä oikeaa tai totuutta vastaavaa kuvaa Antonista persoonana. Sen sijaan haluan hänen toimintaan jättämiään vihjeitä seuraamalla ymmärtää, havainnollistaa ja problematisoida, millaisin rakennusaineisin lapset omaa toimijuuttaan koulussa, vuorovaikutuksessa ja valtapelissä aikuisten kanssa rakentavat. Olen kiinnostunut erityisesti siitä, millaisia mahdollisuuksia ja esteitä juonellinen oppimistoiminta toimijuuden osalta tuottaa.

Aloitteet toimijuuden rakennusaineena

Analyysitapani nousee toiminnan teorian, kulttuuripsykologian, vuorovaikutustutkimuksen ja diskurssianalyysin traditioista. Lähtökohتانani on vuorovaikutuksen dialoginen luonne. Dialogisuutta voidaan tarkastella toisaalta aloitteellisuuden, toisaalta responsiivisuuden näkökulmasta. Per Linellin (1998) mukaan osallistuminen vuorovaikutukseen on aina samanaikaisesti sekä vastaamista tai reagoimista edellä saanottuun ja tehtyyn (responsiivista) että myös uusien elementtien tuomista tilanteeseen (aloitteellista). Koska tarkastelen toimijuuden rakentumista, kiinnitän huomioni erityisesti tapoihin tuoda jotakin uutta ja annetusta ”käsikirjoituksesta” (Engeström 1992, 79) poikkeavaa rakentuvaan vuorovaikutukseen ja toimintaan (ks. myös Haavisto 2002; Mäkitalo 2005). Aineiston ja teorian välisessä hermeneuttisessa vuoropuhelussa olen muodostanut käsitteellisen jaottelun, jonka avulla tulkitseen Antonin erilaisia tapoja orientoitua ja osallistua leikkimaailmaan (ks. taulukko 1).

Taulukko 1. Antonin orientoituminen leikkimaailmaan (Rainio 2008a; Linell 1998 mukailten)

<p>PASSIIVINEN Seuraa mukana tai tekee jotakin, joka ei liity leikkimaailmatoimintaan.</p>	<p>RESPONSIIVINEN Osallistuu yhteiseen toimintaan vastaamalla kysymyksiin, tekemällä mitä pyydetään, seuraamalla ohjeita jne.</p>	<p>ALOITTEELLINEN Aktiivinen ja omaehtoinen osallisuus, jolla on potentiaalinen vaikutus toimintaan:</p> <ul style="list-style-type: none"> - tukevat aloitteet <ul style="list-style-type: none"> → aloite tukee toisen oppilaan tai opettajan tekoa, ideaa, ehdotusta tms. - rakentavat aloitteet <ul style="list-style-type: none"> → kehittää ja rakentaa yhteistä toimintaa; uudet ideat, ehdotukset, kysymykset, eleet, äänet tms.; aloite tuo jotakin laadullisesti uutta käynnissä olevaan tilanteeseen - hajottavat aloitteet <ul style="list-style-type: none"> → jollakin tapaa rikkoo, kyseenalaistaa tai pyrkii "vetämään mattoa" muiden jalkojen alta tai yhteiseltä toiminnalta; usein oman position uudelleenmuokkausta, oman paikan löytämistä toiminnassa - vastustavat aloitteet <ul style="list-style-type: none"> → vastustaa vallitsevaa järjestystä ja toiminnan rakennetta; usein suuntautuu valta-asemassa olevaa henkilöä vastaan; myös testaamista ja kokeilemistä
------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Erottelen toisistaan passiivisuuden, responsiivisuuden ja aloitteellisuuden. Jos Anton ei reagoi tai vastaa ollenkaan toisten vuorovaikutukseen, hänen orientaationsa on passiivista. Responsiivinen osallistuminen, esimerkiksi vastaaminen kysymykseen, on tyypillinen osallistumisen muoto luokkahuoneessa (ks. esim. Zuckerman 1999). Aloite sen sijaan vaatii suurempaa aktiivisuutta subjektilta. Se voi olla verbaalinen tai fyysinen teko, liike tai ele, joka ei ole vain ohjeiden mukaan toimimista. Aloitteet antavat subjektille välineen paitsi tilanteen muokkaamiseen ja omakohtaistamiseen myös oman position uudelleen määrittelyyn ja siten potentiaalisesti myös sen määrittämiseen, kenellä on valta päättää ja kontrolloida tilannetta. Usein opettaja on luokassa aktiivisin, ja oppilaat vain seuraavat tai toteuttavat opettajan odotuksia. Juuri aloitteellisuus on kuitenkin yleensä merkki subjektiivisesta, omaehtoisesta ja mielekkästä toiminnasta: "The student who knows how to learn with

the help of the adult (*the subject of joint learning activity*) turns to the grown-up for assistance in order to solve the problem and employs the grown-up as one of the most effective means of doing it. The pure performer solves the problem to please the adult.” (Zuckerman 1999, 240, kursiiivi alkuperäisessä.)

Koska aloitteelliseen vastarintaan liittyy riski, on mahdollista, että passiivisuus voi myös olla tapa kanavoida tyytymättömyyttä. Näin passiivisuus voi olla toimijan oman valinnan tai tahdon ilmaus. Ongelmana on, että jättäytymällä passiiviseksi saatetaan menettää mahdollisuus osallistua tai vaikuttaa kehkeytyvän toiminnan, tässä tapauksessa leikkimaailman, tuottamiseen.

Analyysissani olin kiinnostunut nimenomaan Antonin aloitteellisuuden muutoksista kevään aikana. Poimin ensin videolta kaikki kohdat, joissa Anton oli mukana. Aineistoa kertyi reilusti. Erottelin näistä kaikki aloitteelliset ”episodit”⁵⁶ eli ne, joissa Anton teki aloitteen tai jotka selvästi olivat seurausta Antonin tekemästä aloitteesta. Koska aktiivinen kieltäytyminen tai vetäytyminen toiminnasta kuitenkin ovat vain näennäisesti passiivisia ja kätkevät aloitteellisuuden elementin sekä vaikuttavat tilanteen kulkuun, luokittelin myös ne analyysissani aloitteiksi. Muun aineiston, jossa Anton oli passiivisesti läsnä, mutta hänen toiminnallaan ei ollut näkyviä seurauksia tai kytköstä leikkimaailmatoimintaan, sijoitin passiivisen orientoitumisen luokkaan enkä huomioinut sitä analyysissä, sillä passiivisuuden vaikutusta tai aikomusta toimintaan ei voi ulkoapäin tulkita.

Näin aloitteellisia episodeja kertyi yhteensä 40 (ks. liite 1). Erityisen kiinnostavaa oli tarkastella, miten aloitteet vastaanotettiin ja kehitettiin niitä eteenpäin. Oliko niillä vaikutusta toiminnan kehkeytymiseen? Erottelin aineistosta neljä erilaista aloitteellisuuden muotoa: rakentavat, tukevat, hajottavat ja vastustavat aloitteet. Kun rakentavat ja tukevat aloitteet suuntautuvat jonkin yhteisen kehittämiseen ja jakamiseen, hajottavat ja vastustavat aloitteet toimivat ikään kuin päinvas-

⁵⁶ Analyysiyksikön määrittelin *interaktiiviseksi episodiksi* (ks. Linell 1998, 183). Se on ajallisesti rajattu tilanne leikkimaailmassa, jossa on selkeä aloitus ja lopetus sekä vähintään kaksi ihmistä läsnä.

toin: ne testaavat tai kyseenalaistavat rakentuvaa toimintaa tai muiden toimijoiden aloitteita. Luokittelin kaikki 40 episodtia näiden neljän kategorian alle.

Jotkut episodeista osoittautuivat vaikeiksi luokitella yhteen ryhmään. Esimerkiksi joissakin tapauksissa Anton toimii selvästi leikkimaailman kehysten sisällä fiktiivistä yhdessä rakennettua maailmaa ylläpitäen mutta toisaalta myös sen rajoja testaten tai rikkoen ja opettajien kärsivällisyyttä koetellen. Joissakin tapauksissa opettajat tulkitsivat tällaiset Antonin teot hyvinkin ongelmallisiksi. Juuri nämä rajatapaukset osoittautuivat toimijuuden kannalta kiinnostaviksi. Ymmärsin tarvitsevani toista käsitteellistä työkalua saadakseni otteen rajatapauksista. Taulukko 2 kertoo tavoista, joilla Anton käytti juonta itsessään välineenä omaan toimijuuteensa. Kategoriat ovat aineiston tulkinnan tulosta. Apuna olen käyttänyt Keith R. Sawyerin (1997, 2003) tutkimuksia erilaisten taiteilijaryhmien yhteistyöstä ja luovuudesta.

Taulukko 2. Kommunikaation tasot (Rainio 2008a, Sawyer 2003 mukailten)

KÄSIKIRJOITUSTA YLLÄPITÄEN	METATASOLLA	KÄSIKIRJOITUSTA RIKKOEN
jaetun leikkimaailma-käsikirjoituksen sisällä ”dramaattisen illuusion säilyttäminen” (Sawyer 2003)	jaetun leikkimaailma-käsikirjoituksen sisällä kehittely, ehdotukset, kommentit, suunnittelu	jaetun käsikirjoituksen ulkopuolelle astuen (kun muut ovat juonen sisällä) ”dramaattisen illuusion rikkomisen astumalla neljännen seinän ulkopuolelle” (Sawyer 2003)

Käsikirjoitusta ylläpitäessään Anton on ”juonessa mukana” ja säilyttää Veljeni Leijonamielen maailman ”dramaattisen illuusion”. Illuusion ylläpitäminen on välttämätöntä, jotta voidaan toimia yhdessä. Se on keskeistä kaikessa yhteiseen kuvitteluun nojaavassa toiminnassa, kuten lasten leikeissä ja draaman ja teatterin maailmassa (Sawyer 1997, 2003). *Metatasolla* tarkoitan sitä, kun Anton kommentoi, suunnittelee tai pohtii leikkimaailmaa rikkomatta yhteistä illuusiota, sillä muutkin jakavat saman metatason. Bateson (1989) kutsuu tätä tasoa leikissä

”metakommunikaatioksi”. *Käsikirjoituksen rikkomisella* tarkoitan sellaista tekoa tai aloitetta, jossa muut osallistujat ovat leikkimaailman käsikirjoituksen sisällä, mutta Anton astuu sen ulkopuolelle ja potentiaalisesti ikään kuin rikkoo yhteisen sopimuksen. Improvisaatioteatterissa tälle ilmiölle on käsite, jota kutsutaan ”neljännen seinän rikkomiseksi” (breaking the fourth wall, Johnstone 1989). Kategorioiden avulla voidaan tarkastella toimijan sitoutumista tai etääntymistä suhteessa kollektiiviseen toimintaan. Kommunikaation tasot toimivatkin rakennusaineiksina toimijaposition rakentamisessa. Mielenkiintoista on, että tyyppillisesti koulussa opettaja on usein se, joka käyttää kehystä rikkovaa tai metatason kommentointia (Sawyer 2004, 197). Analyysissa huomioni kohdistuu siihen, miten oppilas käyttää kommunikaation eri tasoja hyväkseen.

Luokittelin kaikki 40 aloitteellista episodista myös kommunikaation tasojen mukaan. Näistä muodostui ”Antonin osallistumisen polku” (ks. liite 1). Seuraavaksi kuvaan yllä esitettyjen analyysivälineiden avulla, miten Antonin osallisuus leikkimaailmaan rakentui.

Antonin polku: vastarinnasta osallisuuteen

Toimijuuden rakentuminen vastustamalla ja kyseenalaistamalla

Opettajat kokivat Antonin toiminnan usein ongelmalliseksi luokassa. Häntä oli välillä vaikea motivoida yhteiseen toimintaan. Usein Antonin energia kului pienen poikaporukan vetämiseen mukaan erilaisiin kepposiin ja kiusaamiseen. Opettajat olivat asettaneet itselleen yhdeksi leikkimaailman tavoitteeksi innostaa villit pojat toimimaan koko luokalle yhteisen päämäärän eteen.

OTE I

Leikkimaailman suunnittelupalaveri 9.1.2004

01: Anton ainakin teki töitä ihan uskomattoman hienosti (siinä auringonkukkaprojektissa). Mutta se, että nyt ne toimii erikseen, vois sanoa, että niitten seuraava juttu olisi se, että ne sais toimimaan yhdessä järkevällä tavalla, ilman että kohde on jonkun toisen kiusaaminen, mollaaminen...

O3: Joo.

O1: tai jotain muuta yhtä älytöntä. Vaan että ne saadaan toimimaan (leikkimaailmassa) sen Katlan eteen ja pistämään panoksensa siihen järkevään juttuun.

O3: On.

O1: Mutta se vaatii kyllä meiltä sen motivaation luomisen sille tasolle, että... huh huh! Mutta joka tapauksessa pistetäänkö tavoitteeksi, että me saadaan pojat toimimaan yhdessä?

O3: Se on kuulkaas aika haastava tavoite.

O1: Niin on.

AR: Anton ja Tomi?

O3: Nii.

O1: Anton ja Tomi, nää ihanat koulupojat, mitkä pistää kaikki matalaks.

Yllä olevassa lainauksessa näkyy koulutodellisuudelle hyvin tyypillinen ristiriita kontrollin ja järjestyksen ylläpidon ja toisaalta oppilaiden motivaation tukemisen välillä. Usein tämä ristiriita estää uusien, vaihtoehtoisten toiminnan muotojen toteuttamista luokahuoneopetuksessa. Kontrollin ylläpitäminen myös vie suuren osan opettajien energiasta. (Bruner 1996; McNeil 1999.) Leikkimaailma oli opettajille toiminnan muoto, jossa tähän haasteeseen etsittiin välineitä.

Leikkimaailmaseikkailun ensimmäisellä kerralla Anton olikin kiinnostunut yhteisestä leikistä ja teki useampia juonellista maailmaa ylläpitäviä ja rakentavia aloitteellisia tekoja (episodit 1–5, ks. liite 1). Mutta jo seuraavana päivänä, kun ryhmä oli kutsuttu Jussi Kultakukon kievariin suunnittelemaan tulevaa matkaa, Antonin orientaatio muuttui. Hän osallistui kyllä edelleen, mutta nyt hänen toimijuutensa suuntautui ennemminkin yhteisen leikin kyseenalaistamiseen (episodit 6 ja 7). Astrid Lindgrenin tarinasta lapset muistivat, että Jussi oli epäluotettava hahmo. He eivät olisi halunneet paljastaa tälle Ruusulaaksosta saamansa salaviestin sisältöä. Yllättäen Anton kertoi salaviestin sisällön Jussin kuullen kovalla äänellä. Monia lapsia tämä suututti.

Toinen kriittinen episodi kievarissa käynnistyi, kun Anton ja Joel alkoivat leikkiä humalaisia. Tämä tapahtui kuitenkin taitavasti leikin käsikirjoituksen sisällä, olihan tapahtumapaikkana kievari, paikka jossa nimenomaan tarjoillaan olutta. Humalaiset veivät koko ryhmän ja opettajien huomion. Opettaja oli Jussin roolissa ja hoiti tilanteen niin ikään leikin käsikirjoituksen ehdoilla. Jussina hän ilmoitti, ettei hänen kievarissaan voinut esiintyä humalassa: ”Öykkäröijät minä panen kie-

varista pihalle.” Pojat päätyivät ”jäähdyttelemään” luokkaan muiden vielä jatkaessa Kievarissa. Myöhemmin opettajat pohtivat tilannetta:

OTE II

Opettajien keskustelu 18.3.2004

- O1: Siis [Anton] nimenomaan testaa sitä. Ja sen näkee oikein, esimerkiksi silloin kun mä olin Jussi Kultakukkona, niin sen näki siellä kievarissa, että se veti ihan kuus-nolla, takertui niihin leikin asioihin. Takertui niihin ”join liikaa olutta kievarissa” ja niihin juttuihin...
- O2: Niin.
- AR: Niinpä.
- O1: Mutta toisaalta siinä leikissä se ei ottanu mitään ulkopuolelta, vaan se käytti äärettömän taitavasti niitä juttuja, ja perusteli sen tyhmän käyttäytymisensä niillä leikin jutuilla.
- O2: Niin, sillä leikillä. Näin on.
- AR: Totta.
- O1: Ja ihan samalla koko aika sivusilmällä tsiigas, että mitä mä voin tehdä...
- AR: Meneekö läpi.
- O1: Niin, että miten mä reagoin. Ja se tietää, ett mä en voi antaa sen mennä näin. Mutta se tietää, että mä en myöskään nosta niskasta ja sano, että Anton ulos.
- AR: Niin.
- O1: Että Jussi Kultakukko tekee mitä se tekee. Musta sillä oli koko ajan semmonen niinku pelaaminen. Toisaalta vähän semmosta niinku älypeliä kaiken aikaa. Että kyllä se tajus, mitä se teki. Se teki sen ihan... no, en mä tiedä onks väärin sanoa ihan tietoisesti, mutta sanotaan, että venyttämällä venytti, testaamalla testas.
- O3: Aika selvillä vesillä ihan varmasti oli ittensä kanssa siinä. Että tiesi tarkkaan, että missä mennään.

Olen luokitellut Antonin aloitteet episodeissa 6 ja 7 leikkimaailmaa (ja erityisesti aikuisten toimintaa) hajottaviksi ja kyseenalaistaviksi. Juonellisen kontekstin käyttäminen on Antonilta taitavaa toimijuuden rakentamista. Hän onnistuu vaikuttamaan yhteiseen toimintaan ja suuntaamaan opettajien ja muiden lasten huomion itseensä. Opettajille tilanne oli hyvin ristiriitainen ja hankala, tavallaan tavoite haastaa lapset mukaan positiivisella tavalla oli epäonnistunut. Opettaja kertoi myöhemmin asiasta keskustellessamme, ettei olisi halunnut joutua käyttämään kuria Jussin roolissaan, olkoonkin että hän teki sen juonen sisällä turvautumatta suoraan juonen ulkopuoliseen auktoriteettiinsa.

Seuraava Antonin toimijuuden kannalta kiinnostava episodi sattui 31.3.2004 (episodi 14, liite 1), kun uusi roolihahmo Ingvar saapui eräänä aamuna luokkaan:

OTE III

Nauhoitettu leikkimaailmaepisodi 31.3.2004

Tengilin sanansaattaja Ingvar (opettaja roolissa) ilmestyy luokkaan: Mitäs väkeä täällä on? Te olette Tengilin mailla.

Lapset: Ja sinä olet Tengilin sotilas!

Ingvar: Minä olen Ingvar, Tengilin pyöveli. Mitäs te täällä teette?

Lapset riehaantuivat Ingvarin roolihahmosta, he nauroivat ja koettivat ärsyttää Ingvaria. Myös Anton nousi välittömästi miekka pystyssä Ingvaria kohti, mutta tämä ajoi Antonin takaisin istumaan ja otti Antonin miekan pois. Ingvar autoritaarisena Tengiliä edustavana roolihahmona yllytti lapsia vastustamaan ja koettelemaan toiminnan rajoja. Lopulta Ingvar uhkasi värvätä koko joukon Tengilin sotilaksi ja ottaa hevoset sotaratsuiksi. Antonin hän aikoi pistää sotaharjoituksiin. Käynnissä oli selvä valtataistelu. Jo Ingvarin roolihahmo kutsui lapsia vastustamaan ja kyseenalaistamaan: edustihan tämä Tengiliä, ilkeää hallitsijaa, pahan valtaa, mutta oli samalla kuitenkin oma turvallinen opettaja. Noustessaan Ingvaria vastaan Anton toimi jälleen juonellisen kontekstin sisällä ja tavallaan yhteistä juonta ylläpitäen. Toisaalta opettajat kokivat Antonin toiminnan nimenomaan kyseenalaistavana ja hajottavana. Mielenkiintoista on, että leikkimaailmassa lasten kapinahenki ja kyseenalaistaminen nähtiin yleisesti ottaen myönteisenä asiana.

OTE IV

Opettajapalaveri 25.3.2004

O1: Mutta toisaalta, mä aattelin taas niin päin, että mun mielestä se lasten tuoma lisä (leikkimaailmaan) on jo se, että me ei olla mietittykään tämmöstä vaihtoehtoo. Ja lapset sitten mieltiikin, että ihan oikeesti, että jos tossa sattuu jotain... niin nouseaan siihen kapinaan. Että lapset uskaltaa tehdä tällasia ratkasuja. Ne tietää, että niitä kuitenkin kuunnellaan siinä. Ja uskaltaa heittää ja ehdottaa. Samalla liris, joka ei uskalla tuolta pikkuhuoneesta vaeltaa sinne kyyhkysenä, kun on vaaroja matkalla, se tulee ja sanoo, että nyt kuule aletaan (kapinaan).

Antonin kohdalla tilanne tulkittiin helposti toisin. Opettajat kokivat, että Anton kyseenalaisti ja vaikeutti ensisijaisesti opettajan roolityökentelyä. He päättivät, että Ingvar laittaisi ”pullikoitsijat” ruotuun juonen sisällä. Antonin näkyvä vastustaminen ja kapinaan nouseminen

johti siihen, että seuraavalla viikolla muiden lähtiessä etsimään Tengilin kadonnutta sotatorvea (episodi 14) Anton joutui jäämään luokkaan harjoittelemaan soturin taitojaan Ingvarin ja tämän muutamien apurien (oppilaan rooleja) kanssa. Kuten opettaja sen muotoili: ”Kerrankin tulis niinku leikin sisällä se, että minkä taakseen jättää, se edestä löytyy.”

Vastustaminen ja auktoriteettien kyseenalaistaminen on tärkeä toimijuuden ilmaus, erityisesti marginaalisesta osallistumisen positiosta käsin (Caughlan 2005; McCallum 1999). Riskinä varsinkin koulun kontekstissa on tällöin jääminen yhteisön ulkopuolelle. Toimijuuden ilmaiseminen vastustamisena on lopulta hyvin rajallista, sillä se usein torjutaan ongelmakäyttämisenä. Näin oli käydä myös Antonin kohdalla.

Osallisuuden muutos ja laajentuva toimijuus

Yllä kuvatut opettajien ja Antonin väliset suhteet leikkimaailmassa johtivat siihen, että Anton oli pitkään melko passiivinen ja responsiivinen suhteessa leikkimaailmaan. Aloitteellisuutta ei paljon esiintynyt tai jos esiintyi, se oli vastustavaa luonteeltaan (ks. episodit 14–19). Hän oli kiinnostunut olemaan mukana leikkimaailmassa, ja juonen kuljetus tuntui innostavan häntä. Mielestäni Antonilta puuttui omakohtainen suhde leikkimaailmatoimintaan, väylä tai välittävä tekijä (Wertsch 1991), jota kautta olla osa yhteistä toimintaa. Vuoden alussa hän oli valinnut omaksi roolikseen Katlan, pelottavan lohikäärmeen. Yhteisen seikkailun vaiheessa lapset olivat kuitenkin kirsikkalaaksolaisten roolissa, jolloin Katlan rooli jäi ikään kuin vaille käyttöä. Usein toiminnan keskiössä viihtyvä Anton joutui hakemaan paikkaansa. Huhtikuussa tähän asiaan kuitenkin tuli muutos: Anton nimitettiin spontaanisti Korpun henkivartijaksi (episodi 22).

OTE V

Nauhoitettu leikkimaailmaepisodi 22.4.2004

O2: Hei, pitääkö laittaa piiloon, jos se Ingvar näkee nuo. Jonnekin erittäin... Et sinä noin voi sitä kuljettaa, et voi (*sanoo Antonille, jolla on yksi salaviestin paloista käsissään*).

- O1: Hei... Eiku tuo tänne, pannaan ne samaan paikkaan. Korpulla oli viesteistä vastuu, se on meidän... sillä on niin paljon salattavaa, että meillä menee kaikki, jos me menetetään Korppu.
Anton näyttää haluttomalta antamaan salaviestiä, mutta antaa sen sitten ja on tympääntyneen näköinen. Opettaja tuntuu huomanneen Antonin pettymyksen.
- O1: Korppua me suojellaan hengellämme tästä eteenpäin, eiks niin? Olisitko Korpun ylin henkivartija? Korppu tarvitsee tosi riskiä miestä rinnalle.
- Anton: Ihan sama. En mä tiä.
- O1: Voisitko olla?
- Anton: En mä tiä...
- O2: Sinulla on paljon puolustettavaa kyllä nyt.
- Joku lapsista: Eikä ku...
- O2: Erittäin haastava tehtävä.
Muutammat lapset koputtelevat miekoilla Antonin kypärää. Anton katselee maahan miitteliäänä.
- O1: Oliskohan sinusta siihen?
- Joku lapsista: Eikä kun kaikki vastaan kaikki.
*Opettaja laskee oman miekkansa ensin Antonin toiselle olkapäälle ja sitten toiselle ja sanoo: Kruunaamme sinut Korpun henkivarjiksi, näin kun entisaikaan löytiin ritarit tuolla meren toisella puolella. Tästä eteenpäin olet Korpun ylin henkivartija.
Anton katsoo ystävänsä Tomia, joka seisoo vieressä ja hymyilee hieman. Sitten hän lähtee hyppien ja pomppien ja miekalla huiতোen pois porukan keskeltä.*
- O1: Älkää uskaltako mennä lähelle!

Tämän episodin jälkeen Antonin aloitteellisuuden luonne alkoi muuttua. Anton suuntasi yhä useammin aloitteellisuuttaan viedäkseen eteenpäin yhteistä juonta pikemmin kuin kyseenalaistaakseen sitä (ks. liite 1, ennen henkivartijaepisodia, episodina 22, seitsemän yhdeksäntätoista aloitteesta on rakentavia tai tukevia, kun taas tämän episodin jälkeen niiden määrä yli kaksinkertaistuu: yhteensä kolmeentoista kahdeksäntoista). Anton sai toiminnalleen uuden, muiden kanssa jaetun kohteen. Kohteena ei ollut enää vain huomion kääntäminen itseän. Tulkitseen niin, että hänen ei enää tarvinnut kyseenalaistaa. Myös opettajien teot vastavuoroisesti rakentuivat nyt toisenlaisiksi suhteessa Antoniin, ne kutsuivat mukaan ja tukivat.

Olisi houkuttelevaa tulkita niin, että keksimällä Antonille uuden kiehtovan roolin opettajat taitavasti ”kesyttivät” vastaan hangoittelleen pojan mukaan leikkiin. Koulussa opettajat joutuvat monin tavoin ”manipuloimaan” lapsia oppimaan ja innostumaan kasvatuksellisesti tär-

keiksi ja kehittäviksi koetuista asioista. Eikö tällöin aiemmin niin vahvasti esillä ollut toimijuus nyt viety Antonilta pois? Asiassa on kuitenkin toinen puoli. Osallisuus ja toimijuuden muodot kehittyvät vähitellen samalla, kun juonellinen toiminta vasta rakentuu ja saa muotoaan. Myös *opettajat* muuttuvat ja kehittyvät yhteisen toiminnan myötä. Parhaimmillaan he oivaltavat ongelmia omassa toiminnassaan. Muuttunut suhtautuminen Antoniin voidaan tulkita myös lapsen ja aikuisen välisen suhteen muutokseksi. Ilman Antonin vastarintaa tätä ei ehkä olisi tapahtunut.

Leikkimaailmassa, toisin kuin usein luokkahuoneessa, yhteinen toiminta ei rakennu vain opettajien ennakkosuunnittelun varaan, vaan se improvisoidaan viikko kerrallaan edellisten tapahtumien varassa. Lasten omat teot ja motivaatio ovat tässä keskeisiä. Koulussa (ja muissaakin erityisesti institutionaalisissa konteksteissa) liian voimakas ennakkosuunnittelu sulkee pois mahdollisuudet toimijuuden hienovaraisilta ilmauksilta ja niiden kuulemiselta (Riihelä 1996). Ote VI kuvaa improvisoitua tilannetta, jossa opettaja omassa roolihahmossaan pysähtyi kuuntelemaan (episodi 34):

OTE VI

Nauhoitettu leikkimaailmaepisodi 13.5.2004

Anton: Hei hei, jonkun pitäis olla Joonatanin suojelija!

Matias (O1): Nii hei. Kukas rupeis Joonatania suojeleen, se on ihan totta. Suojeletko sinä yhä hengelläsi Korppua? (*Anton nyökkää totisena*). Onko varma? Sä olet valan vannonut. (*Sami kietoo käsivartensa Antonin ympärille, seisovat vieretysten*).

Matias: Isoveli on päättään pitempi ja suojelee Joonatania. Hieno homma (*Matias pitää Andyn olkapäältä kiinni, Andy hymyilee Joonatanin roolissa*). Mikäs tän isovelin nimi on? (*kysyy Paulilta, joka on ilmoittautunut "Isoveljeksi"*)

Pauli: Emmä tiedä.

Joku lapsista: Keksitääks vaikka! (*Lapset miettivät nimiä. Lopulta hänestä tulee Pertti.*)

Matias: Meillä on uusi uljas henkivartija nimeltä Pertti. Kolme hurraa huutoa Pertille! HURAA HURAA HURAA. Näin minä kruunaan sinut Pertin henkivartijaksi (*lapset nauravat*) ...eikun Joonatanin, tässä jo vanha mies menee sekasin.

Antonin ehdotus, Joonatanin henkivartijan nimittäminen, ei ollut seurausta edellä puhutusta, eli se toi uuden elementin kehkeytyvään toimintaan (vrt. Linell 1998). Opettaja tarttui ideaan ja muut lapset keittelivät sitä eteenpäin: lopulta seikkailuun syntyi kokonaan uusi roo-

lihahmo, henkivartija Pertti. Huomionarvoista tässä aloitteessa on, että se suuntautui toisiin lapsiin ja juonen rakentamiseen, ei Antonin oman aseman vahvistamiseen. Henkivartijan rooli näytti toimivan inspiraation lähteenä.

Osallistuminen yhteisön toimintaan ja kulttuurin toimintatapojen omaksuminen nähdään sosiokulttuurisessa oppimiskeskustelussa keskeisenä toimijuuden rakentumisessa (Kumpulainen & Wray 2002; Lave & Wenger 1991; Olson 2003). Toisaalta toimijuuden kehittymistä voidaan tarkastella myös uskalluksena ja mahdollisuutena kyseenalaistaa ja purkaa vallitsevia valta-asetelmia (ks. esim. Giroux 1983; Gordon 2005; Kiilakoski, Tomperi & Vuorikoski 2005). Analyysini pohjalta tulkitsen, että nämä kaksi tapaa hahmottaa toimijuutta eivät ole toisilleen vastakkaiset vaan limittäiset. Niitä ei voida ymmärtää erillään toisistaan, vaikka niiden seuraukset toiminnalle ovat hyvin erilaiset. Toimintaa ulkopuolelta kyseenalaistamalla rakentuva toimijuus jättää toimijan helposti yksin, jolloin toimijuus on varsin rajattua. Se suuntautuu myös rajoittuneesti vain omaan itseän. Jotta ympäröivää todellisuutta ja toimintaa voisi muuttaa ja kehittää, tarvitaan myös muita ihmisiä. Tällöin osallistujilla täytyy olla paitsi aito, omakohtainen ja mielekäs syy osallistua ja vaikuttaa myös tarvittavia välineitä ja välittäviä tekijöitä (Vygotsky 1978). Yksilöllistä suoritusta korostavassa kouluuokassa tällaiseen yhteisöllisyyteen ei usein tule tilaisuutta.

Toimijuutta voi tarkastella myös kehityspsykologisena ilmiönä. Kulttuurihistorialliseen psykologiaan pohjautuvassa traditiossa aktiiviseksi toimijaksi kehittyminen on nähty kasvamisen tärkeimpänä päämääränä. Itsen muuttaminen ja omien välittömien tarpeiden hallitseminen ovat edellytyksiä osallistuvaksi, maailmaa ja ympäröivää todellisuutta muuttavaksi, aktiiviseksi toimijaksi kehittämisessä (Engeström 1996; Repkin 2003; Vygotsky 1978).

Tämän kehitysprosessin näkökulmasta voidaan tulkita myös Antonin polkua. Viimeisessä valitsemassani episodissa Anton ja muut pojat joutuivat tunnekuohun valtaan juonenkäänteestä, jossa tytöt taistelivat lohikäärme Katlaa vastaan ja rikkoivat siten poikien huolella paperimassasta valmistaman lohikäärmeen (ks. episodit 38–40).

OTE VII

Nauhoitettu leikkimaailmaepisodi 19.5.2004

Lapset ovat vesitornilla etsimässä Katlan torvea. Pojat ovat edelleen suutuksissaan tytöille. Matias (roolissa O1) pyytää tyttöjä kertomaan, mitä tapahtui, kun tytöt hetkeä aiemmin kohtasivat Katlan ja voittivat tämän miekoilla taistellen. Iiris tulee keskelle kertomaan. Matias kysyy, miten he uskalsivat ilman torvea nousta karjuvaa Katlaa vastaan.

Anton: Se oli pelkkää paperia!

Toiset pojat: Ei se tehnyt yhtään mitään. Me rakennettiin se.

Anton: Siinä oli hirvee työ ja me tehtiin se.

Matias (O1, Antonille): Kuule, jos sinulla on asiaa niin siinä on puhujan paikka. Ole hyvä!

Anton ei kuuntele vaan jatkaa: Epistä me tehtiin ja sit noi mäsää sen...

Matias: Mene siihen puhumaan niin me kuunnellaan.

Anton siirtyy nyt keskelle: Me tehtiin se ja sit noi mäsää sen!

Matias: Missä on Korpun henkivartija? Onko pupu tulossa pöksyyn?

Anton vaikenee, miettii hetken ja sanoo: No ei...

Anton astuu pois puhujan paikalta. Jotkut pojat hihittävät.

Matias: Oletko mukana viimeisessä taistelussa?

Anton: No olen tietysti.

Matias: No sitten rutinat pois, yhtä köyttä -yhdistys pitää olla.

Helen: Pitäähän tyttöjenkin saada jotain tehdä, kun pojat saa aina...

Ella: Niin, ne sai viimeksi rikkoo sen seinin ja tytöt ei saanu paljon mitään.

Matias: Pojat viimeksi pelasti meidät hämähäkeiltä, ja nyt tytöt pelasti meidät hurjalta Katlalta.

Mika: Ihan tyhmää!

Joku toinen: Se oli ihan vaan paperi-Katla...

Anton on vaiti ja katselee.

Katlan nujertaminen, episodi, jota opettajat olivat valmistelleet etukäteen, oli tärkeä vaihe ryhmän seikkailussa ja mahdollisti kirsikkalaaksoilaisille pääsyn Ruusulaakson puolelle. Paperiseen Katlaan viittaamalla Anton sivuutti tyttöjen juoneen keskeisesti vaikuttavan teon ja kuvitteellisen kokemuksen. Voidakseen jatkaa leikkimaailman juonen sisällä Antonin oli tehtävä vaikea valinta omien välittömien tunnereaktioidensa ja juonen sisällä pysymisen välillä. Hän vetäytyi taustalle, kun muut pojat vielä jatkoivat. Tässä tulee näkyviin leikin kehityksellinen aspekti, eron tekeminen minän ja roolin välillä (Hakkarainen 2001; Mead 1934; Vygotsky 1978).

Johtopäätöksiä: lapsinäkökulmaisuus ja kehittyvä toimijuus

Yllä olevan pohjalta voidaan toimijuuden rakentumista tarkastella moniulotteisena prosessina. Sen yhtenä elementtinä on yksilön tarve muuttaa itse itseään. Toisena elementtinä on ympäröivän järjestyksen ja valtarakenteiden koettelu ja mahdollisuus olla eri mieltä, kuten vastustaa tai olla osallistumatta. Keskeisintä näyttää kuitenkin olevan osallistuminen ja jakaminen muiden kanssa, niin sanottu jäsenyys jaetussa toiminnassa (ks. myös Hofmann & Rainio 2007). Kaikki tämä on mahdollista leikissä, jossa keskeistä on improvisaatio, irrottelu ja kyky irtautua valmiista ja annetusta sekä oman ja muiden toiminnan rajojen koettelu (ks. Karlsson & Riihelä tässä teoksessa, luku 6). Kouluoppimisessa keskeistä on itsensä hillitseminen, ohjeiden noudattaminen, pitkäjänteinen keskittyminen ja mahdollisesti epämielikkäiltä tuntuvien asioiden opettelu. Kiinnostavaa leikkimaailman kaltaisessa toiminnassa onkin juuri mahdollisuus sovittaa yhteen näitä erilaisia maailmoja. Ristiriidatonta se ei ole, kuten Antonin polkua seuraamalla voi nähdä.

Anton on leikkimaailman alusta asti ollut halukas osallistumaan yhteiseen leikkiin, mutta hyvin rajoitetusti omilla ehdoillaan. Hänen toimijuutensa näyttäytyy rohkeutena, taitona ja mahdollisuutena asettua vastustamaan ja kyseenalaistamaan annettua, yhteistä toimintaa ja ”dominoivaa” diskurssia (esim. koulun toimintatapoja tai opettajia). Anton käyttää taitavasti erilaisia resursseja, kuten tarinan juonta, tämän toimijuusposition rakentamisessa. Kiinnostavaa on, että Antonin vastarinnan, kokeilemisen ja vastustamisen on mahdollista suuntautua ei vain kouluun ja opettajiin, kuten helposti tulkitsisi, vaan myös itse juonelliseen kontekstiin, sen hahmoihin ja käänteisiin. Näin vastarinnasta ja kokeilemista tulee leikkimaailmaa rakentava resurssi.

Vähitellen leikkimaailmatoiminnan rajojen koettelun ja testaamisen kautta Antonille alkaa rakentua toisenlainen, omakohtaisempi positio. Aikuisen lopulta tarjotessa Antonille paikkaa leikkimaailmassa henkivartijan roolin avulla Antonin oman toimintapotentialin (Holzkamp 1991) koettelulle ja kehittämiselle rakentuu toisenlainen kohde. Yh-

teistoiminta avautuu hänelle mielekkäänä vaihtoehtona, ei enää jona-kin, jota täytyy vastustaa. Hänen ei myöskään tarvitse keskittyä vain oman itsensä näkyväksi ja kuuluvaksi tekemiseen leikkimaailmassa. Nyt myös Antonin toiminta voi avautua mielekkäänä muille.

Mikäli oppilaiden on mahdollista tuoda toimijuuttaan esiin koulu-luokassa vain vetäytymisen, poisjättäytymisen tai passiivisuuden kaut-ta, kokemuksia omasta itsestä vaikuttajana (vrt. Holzkamp 1991) ei välttämättä synny. Antonin polku osoittaa, että protestoiva ja rajoja koetteleva käyttäytyminen on vakavasti otettava ilmiö ja merkki lap-sen aloitteellisuudesta. Toisaalta se voi myös kertoa yhteisen toimin-nan epämielikkyydestä oppilaille. Ensi sijassa se mielestäni kertoo kuitenkin kuuntelemisen tärkeydestä ja toimijuuden vastavuoroisesta luonteesta. Hyvin ratkaisevaa Antonin polulla on koko leikkimaailma-toiminnan ja muiden toimijoiden, opettajien ja toisten lasten, välisen suhteen muutos ja kehittyminen. Tämä muutos on riippuvainen opet-tajien oivalluksesta kutsua lapset mukaan ja tarjota vaihtoehtoisia, mie-lekkäämpiä osallistumisen tapoja. Tämä on kuitenkin hyvin ristiriitai-nen haaste. Kun oppilas osaa ja voi kyseenalaistaa ja käyttää vastarin-taa, se tuo opettajalle haasteen pyörittää päivittäistä opetustoimintaa. Oman vastarintansa rohkeasti esiin tuovat oppilaat jättävät myös usein varjoonsa hiljaisemmat, syrjään vetäytyvät tai toiminnasta jo nautti-vat oppilaat. Huomio luokassa suuntautuu siihen, mikä näkyy ja kuu-luu (Gordon, Holland & Lahelma 2000; Rainio 2009). Väitöskirjassa-ni tarkastelen tätä problematiikkaa tarkemmin ja tutkin myös niiden oppilaiden toimijuuden ilmauksia, jotka joko valitsevat tavan toimia taustalla tai jotka jäävät aikuisten ja muiden lasten huomion tavoitta-mattomiin (ks. Rainio 2007, 2009, 2010). Antonin tarina edustaakin siten vain yhtä tulokulmaa oppilaiden toimijuuden monimuotoiseen ilmiöön.

Tässä luvussa olen tarkastellut lapsinäkökulman toteutumista luok-kahuoneessa toimijuuden käsitteen valossa ja kysynyt erityisesti, miten lapset tuovat omaa ääntään ja näkökulmaansa esiin lasten ja aikuisten yhteisestä leikkimaailmasta ammentavassa koulutoiminnassa.

Lasten toimijuuden kokemusten tärkeydestä puhutaan opetussuun-

nitelmassa kauniina tavoitteena, mutta niiden mielekkääseen rakentamiseen on koulun päivittäisessä toiminnassa yleensä liian vähän välineitä. Leikkimaailmapedagogiikan mahdollisuus rakentaa toisenlaisia oppimistilanteita on varteenotettava vaihtoehto koulun tämänhetkisiin toimintatapoihin. Toisaalta on tärkeää tarkastella myös itse leikkimaailmatoimintaa kriittisesti: kuinka onnistutaan säilyttämään leikkimaailman toimijuutta tukevat, lasten ja aikuisten yhteistä demokraattista toimintaa korostavat periaatteet koululaitoksessa, jossa tarve noudattaa ennalta- tai ulkoapäin asetettuja tavoitteita ja ylläpitää järjestystä on ilmeinen (ns. kontrollin ja toimijuuden ristiriita, ks. Rainio 2010). Kouluinstituution ja lasten välinen suhde lienee aina valtasuhde (ks. esim. Schutz 2004). Sen muodoista ja mahdollisista seurauksista voi olla tietoinen. Antonin kohdalla valta saa uuden muodon: konstruktivisen, yhteistä toimintaa sekä omaa minää rakentavan (vrt. Foucault 1980). Aikuiset voivat käyttää omaa asemaansa luokassa monilla tavoin. Antoniin liittyvä analyysini osoittaa, että opettajien reflektiolla omasta toiminnasta ja sen muuttamisesta voi olla hyvinkin kantavia seurauksia koko luokan yhteiselle toiminnalle ja eri lasten monenlaisten näkökulmien näkyväksi ja kuuluvaksi tulemiselle.

Lähteet

- Bateson, G. (1989). Steps to an ecology of mind. A revolutionary approach to man's understanding of himself. Canada: Chandler Publishing Company.
- Bruner, J. (1996). The culture of education. Cambridge, London: Harvard University Press.
- Caughlan, S. (2005). Considering pastoral power: A commentary on Aaron Schutz's "Rethinking domination and resistance: Challenging postmodernism". *Educational Researcher*, 14–16.
- Davydov, V.V. (1988). Problems of developmental teaching: The experience of theoretical and experimental psychological research. *Soviet Education*, XXX (8–10).
- El'konin, D.B. (2005). The psychology of play. *Journal of Russian and East European Psychology*, 43 (1), 11–21.
- El'koninova, L.I. (2001). Fairy-tale semantics in the play of preschoolers. *Journal of Russian and East European Psychology*, 39 (4), 66–87.
- Engeström, Y. (1987). Learning by expanding. An activity-theoretical approach to developmental research. Helsinki: Orientakonsultit.

- Engeström, Y. (1992). *Interactive expertise. Studies in distributed working intelligence.* University of Helsinki. Department of Education.
- Engeström, Y. (1996). Development as breaking away and opening up: A challenge to Vygotsky and Piaget. *Swiss Journal of Psychology*, 55 (2/3), 126–132.
- Ferholt, B. (2009). Adult and child development in adult-child joint play: The Development of cognition, emotion, imagination and creativity in Playworlds. University of California, San Diego.
- Foucault, M. (1980). *Power/knowledge.* New York: Pantheon Books.
- Giroux, H.A. (1983). *Theory and resistance in education. A pedagogy for the opposition.* New York: Bergin & Garvey Publishers, Inc.
- Gordon, T. (2005). Toimijuuden käsitteen dilemmoja. Teoksessa A. Meurman-Solin & I. Pysyiäinen (toim.), *Ihmistieteet tänään.* Helsinki: Gaudeamus.
- Gordon, T., Holland, J. & Lahelma, E. (2000). *Making spaces: Citizenship and difference in schools.* London: Macmillan.
- Haavisto, V. (2002). *Court work in transition. An activity-theoretical study of changing work practices in a finnish district court.* Helsinki: Helsinki University Press.
- Hakkarainen, P. (1989). Problems of analyzing human activity. *Multidisciplinary Newsletter for Activity Theory*, 3/4, 13–21.
- Hakkarainen, P. (1990). *Motivaatio, leikki ja toiminnan kohteellisuus.* Helsinki: Kirjapaino Oma Ky.
- Hakkarainen, P. (2001). Leikki ja kehitys. Teoksessa K. Karila & J. Kinon (toim.), *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia.* Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hakkarainen, P. (2002). *Kehittävä esiopetus ja oppiminen.* Juva: PS-Kustannus.
- Hakkarainen, P. (2006). Learning and development in play. In J. Einarsdottir & J. T. Wagner (Eds.), *Nordic childhoods and early education* (pp. 183–222). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Hofmann, R. & Rainio, A. P. (2007). "It doesn't matter what part you play, it just matters that you're there." Towards shared agency in narrative play activity in school. In R. Alanen & S. Pöyhönen (Eds.), *Language in action. Vygotsky and leontievian legacy today* (pp. 308–328). Newcastle-upon-Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Holzkamp, K. (1991). Experience of self and scientific objectivity. In C.W. Tolman & W. Maiers (Eds.), *Critical psychology: Contributions to an historical science of the subject* (pp. 65–80). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hännikäinen, M. (1995). *Roolileikkiin siirtyminen leikin kehitysvaiheena. Kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian näkökulma.* Jyväskylän yliopistopaino.
- Johnstone, K. (1989). *Impro. Improvisation and the theatre.* London: Methuen Drama.
- Karlsson, L. (2000). *Lapsille puheenvuoro. Ammattikäytännön perinteet murroksessa.* Helsinki: Edita.
- Karlsson, L. (2005). *Lapset tiedon ja kulttuurin tuottajina.* Teoksessa S. Hänninen, J. Karjalainen & T. Lahti (toim.), *Toinen tieto. Kirjoituksia huono-osaisuuden tunnistamisesta* (s. 173–194). Helsinki: Stakes.
- Kiilakoski, T., Tomperi, T. & Vuorikoski, M. (toim.) (2005). *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus.* Tampere: Vastapaino.
- Korhonen, M. (1989). *Käytäntöshokki. Tutkimus mutalan päiväkodin toimintatavan muutosprosessista.* Joensuun yliopiston monistuskusku.

- Kumpulainen, K. (2002). Yhteistoiminnallinen oppiminen vertaisryhmässä: Tutkimuskatsaus. *Kasvatus*, 33 (3), 252–265.
- Kumpulainen, K. & Wray, D. (toim.) (2002). *Classroom interaction and social learning: From theory to practice*. London: Routledge.
- Lapsiasiavaltuutetun vuosikirja 2008. (2008). *Lapsella on oikeus osallistua*. Helsinki: Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskus.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Lehtinen, A.-R. (2000). *Lasten kesken. Lapset toimijoina päiväkodissa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Lindgren, A. (2003). *Veljeni Leijonamieli*. Suom. Kaarina Helakisa. Juva: Ws Bookwell Oy.
- Lindqvist, G. (1995). *The aesthetics of play. A didactic study of play and culture in preschools*. Stockholm: Gotab.
- Lindqvist, G. (1998). *Leikin mahdollisuudet. Luovaa leikkipedagogiikkaa päiväkotiin ja kouluun*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Linell, P. (1998). *Approaching dialogue. Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins publishing company.
- McCallum, R. (1999). *Ideologies of identity in adolescent fiction. The dialogic construction of subjectivity*. New York and London: Garland Publishing, Inc.
- McNeil, L.M. (1999). *Contradictions of control: School structure and school knowledge*. New York, London: Routledge.
- Mead, G.H. (1934). *Mind, self, and society. From the standpoint of a social behaviorist*. (Vol. 1. Works of George Herbert Mead). Chicago and London: University of Chicago Press.
- Miettinen, R. (1990). *Koulun muuttamisen mahdollisuudesta. Analyysi opetustyön kehityksestä ja ristiriidoista*. Helsinki: Gaudeamus.
- Mäkitalo, J. (2005). *Work-related well-being in the transformation of nursing home work*. Oulu: Oulu University Press.
- Olson, D.R. (2003). *Psychological theory and educational reform. How school remakes mind and society?* Cambridge: Cambridge University Press.
- Prout, A. (2005). *The future of childhood. Towards the interdisciplinary study of children*. London and New York: RoutledgeFalmer.
- Rainio, P. (2003). *Tietotyön malli koulun kehittämisessä. Muutoksen esteet, edellytykset ja mahdollisuudet opettajien puheessa. Tutkimusraportteja 7. Toiminnan teorian ja kehittävän työntutkimuksen yksikkö*.
- Rainio, A.P. (2005). *Emergence of a playworld. The formation of subjects of learning in interaction between children and adults. Työpapereita 32. Toiminnan teorian ja kehittävän työntutkimuksen yksikön julkaisuja*.
- Rainio, A.P. (2007). *Ghosts, bodyguards and fighting fillies: Manifestations of pupil agency in play pedagogy*. *ACTIO: International Journal for Human Activity Theory*, 1/2007, 149–160.
- Rainio, A.P. (2008a). *From resistance to involvement: Examining agency and control in a playworld activity*. *Mind, Culture, and Activity*, 15 (2), 115–140.
- Rainio, A.P. (2008b). *Developing the classroom as a figured world*. *Journal of Educational Change*, 9 (4), 357–364.

- Rainio, A.P. (2009). Horses, girls, and agency: Gender in play pedagogy. *Outlines – Critical Practice Studies*, 1/2009, 27–44.
- Rainio, A.P. (2010). Lionhearts of the Playworld. An ethnographic case study of the development of agency in play pedagogy. *Studies in Educational Sciences* 233. University of Helsinki. Institute of Behavioral Sciences.
- Repkin, V.V. (2003). Developmental teaching and learning activity. *Journal of Russian and East European Psychology*, 41 (5), 10–33.
- Riihelä, M. (1996). Mitä teemme lasten kysymyksille? Lasten ja ammattilaisten kohtaamisten merkitysulottuvuuksia lapsi-instituutioissa. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Sawyer, K.R. (1997). *Pretend play as improvisation. Conversation in the preschool classroom*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Sawyer, K.R. (2003). *Group creativity: Music, theater, collaboration*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Sawyer, K.R. (2004). Improvised lessons: Collaborative discussion in the constructivist classroom. *Teaching Education*, 15 (2), 189–201.
- Schutz, A. (2004). Rethinking domination and resistance: Challenging postmodernism. *Educational Researcher*, 33 (1), 15–23.
- Strandell, H. (1994). *Sociala mötesplatser för barn. Aktivitetsprofiler och förhandlingskulturer på daghem*. Helsinki: Gaudeamus.
- Wertsch, J.V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vuorikoski, M., Törmä, S. & Viskari, S. (2003). *Opettajan vaiettu valta*. Tampere: Vastapaino.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society. The development of the higher psychological processes*. Harvard: Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (2004). Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42 (1), 7–97.
- Zuckerman, G. (1999). Diagnosing learning initiative. In M. Hedegaard & J. Lompscher (Eds.), *Learning activity and development* (pp. 235–248). Oxford: Aarhus University Press.

Liitteet

Liite 1

Taulukko 3. Antonin polku: vuorovaikutusepisodit (Rainio 2008a)

	Vuorovaikutusepisodit	Antonin orientaatio	Kommunikaation tasot
1	3.3 Anton osallistuu juonelliseen tilanteeseen ja sen rakentamiseen.	tukeva	käsitteellisydestä ylläpitäen
2	3.3 Anton tarjoutuu auttamaan Joonatania Korpun etsimisessä.	tukeva	käsitteellisydestä ylläpitäen
3	3.3 Anton kutsuu oma-aloitteisesti muut koolle ja pohtii muiden salaviestin lähettäjää ja tämän motiiveja.	tukeva ja rakentava	käsitteellisydestä ylläpitäen
4	3.3 Anton lämmittelee (kuvitteellisella) nuotiolla ja puhalttaa tuleen saadakseen sen syttymään paremmin.	tukeva	käsitteellisydestä ylläpitäen
5	3.3 Anton kysyy opettajalta, voiko lopettaa leikin, jos ei ole nälkäinen (leikkimaailmassa ollaan kokoontumassa syömään kuvitteellista kalasoppaa) ja ilmoittaa sitten kaverilleen: ”Jos me ei olla nälkäisiä, me saadaan mennä ulos!”	hajottava	meta
6	4.3 Anton paljastaa salaisen viestin sisällön Jussille ja siten ”pettää” muut lapset, jotka ovat yrittäneet salata sitä. Emil valittaa Antonille tämän teosta.	hajottava	käsitteellisydestä rikkoen
7	4.3 Anton and Joel leikkivät humalaisia Jussi Kultakukon kievarissa, ja tämä johtaa siihen, että Jussi roolihahmossaan poistaa humalaiset häiriköt ulos kievaristaan. Myöhemmin leikkimaailman jälkeen opettaja puhuttelee poikia näiden käytöksestä.	vastustava	käsitteellisydestä ylläpitäen
8	10.3 Opettaja muistuttaa Antonia ja Joelia viime kerran huonosta käytöksestä ja suosittelee käyttäytymään kunnolla tällä kertaa.		

9	11.3 Luokka keskustelee tapahtumista ”vuorilla”. Anton toteaa, että äänet, joita lapset kuulivat vuorilla, olivat vain opettajien puhetta, eivät roolihahmojen. Monet lapset vastustavat tätä tulkintaa.	hajottava	käsikirjoitusta rikkoen
10	17.3 Luokka keskustelee tapahtumista ”vuorilla”. Anton kyseenalaistaa muiden lasten rohkeutta: ”Uskaltaisitko muka OIKEESTI?”	vastustava ja rakentava	meta
11	17.3 Luokka keskustelee tapahtumista ”vuorilla”. Anton väittää, että Katlan karjunta tuli vain sinne asennetusta radiosta.	hajottava	käsikirjoitusta rikkoen
12	17.3 Luokka keskustelee tapahtumista ”vuorilla”. Anton ilmoittaa, ketkä muista hänen mielestään pelkäsivät, ketkä eivät.	hajottava	meta
13	18.3 Luokka keskustelee toisen päivän tapahtumista ”vuorilla”. Anton: ”Se oli kivaa, kun siellä oli ihan tosi tosi tosi pimeetä ja mua pelotti ihan ihan millin!” (Näyttää kädellä.)	tukeva	meta
	<i>24.3 Ei aloitteita</i>		
	<i>25.3 Ei aloitteita</i>		
14	31.3 Anton nousee miekka pystyssä taistoon Ingvaria vastaan (opettaja roolissa) ja innostaa muita mukaan tähän.	vastustava	käsikirjoitusta ylläpitäen
15	1.4 Anton joutuu kärsimään ”rangaistuksen” toimistaan Ingvaria vastaan: hän joutuu jäämään sotataitojen harjoitteluun Tengilin sotilaiden opastuksella. Anton tekee, mitä käsketään.		
16	1.4 Anton yrittää voittaa Tengilin miehiä puolelleen (osa oppilaista on näissä rooleissa) Ingvaria vastaan. Toiset lapset kieltäytyvät tai eivät ole huomaavinaan Antonin yritystä.	vastustava	meta / käsikirjoitusta ylläpitäen
17	1.4 Anton suuntaa jousipyssyään kohti Ingvaria.	vastustava	käsikirjoitusta ylläpitäen
18	1.4 Anton hermostuu Topiakselle (joka on Tengilin sotilaan roolissa ja edustaa näin valtaa), ja he alkavat riidellä. Anton ärsyyntyy myös joidenkin muiden lasten käytöksestä.	vastustava	meta

19	1.4 Kirsikkalaaksolaiset jonottavat saadakseen Ingvarilta ”Katla-merkit” käsivarteensa. Ingvar lähettää Antonin takaisin jonon perälle, koska tämä on aiemmin ollut vastusteleva. Anton tottelee.		
	<i>14.4 Ei aineistoa</i>		
	<i>15.4 Ei aineistoa</i>		
20	21.4 Julius ja Hubert (oppilaat rooleissa) tuovat uutisia Orvarista (oppilaan rooli), joka on vangittuna Katlan luolaan. Anton huutaa pojille: ”Tossa se Orvar on.” Hän kyseenalaistaa siten muiden ”hiljaisen sopimuksen” siitä, että Orvarin hahmossa toimiva poika on mukana toisessa roolissa.	hajottava	käsikirjoitusta rikkoen
21	22.4 Anton kiusaa ja testailee Ingvaria (opettaja roolissa) kyselemällä, milloin he saavat lomaa tämän joukoista.	vastustava	käsikirjoitusta ylläpitäen
22	22.4 Ryhmä on löytänyt salaviestin paloja metsästä, ja ne kiinnostavat Antonia. Hän tarkastelee niistä yhtä, kun opettaja ottaa sen Antonilta ja ojentaa Korpulle (oppilas roolissa), jonka tarkoitus on pitää niistä huolta. Anton on silminnähden pettynyt, jolloin opettaja ehdottaa, että tästä tulisi Korpun henkivartija, joka suojaisi tätä vaaroilta. Anton koettaa aluksi olla välinpitämätön, muttei lopulta voi olla hymyilemättä ja hyppimättä ympäriinsä.	passiivisesta ja responsiivisesta tukevaan aloitteellisuuteen	
23	22.4 Henkivartija Anton on valittu ryhmään, joka selvittää viestiä salaisten koodien takana. Anton osallistuu innokkaasti ryhmän toimintaan, mutta heittää välillä lekkeriksi, jolloin Emil (oppilas) hermostuu ja toteaa: ”Älkää leikkikö!”	rakentava & tukeva; hajottava	meta
24	28.4 Lapset yrittävät päästä muurin läpi Ruusulaaksoon, jota Ingvar joukkoineen vartioi. Anton tekee pienryhmässään suunnitelman läpipäästystä ja yrittää toteuttaa sen, mutta epäonnistuu. Hän yrittää vielä uudelleen.	rakentava	meta
25	28.4 Lopulta Anton pääsee muurin läpi sitkeän yrityksen jälkeen.	rakentava	käsikirjoitusta ylläpitäen

Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan

26	29.4 Matias (opettaja roolissa) sanoo Antonille: ”Se on kyllä hyvä, että Korpulla on toi henkivartija. Onko sulla ollu paljon hommia? Anton vastaa: ”Ei.”		
27	6.5 Kirsikkalaaksolaiset tapaavat yllättäen Jussin Ruusuulaaksossa. Anton sanoo: ”Jos me lähetetään sut sinne, sä voit tappaa Orvarin.”	tukeva	käsikirjoitusta ylläpitäen
28	6.5 Anton näyttää muskeleitaan voiman ja rohkeuden merkiksi ja vastaa siten opettajan pohdintaan, ketkä haluavat olla mukana viimeisessä taistelussa.	tukeva	
29	7.5 Opettaja kertoo tutkijalle keskustelusta Jussista ja tämän luotettavuudesta ja luonteesta. Hän kertoo Antonin olleen innokkaasti mukana keskustelussa.	tukeva & rakentava	
30	12.5 Anton miettii Jussin luonnetta: ”Mä en tiedä, luotanko mä siihen.” Opettaja kysyy, miksi Jussiin kannattaisi luottaa. Anton vastaa: ”No... se on ennen ollut hyvä ihminen. Mutta ei se nyt oo.”	tukeva	meta
31	12.5 Opettaja toteaa Antonille: ”Missäs se Korppu on. Sinun piti sitä vahtia. Tengil saattaa hyökätä. Meehän tekemään hommas.”		
32	12.5 Anton julistaa, että ”Hubert on kuningas”, kun Emil (poika Hubertin roolissa) on valittu salaista tehtävää tekemään. Aiemmin Anton ei ole osoittanut kannatustaan muiden roolihahmojen teoille.	tukeva	käsikirjoitusta ylläpitäen
33	12.5 Anton kannattaa jälleen Hubertia kirsikkalaaksolaisten joukon johtajahahmona.	tukeva	käsikirjoitusta ylläpitäen
34	13.5 Anton ehdottaa muille, että ehkäpä Joonatan-kin tarvitsisi henkivartijan ja että voisiko joku oppilaista olla siinä roolissa.	rakentava & tukeva	käsikirjoitusta ylläpitäen / meta
35	13.5 Anton tekee aloitteita yhteisessä keskustelussa ja tukee muiden ideoita.	rakentava & tukeva	käsikirjoitusta ylläpitäen

36	13.5 Opettaja kiittää Antonia tämän tärkeistä ideoista ja ehdottaa, että Anton osallistuisi Ingvarin ja muiden Tengilin joukkojen hakemiseen keskustelua varten.		
37	13.5 Keskusteltaessa ryhmässä seuraavan viikon suunnitelmista Anton tekee ehdotuksen: "...jos ne pettää niin joittenkin pitää lähteä niitten mukaan. Esim. jos yks menis vakoilee."	rakentava	käsikirjoitusta ylläpitäen / meta
38	19.5 Pojille selviää, että tytöt ovat taistelun tuoksinassa nujertaneet (ja siten rikkoneet) Katlan, paperisen hirviön, jonka nämä ovat tehneet. Anton vihastuu ja ryhtyy raivoamaan tyttöjen toiminnasta.	vastustava	käsikirjoitusta rikkoen
39	19.5 Anton ja muut pojat ottavat jälleen esiin tyttöjen epäreilun Katlan rikkomisen. Anton kieltää tyttöjen teon merkityksen juonen kannalta ja sen rohkeuden sanomalla, että "Se oli vain paperia".	vastustava & hajottava	käsikirjoitusta rikkoen
40	19.5 Opettaja kysyy Antonilta, minne on kadonnut henkivartija ja tahtooko tämä olla mukana viimeisessä taistelussa vai "onko tullut pupu pöksyyn". Anton kieltää tämän, lopettaa Katlasta valittamisen siihen paikkaan ja vetäytyy takaisin rooliinsa. Muut pojat vielä jatkavat.	tukeva	meta

5

Leikitäänkö yhdessä? Tyttöjen ja poikien yhteinen ja erillinen leikinmaailma

Tässä luvussa kuvaan folkloristista tutkimusta, jossa lasten leikkiä on tarkasteltu soveltamalla lapsinäkökulmaista tutkimusotetta. Lapsinäkökulmainen tutkimusote tulee erityisesti esille menetelmällisissä valinnoissa, joiden myötä on pyritty tavoittamaan lasten oma kuvaus heille merkityksellisistä leikeistä. Lapset ovat itse kirjoittaneet ja kertoneet tutkijalle leikeistään leikin havainnoimisen sijaan. Lasten omat tekstit ilmentävät sekä sitä tapaa, jolla koululaiset kuvaavat leikkejään, että leikkien sisältöjä. Siksi luvussa on folkloristiselle tutkimukselle tyypilliseen tapaan runsaasti lainauksia aineistosta. Tämä luku vastaa kysymyksiin, leikkivätkö kouluikäiset tytöt ja pojat yhdessä, onko tyttöjen ja poikien leikinmaailma erilainen, millaiset leikit kiinnostavat tyttöjä ja millaiset leikit saavat pojat innostumaan.

Kuvaan helsinkiläisten tyttöjen ja poikien leikkien erityispiirteitä. Nostan esiin leikkejä, jotka ovat aineistoni mukaan ominaisia tytöille, ja teemoja, jotka ovat selvästi poikien suosimia. Leikkien luokitukset, ryhmittelyt ja teemat ovat nostettavissa leikkikuvauksista, vaikka leikkijät eivät itse leikkejä luokittelekaan. Kuvaan tyttöjen ja poikien yhteistä ja eril-

listä leikinmaailmaa leikkiaiheiden kautta. Siten saan ne hallittavampaan muotoon.

Käytän tässä leikkiä yleiskäsitteenä, joka pitää sisällään muun muassa suullisen ja kirjoitetun leikkiperinteen, lasten ja aikuisten leikit sekä mitä erilaisimmat spontaanit leikin muodot, urheilun, pelit ja hullutteen. Olen kiinnostunut enemmän leikin kokemuksellisesta ulottuvuudesta eli siitä, mitä leikki lapselle merkitsee, kuin siitä, mitä leikki on. Leikkiä onkin lähes mahdotonta asettaa minkään tyhjentäväksi rakennetun luonnehdinnan alle (esim. Hänninen 2003, 130). Olen toistuvasti käynyt eri tarkastelunäkökulmista ja luokitteluperusteista läpi laajaa leikkiaineistoani eli lasten omia kuvauksia leikeistä. Yksittäiset leikkikuvaukset tosin muodostavat ryhmiä, joita yhdistää yksi tai useampi leikin piirre, kuten sääntö, tapahtumien kulku tai leikin välineet. Yhtenä leikin tärkeimmistä lähtökohdista pidän siis leikkisyyden (leikinomaisuuden) kokemusta leikkitapahtumassa. Leikki on kaikkein merkityksellisintä ja usein hauskinda leikkijöille itselleen (Karimäki 2005, 108).

Tämä luku perustuu tutkimusaineistooni, jonka olen kerännyt 7–13-vuotiaiden suomalaisten koululaisten leikkejä käsittelevään folkloristiikan alaan kuuluvaan väitöskirjatyöhön. Koululaiset ovat antaneet haastatteluja ja kirjoittaneet yli 800 leikkikuvausta, joista muodostuu moniulotteinen kuva leikkien rikkaudesta ja moninaisuudesta. Kaikki tutkimusaineistoni leikkijät ovat kaupunkilaislapsia.

Tutkimukseen osallistuneet lapset olivat kiinnostuneita siitä, mitä heistä kirjoitan. Heille oli tärkeää, että raportointi vastaa todellisuutta. Heitä kiinnosti myös, mitä aion tehdä sillä leikkitiedolla, jonka olen heiltä saanut. Osa lapsista on osoittanut olevansa tietoisia siitä, että tiedolla voi kontrolloida lapsia. He olivatkin uteliaita sen suhteen, mitä heistä tullaan kertomaan niille, joilla on heihin valtaa eli isille ja äideille (ks. myös Strandell 2005).

Esimerkiksi 12-vuotiailla helsinkiläistyöillä oli seuraavanlainen leikki vuonna 2000: ”Me leikittiin barbeilla tavallisia leikkejä (äiti, lapsi, isä, kavereita jne.). Mutta, ei se nyt ihan tavallista ollut, koska meillä ei ollut kenejä, joten barbien piti olla lesboja.” (Leikkikeruu 2000a).

Tytöt tulivat juttelemaan kanssani kirjoittamistaan leikeistä, joista yllä oli vain yksi lyhyt esimerkki. He kertoivat, että pyynnöstä huolimatta heille ei ollut ostettu poikabarbieta, ja sanoivat minulle nauraen: ”Älä nyt sitten ala ihmetellä tai kirjoittaa tästä mitään älyttömiä ’lesbous kiinnostaa’ -juttuja. Me leikitään niin, koska tykätään häistä ja pukea barbit hääpukuun eikä miestä ole.” (Leikkikeruu 2000b).

Edellinen esimerkki todistaa, kuinka tärkeää lapsille on, miten heitä representoidaan ”isille ja äideille” eli miten lapsista puhutaan. Lapsilla itsellään ei juuri ole valtaa vaikuttaa kuvaan, joka heistä luodaan. Tutkijan pitää sen takia olla erityisen herkkä niille käsitteille ja näkökulmille, jotka hän ottaa tutkimuksensa lähtökohdiksi. Nämä ovat yleisiä tutkimuksen ongelmia, mutta korostuvat lapsitutkimuksessa epätasaisten valta-asemien takia. Tutkijoiden ei pidä omalla toiminnallaan vahvistaa lapsuuden rakenteellista haavoittuvuutta (Strandell 2005). Lasten ja aikuisten tavat käsitellä elämän eri ilmiöitä eroavat toisistaan. Mielenkiintoista on, millaisiin kysymyksenasetteluihin päädytään, kun lähde-tään liikkeelle aikuisen tavasta esittää asioita. Entä miltä elämä näyttää lapsen itsensä kertomana? (Vrt. Karlsson tässä teoksessa, luku 8.)

Miten saada lapset kertomaan leikeistään?

Lapsen ja lapsuuden näkyväksi tuleminen ja ajatus lapsesta aktiivisena toimijana ja subjektina ovat nousseet entistä useammin esille tutkimuksissa (esim. Eskelinen & Kinnunen 2001, 14; Littlechild 2000). Erityisesti aineistonkeruuvaihe herättää lapsitutkimuksessa eettistä pohdiskelua.

Lapsuuden sosiologi Harriet Strandell (2005) erottaa kolme pääasiallista syytä sille, miksi lapsi- ja lapsuustutkimuksessa eettisten kysymysten pohdiskelu on noussut tärkeäksi aiheeksi. Ensinnäkin lapsia on alettu pitää luotettavina informantteina. Kun halutaan tietoa lapsista, kysytään sitä lapsilta itseltään sen sijaan, että kysyttäisiin yksinomaan vanhemmilta tai aikuisilta. Toiseksi näkemys lapsuudesta ja aikuisuudesta toistensa vastakohtina on alkanut murentua, kun huomio lapsi-

ja lapsuustutkimuksessa kohdistuu lasten toimijuuteen ja sosiaaliseen osallistumiseen (Christensen & Prout 2002, 482). Kolmanneksi syyksi Strandell nostaa esiin eettisen keskustelun laajentumisen monenlaisessa tutkimustoiminnassa keskeisempään asemaan. (Strandell 2005.)

Tutkimukseen osallistuvien henkilöiden vapaaehtoinen ja riittävään tietoon perustuva suostumus osallistua tutkimukseen on ihmisoikeuslähtöisen tutkimusetiikan keskeinen periaate (Alanen 1998; Alderson 1995). Mitä tämä tarkoittaa, kun kysymys on lapsista? Päiväkotikäisiä lapsia tutkineet korostavat, että vaikka lapsella on lupa vanhemmiltaan osallistua tutkimukseen, siitä huolimatta lupa on saatava käytännössä myös lapselta itseltään (ks. Corsaro 1985; Kalliala 1999; Lehtinen 2000; Strandell 1994). Strandell painottaa, että tutkimusluvasta neuvottelu on pidettävä esillä (esimerkiksi päiväkodissa) koko ajan esimerkiksi kysymällä, missä tilanteessa tutkija saa olla läsnä. Käytetyn tutkimusmenetelmän mukaan luvasta neuvotellaan joko ainutkertaisesti tai jatkuvasti useiden kuukausien ajan. (Strandell 2005.)

Suomalaisessa folkloristisessa ja kansatieteellisessä lapsuus-, leikki- ja lastenperinteentutkimuksissa lapset ovat olleet tutkimukseen osallisina jo runsaat sata vuotta. Lapset ovat useissa tutkimuksissa tuottaneet aktiivisesti tutkimusaineistoa ja olleet joissakin tutkimuksissa myös mukana tutkijoina. (Esim. Anttila 1996; Ekrem 1990; Kalliala 1999; Karimäki 2005a, 2005b, 2008; Knuutila 1977; Lipponen 1990; Okkola 1928; Saarikoski 2005; Virtanen 1970.)

Tähän folkloristiseen tutkimustraditioon nojaten halusin kerätä aineistoni lapsilta itseltään. Lapset ovat oman elämänsä alueensa asiantuntijoita puhuttaessa heidän omista leikeistään, ja lapsilla itsellään on tietoa, jota muualta en voi saada. Kun selvitetään jotakin esimerkiksi lasten leikeistä, toiveista tai ajatuksista, on hyödyllisempää haastatella, tarkkailla tai keskustella lasten kanssa kuin pohtia samoja asioita lapsista kiinnostuneiden aikuisten kesken (Knuutila 1977, 143). Luonteva ympäristö kenttätyölle oli koulu.

Aineistonkeruumenetelmäni olivat temaattinen kirjoittaminen ja pareittain tai ryhmissä tehtävät teemahaastattelut. Teemakirjoitukset eli lasten itsensä kirjoittamat kuvaukset leikeistään ovat tutkimukseni pe-

rusaineisto. Teemakirjoittamiseen osallistui Helsingissä 500 lasta.

Keräsin teemakirjoitukset kaikissa kouluissa itse. Siten tiesin saava-ni henkilökohtaisen tuntuman tutkimusaineistooni ja kirjoittajiin (vrt. Karimäki 1997). Tavoitteeni oli kaikissa tutkimusaineiston hankintaan liittyvissä vuorovaikutustilanteissa välittää lapsille viesti, että heidän ajatuksensa ovat arvokkaita ja heillä on tietoa, joka on minulle ja tutkimukselle merkityksellistä. Korostin leikkikuvausten olevan minulle ensiarvoisen tärkeitä. Tämän yritin sanoin tuoda esiin, ennen kuin luin ääneen teemakirjoitusohjeen. Halusin antaa sekä tutkimuksestani että itsestäni totuudenmukaisen kuvan.

Aikaa kirjoittamiseen kullakin luokalla oli yhden oppitunnin ver-ran. Teemakirjoittamisen ohjeen annoin jokaiselle luokalle suullisesti ennen vastauspapereiden jakamista:

Kirjoita kuvaus leikistä, jota itse olet viime aikoina leikkinyt. Jos sinä tai ystäväsi olette itse keksineet jonkin leikin, niin kerro sii-tä. Kirjoita leikistä kuvaus, josta ilmenee leikin juoni, idea, mi-ten, missä, millä ja kenen kanssa sitä voi leikkiä. Kerro myös, voi-ko leikkiä jatkaa myöhemmin, jos leikki jää kesken. Jos leikillä on nimi, niin laita se otsikoksi. Vastauspaperiin tulee laittaa ikä, sukupuoli ja luokka.

Lasten kokemuksia

Lapset pitivät selvästi teemakirjoitustehtävästä. Näin päättelin siitä iloi-sesta puheensorinasta, joka luokassa vallitsi, ennen kuin lapset syventyi-vät omaan kirjoitukseensa. Monet lapset tiedustelivat vierustovereiltaan ja ystäviltään: ”Mistä leikistä sinä kirjoitat?” Lapsilla ei tuntunut olevan vaikeuksia muistella omia leikkejään, mutta osa koululaisista piti vai-keana kuvailla leikkiä kirjallisesti. ”Toiseksi kivoin leikki on kiinalainen peili. En osaa oikein kuvailla sitä”, kirjoitti kuudesluokkalainen tyttö. Seuraavassa hänen kirjoittamansa leikin kuvaus kokonaisuudessaan.

Tykkäsin leikkiä kirkonrottaa leikin sitä vieläkin ystäväieni kanssa vaikka olenkin 12-vuotias. Se on vähän kun piilosta, mutta paljon kivempaa. Siinä ei joudu jäämään heti kun on nähty vaan voi pelastaa itsensä. Kirkonrotan loru meni näin: Vasta pesty puhdas selkä reksonalla raikastettu ympyrä ja risti, kuka siihen sormellaan viimeiseksi pisti. Ja sai arvata kuka se oli. Ensin arvattaisiin ja sitten muut sanoivat onko totta, kuin kirkonrottaa. Se oli tosi kiva leikki ja on vieläkin. Toiseksi kivoin leikki on kiinalainen peili. En osaa oikein kuvailla sitä, mutta se oli niin kiva. Sen voin sanoa, että se oli vähän kuin tavallinen peili. Mutta sitä en ole leikkinyt erittäin pitkään aikaan. Varmaan 2 vuoteen tai jopa yli. (Tyttö 12 v)

Joitakin lasten kommentteja sain myös siitä, että he olisivat alun perin halunneet kirjoittaa jostakin muusta leikistä. Lapset perustelivat sitä, miksi valitsivat kuitenkin toisin: ”Sitä hauskaa lempileikkiä on vaikea kuvata.” Toisen leikin valintaa perusteltiin myös näin: ”Se on niin pitkä, ettei siitä jaksa kirjoittaa.” Osa lapsista koki vaikeana palauttaa mieleen koulutilanteessa kaikki leikkiin kuuluvat tärkeät yksityiskohdat. Lasten esiin tuomista vaikeuksista huolimatta sain satoja upeita ja kiinnostavia leikkikuvauksia.

Monika Riihelä (tässä teoksessa, luku 7) on tuonut esiin huomion, että sadutustapahtumaa voidaan tarkastella myös sanallisena leikkinä, jossa viesti kulkee paitsi juonellisina teksteinä myös rivien välissä ja joka herättää tuntemuksia ja saa aikaan ahaa-elämyksiä ja uusia oivalluksia. Toisinaan aineistoni leikkikuvaukset ovat nopeasti asiasta toiseen eteneviä ja hengästyttävän tapahtumarikkaita (vrt. Karlsson tässä teoksessa, luku 8). On mahdollista, että lapset kokivat jotain samankaltaista leikistä kirjoittaessaan, kuin he kokevat kertoessaan omaa satuaan.

Leikkikuvausten kirjoittamisen jälkeen lähes jokaisessa luokassa muutama lapsi tuli keskustelemaan kanssani leikeistään. Näyttää siis siltä, että läsnä olemisella oli lapsille suuri merkitys. Olin itse lasten leikeistä kiinnostuneena paikalla enkä vain lähettänyt opettajalle ”ainekirjoituspyyntöä” lapsille jaettavaksi.

Kun tytöt ja pojat leikkivät yhdessä

Tämä luku sisältää pitkiä lasten itsensä kirjoittamia leikin kuvauksia, mikä mahdollistaa sen, että lukija voi tehdä myös omia tulkintoja leikeistä (myös Saarikoski 2001, 77–78). Poikien kirjoittamat leikkikuvaukset ovat tyttöjen kirjoittamia jonkin verran suppeampia ja lyhyempiä. Toisinaan olen korjannut lasten kirjoitusvirheitä hieman, jotta tekstit saisivat luettavamman muodon.

Usein lasten omaehtoiset ryhmät, kuten esimerkiksi pihayhteisöt tai kaveriporukat, pyrkivät pois aikuisten ulottuvilta. Kouluikäisten lasten sosiaalistuminen vertaisryhmissä ja ryhmän tapojen sekä yhteisten käyttäytymismuotojen oppiminen on edellytys ryhmän jäseneksi hyväksymiselle. Näissä omaehtoisissa kaveriporukoissa lapset ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa ilman aikuisen valvontaa. (Esim. Knuutila 1979, 396–397; Opie 1967, 1–2). Lasten omaehtoisia ryhmiä yhdistävä piirre on, että ryhmät koostuvat jäsenistä, joiden asema on suunnilleen sama aikuisten ohjaamiin harrasteryhmiin verrattuna. Lapsiryhmän sisällä valtarakenteet vaihtelevat, mutta normeja, käyttäytymissääntöjä ja lasten keskinäistä perinnettä lapset siirtävät edelleen toisilleen. Ikätovereilla on näin vaikutusta lapsen kehittymiseen ja sosiaalistumiseen niin kuin myös lasten keskuudessa jatkuvalla perinteelläkin. (Virtanen 1984, 117.)

Leea Virtanen on kirjassaan *Lastenperinne* (1982) erotellut seitsemän mahdollista lasten keskinäisen perinteen ja vertaisryhmien tehtävää. Ikätoverien vertaisryhmä ja yhteinen perinne auttavat lasta itsenäistymään mutta myös yhdenmukaistaa ryhmän jäsenten käyttäytymistä. Lasten sosiaalinen näkemys myös laajenee, sillä erilaisuuden hyväksyminen ja yhteisvastuu ovat monissa leikeissä ja ryhmän toiminnassa tärkeitä. Samalla lapsen minäkuva hahmottuu suhteessa muihin lapsiin, ja lapsella on mahdollisuus tutustua sukupuoliroolien maailmaan. Vertaisryhmissä lapset välittävät toisilleen elämänarvoja ja erilaista tietoutta esimerkiksi siitä, mikä kulloinkin on muodissa nimenomaan populaarikulttuurin alalla. Mutta jos ikätoveriryhmän merkitystä tarkastellaan lapsen itsensä kannalta, on selvää, että hän kuuluu ryhmään siksi, että toiminta on

hänestä hauskaa eikä siksi että hän voisi laajentaa maailmankuvaansa tai normalisoida käyttäytymistään. Lapset itse antavat huville ja hauskuudelle suuren painoarvon. (Virtanen 1984, 116–137.)

Lastenperinteeseen katsotaan kuuluvaksi muun muassa lasten keskinäinen piharounous, kuten riimilliset härnäykset, riimittelyt, väännelemät (lauluista, mainoksista, sananparsista) ja leikinalkajaislorut. Lasten keskinäistä suullista perinnettä ovat myös leikki- ja salakielet, taikuedet ja uskomukset, vitsit ja arvoitukset sekä kummitusjutut (Virtanen 1972, 1980). Lastenperinteeseen voidaan laskea myös leikkiyhteisön tai kaveriporukan vakiintuneet käyttäytymismallit, kuten tervehdykset, ympäristön käyttö ja riitelykäytänteet, jotka osaltaan vahvistavat ryhmän yhteenkuuluvaisuuden tunnetta (Knuutila 1979, 379). Lasten keskinäistä perinnettä on myös verraten uusi digitaalisiin peleihin liittyvä tiedonvaihtokulttuuri. Lastenperinteen keskeinen elementti on kuitenkin leikki.

Sääntöleikit, kuten kiinniottoleikit, pallopelit, ruudun tai hyppynarun hyppääminen, ovat osa lasten omaehtoista perinnettä. Hyviä paikkoja sääntöleikkiperinteen leviämislle ovat koulujen välitunnit (Virtanen 1972, 3). Kansanperinteentutkija Ulla Lipponen (1990, 110) on todennut suurimman osan välituntileikeistä sopivan sekä tytöille että pojille, ja tätä mieltä ovat myös lapset. Tyttöjen ja poikien leikkikäyttäytyminen on tältä osin muuttunut, sillä vielä 1970-luvulla erot tyttöjen ja poikien välituntileikeissä olivat jyrkemmät, vaikka yhteisleikkejäkin oli (Virtanen 1972, 70). Aineistossani kouluympäristö näyttää tyttöjen ja poikien leikkien kannalta yhdistävänä tekijänä. Koulussa, iltapäiväkerhoissa ja leikkipuistoissa koulun jälkeen pojat ja tytöt leikkivät osin yhdessä sääntöleikkejä.

Noin puolessa aineistoni leikinkuvauksissa mainitaan jokin sääntöleikki tai siitä kerrotaan seikkaperäisesti. Sääntöleikeistä 43 prosenttia on tyttöjen ja 57 prosenttia poikien kirjoittamia. Sääntöleikeillä ei ole yhtä ainoaa oikeaa leikkitapaa, vaan ne elävät, uudistuvat ja muuttuvat koko ajan. Leikki muotoutuu kulloisenkin tilanteen ja leikkijöiden vaatimusten mukaan, mutta säännöt ovat kuitenkin verraten yhteneväiset ja tärkeät. (Ks. myös Kalliala 1999, 87; Lipponen 1990, 7.)

Keinupersis

Keinupersiksessä tarrtetaan enintään 4 henkilöä, voi siinä olla 3 henkilöä jos on neljä 2 on keinussa 1 etumies jos on 3 henkilöä, niin 2 keinussa 1 etumies, joka yrittää heittää sitä palloa ja jos se osuu polvista ylöspäin niin jää. Jaloilla saa potkia sitä palloa ja on paikka joka kierretään ympäri. Siellä saa jäädä ja jos se pallo menee niin pitkälle, että ehtii takaisin sit saa yhen armiksen. Se armis tarkoittaa sitä, että jos se osuu polvista ylöspäin niin ei jää. Jos ei ehdi takaisin sieltä armispaikalta ja jääjä (”etumies”) ehtii huutaa palo niin jää paitsi jos on armis niin armis lähtee. Jääjällä (”etumiehellä”) on viiva mistä se heittää siihen sen täytyy huutaa palo ja jos on kaksi jalkaa maassa ja jääjä huutaa palo, niin jää tai lähtee armis. Voi huutaa pihditkin, jos se on jalan alla. Takamies on sellainen, joka auttaa etumiestä (”jääjä”) se heittää sen pallon etumiehelle (”jääjälle”). (Tyttö 10 v)

Lasten kertoman mukaan sääntöleikit, kuten kirkonrotta, kymmenen tikkua laudalla ja persikset, sekä lukuisat erilaiset hippaleikit ovat sitä hauskeempia, mitä enemmän on leikkijöitä ja tilaa leikkiä. Lasten kirjoituksista käy ilmi, että sääntöleikkeihin pääsevät yleensä kaikki halukkaat mukaan, ja näitä leikkejä näkeekin eri-ikäisten tyttöjen ja poikien leikkivän yhdessä. Vuodenajat määräävät, leikitäänkö *rosvoa ja poliisia* vai rakennetaanko *lumilinnoja* (ks. myös Grönholm 2004, 329). Rosvoa ja poliisia leikitään kuitenkin kesät talvet. Se on aineistoni mukaan yksi suosituimmista sääntöleikeistä sekä tyttöjen että poikien keskuudessa.

Pole ja rofe

Siinä valitaan joukkueet mahdollisimman tasaisesti. Toinen joukkue on poliisi ja toinen rosvo. Oikeastaan siinä ei ole häviäjää eikä voittajaa. Poliisit yrittävät saada rosvoja kiinni ja viedä heidät putkaan. Rosvot sen sijaan yrittävät juosta poliiseja karakuun. Vankila valitaan leikin alussa ja rosvot viedään sinne. Ne rosvot jotka ovat vankilassa voidaan pelastaa sillä tavalla, että toi-

nen rosvo koskettaa toista ihan mihin vaan. Sen takia poliiseilla onkin vaikea tehtävä, koska niitten pitää vahtia, etteivät rosvot pääsisi pelastamaan, ja kuitenkin ottaa toisia rosvoja kiinni. Jos joku rosvo on niin nopea niin siihen tarvitaan monta hidasta ottamaan kiinni. (Poika 12 v)

Pihoilla leikitään paljon myös lasten itsensä keksimiä sääntöleikkejä, jotka tuntee vain määrätty leikkiyhteisö, esimerkiksi luokka tai kaveriporukka, joka leikin on keksinyt. Monella koululla on oma, sille ominainen leikki, jonka toisessa koulussa korvaa toisenlainen, sisäiseltä olemukseltaan vastaava leikki (Virtanen 1972, 31).

Helsinkiläisten poikien leikkien tarkastelua

Helsinkiläispoikien keskuudessa sota ja taistelu nousevat keskeisimmiksi leikin aiheiksi. Viidennes poikien kirjoittamista leikinkuvauksista kuvaa sota- ja taisteluleikkejä. Suosittuja ovat muun muassa kuulasota, lumisota, vesisota, taistelukoulut, ninjaleikit ja puolustusvoimat. Sotaa leikitään myös pienillä sotaukoilla ja muilla sotaleluilla. Seuraavassa aineistoesimerkissä 12-vuotias helsinkiläispoika luettelee omia leikkejään mainiten myös sotaleikit. Seuraava esimerkki tuo kiinnostavalla tavalla esiin sen, mitä kaikkea pojat nimeävät leikiksi.

Piilos, kymmenen tikkua laudalla, kirkkis, vapaa paini, nyrkkeily, jalkapallo, koris, sähly, pesis, musiikin kuuntelu, piirtäminen, lukeminen, punttinnosto, golf, pelaaminen tietokoneella, potkunyrkkeily, luistelu, narulla hyppely, uiminen, kiipeily, sotaleikit. (Poika 12 v)

Poikien kirjoittamista kuvauksista enemmän kuin joka kymmenes käsittelee urheilua ja siihen liittyviä leikkejä. Kiinnostavaa on, miksi urheilu on suosittua poikien keskuudessa. Onko sillä tekemistä maskuliinisuuden rakentumisen kanssa? Sekä tyttöjen että poikien omaehtoi-

seen urheilemiseen liittyy olennaisena osana leikkiminen tai leikkimie-
li. Tytöt harrastavat myös urheilua, mutta he ovat vain harvoin kirjoit-
taneet urheilusta kuvatessaan leikkiä. Aineistossani suosituin urheiluu-
muoto, johon leikki liittyy, on jalkapallo. Esimerkiksi poikien kesken
on verraten yleistä kuvitella olevansa joku kuuluisa jalkapallon pelaaja.

Erilaisilla pelikoneilla pelataan paljon. Helsinkiläispoikien leikkimai-
noinnoista ja kuvauksista joka kymmenes koostuu pelaamisesta erilaisilla
pelikoneilla. Sekä tyttöjen että poikien kirjoittamat kuvaukset erilaisilla
pelikoneilla pelaamisesta ovat lähes aina todella suppeita. Seuraavassa on
tyypillinen esimerkki.

Pelaan Playstationia peli on Crash Bandkooth, se on ukkeli, joka
yrittää voittaa kaikki. (Poika 9 v)

Helsinkiläispoikien leikeistä noin kolme neljäsosaa kertyy sääntölei-
keistä, joista osa on sota- ja taisteluleikkejä, urheilua ja urheilemiseen
liittyviä leikkejä sekä erilaisilla pelikoneilla pelaamista ja niihin liittyviä
leikkejä. Mitä vielä jää jäljelle? Mistä aineksista koostuu se vähiten nä-
kyvä leikki, josta tietoa on vaikeasti saatavissa?

Osa pojista kertoo leikeistä kysyttäessä piirtävänsä, katsovansa elo-
kuvia, järjestelevänsä keräilykortteja, kuuntelevansa musiikkia ja luke-
vansa. Suosittuja ovat myös vakoiluleikit, leikit, joihin kuuluu kiipeily,
avaruusleikit ja legoilla leikkiminen, jonka olennainen osa on rakenta-
minen. Pojat kertovat leikkivänsä karanneita poikia ja erilaisia autolei-
kejä. Mutta he leikkivät myös kotia ja kaupunkia. Leikeissä oli mukana
muun muassa pehmoleluja ja kotieläimiä. Leikkejä on yhtä monta kuin
on leikkijöitäkin. Vaikka edellä on esitettykin leikkejä aiheittain, on jo-
kainen leikki sisällöltään erilainen, vaikka aihe olisi sama tai samankal-
tainen. Seuraavassa leikissä pojat leikkivät vakoilijoita.

Kerran minä ja kaksi isoveljeäni otimme repun, johon laitoimme
tarvikkeita. Sitten me laitoimme tarvikkeita. Sitten me laitoim-
me päällemme kommandovaatteet. Sen jälkeen menimme met-
sään. Metsässä vakoilimme kaikkia vastaantulijoita. (Poika 10 v)

Pojat rakentelevat, ja majat rakennetaan yhtä hyvin niin sisälle kuin ulos. Rakennusaineina sisällä käytetään muun muassa lakanoita, peitteitä, huopia sekä patjoja, kun taas ulkona oksat, rakennusjäte ja pahvilaatikot ovat käytössä. Majaleikki on erilainen sen mukaan, leikitäänkö sitä olohuoneessa vai lähimetsässä. Ympäristön muutokset tuovat mukanaan uusia leikkiaiheita ja ideoita leikkiin. Seuraavassa leikinkuvauksessa maja on rakennettu metsään.

Maja

Minulla ja kahdella muulla oli maja Teboilin lähellä olevassa metsässä. Maja oli neljäkerroksinen, mutta sitä alettiin rikkoa, joten otimme kaksi alimpaa pois ja aloimme rakentaa ylöspäin. Majastamme tuli 5 kerroksinen, mutta taas sinne ”murtauduttiin”. Otimme alimman pois ja toimme tikapuut jotka piilotimme metsään. Teimme pääsyn majaan vielä vaikeemmaks. Emma itsekään meinannu päästä sinne. Pääsimme kuitenkin vaikka vaikeeta se oli. Ostimme Maxi:sta nauvoja ja sahan, maksoimme tavarat kolmeen pekkaan. Laudat löysimme Teboilin pihalla olevista lavoista. Kyllä oli aika pelottavaa viidennen kerroksen päälle. Me ei olla käyty majalla melkein vuoteen, mutta kai se on vielä ehjä. (Poika 11 v)

Legot ja duplot ovat kestoosuosikkeja kouluikäisten poikien keskuudessa. Nykyisin pakkauksessa on usein legoihin liittyvä leikin kertomus kirjallisessa muodossa. Legojen valmistajan valmis kertomus ei sellaisenaan näytä siirtyvän lasten leikkiin, mutta lapset saattavat ottaa siitä leikin aineksia. Aineistoni mukaan legoleikeissä on lasten mielestä parasta rakentaminen ja suunnittelu. Seuraava lyhyt kuvaus *legoleikeistä* korostaa rakentamisen merkitystä lapselle.

Legot

Legot olivat hauskoja, koska niistä pystyi rakentamaan mitä vain. Sotajoukoista – kotiin ja perheisiin. (Poika 12 v)

Kun LEGO-peruspakkaus tuli markkinoille yli 50 vuotta sitten, siinä ei ollut mukana kokoamisohjeita vaan ideakuvia. Se oli tuolloin mul-listavaa. Lapsi sai luovasti muodostaa haluamiaan rakennelmia. (Auvinen 2004, 18.) Nykyisin kokoamisohjeet ovat lähes joka pakkauksessa. Aineistoni mukaan ohjeet ovat välttämättömät ja niitä halutaan ehdottomasti noudattaa, kun kootaan jokin määrätty legomalli ensimmäistä kertaa. Leikkien jatkuessa legopalikat väistämättä sekoittuvat ja ohjeet hukkuvat, ja sen jälkeen rakennetaan ”ihan omia juttuja, kummitusraliautoja ja vaikka mitä”. ”Niillä voi leikkiä niin hyvin”, totesi 10-vuotias poika, ja toteamus oli osuva, sillä Lego-nimi tulee sanojen *leg godt* alkukirjaimista ja tarkoittaa suomeksi ”leiki hyvin”.

Helsinkiläisten tyttöjen leikkien erityispiirteitä

Tyttöjen kirjoittamista leikkien kuvauksista nousee neljä suurta leikki-teemaa: kotileikit, eläinleikit ja erilaiset ammattileikit sekä sääntöleikit. Näiden leikkien kuvaukset kattavat kolme viidesosaa tyttöjen kirjoittamista leikkien kuvauksista. Seuraavassa leikinkuvauksessa kerrotaan monista erilaisista leikeistä. Kuvaus osoittaa, että hyvän ja pahan taistelua käydään aiheiltaan mitä erilaisimmissa leikeissä.

Olen 11-vuotias tyttö. En leiki enää niin hirveästi kuin ennen, mutta pienempänä (10-v.) ainakin leikin usein kavereitteni kanssa jotain keijuja tai prinsessoita. Ensiksi me mietimme minkä näköisiä olimme leikisti. Yleensä me olimme mukamas karanneet jostain tai muuta vastaavaa ja meidän täytyi koko ajan pakoilla jotain kuviteltua vaaraa. Saatoimme myös leikkiä jotain eläimiä, mutta siitä en muista kunnolla miten. Ainakin jos leikimme oravia, me keräsimme jotain käpy ja tammenterho-varastoja ja kiipeilimme puissa. Joskus leikimme sillä tavalla että jatkoimme sitä monena päivänä peräkkäin. Kerran esimerkiksi jotain pököjä hiiriä jotka olivat karanneet häkistä ja siirtyneet luontoon asumaan. Sitten ne kuvittelivat, että oli olemassa joku leipähir-

viö, joka muuttui leivän näköiseksi, ja kun hiiri tulee syömään sitä se muuttuu taas hirviöksi ja hyökkää. (Huom. Siinä leikkisäkään sitä ei ollut olemassa, vaan hiiret pelkästään kuvittelivat.) (Tyttö 11 v)

Leikkiminen nukeilla ja barbeilla sekä erilaiset koti- ja kaupunkileikit ovat suosituimpia leikkejä helsinkiläistyttyjen keskuudessa. Tyttöjen kirjoittamista leikinkuvauksista viidennes voidaan laskea kuuluvaksi kotileikkeihin.

Linda ja Liisa

Linda ja Liisa ovat tyttöjä. He asuvat kahden pikkusiskonsa kanssa ja äitinsä ja isänsä kanssa omakotitalossa. Heillä on Pokemonkortteja joita he vaihtelevat kavereittensa kanssa. He käyvät tarhassa jokapäivä. Linda ja Liisa ovat 4 ja 6-vuotiaita. Heidän pikkusiskojen nimet ovat Polly ja Erri. He matkustelevat paljon. (Heitä on kuvattu.) He ovat huolettomia ja toisinaan aika viljeljiä. Linda on blondi ja Liisa on tumma. Lindalla ja Liisalla on paljon kavereita. He pitävät ystävästään. (Tyttö 9 v)

Toinen suosittu leikkien teema tyttöillä on eläinleikit. Niitä on tyttöjen kirjoittamista kuvauksista enemmän kuin joka kymmenes. Hevosleikit ovat lähes yksinomaan tyttöjen leikkejä.

Tyttöjen yksi suosituimpia urheilulajeja on ratsastus (Ojanen 2005, 202). Tarja Tolonen (1992, 138–140) on tutkinut tyttöjen hevostallikulttuuria ja todennut, että ratsastaminen aloitetaan yleensä 11 vuoden iässä. Ennen sitä tyttöjen hevosten palvonta ja kaipuu on yleistä hevosten ihailua, eikä se kohdistu tiettyyn hevoseen. Hänen tutkimukseensa osallistuneiden tallityttöjen kuva hevosista, silloin kun tytöt olivat alle 11-vuotiaita, oli hyvin mielikuvituksellinen. Tytöt saattoivat jopa ratsastustunnilla kuvitella ratsastavansa mielikuvitushevosella. Monissa aineistoni hevosleikinkuvauksissa hevosten palvonta ja ihailu korostuvat, mutta niissä näkyy myös iloista toimintaa mielikuvitushevosen tai oikean hevosen kanssa. Hevosista pitäminen näkyy tyttöjen monessa

muussakin toiminnassa, esimerkiksi *hevosjalkapallossa*. Tytöt harjoittelevat mielellään hevosten piirtämistä, lukevat hevoskirjallisuutta ja tekevät itse hevossarjakuvia ja toimittavat itse tehtyjä hevosaiheisia lehtiä.

Hevosleikki. Eka me valitaan hevonen ja sitten me tehdään talli. Sen jälkeen otetaan hyppynaru, sitten laitetaan kaikki varusteet. Välillä siinä voi olla molemmat ihmisiä tai hevosia. Siinä voi myös olla omenaa tai porkkanaa tai muuta hevosten syötävää. Siinä voi vaikka olla yli kymmenen henkilöä. (Tyttö 8 v)

Saara Luukannel (2004, 242–251) on tutkinut suomalaisia 1900-luvun alun kotileikkejä ja ampumisleikkejä. Ennen kotileikkejä kutsuttiin talosilla oloksi ja talosteluksi, ja näihin leikkeihin olennaisena osana kuuluivat nukkeleikit, karjanhoitoleikit ja hevosleikit. Lapset leikkivät joskus keskenään niin, että toinen leikkijä oli ohjasnarulla valjastettu hevoseksi ja toinen oli ohjastaja ja välillä vaihdettiin vuoroja. Hevosleikit ovat siis edelleen säilyttäneet suosionsa.

Tyttöjen kirjoittamista ammattileikeistä suosituimpia ovat kampaaja, kaupan myyjä ja opettaja sekä poliisivoimiin liittyvät ammatit. Seuraava leikinkuvaus on sikäli harvinainen, että siinä kuvataan useaa eri ammattileikkiä.

Ammattileikki. Jokainen valitsee haluamansa ammatin. Ammatteihin otetaan kaikenlaisia tavaroita (esim. kampaaja ottaa hiusharjan, ponnareita, pinnejä yms.). Yksi on pankkiiri ja häneltä saa hakea rahaa. Pankkiiri merkkää summan ylös ja kun on hakenut rahaa kolme kertaa joutuu maksamaan pankille takaisin. Monopolin (peli) rahat ovat rahoja. Kirjastossa VUOKRATAAN kirjoja. Kaikki käyvät toisillaan asiakkaina. Joskus kun leikki käy tylsäksi, niin sammutetaan valot ja käydään varastamassa toisilta tavaroita. Silloin saa yleensä makeat naurut. (Tyttö 11 v)

Koti-, sääntö -, eläin- ja ammattileikkien jälkeen on tyttöjen kirjoittamista leikinkuvauksista jäljellä vielä lähes viidennes. Tämä osuus pitää sisäl-

lään muun muassa hyvän ja pahan taistelua, noituutta, majojen rakentamista, lukemista ja seikkailuja – monia samoja leikkejä kuin pojillakin. Seikkailu ja jännitys tulevat leikinkuvauksissa esiin monenlaisen toiminnan kautta.

Leikin pienenä pomminpurkajaa pikkusiskon kanssa. Jossa rakensimme pommin sokerista, pippurista, kanelista ja suolasta. Piilotimme pommin. Puimme mustat vaatteet päälle ja menimme kertomaan naapureille, että kaikki naapurit pitää evakuoida. Menimme purkamaan pommin ja kertomaan kaikille että pelasimme maailman. (Tyttö 12 v)

Vaikka pyysin lapsia kirjoittamaan siitä, mitä he yhdessä parhaan kaverinsa kanssa tekevät, monet kertoivat leikeistä, joita leikkii määrätty kaveriporukka. Tyttöjen ystävyysuhteista puhuttaessa onkin nykyään todettu, etteivät kahdenväliset suhteet ole enää ensisijainen tyttöjen välisen ystävyyden muoto (Aapola, Gonick & Harris 2005, 13, 110). Oman ryhmänsä muodostavat tyttöjen leikit, joissa on useita leikkijöitä ja leikin tai leikkitoiminnan kehittäjiä, ja tämä leikkiryhmä kokoontuu suunnitelmallisesti yhden yhteisen tekemisen ympärille. Aineistoni mukaan viides- ja kuudesluokkalaisilla tytöillä on lukuisia erilaisia itse keksittyjä ja kehitettyjä, ainakin aikuisen mielestä verraten absurdeja, kerhoja. Sinikka Aapolan (1992, 83) mukaan tytöt pyrkivät muodostamaan läheisiä ystävyysuhteita, joiden turvassa he voivat heijastella identiteettiään ja kokeilla uudenlaisten tilanteiden hallintaa. Tämä sopii myös siihen kuvaan, joka aineistoni perusteella tyttöryhmistä muodostuu, sillä tytöt yhdessä kokeilevat uudenlaisissa tilanteissa toimimista, kuten seuraavasta leikinkuvauksesta voi todeta. Helsingin Meilahdessa tytöt leikkivät *hulluja venäläisiä* kuuden tytön voimin. Tällä tyttöryhmällä on yhteinen päiväkirja, johon he ovat liimanneet ”hulluja” valokuvia itsestään, kirjoittaneet muun muassa sääntöjä ja muistoja tapaamisistaan. Seuraava kuvaus on tyttöjen minulle kertoma.

Kuusi tyttöä kokoontuu useamman kerran kuussa jonkun tyttöporukan jäsenen kotiin leikkimään hulluja venäläisiä. He pukeutuvat ”hassusti” ja puhuvat aksentilla (pehmeä l). Usein he menevät kadulle ja ottavat valokuvia luvan kysytyttyään ihmisistä. Edellisenä päivänä he olivat kuvanneet polaroid-kameralla miehen viemässä roskia. He liimasivat kuvan yhteiseen ”Hullut venäläiset” -kirjaan, joka on A4-kokoinen kierrelehtiö. Kuvatekstiksi he kirjoittavat jotain hassua. Tämä on vain yksi esimerkki toiminnasta. Tämän kerhon jäsenillä on rintanapit ja sormukset ryhmän tunnuksina sekä yhteinen päiväkirja. (Tyttö 12 v)

Yhdessä ollessaan tytöt uskaltavat rikkoa normeja ja tehdä jännittäviä asioita (Aapola 1992, 99). Jaana Lähtenmaa (1992, 157) on todennut tutkiessaan tyttöjen irtiottoja arjesta, että tytöt tekevät ”älyttömyyksiä” eli rikkovat rajoja. Useilla tyttöryhmillä on omat ”järjettömien tempausten” muotonsa, joista ryhmän ulkopuoliset eivät tiedä mitään. Hassuttelu ja käytöksen karnevalisointi eli hulluttelu näyttää olevan olennainen osa tyttöjen yhteistä toimintaa. Aineistossani nämä ”järjettömien tempausten” muodot ovat ikään kuin vakiintuneet ryhmän leikiksi, esimerkiksi edellisessä leikinkuvauksessa suomalaiset tytöt leikkivät *hulluja venäläisiä*. Toisinaan taas tytöt ovat *vinosäärikerhon* jäseniä (Anttila 2005). Yksi aineistoni tyttöryhmistä on *myyräuskoiset*. Tytöt ovat samalla luokalla, ja he kokoontuvat sen ystävättären kotona, jossa ei ole vanhempia paikalla tarkoituksenaan hullutella ja nauraa. Tämä ryhmä kertoo polveutuneensa myyristä, ja heillä on myös oma myyräuskonto. Heillä oli todella hauskaa jo tätä kertoessaan, mikä oli helppo havaita siitä usein toistuvasta naurunremakasta, joka väritti heidän kertomustaan. Eräs toinen 12-vuotiaista tytöistä koostuva ryhmä taas leikkii *transvestiittipoikia*. Kokoontuessaan tämän asian ympärille tytöt pukeutuvat ”niin kun pojat pukeutuvat, kun pukeutuvat tytöiksi, sille hölmösti ja korostaen”.

Leea Virtanen (1980, 43–44) toteaa lasten salaseuroista, että toiminnan seurassa tekee mielekkääksi juuri salaaminen: tytöt salaavat toiminnan pojilta, vanhemmat lapset nuoremmilta ja lapset aikuisilta.

Tyttö- ja poikasakit voivat järjestyä salaseuran tavoin muutenkin, mutta varta vasten perustettu salaseura on usein varsin lyhytikäinen (Virtanen 1980, 43). Aineistossani ei ole ainuttakaan mainintaa salaseuroista, mutta luonteeltaan samankaltaisista ryhmittymistä on kerrottu useissa leikinkuvauksissa. Esimerkiksi on useita tyttöryhmiä, jotka kokoontuvat itse organisoimissaan kerhoissa tai seuroissa, kuten esimerkiksi luontokerhoissa tai eläinsuojelukerhoissa. Kerhot eivät varsinaisesti ole salaisia, mutta ”ei niistä huudella ympäri luokkaa”, kuten 11-vuotias tyttö kertoo. Seuraavan leikinkuvauksen luontokerho muistuttaa monelta osin harrastusta, ja tytöt kirjoittavatkin sen olevan kerho eikä leikki.

Luontokerho

Pidimme ensimmäisellä/toisella luokalla silloisen ystävän kanssa luontokerhoa. Se kokoontui keskiviikkoisin 8 kertaa eräällä ”pallotuvalla” ja siellä ihan oikeesti oli minun ja Kirsin lisäksi n. 6 koulukaveria. Saimme vihkot ja pinssit ”sponsoriltamme” sedältäni. Emme ajatelleet sitä kuitenkaan leikkinä, tämä oli oikea kerho. Toivottavasti tuo kelpasi leikistä. (Tyttö 11 v)

Tyttöryhmät järjestävät itselleen myös monenlaista muuta toimintaa. Seuraavassa esimerkki tällaisesta leikkitoiminnasta on Itäkeskuksen peruskoulua käyvän tyttöporukan perustama arkeologinen museo.

Ensin me leikimme minun kavereitten Tiian ja Annikan kanssa aarten etsintää. Me etsimme romua, jotka sitten nimeämme vanhoiksi. Me perustamme museon jonnekin lähelle. Meillä on jo auton osia, joille annoimme kivat nimet: muinainen patsaanpala, faaraoiden luotiteline, faaraoiden lintsin pomputin = soitin = kärrynpyörä. Meidän museoomme tulee kahvila ja sisäänpääsy on 5 mk. Me menemme 25.5. liikkatunnilla etsimään taas aarteita läheisiltä vallihautoilta. Meillä on rautaiset neliönmuotoiset nililaput ja olemme tehneet meidän museon nimikyltinkin veistoluokassa. Meidän museon nimi piti olla Antime (etunimiemme

kirjaimet), mutta nimikylttiin ei mahtunut e:tä, joten siinä lukee Antim. Meillä ei ole vielä paikkaa, mihin teemme sen, ehkä metsään. Vanhemmat eivät tietenkään tiedä tästä vielä mitään, voivat vaikka kieltää vallihautoilla juoksemisen. (Tyttö 11 v)

Luontokerho ja *arkeologinen museo* muistuttavat aikuisen ohjaamia, organisoituja harrastekerhoja. Eroina näillä omaehtoisilla kerhoilla verrattuna lapsille järjestettyyn harrastustoimintaan on, että ne ovat lasten ideoimia ja ne kokoontuvat sekä toimivat ilman aikuisten opastusta ja valvontaa. Tosin *arkeologinen museo* -leikissä lapset saivat veistotunnilla mahdollisuuden museon nimikyltin tekemiseen, ja lisäksi museon tavaroita etsittiin liikuntatunnin aikana opettajan tietämättä.

Lähentyvätkö tyttöjen ja poikien leikinmaailmat?

Kirjoittaessaan leikinkuvauksia lapset ovat itse valinneet, minkä leikin he kuvaavat ja mihin asioihin he kuvauksissaan kiinnittävät huomionsa. Poikien leikinkuvaukset ovat selvästi tyttöjen kirjoittamia lyhyempiä. Pojat eivät aina ole vaivautuneet selittämään asioita seikkaperäisesti vaan ovat kirjoittaneet leikkiluettelon. Siitä huolimatta uskon saaneeni vertailukelpoista aineistoa sekä tytöiltä että pojilta. Jo vuonna 1969 kansanperinteen tutkija Leea Virtanen (1972, 24) teki samankaltaisen havainnon, joka koski kouluissa kirjoittamalla kerättyä aineistoa. Virtanen totesi tyttöjen vastausten olevan laajempia ja monipiirteisempiä kuin poikien. Tietysti poikkeuksia on paljon. Kouluissa tehdyissä havainnointitutkimuksissa ongelma on väliin ollut päinvastainen. Tutkijat ovat havahtuneet huomaamaan, miten vaikeaa on havainnoida tyttöjä (tai hiljaisia poikia), kun taas aktiiviset pojat vievät ehkä osin tahattomastikin tutkijan huomion. (Esim. Gordon, Lahelma, Tolonen & Holland 2002, 308–309.)

Leikeissä voidaan erottaa sekä sosiaaliset että kulttuuriset aspektit. Kun 7–13-vuotiaat tytöt ja pojat leikkivät yhdessä, syy siihen tulee useimmiten ulkoapäin. He eivät hakeudu leikkimään yhdessä, vaan

paikka, jossa leikitään, vaikuttaa siihen, keiden kanssa ja mitä leikitään. Yhdessä leikitään koulussa, serkkujen luona ja mummolassa eli paikoissa, joissa on sekä tyttöjä että poikia. Toisaalta tähän tulokseen saattaa vaikuttaa osin kirjoitusohjeeni, jossa kehoitettiin kirjoittamaan siitä, mitä yhdessä parhaan kaverin kanssa leikkii. Useimmiten 7–13-vuotiaan lapsen paras leikkikaveri on samaa sukupuolta.

Suosituimmat yhteisleikit ovat sääntöleikkejä. Koulut ja leikkipuistot tarjoavat yhteisleikkeihin hyvät mahdollisuudet. Toisaalta aikuiset näyttävät eriyttävän leikkipuistoperinnettä ainakin Helsingissä entisestään sukupuoliryhmiin. Tästä on esimerkkinä Helsinkiin rakenteilla oleva Suomen ensimmäinen tytöille suunniteltu nuorisopuisto. Puiston idea on lähtöisin tytöiltä, ja sitä suunniteltaessa on huomioitu tyttöjen toiveet niin, että sinne on tulossa paljon valoja, värejä ja keinoja. Puisto on kuitenkin avoin kaikille. Tyttöjen puiston vieren on kunnostettu poikia varten skeittipuisto. (Helsingin Sanomat 8.12.2005.)

Aineistoni mukaan tytöt ja pojat eivät leiki yhdessä, kun he leikkivät muita leikkejä kuin sääntöleikkejä. Toisin sanoen sääntöleikkejä lukuun ottamatta lähes kaikki muu leikkiminen tapahtuu sukupuoliryhmissä. Marjatta Kalliala (1999, 198) on todennut, että päiväkotikäiset tytöt ja pojat osallistuvat eri tavoin yhteisiin leikkeihin ja osin heillä on kokonaan erilaiset leikit. Kallialan mukaan tyttöjen ja poikien leikkiainesvarasto karttuu vain toisinaan samankaltaisella materiaalilla. Tytöt seuloivat ihmissuhdeainesta kokemastaan ja näkemästään, kun taas poikia kiinnostaa vauhti ja toiminta.

Aineistossani leikkiroolit eriytyvät usein sukupuolen mukaan. Pojat ovat mieluisissa leikeissään poliiseja, rosvoja, vakoilijoita, sotilaita, sotilaskouluttajia, kuuluisia pelaajia, pokemonhahmoja, pelastajia ja sankareita. Toisinaan pojat voivat olla myös isää, pikkuveljiä tai eläimiä.

Tyttöjen kirjoittamissa leikinkuvauksissa tytöt ovat usein seuraavanlaisia toimijoita: äiti, lapsi, eläin, opettaja, poliisi, noita, orpo, rosvo, vakoilija, seikkailija, keiju, prinsessa. Joskus tytöt ovat myös pominpurkajia, merirosvoja tai isää. Luettelot eivät ole kattavia vaikkakin suuntaa antavia.

Margareta Rönnerberg (1997) jakaa lasten leikinmaailman kahtia

poikien ja tyttöjen samaistumiskohteisiin. Tyttöjä kiinnostavat muun muassa kaunotar, morsian, äiti, virkanainen, noita ja kiltti tyttö, poikia taas susi, poliisi, sheriffi, supersankari, pelastaja, vakooja, ystävä ja auttaja (Rönnerberg 1997, 124–129). Marjatta Kalliala (1999, 202) toteaa, että vaikka Rönnerbergin lista ei toteudukaan hänen tutkimuksessaan *Enkeliprinsessa ja itsari liukumäessä* sellaisenaan, antaa se kieltämättä suuntaa myös hänen tutkimuksensa toimijoista. Myös minun tutkimukseni tulokset ovat osin samankaltaisia Rönnerbergin (1997) ja Kallialan (1999) tutkimusten kanssa.

Leikkivälineistä pojat mainitsevat useimmin sotalulut, urheiluvälineet, keräilykortit ja legot. Tyttöjen suosikkilelujä taas ovat barbit, nukket, pehmolelut, lemmikkieläimet ja legot sekä niihin kuuluvat pikkutavarat. Legot olivat markkinoille tullessaan sukupuolineutraaleja, mutta ne eivät ole sitä enää. Legopakkaukset on jo värin mukaan jaettu tyttöjen ja poikien legoihin. Nyky-Suomessa sukupuolten välistä eroa yritetään monin tavoin purkaa, mutta lelukaupoissa tyttöjen lelut on monesti pakattu vaaleanpunaiseen, kun taas poikien leluissa kiiltää metalli ja tummemmat värit (Ruckenstein 2007).

Tyttöjen ja poikien leikeissä on nähtävissä erilainen kulttuuri. Viidennes poikien kirjoittamista leikinkuvauksista on teemaltaan sotalleikkejä, kun taas tytöt eivät vesi- ja liitusotaa lukuun ottamatta sodi aseina. Hyvän ja pahan taistelu on sen sijaan tavallista niin tyttöjen kuin poikienkin leikeissä samoin seikkailu, vauhti ja jännitys. Tyttöjen kirjoittamista leikinkuvauksista viidennes voidaan laskea teemaltaan kuuluvaksi kotileikkeihin, kun taas poikien kirjoittamista kuvauksista vain harvat kuvaavat kotileikkejä. Samoin on eläinleikkien laita. Ammattileikkejä leikkivät sekä tytöt että pojat, mutta ammatinvalinnat ovat melko erilaiset. Yhteistä on kiinnostus poliisiin työtä kohtaan. Muista ammateista pojat suosivat sotavoimiin sekä urheiluun liittyviä ammatteja, kuten sotilaa, sotilaskouluttajan, ammattiurheilijan ja valmentajan ammatteja. Tytöt taas pitävät enemmän arkeen ja jokapäiväiseen toimintaan liittyvistä ammateista, kuten opettajan, lääkärin, kaupanmyyjän ja kotiäidin ammateista. Poikkeuksena tytöillä ovat hurjat seikkailut, jotka liittyvät poliisivoimiin ja rikosten ratkomiseen sekä noituuteen.

Kouluikäiset tytöt kehittävät ystäväpiireissä monipuolista toimintaa, jonka yhteisiä tekijöitä ovat nauru, ilo, hulluttelu ja arjen karnevalisointi. Aineistossani tyttöporukoiden leikkien teemat ovat moninaisia (myyristä polveutuvat, hullut venäläiset, omat kerhot). Sen sijaan alakouluikäiset poikaporukat useimmin kokoontuvat leikkimään sota- ja taisteluleikkejä tai kehittämään toiminnallisia strategioita leikkeihin. Muita poikaporukoiden kokoontumisen syitä ovat urheileminen ja siihen liittyvät leikit sekä erilaisilla pelikoneilla pelaaminen. Urheiluleikinkuvauksissa pojat nostavat usein esiin halunsa kehittyä taidoissaan, vaikka se ei leikkimisen varsinainen syy olisikaan. Pelaamisessa taas korostetaan peleistä ja pelaamisesta puhumisen hauskuutta, kun pelataan joukolla. Käytännössähän yksi tai kaksi pelaa samanaikaisesti, ja muut katsovat vuoroaan odottaen. Niin poikien kuin tyttöjenkin leikinmaailma näyttätyy aineistoni valossa monimuotoisena.

Lopuksi

Kun leikinkuvauksia luokittelee leikkien teemojen ja toimijoiden mukaan, tulokset näyttävät vastaavan usein aiempia tutkimuksia siitä, että tyttöjen ja poikien kuvitteluleikit ovat aivan erilaisia (Virtanen 1980, 39–40). Tytöt leikkivät useimmiten tyttöjen leikkejä ja pojat poikien. Niin minunkin aineistossani, mikäli leikkejä tarkastelee leikin toimijoiden ja leikkiroolien kautta, mutta asia ei ole niin yksiselitteinen. Aineistossani tyttöjen leikkien teemat ja toimijat eivät aina määrää leikin sisältöä, sitä mitä leikissä tapahtuu. Tarkasteltaessa leikin sisältöjä ja tapahtumia nousee esiin, että barbit ja prinsessat kokevat toisinaan yhtä hurjia seikkailuja kuin ninjat ja sotilaat. Poliisimestaripoika laittaa kuvitelluille vieraille kotona ruokaa, ja salapoliisityttö tai äiti ottaa kiinni varkaita metsässä. Leikeissä tytöt pelastavat maailman siinä missä pojatkin, selviävät leikiten niin pommipurkamisesta kuin haisulimummoistakin. Tältä osin tyttöjen ja poikien leikinmaailmat ovat lähentyneet. Sekä tytöt että pojat ovat leikeissään voimakkaita sankareita, joille kaikki on mahdollista.

Anna Anttila on tutkinut muun muassa varhaisnuorten romanttista seurustelua ja ennustusleikkejä. Hän on tutkimuksessaan todennut, että tyttöjen ja poikien maailmat ovat lähentyneet ja että tyttöjen ja poikien perinne yhdenmukaistuu. (Anttila 1998, 259–261; 2002, 67; 2009) Lasten romanttista seurustelukulttuuria eli ”kimpassa oloa” aineistoni leikinkuvauksissa ei esiinny lainkaan. Lapset eivät ehkä pidä ”kimpassa oloa” leikkinä, vaikka aikuisen näkökulmasta siinä on monia leikinomaisia piirteitä.

Anttilan ennustusleikkejä koskevan tutkimuksen mukaan tyttöjen ennustusten kohteina ovat aina tutut pojat. Näissä rakkausennustuksissa eletään tätä hetkeä, eivätkä tyttöjen tulevaisuuden unelmat ja ennustukset liity toisiinsa. Yksi suosituimmista rakkausennustuksista on rakkausprosentin laskeminen. Rakkausprosentti ilmaisee, kuinka paljon rakkautta suhteessa on. Prosentin laskeminen tapahtuu siten, että tytön ja pojan nimistä lasketaan määrättyllä tavalla kertautuen sanassa *loves* esiintyvät kirjaimet. (Anttila 1996, 37–38; 2009.) Aineistossani ei ole yhtään kuvausta ennustusleikeistä, mutta ei myöskään muusta lasten keskinäisestä nykyperinteestä, johon tarvitaan kynää ja paperia, kuten esimerkiksi piirrospähkinöistä, kompatehtävistä, kuva-arvoituksista tai kuvakirjoituksista (ks. Lipponen 1996, 1997, 1999, 2003). Näiden puuttuminen aineistostani johtuu mitä todennäköisimmin antamani teemakirjoitustehtävän sanamuodosta sekä siitä, että leikistä puhuttaessa nämä kynän ja paperin avulla tehtävät toiminnot eivät ensimmäiseksi tule lasten mieliin, vaan leikki muunlaisena toimintana saa etusijan. Voi myös olla, että nämä tehtävät ovat vähentyneet lasten vapaa-ajassa.

Leikkien tutkimus kertoo tästä ajasta ja lapsista. Tutkimusta voi tehdä monella tavalla ja eri näkökulmista. Tässä luvussa on valittu lapsinäkökulmainen ote, joka painottaa lasten omia jäsenyyksiä ja tuo esille niitä asioita, joita koululaiset ovat kokeneet tärkeäksi kertoa luottamuksellisesti tutkijalle. Olen tarkastellut tyttöjen ja poikien leikkiä, lasten keskinäistä omaehtoista perinnettä, joka leviää lapselta toiselle ja on lasten itsensä luomaa ja toteuttamaa. Mitkä piirteet lapsen kertoman mukaan erottavat lasten keskinäisen kulttuurin aikuisten kulttuurista?

Leea Virtasen (1984, 137) mukaan lasten pilailunhalu ja leikkimieli

ovat ne tekijät, jotka kenties ratkaisevimmin erottavat lastenperinteen aikuisten kulttuurista. Vitsikkyyks ja huumori eivät lasten kirjoittamisessa leikinkuvauksissa tule korostetusti esiin, mutta toisinaan kuvausten sisällöistä hauskuus on kyllä luettavissa rivien välistä. Sen sijaan keskeisenä piirteenä lasten omaehtoisessa keskinäisessä leikkikulttuurissa on, ettei sitä yleensä ole tarkoitettu säilytettäväksi seuraaville sukupolville tai esitettäväksi katsojille toisin kuin aikuisten kulttuurituotteet. Päinvastoin lapset usein salaavat niin leikkinsä kuin leikkiin liittyvät tuotoksensa niiltä ystäviltään, jotka eivät leikkiin kuulu, tai aikuisilta. Lapset leikkivät ja dokumentoivat leikkejään itseään varten. Heille leikki on tärkeää tässä ja nyt.

Lähteet

- Aapola, S. (1992). Ystävyyyden keinulauta: helsinkiläistyttöjen ystävyyskulttuurista. Sarja D: Naistutkimusraportteja. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Aapola, G. & Harris, A. (2005). *Young femininity: girlhood, power and social change*. Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Anttila, A. (1996). 99 prosenttia rakkautta. Tyttöjen ennustusleikit opettavat seurustelun sääntöjä. Teoksessa E.-L. Kinnunen, K. Koski & R. Penttilä (toim.), *Vitsistä videoon. Uusia kirjoituksia nykiperinteestä*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Anttila, A. (1998a). *Kisasta kimppaan. Tyttöjen ja poikien seurustelusuhteita*. Teoksessa J. Pöysä & A.-L. Siikala (toim.), *Amor, genus & familia. Kirjoituksia kansanperinteestä*. Tietolipas 158. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Anttila, A. (1998b). *Tyttöjen ennustusleikit ja varhaisnuorten seurustelu*. Julkaisematon folkloristiikan lisensiaattityö. Helsingin yliopisto. Kulttuurien tutkimuksen laitos. Folkloristiikan oppiaine S471.
- Anttila, A. (2005). ”Mulla se alko aina diskossa sillee jos tanssii sen kanssa”. *Varhaisnuorten diskot romanttisen kulttuurin näyttämönä*. Teoksessa H. Saarikoski (toim.), *Leikkikentiltä. Lastenperinteen tutkimuksia 2000-luvulta*. Tietolipas 208. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Anttila, A. (2009). *Leikin asia. Näkökulmia varhaisnuorten romanttiseen seurustelukulttuuriin*. Väitöstutkimus. Helsingin yliopisto. Kulttuurien tutkimuksen laitos. Folkloristiikan oppiaine.
- Auvinen, K. (2004). *Legot – lelujen aateliset*. Teoksessa L. Piironen (toim.), *Leikin pikkujättiläinen*. Helsinki: WSOY.
- Gordon, T. & Lahelma, E. (toim.) (2003). *Koulun arkea tutkimassa: yläasteen erot ja erilaisuudet*. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A 1:2002. Helsinki: Helsingin kaupunki, opetusvirasto.

- Grönholm, I. (2004). Koulun piha leikin ja oppimisen paikkana. Teoksessa L. Piironen (toim.), *Leikin pikkujättiläinen*. Helsinki: WSOY.
- Hänninen, R. (2003). *Leikki: ilmiö ja käsite*. Nykykulttuurin tutkimuskeskuksen julkaisu- ja 76. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Kalliala, M. (1999). *Enkeliprinsessa ja itsari liukumässä – leikkikulttuuri ja yhteiskunnan muutos*. Helsinki: Gaudeamus.
- Karimäki, R. (2004). *Leikki on lapsen maailma*. Teoksessa L. Piironen (toim.), *Leikin pikkujättiläinen*. Helsinki: WSOY.
- Karimäki, R. (2005a). *Kuvitellut ja todelliset leikkipaikat*. Teoksessa H. Saarikoski (toim.), *Leikkikentiltä. Lastenperinteen tutkimuksia 2000-luvulta*. Tietolipas 208. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Karimäki, R. (2005b). *Leikkiä leikin vuoksi – kouluikäisten lasten leikkien tarkastelua*. Teoksessa S. Karppinen, I. Ruokonen & K. Uusikylä (toim.), *Taidon ja taiteen luova voima*. Kirjoituksia 9–12-vuotiaiden lasten taito- ja taidekasvatuksesta. Helsinki: Finn Lectura.
- Karimäki, R. (2008). *Leikki ja leikkiminen on lapselle tärkeää*. Lapsella on oikeus osallistua. Lapsiasiavaltuutetun vuosikirja 2008. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2008: 20.
- Knuuttila, S. (1977). *Leena Heinosen pihaperinne*. Julkaisematon käsikirjoitus Helsingin yliopiston folkloristiikan laitoksessa.
- Knuuttila, S. (1979). *Lastenkulttuurin perinne*. *Lapset ja yhteiskunta* 38/1979 (s. 395–399). Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto.
- Lipponen, U. (1990). *Tyttöjen taputusleikki – feminististä kulttuuria?* Teoksessa A. Nennola & S. Timonen, S. (toim.), *Louhen sanat*. Kirjoituksia kansanperinteen naisista (s. 105–113). Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 520. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Lipponen, U. (1996). *Jauhot suuhun*. Arvoituksia ja kompakysymyksiä. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Lipponen, U. (1997). *Sika sumussa*. Kuva-arvoituksia. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Lipponen, U. (1999). *Kaistapäät*. Kuvakirjoituksia ja piirrospäähkinöitä. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Luukannel, S. (2004). *Maaseudun lapset talosilla*. Teoksessa L. Piironen (toim.), *Leikin pikkujättiläinen*. Helsinki: WSOY.
- Lähteenmaa, J. (1992). *Miten käy tytöiltä rock'n roll?* Teoksessa J. Lähteenmaa & S. Näre (toim.), *Letit liehumaan*. Tyttökulttuuri murroksessa. Tietolipas 124. Helsinki: Suomalainen Kirjallisuuden Seura.
- Ojanen, K. (2005). *Tallitytöt*. Harrastus tyttöyksien tekemisenä. Teoksessa H. Saarikoski (toim.), *Leikkikentiltä*. Lastenperinteen tutkimuksia 2000-luvulta. Tietolipas 208. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Opie, I. & Opie, P. (1967). *The Lore and language of schoolchildren*. Oxford: Reprint.
- Opintoluotsi – Kaikki koulutustieto yhdestä osoitteesta. Opetusministeriö. Luettu 2.1.2009, <http://www.opintoluotsi.fi> <<http://www.opintoluotsi.fi/Page/975b5f66-3c17-4ee9-8f01-ae22298399ef.aspx>.
- Ruckenstein, M. (2007). *Viattomien lasten suojelusta tyttöjen kulutukseen: kiistelty Bratz-nukke*. Nuorisotutkimus. Helsinki: Kansalaiskasvatuksen keskus.

- Rönning, M. (1990). Siistiä! Ns. roskakulttuurista. Helsinki: Like.
- Saarikoski, H. (2005). Tyttöjen leikit Spice Girls -kertomuksen inspiroimina. Teoksessa H. Saarikoski (toim.), Leikkikentältä. Lastenperinteen tutkimuksia 2000-luvulta. Tietolipas 208. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Tolonen, T. (1992). Tyttöjen hevostallikulttuuri: faniudesta vastuunottoon. Teoksessa S. Näre & J. Lähteenmaa (toim.), Letit liehumaan. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Virtanen, L. (1970). Antti pantti pakana. Kouluikäisten nykyperinne. Porvoo: WSOY.
- Virtanen, L. (1972). Tytöt, pojat ja tykkääminen. Porvoo: WSOY.
- Virtanen, L. (1980). Lastenperinne. Helsingin yliopiston kansanrunoustieteen laitoksen toimitte 6. Helsingin yliopiston monistuspalvelu.

OSA II Lapset kertovat

*Lasten kerrontatapa ja sen peilaaminen
aikuisten ilmaisutapoihin.*

*Sadutusmenetelmän teoreettinen tausta ja
sen käyttö tutkimuksessa.*

*Lasten omien satujen arkisto eri teemojen ja
numeroiden valossa.*

*Lapset kertovat eri ympäristöissä kertomusten sisällöllä,
muodolla ja kerrontatavalla.*

6

Sadutusmenetelmä – kohtaamista ja aineiston tuottamista

Tässä luvussa kerromme kootusti suomalaisen sadutusmenetelmän lapsinäkökulmaisesta taustasta ja teoreettisista perusteista. Paneudumme siihen, miten sadutusta voi käyttää tutkimusaineiston tuottamisessa. Lisäksi syvennymme siihen, mitä sadutusaineisto voi pitää sisällään. Esittelemme, miltä vuosina 1995–2005 koottu 3 500 lapsen omien kertomusten aineisto näyttää numeerisesti tarkasteltuna.

Narratiivista sadutusmenetelmää on kehitetty vuodesta 1983 ensin koululaisten, sitten päivähoitoikäisten ja aikuisten kanssa. Menetelmä tarjoaa lapsille ja aikuisille kohtaamisareenan, joka on vailla perinteisiä kasvatus- ja opetuskäytäntöjä. Sadutusmenetelmän demokraattisen rakenteen vuoksi sen suosio on levinnyt myös eri ikäluokkiin ja muihin maihin. Se on myös helppo toteuttaa monenlaisessa toiminnassa erilaisten toimijoiden kesken. Menetelmää käytetään yhtenä toimintatapana aikuiskoulutuksessa, kehitysyhteistyössä, vanhustenhuollossa, vammaisten parissa, sosiaalityössä, musiikin tuottamisessa, kirjastotoimessa, kansainvälisessä yhteistyössä ja monella muulla alalla.

Sadutusmenetelmää on käytetty myös tutkimuksessa. Tässä esiteltävän, sadutusmenetelmällä tuotetun aineiston erityisyys on siinä, että se

on syntynyt osana normaalia toimintaa lasten kanssa. Sitä ei ole kerätty vain tutkimusta varten eikä aineistoon ole kohdistunut ennalta määrättyjä tutkimushypoteeseja.⁵⁷ Saduttamalla tuotettua aineistoa on käytetty silloin, kun tutkimuksen tehtävän kannalta on tärkeää saada käsitys lapsen omasta ajatusmaailmasta. Satujen kautta ei tehdä pitkälle meneviä tulkintoja, vaan kysymyksessä on ennemminkin ikkuna lapsen maailmaan, lapsen tietoon. Saduttamalla on tuotettu narratiiveja, jolloin tutkimuksen mielenkiinto kohdistuu siihen, *mitä* lapset kertovat. Kertomuksia on analysoitu paitsi sisällöllisesti myös erittelemällä niiden muotoa kysymällä, *miten ja kenelle* kertoja ne kertoo. Lisäksi on keskiytetty *sadutusprosessiin* kuten siihen, mitä *vuorovaikutustilanteessa* tapahtuu, miten sadutusprosessi ja kuulluksi tuleminen *vaikuttavat* lapseen ja aikuiseen sekä toimijuuteen ja osallisuuteen. Yhteisön valtasuhteista on hankittu tietoa tarkastelemalla, minkälaisia *tarinoita yhteisön* jäsenet kertovat toisilleen, minkälainen tarina on ylipäättään mahdollista kertoa ja mitä tietystä kontekstissa *jätetään kertomatta*.

Sadutus lapsinäkökulmaisen tutkimusaineiston tuottamisen menetelmänä

Viime vuosikymmeninä eri tieteenaloilla on kiinnostuttu yhä enemmän narratiivisesta tutkimuksesta (narratiivinen käänne tai buumi esim. Riessman 2003). Elämä voidaan nähdä eri tasoilla liikkuvina kertomuksina. Kokemusten kautta mieleen varastoituneet käsitykset, arvot ja normit määräävät, minkälaisia tarinoita elämme ja kerromme itselle ja muille. Kertomus on tapa organisoida ja yhtenäistää kokemuskiamme (Carr 1986, 65). Kerronta rakentaa ymmärrystä itsestä, toisista ja maailmasta. Henkilökohtainen kerronta on aina yhteydessä myös yleiseen tietoon ja kulttuuriin varastoituneisiin kertomuksiin. Se on dynaamista ja aika- ja paikkasidonnaista. Kertomukset voidaan jakaa elet-

⁵⁷ Pääosa sadutuksella kerätystä aineistosta on koottu Satukeikka-hankkeessa ja siitä on tehty väitöskirja (Karlsson 2000) sekä tutkimusraportti (Karlsson 1999). Hankkeesta kerrotaan myöhemmin tässä luvussa.

tyihin, kerrottuihin ja sisäisiin kertomuksiin, jotka kaikki vaikuttavat toisiinsa (”narrative circulation”, Hänninen 2004). Eleyt kertomukset liittyvät siihen elämään, jota henkilö elää. Kerrottu tarina kerrotaan toiselle, ja sisäinen kertomus on se tarina, jonka henkilö kertoo itselleen menneestä, nykyisyydestä tai tulevasta. Narratiivinen tutkimus on keskittynyt pääasiassa aikuisten kerrontaan ja usein aikuisten elämäkokemuksiin (vrt. Goodson & Sikes 2001; Hänninen 2004; Riessman 2003). Lasten kerronta on vasta nousemassa kiinnostuksen kohteeksi (esim. Engel 2006; Karlsson 2000, 2010; Puroila ym. 2011).

Lasten sadutetut kertomukset ovat siis kerrottuja, mutta niihin vaikuttavat ja niissä näkyvät myös koettu ja sisäinen kerronta kuten aikuisillakin. Lisäksi sadutuksissa on leikinomaista ja kuviteltua tarinointia, joka on joustava ja vapaa ilmaisumuoto. Sadut, niin lasten kuin aikuistenkin kertomat, sisältävät tietoa. Mutta minkälaista tuo tieto on luonteeltaan, ja miten sitä voidaan tulkita? Jerome Bruner (1986, 37) puhuu narratiivisesta tietämisestä, jonka funktio on erilainen kuin esimerkiksi koulussa ja akateemisessa maailmassa hallitsevan loogis-rationaalisen tietämisen. Kerronnallisella tiedolla on annettavaa esimerkiksi silloin, kun halutaan ymmärtää merkityksiä tai ottaa huomioon tiedon emotionaaliset ja motivationaaliset ulottuvuudet. Erityisesti lasten kohdalla kerrontaan (myös sanattomaan) sidottua tiedon luonnetta ollaan vasta avaamassa ja tutkimuksen käytännöt ovat muotoutumassa.

Narratiivinen sadutusmenetelmä (englanniksi *storycrafting method*, ruotsiksi *sagotering*) on kohtaamiseen tarkoitettu menetelmä, jonka ohjeistuksessa korostetaan kuulijan eli kirjaajan (saduttajan) toimintaa. Menetelmän avulla on tavoiteltu demokraattisuutta ja vastavuoroisuutta hierarkkisiin valtasuhteisiin, kuten opettajan ja oppilaan, psykologin ja asiakkaan, lääkärin ja potilaan, hoitajan ja hoidettavan, vanhempien ja lapsen välille. Tutkimus osoittaa, että menetelmää käyttämällä toisen ymmärtämisen ja myötäläminen taidot sekä kuuntelemisen ja yhteisöllisyyden kehittämisen osaaminen hioutuvat (Karlsson 2000, 2003). Sadutustilanteessa opettajan tai kasvattajan tekemä lapsen arviointi ja valistaminen sekä aikuisen metatason intentiot jäävät

syryään. Sen sijaan annetaan tilaa aktiiviselle kuuntelemiselle ja kertomuksen kirjaamiselle kertojan ehdoin. Sadutusmenetelmä ohjaa myös huomioimaan hienojakoisia vallankäytön rakenteita, joita esiintyy esimerkiksi aikuisen ja lapsen välillä.

Tarve muuttaa vuorovaikutussuhdetta tasavertaisempaan suuntaan syntyi alkujaan koulupsykologin työssä 1980-luvulla. Psykologin ammattipätevyys on perinteisesti rakennettu valmiiksi strukturoitujen testien varaan, ja vastausten oikeellisuus on vain ammattilaisen tiedossa. Jo pitkän työuran tehnyt koulupsykologi Monika Riihelä alkoi kaivata lasten omia ajatuksia, pohdintoja ja kuvauksia omista elämäntilanteistaan. Kun lasten ajatusten esille pääsemisen esteenä olivat tiukasti strukturoidut menetelmät, hän lähti kokeilemaan uudentyypistä, avointa tehtävää ennen varsinaisen aiheen eli aikakäsitteen käsittelyä. Hän pyysi lapsia kertomaan sadun, ihan minkälaisen tahansa: ”Minä kirjoitan sen muistiin sellaisena kuin sinä sen minulle kerrot, luen sen sinulle ja satu on sinun.” (Riihelä 1991, 32.)

Monet opetuksen, kasvatuksen ja terveydenhuollon tutkimukset ovat osoittaneet, miten herkästi toiminnan kohde – aikuinen tai lapsi – havaitsee työntekijän piilokäsityksiä ja odotuksia (esim. Gutierrez, Rymes & Larson 1995; Riihelä 1996a; Tainio 2007). Vastatessaan työntekijöiden odotuksiin koulutettava, hoidettava tai kasvatettava jättää omat ajatuksensa kertomatta, koska niitä ei kyseisessä tilanteessa tarvita. Puheenvuoron antaminen asiakkaalle tai lapselle ei tarkoita, että jaetaan puheajoja. Sen sijaan kyse on asiakkaan tai lapsen äänen ja näkemysten arvostamisesta sekä liikkumavapaudesta, jonka ammattilainen ja aikuinen tietoisesti antaa lapselle tai hoiva- tai hoitotyöntekijä hoidokilleen (Karlsson 1999, 2000, 2003; Riihelä 2000).

Sadutusmenetelmän instruktio on pitkän kehittely- ja tutkimustyön tulos suomalaisissa kouluissa ja päivähoitossa. Menetelmän teoreettinen tausta on sosiokulttuurisessa tutkimusperinteessä ja pohja toiminnan kulttuuri- ja kontekstisidonnaisuudessa. Sadutus tapahtuu siis tietyssä ajassa ja paikassa, ja siihen vaikuttavat vallan mekanismit sekä vuorovaikutuksessa olevien toimijoiden intentiot. Kuten Mikhail Bakhtin (1973) on ilmaissut, jokainen kerrottu sana on puoliksi toisen

kertoma. Vuorovaikutuksessa kerrottu tarina luodaan suhteessa kuuli-
jaan, tämän reaktioihin ja kerrontatilanteeseen. Mutta tarina sisältää
myös henkilön omia eletyn ja koetun elämän tuomia näkökulmia, ar-
vostuksia ja tarkastelutapoja.

Sadutuksessa ihminen nähdään synnynnäisesti vastavuoroisuuteen
suuntautuvana, aktiivisena ja osallisena, oppijana, tiedontuottajana
ja vaikuttajana, joka kasvaa voimaannuttavissa kokemuksissa yhdes-
sä muiden kanssa (ks. tarkemmin Karlsson, tämän teoksen johdanto).
Sadutusmenetelmän teorialla on kytköksiä dialogisuuteen (Bakhtin
1973), kerronnallisuuteen ja narratiivisuuteen (mm. Bruner 1996), lei-
killisyyteen (mm. Huijinga 1950), sosiokulttuurisuuteen (mm. Säljö
2006), lapsuudentutkimukseen (mm. Corsaro 1997, 2003) ja vauva-
tutkimukseen (mm. von Hofsten 2004; Huotilainen ym. 2003, 2005;
Stern 1992). Taustalla ovat myös Paolo Freiren (1972) ja Korneij Tju-
kovskijn (1975) demokratian vaatimukset lasten ja oppilaiden oikeuk-
sista, kerronnan ja kulttuurin reunaehdoista.

Sadutusmenetelmä rakentuu seuraaville ulottuvuuksille (Karlsson
2000, 2003; Riihelä 1991, 1996a):

- *Kerronnan vapaus*. Vapaasti soljuva kerronta antaa tilaisuuden kertoa itselle merkityksellisistä asioista itse valitulla tavalla.
- *Hiljainen tieto ja sisäinen ääni näkyviksi*. Jokaisella ihmisellä on sellaista tietoa, jota kenelläkään toisella ei ole ja joka kiinnostaa kuulijaa.
- *Lapset (kertojat) tiedon ja kulttuurin tuottajina*. Lasten tekemisissä on samantyyppisiä kulttuurin tuottamisen elementtejä kuin aikuisten.
- *Kokemusten jäsentyminen kerronnassa*. Kertoja kertoo siitä, mitä on kokenut, nähnyt ja kuullut vaihtelevasti, henkilökohtaisesti – kertoja tuottaa dialogisella kerronnallaan elämismaailmaansa.
- *Vastavuoroisuus ja paneutuva kuunteleminen*. Vallitseva käytäntö järjestetään vastavuoroiseksi, jossa kertojan ja saduttajan (kuten lapsen ja aikuisen) kesken on keskinäistä arvostusta.

– *Dialoginen kohtaamisen prosessi voimaannuttaa* sekä kertojan että kirjaajan.

Sadutusmenetelmän instruktio ohjaa aikuista kertomaan tarkasti ja mahdollisimman lyhyesti, miten hän aikoo toimia, miksi hän pyytää lasta kertomaan ja minkälaisia oikeuksia hän antaa lapselle. Kaikki se, mitä sadutuksessa on tarkoitus tehdä, sanotaan ääneen. Lapsi päättää itse sadun tai kertomuksen muodon ja sisällön. Aikuinen asettuu aktiiviseksi kuuntelijaksi. Tämä on tuonut esille lasten kokemuksia ja ajatusmaailmaa heijastavia kertomuksia, jotka poikkeavat perinteisistä saduista. Koska kertojat ovat päättäneet tarinoiden muodon ja aiheen, tarinat eivät noudata tiettyä kerrontatyyppiä tai genreä. Ne eivät myöskään ole selostuksia kertojan elämästä tai visioista. Lasten kanssa on puhuttu ”saduista”, mutta myös sanoja ”kertomus”, ”juttu” ja ”tarina” on käytetty. Siksi edellä mainittuja sanoja käytetään tässä synonyymeina.

Sadutuksessa aikuinen sanoo lapselle: ”Kerro satu tai tarina. Kirjaan sen juuri niin kuin sen minulle kerrot. Lopuksi luen tarinasi, ja voit muuttaa tai korjata sitä, mikäli haluat.” (Karlsson 2003, 44–79; Riihelä 1991, 29–33). Sadutuksessa on neljä vaihetta: kertominen, kirjaaminen, ääneen lukeminen ja korjaaminen kertojan ehdoin. Kaikkia vaihteita tarvitaan, jotta lopputuloksena syntyy juuri kertojan tarkoittama tarina.

Sadutusohjeessa saduttaja kehottaa ensin toista ihmistä kertomaan. Hän ei toisin sanoen esitä kysymyksiä, kuten ”haluatko kertoa” tai ”kerrotko”, koska kysymykset asettavat vastaajan tiettyjen vaihtoehtojen varaan. Saduttaja pikemminkin innostaa kertomaan ilmaisemalla halunsa kuulla toista. Tämän jälkeen saduttaja kertoo, mitä hän itse aikoo tehdä: kirjata sanatarkasti, lukea kirjaamansa tarinan ja korjata tekstiä kertojan toivomalla tavalla. Sadutustilanteeseen ei liity muita tarkoitusperiä, ja tilanne on myös lapselle avoin. Satu kirjataan niine sanoineen, lauseenrakenteineen ja äänneasuineen, joita kertoja käyttää ja jotka kertoja haluaa olevan tarinassaan. Kirjaaja ei korjaa kertomusta ilman, että kertoja sitä toivoo. Pelkkä tarinan kirjaaminen ei sinällään

siis ole sadutusta, sillä se perustuu aina vastavuoroisuuteen ja saduttajan kiinnostukseen kuunnella kertojaa. On huomattu, että kuunteleva kontakti ja intensiivisen kohtaamisen tunne syntyvät usein jo ensimmäisellä sadutuskerralla, varsinkin jos saduttaja on kokenut menetelmän käyttäjä. Kertojan päätettävissä on se, mihin valmis lopputulos käytetään. Hänellä on tarinaansa tekijänoikeus. Säännöllinen saduttaminen muuttaa perinteistä ammattilaisen aloitteiden dominoivaa vuorovaikutusta vastavuoroiseksi. Tällöin myös lasten aloitteilla on tilaa, ja niistä puhutaan myös muissa keskustelutilanteissa kuin sadutushetkessä. (Karlsson 2000⁵⁸; ks. myös esim. Rautaheimo 2000.)

Sadutusmenetelmällä kirjatuista kertomuksista löytyy kolme yleisintä kerrontalähtökohtaa. Osa lapsista lähtee liikkeelle henkilökohtaisista *kokemuksistaan*. Tästä esimerkkinä kolmevuotiaan Minnan satu: ”Oon ollu kotona. Sitten mää, sitten äiti tuli hakeen aamulla. Sitten äiti, äiti hakee aamulla, sitten isä äiti hakee aamupäivällä, sitten mää meen kotiin (– –).” Lähtökohta voi olla myös tietty tuttu, luettu tai *kuultu tarina, jota kerrotaan omin sanoin* kuten Grimmin veljesten Punahilkka tai Walt Disneyn Leijonakuningas. Kolmas ja tavallisin tapa on tuottaa *tarinaa tilanteessa* tunnelmien, omien kokemusten, läsnä olevien henkilöiden tai asioiden inspiroimana. Kuitenkin kaikissa kertomustyypeissä lapsi valitsee, mistä hän kertoo tai mitä jättää kertomatta, mistä näkökulmasta ja millä sanoilla hän kertomaansa lähestyy. Sadutus on osoittautunut toimivaksi myös aikuisten välisessä kuuntelemisessä.

Sadutuksen erityispiirteet suhteessa muihin tapoihin kerätä lasten kertomuksia

Niina Rutanen (1997, 6) on eritellyt eri tutkimuksissa käytettyjä lasten kertomusten keruumenetelmiä. Lapsia on pyydetty joko 1) kertomaan aikuisen valitsemista kuvista, 2) toistamaan aikuisen kertoma tarina, 3)

⁵⁸ Sadutuksesta lisätietoa: Karlsson 1999, 2000, 2003, 2010; Riihelä 1991, 1996b, 2000.

kertomaan omista kokemuksistaan, 4) kertomaan omista käsityksistään tietyistä tilanteesta tai 5) keksimään oma kertomus. Nämä viisi aineiston tuottamisen tapaa asettavat rajoituksia ja mahdollisuuksia lasten ilmaisunvapaudelle ja luovalle toiminnalle.

Kertomuksen pyytäminen aikuisen valitsemista kuvista on paitsi perinteinen pedagoginen tehtävä myös psykologinen testi, jossa tehtävänanto rajaa pois suurimman osan kerrontavaihtoehdoista. Aikuisen kertoman tarinan toistaminen ei anna tilaa lapsen omaehtoisuudelle. Tätä tehtävätyyppiä onkin käytetty erityisesti muistia ja ajattelun kehittymistä analysoivissa tutkimuksissa. Lasta ei pyydetä tuottamaan uutta tarinaa, vaan hänen toistamiskykyjään testataan. Kun pyydetään lasta kertomaan tietyistä aiheesta, omista kokemuksista tai käsityksistä, annetaan lapselle edellä mainittuun verrattuna enemmän tilaa. Näissä tehtävissä tulevat kuitenkin esille vastaavat ongelmat kuin haastattelussa. Haastattelija ei perustele motiivejaan eikä kertoja välttämättä tiedä, mitä häneltä odotetaan. Aikuinen on määritellyt omista lähtökohdistaan, mistä on oleellista kertoa. Lapsi on näissä tilanteissa aikuisen tavoitteiden toteuttamisen kohteena.

Sadutuksessa lapsi voi ilmaista itseään valitsemillaan sanoilla ja kertoa siitä aihepiiristä, joka häntä kiinnostaa tai joka vaivaa mieltä. Vastaavalla tavalla Reeli Karimäki (2005, tässä teoksessa, luku 5) on koonnut lapsilta heidän leikkejään koskevaa aineistoa. Hän on antanut lapsille oikeuden itse määritellä sen, minkä he mieltävät leikiksi. Tasa-arvoisessa tilanteessa lapsen motiivit ja aikuisen tarkoitusperät kohtaavat uudella tavalla yhteistä mieltä etsien ja toisen ymmärtämistä syventäen.

Muitakin omien tarinoiden kokoamisen tapoja on käytetty. Lapsia on kutsuttu kilpailemaan saduillaan. Kilpailuasetelma tuo kuitenkin monia reunaehtoja. Siinä ei ole päätarkoituksena kuunnella lasta, vaikkakin saadaan kokoon arvokas kokoelma lasten tekemää kulttuurista. Esimerkiksi Päätalo-instituutti on jo vuodesta 1993 järjestänyt peruskoulun 1.–6. luokkien oppilaille Napero-Finlandia-satukilpailuja ja julkaissut niiden satoa. Kilpailun tarkoituksena on kannustaa lapsia kirjoittamisharrastuksen ja kirjallisuuden pariin ja oman luovuuden kehittämiseen. Koulu ei suorita esikarsintaa, vaan kaikkien oppilaiden

työt osallistuvat kilpailuun. Päätalo-instituutti ylläpitää myös kansainvälistä satuarkistoa. Kilpailukutsussa satu on ennakkoon määritelty seuraavasti: ”lyhyehkö (– –) johdonmukainen, tavalla tai toisella lasten maailmaan liittyvä kertomus, jossa on taianomaisuutta, mystiikkaa tai yliluonnollisia tapahtumia niin, että ne luovat erityisesti lapsiin vetoavan tunnelman. Arkinen, tavallisia tapahtumia käsittelevä kertomus, väkivaltainen tarina tai taidokaskaan asia-aihetta pohtiva kirjoitus ilman edellä mainittuja sadun ominaisuuksia ei ole satu.” (Päätalo-instituutti 2009.) Lapsia on siis pyydetty pysyttelemään tiettyssä perinteisessä sadun formaatissa. Kuitenkin aihe on aikaisemmista kilpailuista poiketen vapaa (Päätalo-instituutti 2009).

Vivian Paley (1992) on pyytänyt lapsia itse keksimään tarinoita. Paleyn (1992) menetelmässä sadut useimmiten äänitettiin tai kirjattiin kirjakielellä, ei lapsen käyttämässä puhutussa muodossa. Lapsille ei myöskään annettu mahdollisuutta korjata kertomustaan tai sitä ei pidetty tarpeellisena. Hänen menetelmänsä ja sadutuksen välinen ero on siinä, että sadutettaessa lapsen kertomus kirjataan juuri sellaisena kuin lapsi sen ilmaisee, minkä jälkeen se luetaan ääneen ja lapsi saa korjata tai muuttaa kertomustaan halutessaan. Sadutuksessa lapsella on siis loppuun asti päätäntävalta omaan kertomukseensa. Sadutusmenetelmän kehittytyön aikana tämä sanatarkka kirjaaminen ja lapsen mahdollisuus korjaamiseen osoittautuivat erittäin tärkeiksi, vaikka lapset halusivat harvoin korjata mitään. Tällä tavalla lapsi saattoi varmistua siitä, että hänet oli ymmärretty juuri niin kuin hän oli tarkoittanut. Samalla osoitettiin, miten mielenkiintoista ja merkityksellistä aikuiselle on kuunnella lasta ja miten tärkeää on säilyttää se, minkä hän haluaa kertoa.

Folkloristit ovat vuosikymmenten aikana koonneet laajoja aineistoja. Nämä koostuvat lasten eri aiheista kirjoittamista kertomuksista, joita koululaiset ovat opettajien johdolla toteuttaneet (Karimäki 2008). Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Kansanrunousarkistossa säilytetään useita kokoelmia. Ne sisältävät lasten tuottamia kertomuksia, joiden aiheista on yleensä annettu tarkat ohjeet.

Sadutusaineiston tuottamisen lähtökohdat

Seuraavassa esitellään aineistoa, joka sisältää 3 500 lasten kertomusta. Tarkoituksena on antaa yleiskuva aineistosta sekä esimerkkejä siitä, mistä lapset kertovat. Teksti johdattelee seuraaviin lukuihin, joissa tutkimusaineistona on käytetty sadutettuja kertomuksia. Lisäksi halutaan innostaa uusia tutkijoita aineiston pariin. Uusia tutkimuksia voi verrata tähän laajaan aineistoon.

Stakesin⁵⁹ koordinoimassa Satukeikka-projektissa vuosina 1995–1999 pyrittiin eri puolilla Suomea antamaan lapsen äänelle tilaa varhaiskasvatuksen ja koulun sekä muun muassa neuvola-, kirjasto- ja kertyöyön käytännössä kehittämällä aikuisen kuuntelutaitoa tukevia toimintatapoja (Karlsson 1999). Päämenetelmäksi valittiin sadutus, koska se antaa kertojalle vapauden pukea sisäistä ääntään omaksi tarinaksi. Sadutuksessa potentiaalina nähtiin lapsen aseman vahvistaminen. Satukeikka-hankkeessa menetelmä sai myös nimensä, ja sadutus otettiin ensimmäisen kerran valtakunnalliseen käyttöön, ja se laajeni jo 1996 kaikkiiin viiteen pohjoismaahan (Karlsson 1999). Hankkeessa sitä myös kehitettiin edelleen. Sadutus valittiin EU:n lasten mielenterveyttä edistäväksi mallitoiminnoksi ainoana suomalaisena kymmenien ehdotusten joukosta (Mental Health Europe 1999). Lisäksi sadutus on saanut kansainvälisyyskasvatuspalkinnon (Kepa 2004), ja se on nimetty merkittäväksi sosiaalisesti innovaatioksi (Taipale 2006). Sadutusta on käytetty lukuisissa maissa⁶⁰.

Suomalaisessa ja pohjoismaisessa Satukeikassa lasten kertomusten ja näkemysten merkitys tehtiin lapsille konkreettiseksi satukirjeenvaihdon muodossa. Kukin toimipiste lähetti ja vastaanotti postitse muiden toimipisteiden lasten satuja ja piirustuksia. Kirjeiden kopiot muodostavat pääosan tässä esiteltävästä satuaineistosta. Satukeikassa kirjattiin las-

⁵⁹ Sosiaali- ja terveydenhuollon tutkimus- ja kehittämiskeskus (1991–2009) on vuodesta 2009 Terveiden ja hyvinvoinnin laitos, THL.

⁶⁰ Sadutusta on käytetty esimerkiksi seuraavissa maissa: Suomi, Ruotsi, Norja, Tanska, Islanti, Viro, Saksa, Englanti, Libanon, Palestiina, Irak, Sri Lanka, Bangladesh, Nepal, Kiina, Australia, USA, Ecuador, Brasilia, Etelä-Afrikka, Namibia, Sambia, Swazimaa, Kenia, Uganda ja Etiopia.

ten omaa kertomakulttuuria, samalla kun edistettiin lasten keskinäistä ajatuksenvaihtoa.

Satukeikka-projektin alussa aikuiset epäilivät lasten kykyjä: ”Eiväthän lapset osaa kertoa satua, ellei aikuinen ensin sitä heille opeta.” Lap-silta ei odotettu kykyä tuottaa omia tarinoita, vaan arveltiin, että heidät pitää ensin perehdyttää kertomisen saloihin. Satukeikan aikana osoit-tautui kuitenkin pian, että jokainen osaa kertoa ja että kaikki tarinat poikkeavat toisistaan. Osaava lapsi nousi esiin myös kertomusten sisäl-lön kautta: tapahtumakulut, sanavalinnat ja lasten tiedon määrä yllätti-vät kerta toisensa jälkeen aikuiset kuuntelijat, kirjaajat ja lukijat. (Karlsson 1999, 2000, 2003.)

Ympäristöt, joissa arkistoitu sadutusaineisto on tuotettu

Vuosina 1995–1999 koottiin sadutusmenetelmällä noin 5 000 kerto-muksen aineisto suomalaisen ja pohjoismaisen Satukeikka-hankkeen yhteydessä. Tarinoiden kertojina olivat 1–15-vuotiaat lapset 23 paikkakunnalla ympäri Suomea. Kerätyssä aineistossa on yksittäisten lasten kertomuksia ja ryhmäsatuja. Suomalaisen aineiston lisäksi kertyi nel-jällä skandinaavisella kielellä noin 300 kertomusta. Satukeikan sadut lähetettiin tuntemattomille lapsille – satukirjeenvaihtokavereille – eri paikkakunnille ja eri maihin. Näiden tarinoiden kopiot lähetettiin Sta-kesiin. Alkuperäinen käsin kirjoitettu aineisto luovutettiin Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran (SKS:n) Kansanrunousarkistoon. Sadut on arkis-toitu toimipaikkakohtaisesti. Ne on varustettu kertojan ja kirjaajan ni-mellä, päivämäärällä sekä kirjeenvaihtoketjun järjestysnumerolla. Myö-hemmin osa aineistosta koodattiin ja siirrettiin elektroniseen aineisto-pankkiin Yhteiskuntatieteelliseen tietoaarkistoon (3 500 kertomuksen kokoelma, Riihelä & Karlsson 2006).

Aineiston kokosivat lasten kanssa arjessa toimivat ja menetelmän käyttöön koulutetut aikuiset. Tavoitteena oli kehittää omaa työtä, op-pia kuuntelemaan lapsia ja ottaa heidät mukaan toiminnan suunnitte-

luun. Elektroninen kertomusaineisto koottiin yhtenäistä menetelmää käyttäen osana toimintaa. Samalla saatiin kokoon laaja tutkimusaineisto. Tavoitteena aineiston tuottamiselle olivat lisäksi lasten kerrontakulttuurin ja kirjeenvaihdon tallentaminen ja lasten keskinäisen kanssakäymisen sekä aikuisten ja lasten välisten kohtaamisten taltiointi. Aineiston tuottamisesta vastasivat dosentti, kasvatustieteen tohtori Liisa Karlsson ja valtiotieteen tohtori, psykologi Monika Riihelä. Lasten vanhemmilta ja lapsilta itseltään pyydettiin ja saatiin lupa käyttää satuja julkaisu- ja tutkimustarkoituksiin. Kun lasten satuja on käytetty tutkimuksissa, on lasten nimet muutettu ja muut tunnistamistiedot poistettu. Sadut ovat itsenäisiä kertomuksia, eikä niiden sisällöstä tai muodosta voi selvittää yksittäisen lapsen ominaisuuksia tai kehitystasoa. Sadut ovat kontekstisidonnaisia: ne on kerrottu tietyille kuulijoille tietyissä tilanteissa ja tietynä ajankohtana.

Vaikka kirjaajilla oli sama sadutusmenetelmään liittyvä koulutus, oli saduttajilla oma tapansa järjestää sadutustilanne. Toisinaan kirjaaja ja kertoja olivat kahden, toisinaan paikalla oli monta kuulijaa tai kertojaa. Kertominen tapahtui vaihtelevissa tilanteissa ja monenlaisissa ympäristöissä. Kirjattaessa on myös voinut syntyä kirjoitusvirheitä. Erityisesti puhekielisten ilmaisujen siirtäminen kirjalliseen asuun on saattanut tuottaa vaikeuksia. Kertomusten puhtaaksikirjoittamiseen ja koodaamiseen on osallistunut useita henkilöitä.

Seuraavassa esitellään elektronista aineistoa. Suurin osa aineistosta syntyi Satukeikka-hankkeen yhteydessä vuosina 1995–1998. Satuja kertyi noin 2 700 (77 % elektronisesta aineistosta). Toisen osan koodatuista kertomuksista muodostavat museo- ja messusadut. Ne kirjattiin Helsingin kirjamesseilla vuosina 2000, 2001 ja 2005 sekä nykytaiteen museossa Kiasmassa pidetyn Olli Lyytikäisen näyttelyn yhteydessä toteutetussa museosadutushankkeessa vuonna 2000. Näitä kertomuksia kertyi noin 670 (19 % elektronisesta aineistosta). Kolmannen osan muodostavat dysfaattisten koululaisten sadut (noin 80 kertomusta), jotka liittyivät Pättäni-elokuvaan (Kempainen 2001). Neljännen osan sadut on lähetetty suoraan Stakesiin ja *Lapset kertovat ja toimivat* -yhdistykseen. Näitä ovat muun muassa kotona kirjatut kertomukset. Ai-

neistosta on tehty tutkimusta, mutta aineisto on suurelta osin edelleen analysoimatta (ks. Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto 2010).

Elektronisen sadutusaineiston keskeisiä tunnuslukuja ja temaattisia esimerkkejä

Lasten kertomusaineistoa voi tarkastella eri tavoilla. Sieltä voi nostaa esiin teemoja tai tutkia lasten tapoja ilmaista itseään. Tässä teoksessa esiteltävien analyysinäkökulmien on tarkoitus toimia virikkeinä uusille tutkijusaiheille. Seuraavassa kuvataan elektroninen aineisto (N = 3 500) tilastollisesti ja esitellään sen keskeisiä tunnuslukuja. Lukujen erittelyn tarkoituksena on myös, että muut tutkijat voivat verrata näitä suuren aineiston lukuja omiin pienempiin aineistoihinsa tai uusiin kertomusaineistoihin. Koska lasten kertomuksissa on runsaasti variaatioita, voi suppealla aineistolla helposti tehdä vääriä johtopäätöksiä. Siksi satuja tuleekin pelata laajempaan aineistoon, jotta varmistetaan tutkimuksen luotettavuus ja vältetään aineistosta tehtyjen havaintojen sattumanvaraisuus.

Tässä kuvattava elektroninen aineisto on tilattavissa tutkimuskäyttöön Yhteiskuntatieteellisestä tietoarkistosta, osoitteesta <http://www.fsd.uta.fi/aineistot/luettelo/FSD2104>. Arkistoitujen aineistojen tilaamiseen liittyvät ohjeet löytyvät sivulta <http://www.fsd.uta.fi/aineistot/jatkokaytto/tilaus.html>.

Elektroninen satuaineisto lukuina

Elektronisesta aineistosta suomenkielisiä satuja on 3 298 (94 %) ja ruotsinkielisiä 202 (6 %). Kaikista saduista poikien yksin kertomia on 1 278 (37 %), tyttöjen yksin kertomia 1 756 (50 %), poikaryhmien kertomia 132 (4 %), tyttöryhmien kertomia 163 (5 %) ja tyttöjen ja poikien yhdessä kertomia 171 (5 %). Yksin kerrottuja satuja on yhteensä 3 034 (87 %) ja ryhmäsatuja 466 (13 %).⁶¹

⁶¹ Liitteestä 1 selvii, miten suomen- ja ruotsinkieliset kertomukset jakautuvat tyttöjen, poikien ja ryhmien kesken eri vuosina.

Aineiston tuottaneita lapsia ja saduttajia ei ole valittu tietyllä otannalla, vaan asiasta kiinnostuneet aikuiset ja heidän kanssaan toimivat lapset ovat tulleet mukaan. Myöskään suomen- ja ruotsinkielisten osuus ei ole otannalla valittu, vaikkakin heidän suhteellinen osuutensa vastaa melko hyvin maamme kielijakaamaa. Satukeikka-projektin aluksi tytöt olivat kertojina ylliedustettuja. Tähän epäsuhtaan kiinnitettiin yksi harvoista miessaduttajista huomiota hankkeen saduttajatapaamisessa. Vinoutuminen tiedostettiin, ja sen syitä ja seurauksia pohdittaessa tuli esiin muun muassa se, miten nainen vaistomaisesti samaistuu tyttöjen tarinoihin poikien tarinoiden sijaan. Jatkossa saduttajat huomioivat molempia sukupuolia. Tyttöryhmien ja poikaryhmien kertomuksia on suhteellisesti yhtä paljon. Sen sijaan aikuiset saduttivat useammin yksittäisiä lapsia kuin ryhmiä. Runsas kymmenesosa aineistosta on ryhmäsatuja, joissa kertojina on ollut kahdesta kahteenkymmeneen lasta.

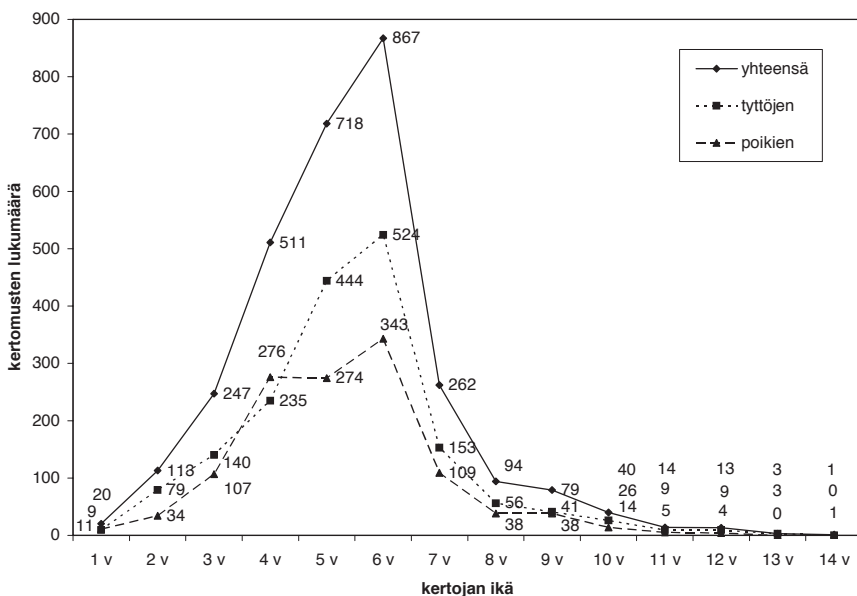
Aineistossa (N = 3 500) on eniten vuoden 1996 kertomuksia (54 %), koska siihen vuoteen painottui Satukeikka-projektin intensiivisin vaihe. Seuraavaksi suurimman ryhmän muodostavat vuosien 1995, 1997, 2000 ja 2001 kertomukset. Satukeikka-projektin seitsemästätoista paikkakunnasta aktiivisimmat olivat Kotka, Tampere, Imatra ja Kokkola, joissa kirjattiin lähes 60 % saduista. Sadutusaktiivisimpien paikkakuntien pienten lasten tarinoita tarkastellaan tarkemmin Riihelän tutkimuksessa (tässä teoksessa, luku 7). Helsinkiläisiä satuja (19,1 %) on enimmäkseen kirjattu kirjamessuilla ja museossa. (Ks. liite 2.)

Aineiston yksilösadut kertoi 1 251 lasta. Suurin osa tämän aineiston lapsista on kertonut yhden tai kaksi kertomusta (935 lasta). Kolmesta yhdeksään omaa satua kertoi 280 lasta ja 10–30 satua keksi 36 lasta. Suomenkielisistä kertomuksista on yksilösatuja 2 776 (86 %), ja 442 (14 %) kertomusta on kerrottu ryhmässä. Suomenkielisistä yksilösaduista poikien kertomuksia on 1 199 (43 %) ja tyttöjen 1 578 (57 %). Ruotsinkieliset kertomukset jakaantuvat samassa suhteessa.

Suurin osa yksilösaduista, lähes 90 %, on 3–7-vuotiaiden kertomia. Puolet kertojista on viisi- (n. 24 %) ja kuusivuotiaita (n. 30 %). Yksi-

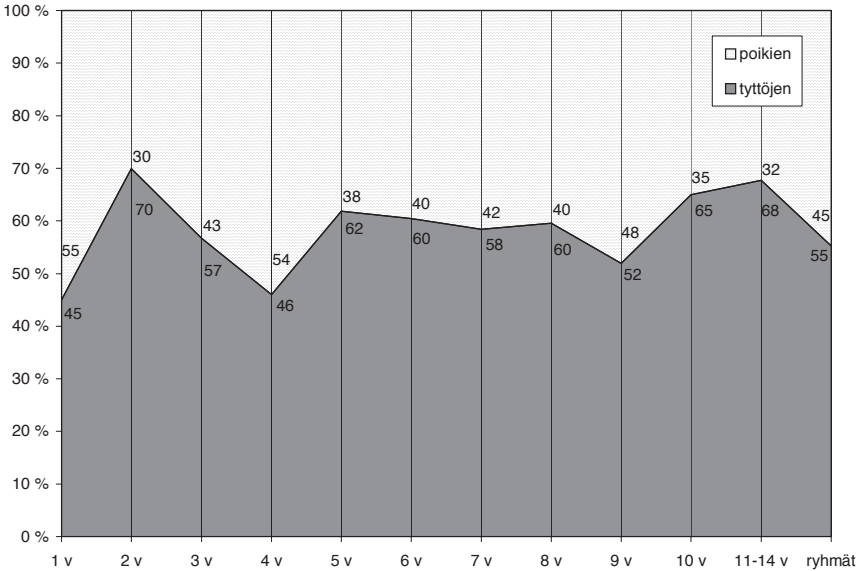
lösatujen kertojien keskimääräinen ikä on 5 vuotta ja 8 kuukautta (tyttöillä 5 v 9 kk, pojilla 5 v 7 kk). Ainoastaan 4-vuotiaiden ikäluokassa on enemmän poikien kertomuksia kuin tyttöjen. 7- ja 8-vuotiaiden ikäluokissa on kutakuinkin yhtä monta tyttöä kuin poikaa. Vaikka ikäjakauma on näinkin selvästi painottunut 4–6-vuotiaisiin, tämä aineisto antaa suuren kokonsa vuoksi mahdollisuuksia vertailla tätä nuorempia ja vanhempia kertojia keskenään. (Ks. kuvio 1 ja 2.) Pienten, 2–3-vuotiaiden ja heitä kuusi vuotta vanhempien, 8–9-vuotiaiden kertomuksia ja niiden eroja on tutkinut Liisa Karlsson (tässä teoksessa, luku 8) erityisesti syömisen näkökulmasta.

Seuraavassa avataan joitakin teemoja elektronisesta satuaineistosta. Ne eivät muodosta kokonaiskuvaa lasten kertomuksista. Sen sijaan on tarkoituksena esimerkinomaisesti osoittaa, minkätyyppistä tietoa aineistosta voi saada.



Kuvio 1. Yksilökertomusten kertojien iät (N = 2 982). Mukana ovat kaikki ne yksin kerrotut suomen- ja ruotsinkieliset kertomukset, joissa kertojan ikä on tiedossa.

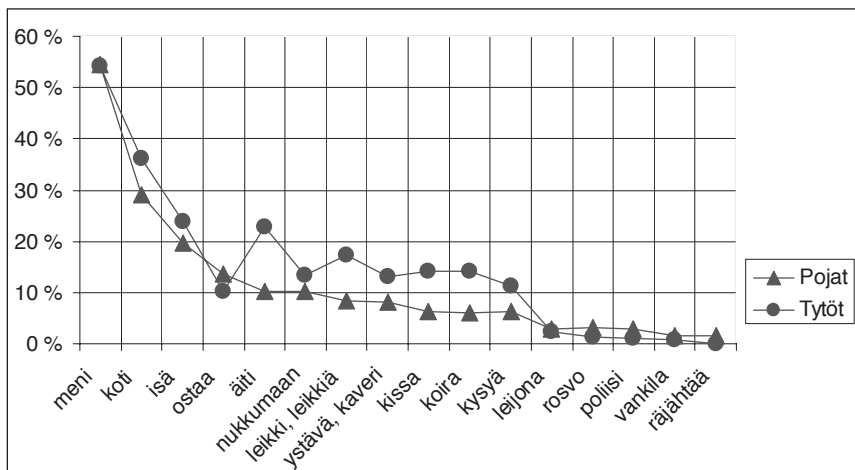
Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan



Kuvio 2. Kertojen sukupuolijakauma prosentteina (N = 3 277). Kuvion yläosassa on poikien ja alaosassa tyttöjen osuus kertomusten määrästä. Mukana ovat kaikki muut kertomukset paitsi tyttöjen ja poikien yhdessä kertomat ryhmäsadut.

Satunnainen 16 sanan otos tyttöjen ja poikien saduissa

Tyttöjen ja poikien välinen ero puhuttaa usein niin käytännötyössä olevia kuin päättäjiä ja tutkijoita. Monet lasten kanssa toimivat pitivät tyttöjen ja poikien tarinoita erilaisina. Onko sukupuolella vaikutusta satujen aihepiireihin? Koeluontoisesti valittiin satunnainen otos sanoja, joiden oletettiin olevan tytöille ja pojille tyypillisiä ja näin erottavan sukupuolia toisistaan. Nämä sanat ovat: *koti, isä, ostaa, äiti, nukkumaan, leikki, ystävä/kaveri, kissa, koira, kysyä, leijona, rosvo, poliisi, vankila ja räjähtää* sekä yksi lasten kertomuksissa yleisimmin esiintyvistä sanoista *mennä* (ks. WEBSOM-analyysi, Klami 2005). Suomenkielisistä yksilösaduista laskettiin kyseisten sanojen esiintymistiheys. Tytöt kertoivat äidistä, leikistä, kissasta ja koirasta selvästi useammin kuin pojat. Sanat *poliisi, vankila* ja *räjähtää* esiintyivät jonkin verran kummankin suku-



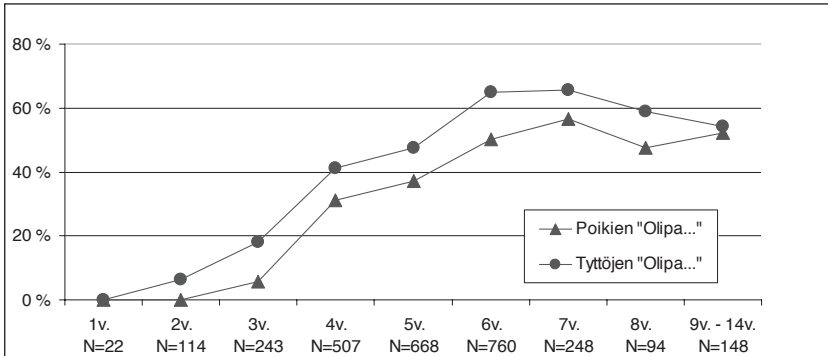
Kuvio 3. 16 sanan esiintyminen poikien (N = 1 199) ja tyttöjen (N = 1 577) suomenkielisissä yksilösaduissa

puolen saduissa, poikien saduissa tosin vähän useammin. Isä esiintyi poikien tarinoissa useammin kuin äiti. Tytöt kertoivat sekä isästä että äidistä ja runsaammin kuin pojat. Tyttöjen ja poikien jakaumat eri sanoissa olivat samankaltaiset. Molemmat kertoivat paljon satuja, joissa esiintyvät sanat *mennä*, *koti* ja *isä*, ja vähemmän sellaisia, joissa oli *noita*, *rosvo*, *poliisi*, *ystävä*, *räjähtää* tai *vankila*. (Kuvio 3). Seuraavassa kuviossa havainnollistetaan sanojen käyttöä eri sukupuolilla.

Tämän rajatun otannan perustella ei siis löytynyt tyttöjen ja poikien välisiä selviä eroja. Aihe kaipaa lisätutkimusta (ks. myös tässä teoksessa Riihelä, luku 7; Karlsson, luku 8).

”Olipa kerran” -alkuiset tyttöjen ja poikien yksilösadut

Kansansaduista moni alkaa ”olipa kerran” -aloituksella, joka on siksi lapsille tuttu. Missä määrin lapset käyttävät tätä tuttua aloitusta keksimissään saduissa? Kaikista yksilösaduista eriteltiin ”olipa kerran” -alkuiset tarinat. Mitä nuoremmista lapsista on kyse, sitä harvemmin he



Kuvio 4. Poikien (N = 464) ja tyttöjen (N = 773) *olipa kerran* -alkuiset yksilösadut ikäluokittain suhteutettuna koko aineiston yksilösatuihin

aloittavat satunsa sanoilla *olipa kerran*. Juuri lukemaan opettelevat 6- ja 7-vuotiaat käyttävät suhteellisesti eniten tätä aloitusta. Poikien ja tyttöjen välinen ero eri ikäluokissa ei ole suuri, mutta tytöt ovat taipuvaisempia käyttämään tätä aloitusta. Puolet kaikkien tyttöjen sadusta alkaa sanoilla *olipa kerran*, kun taas pojat käyttävät sitä vähemmän (39 %). (Kuvio 4.)

Tämä tulos viittaa siihen, että mitä lähemmäksi lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen tulee, sitä perinteisemmäksi muuttuu lapsen kertoma satu ainakin aloituksen suhteen. Vahvimmillaan tämä esiintyy koulun aloitusaikoina, ikään kuin suuntautumisenä aikuisuutta kohti. Vähän vanhemmat käyttävät tätä aloitusta taas hieman vähemmän. Toisaalta isompien lasten sadut sisältävät runsaammin sanoja, ja silloin aloituskin voi olla runsassanaisempi.

Television lastenohjelmissä esiintyvät hahmot

Median ja aikuisten tekemän lastenkulttuurin vaikutus lasten kertomuksiin kiinnostaa aikuisia. Tämä on tullut esiin lukuisissa sadusta aiheisissa luento- ja koulutustilaisuuksissa. Mediakulttuuri on tämän päivän lapsen arjessa vahvasti läsnä (mm. Koivusalo-Kuusivaara 2007).

Lapset eivät vain aktiivisesti katsele TV-ohjelmia, vaan he myös kuu-levat auki olevaa televisiota passiivisesti esimerkiksi leikkiessään. Walt Disneyn piirretyt, lelumainokset ja perinteinen lasten kulttuuri löytävät lasten luokse usein median kautta. Lasten kertomusaineistosta etsittiin lasten mediakulttuurista tuttuja hahmoja ja niiden esiintymistiheyttä (Karlsson 2007). Haussa olivat mukana kaikki 2–10-vuotiaiden ruokaan liittyvät kertomukset (N = 826).

Suosituin hahmo oli Batman, joka esiintyi viidessä kertomuksessa eli alle prosentissa kertomuksista. Tiku ja Taku, Leijonakuningas, Aku Ankka, Tarzan sekä Punahilkka esiintyivät kukin kahdessa tarinassa. Vain yhdestä tarinasta löytyivät Turtles, Puuha-Pete, Vili Vilperi ja Mikki Hiiri. Muita etsittyjä hahmoja olivat Pupu Tupuna, Pokemon, Bratz, Barbie, Teeny-Weeny, Moottoripyörähiiri, My Little Pony, Aladdin, Mulan, Teräsmies, Star Wars, Gogo, Ruusunen, Lumikki, Hannu, Kerttu, Asterix ja Obelix. Näitä ei mainittu yhdessäkään 826 tarinasta. Haun perusteella lapset siis mainitsevat harvoin suosittuja mediahahmoja, toisin kuin yleisesti oletetaan. 826 kertomuksen joukosta näitä mainintoja löytyi vain poikkeustapauksessa. Samansuuntaisia tuloksia Reeli Karimäki (2007) on saanut leikki tutkimuksessaan.

Aikuisen ja lapsen vuorovaikutus lasten saduissa

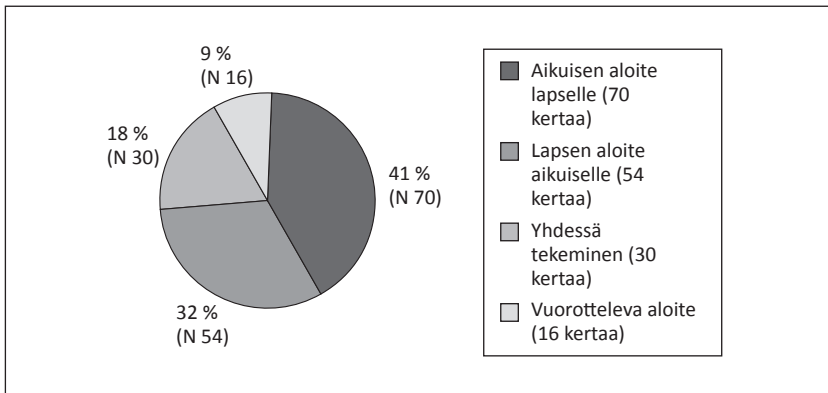
Monessa vuorovaikutustutkimuksessa (esim. Gutierrez, Rymes & Larson 1995) on tullut esiin, että ammattilaiset dominoivat vuorovaikutusta. Ammattilaiset ovat yleensä äänessä valtaosan ajasta ja tekevät suuren osan aloitteista. Miltä asia näyttää lasten kertomuksissa? Sirja Ojala (2008) analysoi kaikki 7–9-vuotiaiden lasten yksilösadut, joissa mainitaan aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus. 7-vuotiaiden satuja on aineistossa yhteensä 239. Niistä löytyy aikuisen ja lapsen välistä vuorovaikutusta 62 sadussa eli reilussa neljänneksessä. 8-vuotiaiden satuja on aineistossa yhteensä 90. Vuorovaikutusta esiintyy 30:ssä eli kolmasosassa tarinoista. 9-vuotiaiden satuja on aineistossa 72, ja vuorovaikutusta löytyy 20 sadusta eli vajaasta neljänneksestä. 7–9-vuotiaiden saduissa

(N = 401) on yhteensä reilussa neljäsosassa lasten ja aikuisten välistä vuorovaikutusta (112 kertomuksessa).

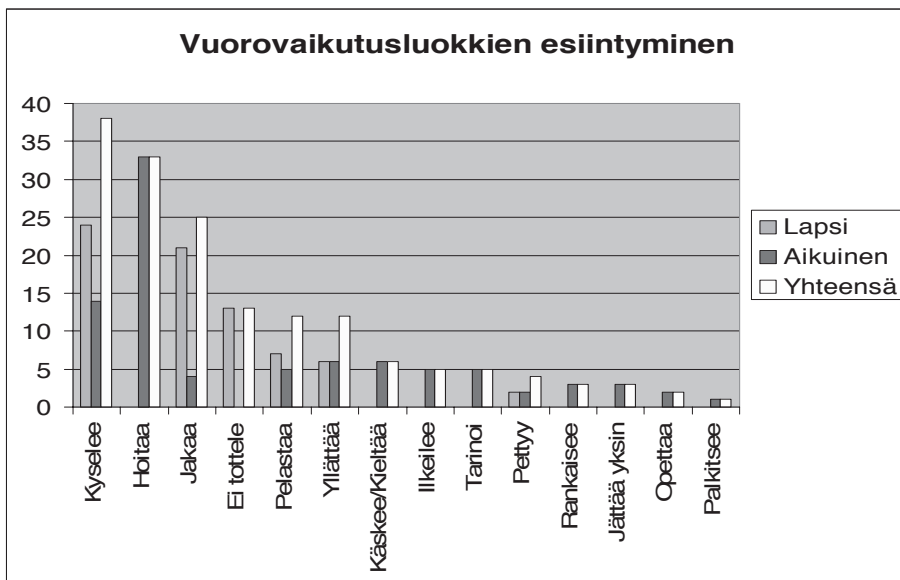
Tämän jälkeen aineisto analysoitiin sisällöllisesti. Tarkasteltiin, kuka tekee lasten saduissa aloitteita ja millaisia ne ovat. Suurin aloitteen kategoria koostuu aikuisen aloitteista lapselle (41 %). Toiseksi suurimpana kategoriana ovat lapsen aloitteet aikuiselle (32 %). Kolmantena on yhdessä tekemisen kategoria (18 %) ja vähiten on vuorottelevaa vuorovaikutusta (9 %). (Ks. kuvio 5.)

Seuraavaksi tarkastellaan, minkätyyppisiä aloitteita lapset kuvaavat kertomuksissaan ja eroavatko lasten ja aikuisten aloitteet toisistaan. Saduissa lapset yleensä kyselevät, jakavat ajatuksiaan ja jonkin verran kiellettyvät tottelemasta. Aikuiset puolestaan pääasiassa hoitavat ja kyselevät. Satunnaisesti he tekevät myös muita asioita, kuten pelastavat, käskyvät, yllättävät, tarinoivat tai ilkeilevät. Kuviossa 6 eritellään lasten ja aikuisten tekemiä aloitteita lasten kertomuksissa.

Saduissa 17 eri aikuishahmoa tekee aloitteen lapselle. Äiti tekee lapselle aloitteita ylivoimaisesti eniten, yhteensä 46 kertaa (52 %). Äiti ja isä tekevät aloitteen yhdessä huomattavasti harvemmin eli 14 kertaa (16 %). Isä, isoäiti ja opettaja tekevät aloitteen kukin viisi kertaa (6 %)



Kuvio 5. Aloitteet aikuisen ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa (N = 170)



Kuvio 6. Lasten ja aikuisten vuorovaikutusaloitetyypit saduissa

sekä isoisä ja mies kaksi kertaa (2 %). Joulupukki, humalainen, Pöllövaari, Kurre-muori, kapteeni, ilkeä noita, hoitaja, herra Emu, konstaapeli ja suuri Rölli tekevät kukin lapselle aloitteen kerran (1 %).

Lapsi tekee aloitteen yhteensä 20:lle eri aikuishahmolle. Äidille lapsi tekee aloitteen 23 kertaa (32 %). Äiti on lapsen tekemissä aloitteissa selkeästi suosituin vuorovaikutuksen kohde. Samanaikaisesti äidille ja isälle lapsi tekee aloitteen 15 kertaa (21 %), opettajalle kuusi kertaa (8 %) sekä isälle ja isäädille neljä kertaa (5 %). Isoisälle lapsi tekee aloitteen kolme kertaa (4 %).

Yhdessä tekemisen kategoriassa seikkailee yhdeksän aikuishahmoa tai ryhmää. Perhe mainitaan useimmin (10 kertaa). Äiti ja isä toimivat yhdessä lapsen kanssa kahdeksan kertaa, äiti kuusi kertaa, isä kaksi kertaa. Opettaja, kapteeni, isovanhemmat ja joulupukki esiintyvät kukin kerran. Opettaja on koko koululaisten satuaineistosta (N = 401) vain kymmenen kertaa vuorovaikutuksessa lapsen kanssa eli reilussa kahdes-

sa prosentissa kertomuksista. Niissä opettaja tekee viisi kertaa aloitteen lapselle, neljä kertaa lapsi tekee aloitteen opettajalle, ja kerran he toimivat yhdessä.

Pienten koululaisten kertomuksissa aikuiset ja lapset ovat siis aloitteellisia vaikkakin aikuiset lapsia useammin. Tarinoissa korostuu äidin merkitys, sillä äiti on ylivoimaisesti yleisin aloitteentekijä ja lasten aloitteet myös kohdistuvat usein äidille. Vaikka kyse on koululaisten tarinoista, mainitaan opettaja varsin harvoin. Vuorottelevaa vuorovaikutusta esiintyy melko vähän eli kymmenesosassa tarinoista. Suurin ero on vuorovaikutuksen laadussa. Lapset kertovat hoitavista ja kyselevistä aikuisista, kun taas lapsia he kuvaavat usein ajatuksiaan jakamassa mutta myös varmistamassa asioita kysymällä aikuisilta. Kertomuksissa lasten ja aikuisten kysymykset ovat siis usein laadullisesti hyvin erityyppisiä. Lapsilla näyttää olevan käsitys, että aikuisella ja lapsella on erilainen asema vuorovaikutuksessa.

Lopuksi

Suomalainen sadutusmenetelmä on kehitetty lasten äänen kuulemiseen, mutta sen on todettu sopivan kaikenikäisille. Menetelmä eroaa monesta lasten kertomusten keruutavasta siten, että se perustuu vastavuoroiseen prosessiin, joka jättää kertojalle suuren vapauden kertomuksen muodon ja sisällön valintaan. Sadutuksen käyttö on levinnyt moneen maahan ja usealle alalle. Se on myös yksi väline tiedon tuottamiseen tutkimuksessa. Menetelmän avulla saadaan tietoa siitä, mitä ja miten kertoja ajattelee, mutta myös siitä prosessista, joka tapahtuu lasten kesken sekä lapsen ja aikuisen välillä. Jo kerätty 5 000 käsin kirjatun ja 3 500 elektronisen kertomuksen arkisto antaa monia mahdollisuuksia sukeltaa lasten maailmaan, mistä on esimerkkinä seuraavat kirjan luvut.

Lähteet

- Bakhtin, M. (1973). *Problems of Dostoevsky's poetics*. Münster, Germany: Ardis.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Carr, D. (1986). *Time, narrative and history*. Bloomington: Indiana University Press.
- Corsaro, W.A. (1997). *The sociology of childhood*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.
- Corsaro, W.A. (2003). "We're friends, right?": Inside kids' cultures. Washington, D.C.: Joseph Henry Press.
- Engel, S. (2006). *Narrative analysis of children's experience*. Teoksessa S. Greene & D. Hogan (toim.), *Researching children's experience. Approaches and methods*. London: Sage Publications.
- Freire, P. (1972). *Pedagogik för förtryckta*. Stockholm: Gummesson.
- Goodson, I.F. & Sikes, P. (2001). *Life history research in educational settings: learning from lives*. Buckingham: Open University Press.
- Gutierrez, K., Rymes, B. & Larson, J. (1995). Script, counterscript, and underlife in the classroom: James Brown versus "Brown v. Board of Education". *Harvard Educational Review*, 65 (3), 445–471.
- von Hofsten, C. (2004). An action perspective on motor development. *Trends in Cognitive Science*, 8, 266–272.
- Huizinga, J. (1950). *Homo Ludens: A study of the play element in culture*. New York: Roy Publishers.
- Huotilainen, M., Kujala, A., Hotakainen, M., Parkkonen, L., Taulu, S., Simola, J., Nenonen, J., Karjalainen, M. & Näätänen, R. (2005). Short-term memory functions of the human fetus recorded with magnetoencephalography. *Neuroreport*, 16 (1), 81–845.
- Huotilainen, M., Kujala, A., Hotakainen, M., Shestakova, A., Kushnerenko, E., Parkkonen, L., Fellman, V. & Näätänen, R. (2003). Auditory magnetic responses of healthy newborns. *NeuroReport*, 14 (14), 1871–1875.
- Hänninen, V. (2004). A model of narrative circulation. *Narrative Inquiry*, 14 (1), 69–85.
- Karimäki, R. (2005). Kuvitellut ja todelliset leikkipaikat. Teoksessa H. Saarikoski (toim.), *Leikkikentiltä. Lastenperinteen tutkimuksia 2000-luvulta*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Karimäki, R. (2007). Media leikkiin innoittajana. Teoksessa L. Pentikäinen, A. Ruhala & H. Niinistö (toim.), *Mediametkaa, osa 2 – Kasvattajan matkaopas lasten mediamaailmaan* (s. 40–47). Helsinki: Mediakasvatus Metka ry.
- Karimäki, R. (2008). Leikki ja leikkiminen on kouluikäiselle lapselle tärkeää. Teoksessa *Lapsella on oikeus osallistua. Lapsiasiavaltuutetun vuosikirja 2008. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2008: 20*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Karlsson, L. (1999). Saduttamalla lasten kulttuuriin. Verkostotyön tuloksia Kuperkeikkakydyissä. *Lapset kertovat -julkaisusarja. Stakes raportteja 241*. Helsinki: Gummerus.
- Karlsson, L. (2000). Lapsille puheenvuoro. Ammattikäytännön perinteet murroksessa. Helsingin yliopisto. Kasvatuspsykologia. Stakes. Helsinki: Edita.
- Karlsson, L. (2003). *Sadutus. Avain osallistavaan toimintakulttuuriin*. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Karlsson, L. (2007). Lapsi- ja yhteisönäkökulma mediakasvatuksessa – kohti vastavuoroista ja osallistavaa toimintakulttuuria. Teoksessa L. Pentikäinen, A. Ruhala & H. Niinistö (toim.), *Mediametkaa, osa 2 – Kasvattajan matkaopas lasten mediamaailmaan* (s. 31–39). Helsinki: Mediakasvatuskeskus Metka ry, Opetusministeriön Mediamuffinsi-hanke.
- Kempainen, K. (2001). *Pättäni. Lapset kertovat erityisopettajalleen. Lapset kertovat ja toimivat ry & Filminova*. DVD.
- Kepa (2004). Kepan kansainvälisyyskasvatusverkoston palkinto, myöntäjänä opetusministeri Tuula Haatainen. Sanna Rekola, Kepa. Sähköpostitiedonanto 28.9.2010.
- Klami, M. (2005). *Unsupervised discovery of morphs in children's stories and their use in Self-Organizing Map -based analysis*. University of Helsinki. Department of General Linguistics. Pro gradu -tutkielma.
- Koivusalo-Kuusivaara, R. (2007). *Lapset, media ja symbolinen vuorovaikutus: Suomalaisen, englantilaisten ja saksalaisten lasten mediasuhteen tarkastelua*. Helsingin yliopisto. Valtiotieteellinen tiedekunta. Viestinnän laitos. Väitöskirja.
- Mental Health Europe (1999). *Storyride*. In *Mental health promotion for children up to six years*. Directory of projects in the European Union. Mental Health Europe – Sante Mentale Europe. Belgium.
- Ojala, S. (2008). *Lasten ja aikuisten välinen vuorovaikutus eräiden 7–9-vuotiaiden lasten saduissa*. Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Paley, V. (1992). *You can't say you can't play*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Riessman, C.K. (2003). *Analysis of personal narratives*. In J.F. Gubriumand & J.A. Holstein (Eds.), *Inside interviewing. New lenses, new concerns*. London: SAGE, Thousand Oaks.
- Puroila, A.-M., Syrjäälä, L. & Estola, E. (painossa). *Does Santa exist? Children's everyday narratives as dynamic meeting places in a day care centre context*. *Early Child Development and Care*.
- Pääatalo-instituutti (2009). Luettu 19.1.2009, <http://www.taivalkoski.fi/paatalo-instituutti/naperol.htm>.
- Rautahaimo, K. (2000). *Lapsilähtöisiä työmenetelmiä etsimässä*. Tapaustutkimus Satu-keikka- projektista. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Riihelä, M. (1991). *Aikakorit. Tie lasten ajatteluun*. Helsinki: VAPK-kustannus.
- Riihelä, M. (1996a). *Mitä teemme lasten kysymyksille? Lasten ja ammattilaisten kohtaamisten merkitysulottuvuuksia lapsi-instituutioissa*. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus, tutkimuksia 66. Helsinki: Stakes.
- Riihelä, M. (1996b). *Kerro satu! Lasten omaa kertomakulttuuria esittelevä video- ja DVD-ohjelma osat I-VII*. Filminova. Stakes.
- Riihelä, M. (2000). *Leikkivät tutkijat -kirja & -DVD*. Stakes. Lapset kertovat. Helsinki: Edita.
- Riihelä, M. & Karlsson, L. (2006). *Lasten satuja ja tarinoita 1995–2005 [elektroninen aineisto]*. FSD2104, versio 2 (2006-08-30). Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto.
- Rutanen, N. (1997). *Lasten omat kertomukset. Kertomakulttuuri lasten ja aikuisten kohtaamisessa*. Oulun yliopisto. Kasvatustieteellinen tutkimus. Pro gradu -tutkielma.
- Stern, D. (1992). *Maaailma lapsen silmin. Mitä lapsi näkee, kokee ja tuntee*. Porvoo: WS-OY.
- Säljö, R. (2006). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. 8. painos. Stockholm: Prisma.

- Tainio, L. (toim.) (2007). Vuorovaikutusta luokkahuoneessa: näkökulmana keskusteluanalyysi. Helsinki: Gaudeamus.
- Taipale, I. (toim.) (2006). 100 social innovations from Finland (100 sosiaalista innovaatiota Suomesta). Helsinki: Itämerikeskussäätiö Kustannus oy Kunnia.
- Tjukovskij, K. (1975). Från två till fem år – om barns språk, dikt och fantasi. Stockholm: Gidlunds.
- Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto (2010). <http://www.fsd.uta.fi/aineistot/luettelo/FSD2104/meF2104.html>

Liitteet

Liite 1

Taulukko 1. Yksilö- ja ryhmäkertomukset kirjaamisvuosittain ja kerrontakielen mukaan

		Kertomukset					Yhteensä
		Poikien	Poika-ryhmien	Seka-ryhmien	Tyttöjen	Tyttö-ryhmien	
Suomenkieliset	1995	134	3	24	186	7	354
	1996	646	40	54	958	40	1 738
	1997	234	16	15	205	21	491
	1998	21	9	1	3	2	36
	1999	10	4	0	0	0	14
	2000	147	21	45	135	21	369
	2001	41	23	27	117	53	261
	2005	5	5	1	11	5	27
	Yhteensä		1 238	121	167	1 615	149
Ruotsinkieliset	1996	30	5	1	109	4	149
	1997	5	2	1	22	6	36
	1998	0	0	0	1	2	3
	2000	4	2	1	6	0	13
Yhteensä		39	9	3	138	12	201

Liite 2

Taulukko 2. Kertomusten määrät ja kertojien keskimääräinen ikä sekä nuorimman ja vanhimman kertojan ikä paikkakunnittain

Kirjaamispaikkakunta	Kertomusten määrä	Prosentteina	Keskimääräinen ikä	Nuorin kertoja	Vanhin kertoja
Helsinki (messu- ja museosadut)	670	19,1	6 v 5 kk	1,0	14,0
Kotka	606	17,3	5 v 11 kk	3,0	9,0
Tampere	451	12,9	5 v 2 kk	1,0	11,0
Imatra	311	8,9	5 v 7 kk	1,0	7,0
Kokkola	288	8,2	5 v 3 kk	1,0	9,0
Kempele	213	6,1	4 v 9 kk	1,0	9,0
Uusikaupunki	194	5,5	6 v 7 kk	1,0	10,0
Kirkkonummi	181	5,2	5 v 1 kk	3,0	7,0
Kajaani	137	3,9	6 v 9 kk	3,0	8,0
Teerijärvi	130	3,7	6 v 0 kk	3,0	7,0
Hirvensalmi	108	3,1	5 v 2 kk	2,0	7,0
Mikkeli	95	2,7	5 v 3 kk	3,0	7,0
Toijala	50	1,4	4 v 7 kk	2,0	6,0
Kruunupyö	42	1,2	6 v 6 kk	5,0	10,0
Sipoo	13	0,4	4 v 10 kk	4,0	5,0
Espoo	8	0,2	4 v 10 kk	2,0	7,0
Uusikaarlepyy	2	0,1	12 v 6 kk	12,0	13,0
Vantaa	1	0,0	4 v 9 kk	4,0	4,0
Yhteensä	3500				

7

Kertominen on lapselle sanallista leikkiä

Tässä luvussa vastaan tiettyihin kysymyksiin siitä, mikä on olennaista pienten lasten kertomakulttuurille. Etsin pienille lapsille tunnusomaisia tapoja ilmaista itseään kertomuksissa erilaisten teemojen kautta. Pohdin myös, millaisin välinein aineistoa voi tutkimuksellisesti lähestyä. Olen tässä tutkimuksessa käyttänyt sadutusmenetelmällä koottua lasten omien satujen elektronista aineistoa kokonaisuudessaan (N = 3 500, Riihelä & Karlsson 2006). Aineistoa on toistaiseksi analysoitu vähän. Analyysini on eräs esimerkki siitä, millä tavalla tätä lasten kertomusten laajaa aineistoa voidaan tutkia suhteuttamalla tarinoita toisiinsa ja minkätyyppisiä yksittäisiä tuloksia on löydettävissä. Hakusanojen valinnassa olen yhtäältä hyödyntänyt niitä kysymyksiä, joita minulle on vuosien varrella esitetty lasten saduista. Toisaalta olen valinnut sanoja, joiden avulla lasten erilaisuudet tulevat näkyviin. Analysoitu aineisto kertoo lasten tarinoiden persoonallisuudesta, monimuotoisuudesta ja niiden yhteydestä leikkiin. Jatkossa aineisto tarjoaa tutkimusaiheita, joiden kautta voidaan seikkaperäisesti paneutua lasten tapoihin kertoa.

Lähtökohtani on lapsinäkökulmainen tutkimusote, jossa lapsi kohdataan tiedon tuottajana. Tässä tutkimusorientaatiossa pyrin tuomaan esiin ja vertaamaan keskenään erityisesti lasten omia näkemyksiä ja ta-

poja ilmaista itseään. Kertomissaan tarinoissa lapset ovat pikemminkin tutkimuksen subjekteja kuin objekteja. Heillä ei vain ole jotakin sanottavaa vaan myös henkilökohtaisia näkökulmia erilaisista asioista.

Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen lähtökohta on lapsi- ja yhteisöllähtöisyydessä. Lasten toiminta on sidoksissa toimintaympäristöön, paikkaan, aikaan ja toisiin toimijoihin sekä heidän intentioihinsa. Lasten tarinat on koottu lapsinäkökulmaisen toiminnan puitteissa, ja ne edustavat tietoa, jota lapsilta on mahdollista saada. Tiedon tuottajina lapsitutkimuksessa voivat toimia niin lapset kuin aikuisetkin. Tässä luvussa olen käyttänyt tiedonlähteenä lasten kertomuksia, joita he ovat tuottaneet osana yhteisöllistä toimintaa päivähoidon ja koulun arjessa, Satukeikka-projektissa sekä näyttely- ja kirjamessusadutuksissa.

Lasten satuja olen käsitellyt kulttuurisina aikaansaannoksina, jotka ovat verrattavissa aikuisten vastaaviin luomuksiin. En ole lähestynyt lasten toimintaa harjoitteluna tulevaa aikuisuutta varten, vaan käsitän heidän kerrontansa itsenäisinä ja päämäärähakuisina tekoina (vrt. von Hofsten tässä teoksessa, luku 2). Lasten omaleimaiseen kulttuuriin kuuluu kertomisen lisäksi ensisijaisesti leikki. Leikki näyttää olevan läsnä myös lasten tavassa kertoa tarinoita, mihin palaan luvun lopussa. Tutkimukseni lähtökohtia ovat olleet työni psykologina ja aikaisemmat tutkimukseni (mm. Riihelä 1991, 1996a, 2000, 2004) sekä yhdentoista lapsenlapsen antamat rikkaat kokemukset.

Lasten satuja tavoittamassa kuolemateemalla

Satuja voidaan tulkita eri tavoin. Lapsuuden kokemukset heijastuvat aikuisen toiminnassa, niin myös tämän tutkimuksen eri vaiheissa. Varhaislapsuudessani kotikaupunkiani pommitettiin, ja mustanpuhuvat kokemukseni veivät minut pienenä H. C. Andersenin (1906) usein traagisten satujen lumoihin. Nämä kauhusta ja kuolemasta kertovat sadut olivat minulle mieluisia ja lohduttavia. Suomenruotsalainen lastenkirjailija Irmelin Sandman-Lilius kertoi TV-haastattelussa samojen satujen herättämistä aivan vastakkaisista tuntemuksista. Hän sai niistä

jopa pitkäaikaisia painajaisia (Sandman-Lilius 2007). Sandman-Liliuksen kirjoittamat sadut ovat lämpimiä ja valoisia samoin kuin hänen lapsuudenkokemuksensa. Osa nykylapsistakin elää haavoittavissa olosuhteissa. Hekin saattavat kokea kauhutarinat turvallisiksi, kun taas myönteisyyttä korostavat sadut voivat kuulostaa epäaidoilta.

Viihdyn edelleen surullisten satujen parissa, ja lasten kertomat kuolema-aiheiset tarinat kiinnostavat (esim. Riihelä & Karlsson 2008). Monella muulla tutkijalla herää toisenlaisia tunteita, ja tutkijoiden vastakkaiset kokemukset saattavat johtaa jopa toisiaan kumoaviin tutkimustuloksiin. Siitä on seuraavassa esimerkki.

Pirkko Hyvönen ja Esko Marjomaa (2005) ovat analysoineet sadutamalla kirjattuja lasten kertomuksia (N = 161) ruumiillisuuden näkökulmasta selvittämällä muun muassa kuolema-aihetta. Erittelen heidän analyysiaan Eetu-pojan sadusta. He tulkitsevat pojan kertomusta seuraavasti: ”(– –) kauhua lähentelevä ympäristö koetaan tarinassa, jossa puunkoloon haudattu mies (kuningas) lähtee pelottelemaan linnaan, jossa vaimonsa (kuningatar) edelleen asuu. Vartija tyrittää kuolleen hengen. (– –) tarinassa kuvataan myös tunteettomuutta: vaimo ei välitä miehensä hautamisesta.” (Hyvönen & Marjomaa 2005). Seuraavassa satu, jota tutkijat olivat tulkinneet:

Eräässä kartanossa asui vanha kuningas. Kun kuningas kuoli, hänen vaimonsa ei välittänyt hautamisesta. Hän hautasi miehensä onttoon puuhun. Silloin eräänä iltana oli myrsky ja salama iski onttoon puuhun. Ja puusta tuli luuranko, joka oli kartanon vanhan kuninkaan vaatteissa. Sitten niin, luuranko lähti kävelemään ja avasi kartanon oven.

Sitten kartanon vartija tuli ja kopautti luurankoa päähän. Luuranko kaatui ja sen jälkeen luuranko haudattiin arkkuun. Sitten luuranko haudattiin hautausmaalle. Sen pituinen se.
Eetu 9 v

Tarkempi analyysi osoittaa, ettei sadussa mainita tunteita eikä puhuta siitä, miltä toimijasta tuntuu. Asiat vain tapahtuvat. Jos lukija kokee nämä tapahtumat karmeiksi, se ei välttämättä johdu siitä, että kertoja olisi itse ajatellut kauhua ja pelkoa. Tarinassa ei myöskään mainita, että vaimo olisi kuningatar eikä sitä, missä tämä vaimo asuu. Hyvösen ja Marjomaan (2005) mielestä poika kuvaa tunteettomuutta virkkeissä: ”Kun kuningas kuoli, hänen vaimonsa ei välittänyt hautaamisesta. Hän hautasi miehensä onttoon puuhun.”

Hautaamiseen liittyvät syyt ja seuraukset eivät itse asiassa selviä tarinasta. Esimerkiksi tunteettomuuden liittäminen tarinan vaimoon on tulkinta, jota itse teksti ei kerro. Poika puhuu kaksi kertaa hautaamisesta. Ensinnäkin siitä, ettei vaimo välittänyt ja sitten että hän hautasi miehensä onttoon puuhun. Yksi tulkinta vaimon ratkaisusta on, ettei hän välittänyt haudata tavanomaisesti vaan valitsi puun hautapaikaksi. Hyvösen ja Marjomaa tulevat esittäneeksi henkilökohtaisia tuntemuksiin ja mielлекuviaan, jotka nousevat omista kokemuksista ja käsityksistä, eivät välttämättä kertojapojan maailmasta. Jos hautaamispuhe ei ole ilmaus tunteettomuudesta, mistä se voisi kertoa? Sitä emme voi tarkalleen tietää. Vaimon tunteet ovat voineet olla pinnalla, ja hänellä on jokin syy kostaa miehelleen. Tai sitten Eetu pyrkii luomaan kertomukselle kummitustarinan muodon. Kertomus saattaa myös olla vitsikäs tarina, jolle on tarkoitus nauraa tai herättää kuulijoissa ihailua kertojaa kohtaan, kertojaa, joka uskaltaa tuoda näin rohkeita asioita esille.

Minulle tämä tarina tuo mieleen mörköjutut, joilla nuorina tyttöinä viihdytimme toisiamme kesäsiirtolan iltoina. Tämä esimerkki osoittaa, että kaikessa lapsitutkimuksessa on aina mukana myös heijastumia tutkijan omasta lapsuudesta. Huomaamattaan tutkija muuntaa helposti aineistoa omiin kokemuksiinsa paremmin yhteensopiviksi.

Eetun tarinassa on runsaasti tapahtumia. On kovin vaikeaa kuulla poikaa itseään sadun takaa. On työlästä siirtää henkilökohtaiset tunteet sivuun ja antaa lapsen omalle kertomukselle, sanoille ja merkityksille niiden tarvitsema tila. Aikuisilla on taipumus kokea ja nähdä etupäässä sellaista, jonka tunnistaa ennestään. Siksi antoisalta tuntuu esimerkiksi kirjallisuus, johon voimme samaistua. Lasten omiin satui-

hin ei eri elämänvaihetta elävä aikuinen helposti samaistu. Lapset puolestaan samaistuvat helpommin ikäistensä kertomuksiin (mm. Karlsson 2003). Mitä tietoisempi tutkija on omista piilovaikuttimistaan, sitä kauemmaksi hän etääntyy mieltymyksistään ja odotuksistaan ja pystyy antamaan lapsen tekstille mahdollisuuden tulla tutkimuksessa näkyviin persoonallisine juonenkäänteineen. Jotta sadut avautuvat aikuiselle, tarvitaan siirtymistä sen rajan yli, joka erottaa aikuisten kirjoitetut tekstit lasten puhutuista ja tallennetuista teksteistä. Lasten tarinoiden ymmärtämiseen ja niiden maailmaan astumiseen ei riitä, että turvautuu omaan sisäiseen lapseen, joka on seurannut mukana koko elämän. Sisäinen lapsi on kokenut monet muodonmuutokset matkan varrella. Sen sijaan lapsi, joka elää lapsuuttaan tässä ja nyt, muokkaa oman todellisuutensa kautta ajatuksiaan kertomuksiksi ja saduiksi puheellaan.

Sadun tarinan ja tekstin taustalla on myös elämyksellinen taso, jonka tavoittaminen kertojalähtöisesti on tämän tutkimuksen mielenkiintoisimpia haasteita. Kukin satu puhuttelee lukijoita hieman eri tavalla. Yksittäisten lasten kertomusten persoonalliset piirteet tulevat helpommin esille, kun niitä vertaa suureen satuaineistoon (N = 3 500).

Palaan kuolemaesimerkkiin. Kuolema herättää meissä aikuisissa tuntemuksia epämiellyttävästä ahdistuksesta jännitykseen ja tyyneyteen. Kuolema on toiselle tabu ja toiselle luonnollinen asia. Saatamme hätkähtää lasten puhuessa kuolemasta. Myös perinteisissä kansansaduissa ja median esittämässä tarinoissa käsitellään usein kuolemaa. Analysoimassani aineistossa (N = 3 500) *kuolema-* ja *död-*sanana sisältäviä satuja oli vain 250 (7 %), joista 88 oli tyttöjen kertomia, 78 poikien ja loput 84 olivat ryhmäsatuja. Ryhmäsaduissa esiintyy suhteellisesti useammin *kuolema-*sana kuin yksilösaduissa. Kuolema-aiheisia satuja kertoivat kaikenikäiset lapset. Ryhmäsadut olivat yliedustettuina *kuolema-*sanana sisältävien satujen joukossa. Tässä löytyi siis yksi tyypillinen ryhmäsatupiirre. Kiehtooko kuolema-aihe ryhmiä siksi, että se virittää erilaisiin tunnelmiin? Sadutustilanteet osoittavat, että ryhmäsatuja seipittäessään lapset innostavat toisiaan. He kehittelevät joukolla juonenkäänteitä, kysyvät ja vastaavat, hyväksyvät ehdotuksia ja hylkäävät niitä.

Tästä luomisprosessista on olemassa analysoituja videointeja (ks. Rau-
taheimo 2000). Tällainen on yhdeksänvuotiaan tytön kuolemaa käsit-
televä satu:

Voiset aivot

Olipa kerran mies. Hän oli kuullut huhuja, että metsässä asui
ihmissusi, joka raateli ihmisiä ja söi aivot. Eräänä päivänä hän
lähti metsään tappamaan hänet, mutta siellä oli zombeja. Hän
ammuskeli niitä, kun ihmissusi tuli paikalle. Silloin hän sanoi:
”Minä tapan sinut.” Mutta silloin mies ampui häntä magnum-
pyssyllä, ja hän kuoli.

Milja 9 v

Yhden ryhmän muodostavat ne kuolema-aiheiset sadut, jotka ovat
muunnelmia vanhoista ja uusista aikuisten kertomista saduista, kuten
Punahilkka, Ruusunen ja Leijonakuningas. Näissä kertomuksissa kuol-
laan usein samalla tavalla kuin alkuperäisissä saduissa. Tavallinen las-
ten kuolematarina on myös sellainen, jossa eläin syö toista eläintä (vrt.
Karlsson tässä teoksessa, luku 8). Kuolla voi myrkystä ja ampumisesta
tai puun kaaduttua päälle. Pihalta löytyy kuollut lintu, ja vaari kuolee
sängyssä vanhuuttaan. Yhdessä sadussa Hassutussaari-etana meni sau-
naan ja kuoli, koska se suli. Lapset tuntuvat suhtautuvan kuolemaan
usein luontevasti.⁶² Kuolema on yhtäältä elämän loppu, mutta toisaalta
se virittää myös karnevalistiseen hullutteluun, kuten monissa ryhmäsa-
duissa, jotka ovat usein yksilösatuja riehakkaampia.

Kuolema-aiheen tarkastelu toi esiin, miten herkästi tutkijan koke-
mukset ja käsitykset voivat ohjata tulkintaa ja jopa vääristää analyysia.
Sisällöllisesti kuolema-aiheisissa lasten saduissa sanoilla oli monia mer-
kityksiä ja ne sisälsivät useita tasoja.

Sadun tapahtumien väliset suhteet selkiintyvät aikuiselle vasta huo-
llellisen kokonaistarkastelun kautta, joskus eivät silloinkaan.

⁶² Ks. Minna Lähtenmäen artikkelia (tässä teoksessa, luku 9) turvapaikkahakijalasten saduista, jotka poik-
keavat rauhallisemmissa oloissa asuvien lasten saduista.

Sukupuolivariaatiot Punahilkassa ja Prätikähiressä

Lapset tulkitsevat myös kuulemaansa ja näkemäänsä. He elävät yhteiskunnassa, jolla on satuperinne ja jossa tuotetaan uutta lastenkulttuuria kaikkien suomalaislasten ulottuville esimerkiksi television välityksellä. Miten lapset kehittelevät tarinoita, joissa he ottavat aiheeksi tuttuja sadun elementtejä? Esimerkiksi otan Grimmin veljesten kirjoittaman kansansadun Punahilkka, joka on kaikkien tuntema tarina. Tämän sadun variaatioita kerrotaan lukuisissa kulttuureissa. Satuaineistosta neljätoista tyttöä käsitteli Punahilkkaa yksilösaduissaan⁶³. Tutusta satuhahmosta kerrottiin myös ryhmissä: viisi tyttöjen, neljä poikien ryhmissä sekä kaksi satua sekaryhmissä. Yksilösaduissa oli yksi Keltahilkka, joka vei pizzaa mummulle. Sadun kertoi helsinkiläinen kuusivuotias Sami (Riihelä ym. 2008, 43).

Nuorimmat Punahilkka-sadun kertojat olivat kaksi kolmevuotias tyttö samasta päiväkodista. Tässä tarinassa olivat Punahilkkan matkassa – Grimmin veljesten versiosta poiketen – karhut, kirahvi ja siili. Vanhimmat Punahilkasta kertoneet olivat neljä poikaa (11–12 v), jotka kertoivat sadun ryhmänä Helsingin kirjamessuilla:

Olipa kerran suuri karvainen Mörrimöykky, joka asui isossa pesässä. Hän pelotteli pieniä lapsia ja söi niitä. Hän oli noin kolme metriä pitkä ja hänellä oli noin sata kynttä ja terävät hampaat noin 50-senttiset, iso nenä ja painoi lähes 500 kiloa. Hänellä oli suuri karvainen puukko. Eräänä päivänä se meni ulos ja meni jahtaamaan pikkulapsia, jotka olivat sienestämässä. Mörrimöykky pelotteli lapsia, että ne juoksivat karkuun. Hän lähti perään ja potkasi lapsia ahteriin. Lapset kaatuivat ja huusivat äitiä. Mutta yksi kompastui ja mursi nilkkansa. Mutta sitten tuli Punahilkka ja lauloi Laalaalalalaa-tuutulaulun. Mörrimöykky pelästyi ja vieräi alamäkeä suoraan kotiinsa. Seuraavana päivänä hän meni metsästämään ja sai saalista. Mutta sitten hännästä tuli saalis. Ni-

⁶³ Osa Punahilkka-saduista löytyy Korvaan päin -kirjasta (Riihelä ym. 2008, 40–44).

mittäin metsästäjä Rufus ampui häntä ohimoon. Alkoi valua verta ja yhtäkkiä aivot valuivat ulos. Sitten metsästäjä Rufus tuli ja se tunsu, jotain tärisi maan alla. Se alkoi kaivaa ja se löysi aarteen ja sitten se sanoi: ”Meidän aarre.” Eräänä päivänä Punahilkka saapui Mörrimöykyn luolaan ja löysi sieltä mörrimöykkymunia. Yhtäkkiä sieltä saapui Mörrimöykyn vaimo Körrimöykky ja reppi häneltä silmät irti. Körrimöykky paistoi Mörrimöykkymunat ja paistoi ne aamiaiseksi ja Punahilkkan pekonina. Mutta Körrimöykky paistoi munat vahingossa liian kovassa asteessa ja munat hajosivat. Sirpaleet lensivät ahteriin. Loppu.

Perehtyessäni Punahilkka-satuihin oivalsin, miten sukupuolisidonnainen valitsemani aihe oli. Punahilkka on minulle jo lapsuudesta mieluisin ja tuttu hahmo. Lisäksi nainen huomioi ehkä herkemmin tyttöjen suosimia aiheita. Siksi valitsin toiseksi tarkastelun kohteeksi minulle ennestään tuntemattoman television piirrossarjan Prätkähiiren. Se oli poikien suosima 1990-luvulla, jolloin pääosa satuarkistosta koottiin. Prätkähiiriä oli niihin aikoihin myös lelukauppojen valikoimissa. Vaati ylimääräistä ponnistelua käsitellä satuja, joista en ensilukemalla innostunut. Prätkähiiri-sanahaku toi esille 24 satua, joista vain yksi oli tytön kertoma, loput olivat poikien kehittämiä. Näitä poikien suosimia satuja olikin enemmän kuin tyttöjen Punahilkka-tarinoita. Nuorin Prätkähiiri-sadun kertoja oli kolmevuotias Riku Kirkkonummelta:

Tässä on Prätkähiiri-satu. Ja sitten ne ampuu Leipäjuustoo ja sitten ne tippuu kakkaan ja pissaan ja sitten on kirjaimia, mitä ne osaa pelata. Ja ei muuta.

Vanhin Prätkähiiri-sadun kertoja oli Jussi (8 v) Kajaanista:

Olipa kerran alus, joka lenti avaruuteen. Se näki Prätkähiiret, jotka alkoi ajaa mopoillaan. Ja alus tippui Marsiin ja sieltä tuli Lalli Leipäjuusto ja luikki myös rasvanahka. Sitten tuli sota ja Matalla katkesi käsi ja Santtu korjasi Matan käden. Ja niistä tuli ystäviä.

Ainoa tyttö tämän sarjan kertojista oli kuusivuotias Niina. Pitkässä, 173 sanaa sisältävässä joulusadussa joululahjana oli Prätkähiiri, josta hän kertoi vasta sadun viimeisissä lauseissa:

(—) Sitten poika sai Prätkähiiren. Ja Prätkähiiren moottoripyörän. Loppu.

Punahilkka- ja Prätkähiiri-satujen tarkastelu siis osoitti, että tyttöjen ja poikien aihevalinnassa oli selvä ero. Silti yksittäiset lapset kertoivat tutuista aiheista hyvin eri tavoin. He eivät juurikaan toistaneet alkuperäistä juonen kulkua, vaan kertoivat usein uusista teemoista. Myös vauhti ja tunnelmat vaihtelivat paljon eri sadunkertojien tarinoissa.

Ryhmäsaduissa kysytään enemmän kuin yksilösaduissa

Pienten lasten kanssa toimivat ovat huomanneet, että lapset kyselevät paljon (vrt. kyselykausi). Kysyminen kertoo kiinnostuksesta, joka virittää uuden löytämiseen ja oppimiseen. Tutkin aihetta väitöskirjasani *Mitä teemme lasten kysymyksille?* Tutkimus osoitti, että lasten kysymyksiä kuulee harvoin, jos ollenkaan, neuvolassa, päivähoitossa ja koulussa. Puhumisen tilan valtasivat ammattilaiset monipolvisine ja usein opettavaisine kysymyksineen. Tutkituista instituutioista vain kirjasto poikkesi edellisistä. Siellä kuunneltiin lasten kysymyksiä (Riihelä 1996a). Oli kiinnostavaa tarkastella, miten lapset käyttivät kysymistä omista tarinoistaan.

Tarkastelin ensin koko satuaineistoa (N = 3 500) etsimällä ne sadut, joissa käytettiin verbiä *kysyä* sen eri taivutusmuodoissa (ruotsiksi *fråga*). Satuja löytyi yhteensä 321, joista yksilösatuja oli 232 ja ryhmäsatuja 91. *Kysyä*-verbiä käytettiin kaikkiaan 468 kertaa (yksilösaduissa 380 ja ryhmäsaduissa 88 kertaa). Kysymyksiä esiintyi myös muissa saduissa, mutta niissä sanan *kysyä* korvasi usein *sanoa*-sana, jota käyttivät varsinkin pienimmät lapset. Tästä on esimerkkinä kokkolalaisen neljävuotiaan Eetun satu.

Lihapulla-satu

Olipas kerran lihapulla se meni kaivoksiin. Sit se löysi kultaa ja jalokiviä sitten se lähti kotiin. Matkalla se tapasi karhun. Ja karhu *kysyi*: ”Mihis on matka?” Ja lihapulla *sanoi*, että pieneen mökkiin. Sitten kun hän oli pienessä mökissä, hän keitti illallisen. Sitten hän lähti taas matkalle. Sitten hän tapasikin matkallaan matkalaukun. Matkalaukku *sanoi*, että mihis menet. Ja pikku lihapulla *vastasi*, että tuonne etelään. Sitten lihapulla lähti etelään ja sitten etelässä hän näki dinosauruksen. Ja niistä tuli kaverit.

Oli hankalaa luokitella lasten sadut teemojen avulla, sillä niitä oli samassa tarinassa useita. Harvoin hallitsi vain yksi teema. Myös tapahtumien kulku saattoi muuttua yllättäen ja päähenkilö vaihtua kesken sadun. Joissakin saduissa ongelmat ja tapahtumien jännitteet kuljetettiin eteenpäin kysymyksiä sisältävien arvoitusten avulla. Neljäosassa lasten saduista kysymyksiä käytettiin juonen osana. Näin kävi usein perinteisiin satuihin liittyvissä tarinoissa, kuten Lumikissa, Ruusudessa, Kolmessa pienessä porsaassa ja Punahilkassa. Neljäosassa *kysyä*-sanana sisältävistä saduista päähenkilö halusi ystäväystä tai ryhtyä leikkimään toisen kanssa. Näitä satuja kertoivat enimmäkseen tytöt. Keskusteluun liittyviä dialogisia kysymyksiä vuoropuhelun osana käytettiin eniten ryhmäsaduissa. Seuraavaksi eniten oli satuja, joissa kysyttiin toisen menemisiä, vointia, ruokaa tai lupaa tehdä jotakin. Joulusaduissa oli joulupukin tuttuja kysymyksiä. Lähes aina kertojana oli poika, kun tarinassa oli kysymyksen sisältävä vitsi, kuten Pikku-Kalle-jutuissa. Usein samassa sadussa oli kysymyksiä, jotka sijoittuivat useampaan luokkaan. Ystävyuden merkitys korostui esimerkiksi kajaanilaisen viisivuotiaan Maisan sadussa:

Koirien rantaretki

Eräänä päivänä yksi koira lähti *kysymään* kaveriaan ja ne meni *kysymään* vielä yhtä kaveria. Vekku oli yhden koiran nimi. Yhden koiran nimi oli Heppu. Yhden koiran nimi oli Kaunotar. Sitten Kaunotar *kysyi*: ”Mennäänkö rantaretkelle?” Mutta Vekku sanoi,

että täytyy käydä pakkaamassa ensin. Sitten ne meni rantaretkelle ja sitten ne olivat perillä.

Sitten ne menivät uimaan. Ja siellä oli niin ihanaa, että ne päätti olla siellä yötä. Sitten heidän omistajat meni etsimään koiria. Sitten ne koirat sukelsivat ja päättivät olla toisen yön. Sen pituinen se.

Esimerkki vitsitarinasta on kuusivuotiaan kotkalaisen Jarin Pikku-Kalle-tarina.

Vitsi isälle!

Olipa kerran Pikku-Kalle. Kun hän meni kouluun, hänellä oli tikapuut mukana. Opettaja *kysyi*: ”Miksi sinulla on tikapuut?” ”Kun minä aion kiivetä yläasteelle!”

Kysymyksiä yksilösaduissa (N = 232) oli yhteensä 380. Kysyjinä, vastaajina ja neuvojina esiintyivät useimmin äidit ja isät. Tässä joitakin esimerkkejä:

(– –) *äiti* hän näki ja *kysyi* siltä, onko nähnyt sitä kynää harmaan kynän. (– –) En ole, hän sanoi.

Anne 4 v

(– –) Se *noita kysyi*: ”Eikö sinun pitäisi pysyä kotona?” (– –) Ja se koira vastas, että isä lupas lähettää sen yksinäisille vuorille.

Roosa 4 v

(– –) pikku *pupu kysyi*: Mitä siinä lukee? (– –) äiti pupu sanoi, että siinä lukee, että siinä lukee osallistutko sinä pupujen loikka-kouluun.

Juha 6 v

(– –) *Lapsi kysyi*, ottaako se koiran mukaan. Äiti sanoi: ”Ei kait.”

Mitta 6 v

(– –) Ja sitten hän *kysyi* äidiltä: ”Mitä sinä teet?” (– –) Ja äiti sanoi: ”Kakkua.” (– –) Ja Noora sanoi: ”Kenelle?” (– –) ”Sinulle”, äiti sanoi.

Noora 5 v

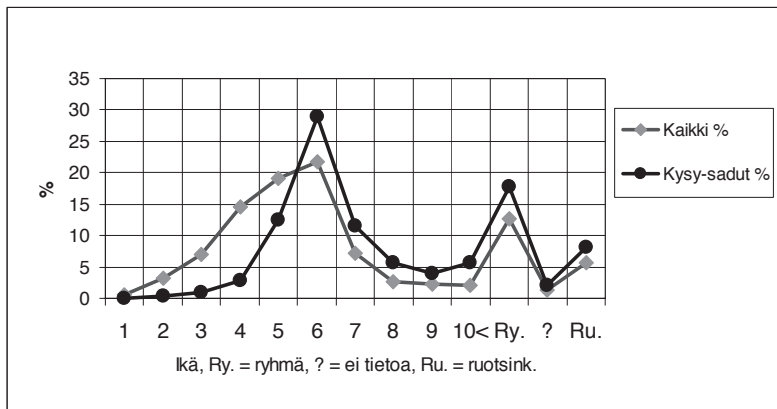
Kysyjien ja vastaajien kirjo oli laaja, samoin kuin ostajien ja ostettavien (vrt. Karlsson tässä teoksessa, luku 8). Tavallisimmat kysyjät olivat äiti (15), karhu tai nalle (11), tyttö (8), poika (6) sekä heppa, kissa, koira, susi, hiiri ja tonttu. Vastaajien joukossa oli eniten äitejä (15), seuraavaksi eniten kissa, koira ja tyttö, kukin 6 kertaa. Lisäksi vastaajana oli yksi kettu ja yksi poika.

Jakauma eri-ikäisten kesken oli suhteellisen tasainen. Kuitenkin alle viisivuotiaat käyttivät harvoin *kysyä*-verbiä, jota esiintyi eniten 6-vuotiailla ja ryhmässä kertoneilla. Tyttöjen ja poikien välillä kysyjäsadut jakaantuivat eri iässä melko tasaisesti.

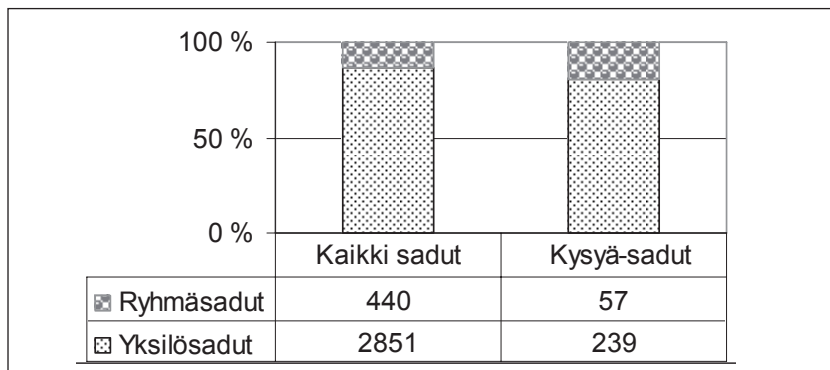
Ryhmäsaduissa oli suhteellisesti yli puolet enemmän *kysyä*-verbiä sisältäviä satuja kuin yksilösaduissa. Ryhmäsaduista löytyi piirteitä, kuten dialogeja kysymyksineen ja vastauksineen, joita yksilösaduissa oli harvemmin. Ryhmässä saduttajan ja sadutettavien välille syntyy toisentalainen tilanne kuin yksinkertomistilanteessa. Lapset saattavat pohtia keskenään, miten juonen tulisi kulkea, mikä on mahdollista ja mikä ei. Useimmiten yhteissuunnittelu sujuu joutuisasti, toisinaan syntyy kovaakin keskustelua. Joskus yhteinen tarina syntyy ilmein ja elein, ja lasten käsiliikkeet yhdenmukaistuvat kuin tanssissa. Tästä on esimerkkinä Karitan ja Aleksin videoitu kerronta *Kerro satu!* -taltioinnissa (Riihelä, 1996b), joka ei ole mukana tämän tutkimuksen sähköisessä aineistossa.

Kahden kuvion avulla esittelen *kysyä*-sanan sisältävien satujen yleisyyttä suhteessa koko aineistoon, ryhmä- ja yksilösatuihin sekä poikien ja tyttöjen ikäjakaumaan. Ruotsinkieliset sadut ovat omana ryhmänä. (Ks. kuvat 1 ja 2.)

Osoittautui, että *kysyä*-sana löytyi lähes kymmenestä prosentista lasten saduista. *Kysyä*-sana esiintyi viisivuotiaiden ja sitä vanhempien lasten saduissa melko tasaisesti. Nuoremmat käyttivät sitä harvoin, joskin he saattoivat korvata termin *sanoa*-sanalla. Lisäksi ryhmäsaduissa kysy-



Kuvio 1. *Kysyä*-sanoja sisältävät sadut (N = 321) on suhteutettu koko aineiston suomenkielisten satujen osuuteen eri ikäluokissa. Ryhmäsadut (Ry.) (N = 57) ja ruotsinkieliset *fråga*-sanan sisältävät sadut (Ru.) (N=26) ovat omana luokkana kuviossa.



Kuvio 2. *Kysyä*-verbin esiintyminen suomenkielisissä yksilö- ja ryhmäsaduissa.

tään selkeästi useammin kuin yksilötarinoissa. Leimaa antavaa oli suuri variaatio, joka näkyi hyvin monenlaisina teemoina ja siinä, että kysyjinä ja vastaajina oli varsin erilaisia toimijoita eri kertomuksissa.

Pienet yhdenmukaisuudet ja suuret variaatiot pienimpien lasten kertomuksissa

Pienten, 1–4-vuotiaiden lasten sadut poikkeavat eniten aikuisten kertomakulttuurista. Aikaisemmin esittelemäni satuaineiston tarkastelukulmat osoittivat, että aineistossa oli paljon variaatiota. Näkyikö variaatio myös kolmen aktiivisimman paikkakunnan saduissa? Mikä luonnehtii yksittäisten lasten satuja, ja millaisia eroja ja yhtäläisyyksiä niissä on?

Pienimpien lasten satuja

Pienet lapset ilmaisevat itseään hyvin eri tavoin kuin aikuiset. Tästä on esimerkkinä yksivuotiaan Teemun ensimmäiset sadut. Teemu (1 v 9 kk) Kokkolasta kertoi maaliskuussa 1997 saman päivän aikana kaksi ensimmäistä satuaan, joissa on vauhtia ja aikuisen näkökulmasta myös ongelmallisia tilanteita. Emme kuitenkaan voi tietää, ovatko törmämiset, nurin menemiset ja kaatumiset Teemun mielestä ongelmia, jännittäviä kohtauksia vai esimerkiksi luonnollisia syy-seuraustapahtumia. Teemu leikki autoilla ja junalla kertoessaan tarinoitaan.

Tyy, tyy auto törmää. Tyy, tyy rikki.
Kaks, kolme, kolme menee.
No niin menee. Nurin menee.
Rekka menee piiloo. Tyy, tyy kyytii.
Tyy, tyy juna. Vaunu kaatuu.
Tsuu, tsuu, tsuu juna menee.
Uusi juna törmää. Kaatuu.

Sen että lapset kertovat usein eri tavoin kuin aikuiset, on tutkimuksissa ja käytännön kasvatustyössä usein tulkittu johtuvan lapsen kehittymättömyydestä suhteessa aikuisten kykyihin. Itsensä ilmaiseminen on välitöntä ja helppointa, kun ihminen voi puhua omaa äidinkieltään. Pienen lapsen puhe, ”lapsellinen” kieli, on pienen lapsen ensimmäinen äidin kielen muoto, ja sitä voidaan Pirkko Nuolijärven (2003) mukaan kut-

sua ensikieleksi. Mikäli haluamme tavoittaa lapsen ajatuksia, meidän tulisi ymmärtää lasta hänen omalla kielellään. Tasa-arvoinen kohtelu edellyttää, että aikuinen ymmärtää sitä kieltä, jota lapsi puhuu.

Tästä oivalluksesta kertoi Teemuakin saduttanut kokkolalainen perhepäivähoitaja. Hän oli aloittanut lasten satujen kirjaamisen ja satukirjeenvaihdon marraskuussa 1995. Pari kuukautta myöhemmin ryhmän nuorimmainen Juulia (2 v 4 kk) kertoi ensimmäisen satunsa: ”Kauppa. Auppa. Kauppa.” Perhepäivähoitaja muisteli tapahtumaa: ”Juulia ilmaisi halunsa kertoa oman sadun. Hän oli katsellut ja kuunnellut vieressä, kun isommat lapset kertoivat omia tarinoitaan. Satu loppui lyhyeen Juulian huomattessa, että hänen puhetaitoja ei riitä. Ujouden puuska yllätti, mutta kuultuaan oman satunsa luettuna ylpeys tuloksesta oli häikäisevä! (– –) nuorimmatkin lapset kokivat tärkeäksi saada kertoa, kun aikuisella oli herkkyyttä huomata tilanne.” (Karlsson 2000, 126).

On siis paneuduttava siihen, millainen lapsen ensikieli on. Seuraavassa tarkastelen niitä eroja, joita löytyy lasten tavoissa kertoa ajatuksistaan ja kokemuksistaan. Ilmiötä hahmotetaan erilaisten sanahakujen avulla.

Asiakkaat ja ostokset pienten saduissa

Ostaminen on nyky-yhteiskuntaa leimaava piirre. Myös lapset ovat mainonnan kohteita jo varhain. Ostaminen ja asiointi kaupassa liittyvät kiinteästi perheen arjen toimintaan, ja lapset osallistuvat näihin usein. *Ostaa*-sanana olen selvittänyt, kuka toimi, kenelle ostettiin, missä ja mitä ostettiin.

Kaupassakäyntiä käsittelevistä tarinoista saa yhtäältä käsityksen siitä, miten lapset ymmärtävät ostamiseen liittyviä asioita, ja toisaalta siitä, miten he yhdistävät arkiasioita omaan mielikuvitukseensa. 1–4-vuotiaiden (N = 766) *ostaa*-verbiä sisältäviä satuja oli 12 prosenttia. Eritellen, miten lapset kertovat asiakkaista ja hankinnoista.⁶⁴

⁶⁴ Olen tarkemmin analysoinut *ostaa*-verbiä lasten saduissa ja raportoinut siitä toisaalla (ks. Riihelä 2005b).

Lapset kertovat mitä moninaisimmista ostoksista erilaisissa konteksteissa. Esimerkiksi Emma (4 v) Kokkolasta kertoi sähkön ja jäätelön ostamisesta ja sitten syötävien sienien tarjoamisesta susille:

Oli kerran kolme sutea, jotka lähti metsään. He menivät kauppaan *ostamaan* sähköä, koska ei ollut sähkö. He menivät kioskille *ostamaan* jätskiä. Sitten ne menivät äitisudelle poimimaan sini-
vuokkoja. Sitten ihminen tuli ruokkimaan niitä sienillä, sellaisilla sienillä, joita saa syödä. Se oli paistanut niitä. Sitten ne soitti koulukaveri Jesse sellaiset päivälliselle.

Ostossaduista löytyi 160 ostajaa: *äiti* (13 kertaa), *auto* (11), *koira* (11), *kissa* (10), *isä* (8), *mie*, *minä* ja *mä* (7), *kettu* (5), *hiiri* (3), *ihminen* (3), *ilves* (2), *jänis* (2) ja *kaveri* (2). Yhden kerran ostajina oli monia erilaisia asiakkaita, kuten *Kalle*, *Anna*, *Miina*, *Minna*, *Mikki*, *Ville*, *Asko* ja *Veli*, *ukko*, *pappa*, *tyttö* ja *poika*, *Bambi*, *Bätmän*, *Heikkopää*, *hevonen* ja *pääsiäishevonen*, *joulupukki*, *kotka*, *kukko*, *lamppu*, *lehmä*, *leijona*, *lentsikka*, *leppäkerthu*, *losvo*, *siili*, *susi*, *Tyrannosaurus Rex*, *tyttöpönttö* ja *me*.

Ostosten valikoima oli myös runsas: *seitsemän erilaista autoa*, *Anita* ja *Susanna Pulli*, *eväitä*, *hedelmiä*, *hiiri*, *ilmapalloja*, *jätskiä*, *kaakaota*, *kaloja*, *kananmunia*, *karamelleja*, *kaulakoruu*, *kello*, *kenkä*, *ketsuppia*, *kirja*, *kissoja*, *koira*, *koiran ruokaa*, *kukkia*, *kurkkua*, *kynä*, *lahjoja*, *lakritsa*, *legopaketti*, *lehtiä*, *leikkiautonpesu*, *leluja*, *lelukonttorekkis*, *lelulaiva*, *lentsikka*, *lihaa*, *limsaa*, *luu*, *maitoa*, *makkaraa*, *maksalaatikkoa*, *mansikkaa*, *margariinia*, *mehua*, *moottoripyörä*, *kankaita*, *omenaa*, *pauveri*, *pel-leunikaveri*, *pikkunalle*, *pinkviini*, *pullaa*, *pupu*, *purkkua*, *puuroa*, *puku*, *rahaa*, *rosvo*, *rullaluistimet*, *ruokaa*, *rööpelipalikka*, *semmosta mitä ihmiset tarvitse*, *silkkiä*, *silmälasit*, *sinappia*, *sipulia*, *sohva*, *sokeria*, *suklaapussi*, *sähköä*, *taulu*, *telkkari*, *tikkari*, *viitta*, *vaatteita* ja *vauva*. Tosin vauvaa ei varsinaisesti ostettu, vaan se käytiin halpahallissa synnyttämässä, kertoi helsinkiläinen kaksivuotias Leena taidemuseo Kiasmassa (ks. Riihelä ym. 2008, 28). Joku kävi myös kaupassa, vaikkei ostanut mitään.

Pienten (1–4-vuotiaiden) tyttöjen ja poikien välillä oli mielenkiintoinen ero. Kun kaupassa kävi useampi kuin yksi ostaja, pojat ilmaisivat

asian tavallisesti käyttämällä pronominia *ne*, kun taas tytöt erittelivät, ketkä menivät kauppaan kuten *Bambi ja siili, kissa ja koira, hevonen ja ihminen* tai *isi ja äiti*. Poikien saduissa ostivat isät, tyttöjen saduissa äidit. Vain yhden pojan sadussa äiti kävi kaupassa, muuten ostajana oli aina isä. Ja vastaavasti vain yhden tytön tarinassa ostaja oli isä.

Pienten lasten käyttämiä eläinsanoja

Ostajien joukosta löytyi monia erilaisia eläimiä. Onko ilmiö luonteenomainen vain ostamisen yhteydessä vai näkyykö se myös muissa saduissa? Kävin läpi kaikki suomenkielisten 1–4-vuotiaiden (N = 766) sadut ja niissä mainitut eläimet. Kaikkiaan saduissa oli 95 erilaista eläintä, joiden joukosta löytyi myös erikoisia eläimiä, kuten kaksi *katuhaita* ja yksi *possulehmä*. Kuusitoista suosituinta eläintä olivat *kissa* (120 mainintaa), *lintu* (100, joista *lintu*-sanan lisäksi oli 18 *anikkaa*, 9 *kanaa* ja *tipua*, 4 *harrakkaa* ja *kukkoa*, 2 *pöllöä* ja *varista*, yksi *hanhi*, *joutsen*, *kotka*, *käki*, *papukaija*, *pingviini*, *satakieli*, *tiainen*), *karhu* (93, joista 38 *nallea*), *koira* (90), *hevonen* (69), *pupu* (56, joista 15 *jänistä*), *kettu* (39), *susi* (39), *leijona* (32), *tiikeri* (27), *dinosaurius* (25), *hiiri* (22), *lohikäärme* (22) ja *kala* (19).

Analyysi osoitti, että 1–4-vuotiaiden lasten saduissa oli runsaasti eläimiä ja eläinlajien kirjo oli suuri. Joitakin yleisemmin esiintyviäkin eläimiä löytyi, kuten *kissa*, erilaiset linnut, *karhu*, *koira* ja *pupu*.

Kuuden sanan valta-asema lasten saduissa

Lasten saduissa löytyi variaatiota sanoja tarkastelemalla. Entä mitä yhteisiä piirteitä saduista on löydettävissä? Käytin sanatarkastelun apuna professori Timo Honkelan (2004) työryhmän työstämiä sanaluetteloja⁶⁵. Aineistossa oli mukana satuaineiston suomenkieliset sadut (N = 2 640), joiden kaikkien sanojen määrät oli laskettu. Osoittautui, että lap-

⁶⁵ Työryhmä on osallistunut satuaineiston analysointiin mm. hyödyntämällä luonnollisen puheen prosessointimallia, joka perustuu itseohjautuviin karttoihin (Self-Organizing Map, SOM).

set käyttivät ahkerasti kuutta sanaa: *ja, se, sitten, oli, meni, tuli*. Koska sadutuksessa lapset sanelevat tarinansa, näkyy niissä puhekielisyys. Kyse on siis kertomakulttuurista.

Syvennyin tarkemmin kohderyhmäni eli 1–4-vuotiaiden lasten yksin kertomien satujen (N = 709) sanamäärään. Selvisi, että yksivuotiaiden (8 lasta) saduissa (N = 11) oli keskimäärin kymmenen sanaa. Kaksivuotiaiden (49 lasta) saduissa (N = 81) tytöillä oli 51 ja pojilla 23 sanaa satua kohden. Kolmevuotiaiden (110 lasta) saduissa (N = 207) tytöt käyttivät keskimäärin 50 ja pojat 44 sanaa. Neljävuotiaiden (193 lasta) saduissa (N = 410) tytöillä oli keskimäärin 58 ja pojilla 42 sanaa.

Sanojen määrä satua kohden lisääntyi pienten lasten saduissa jonkin verran iän karttuessa sekä tytöillä että pojilla. Poikien sadut sisälsivät vähemmän sanoja kuin tyttöjen sadut etenkin kaksivuotiailla. Kuitenkin sekä poikien että tyttöjen kertomusten joukossa oli niin lyhyitä kuin pitkiä satuja.

Kolme aktiivisinta toimipistettä

Syvennyin seuraavaksi siihen, miten sanojen käyttö eroaa eri toimipisteissä ja eri lapsilla. Ensin tarkastelen, eroavatko eri toimintaympäristöissä kerrotut sadut toisistaan. Satuaineiston 143 lasta sepittivät vähintään viisi satua. Nämä ahkerimmat satujen kertojat tuottivat 720 satua. Kyseiset tarinat antavat mahdollisuuden verrata eri lasten kertomisen tyytlejä. Erittelen sitä, ovatko sadut pituudeltaan samankaltaisia ja kuinka paljon lapset ”kopioivat” toinen toisiltaan kuulemiaan sanoja.

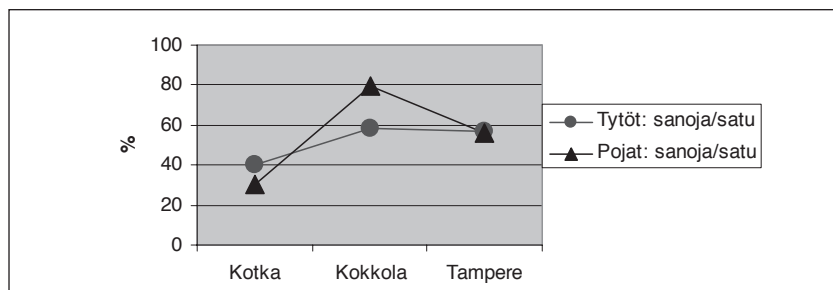
Rajasin tarkasteluani elektronisen satuarkiston aktiivisimpiin satujen kirjaajiin, jotka olivat Kotkasta, Kokkolasta ja Tampereelta. Näiden joukosta valitsin ne sadut, jotka olivat samanikäisten (3-, 4-, 7-vuotiaiden), samoihin aikoihin ja samojen lasten kertomia. Analyysissa oli mukana 63 satua. Kotkalaisesta päiväkodista oli yhdeksän lapsen 33 satua (kolmen tytön 11 ja kuuden pojan 22 satua). Kokkolan perhepäivähoidosta oli neljän lapsen 16 satua (yhden tytön 5 ja kolmen pojan 11 satua). Tampereen päiväkodista oli 14 satua (kuuden tytön 10 ja neljän pojan 4 satua).

Tampereella pojat ja tytöt kertoivat keskimäärin yhtä pitkiä satuja. Kotkassa tyttöjen sadut olivat hieman pitempiä kuin poikien. Kokkolan perhepäivähoidon aineistossa oli vain yhden tytön satuja. Siellä poikien sadut olivat pitempiä kuin tytön.

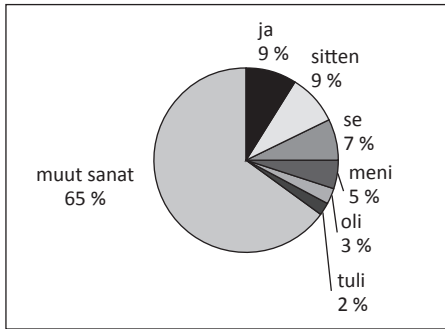
Kotkassa ja Kokkolassa poikien sadut olivat enemmistönä, ja vain Tampereella tytöt kertoivat selvästi enemmän kuin pojat. Sukupuolijakauman suhteen tämä otos siis poikkeaa koko aineistosta, jossa pojat ovat kertoneet tyttöjä vähemmän satuja. Kokkolalaisilla oli keskimäärin 72 sanaa sadussa (yhteensä 1 164 sanaa) ja tamperelaisilla 56 (yhteensä 790 sanaa). Kotkalaisilla oli lyhyimmät sadut eli keskimäärin 36 sanaa kussakin sadussa (yhteensä 1 114 sanaa). Kokkolan perhepäivähoidossa tuotettiin siis selvästi pitempiä satuja kuin päiväkotiryhmissä. (Ks. kuvio 3.)

Näiden kolmen toimipaikan saduissa oli yhteensä yli 3 000 sanaa, joista runsas 1 000 sanaa eli 35 % sanojen kokonaismäärästä koostui aiemmin mainitsemistani kuudesta sanasta (*ja, se, sitten, oli, meni, tuli*). Kaikkien kuuden yleisimmän sanan osuus oli samankaltainen eri sukupuolilla, mutta pojat käyttivät enemmän kuutta yleisintä sanaa kuin tytöt, eli tytöillä oli 71 % ja pojilla 61 % muita sanoja saduissaan. (Ks. kuvat 4–6.)

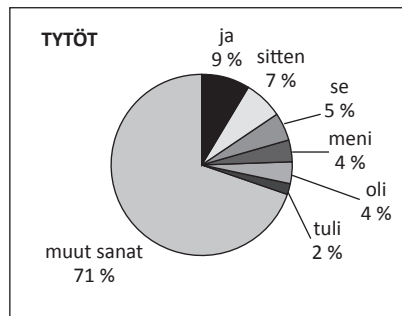
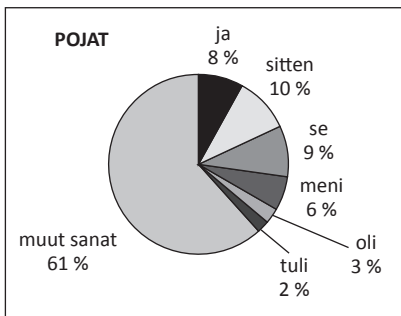
Kotkan saduissa käytettiin yhteensä 295:tä, Tampereella 322:ta ja Kokkolassa 358:aa erilaista sanaa. Vain kerran esiintyviä sanoja oli Kotkassa 150, Tampereella 193 ja Kokkolassa 212. Harvinaisia, kerran tai



Kuvio 3. Tyttöjen ja poikien käyttämien sanojen määrä kolmessa toimipaikassa



Kuvio 4. Kotkan, Kokkolan ja Tampereen lasten satujen (N = 63) tavallisimmat sanat



Kuviot 5–6. Kokkolan, Kotkan ja Tampereen tyttöjen ja poikien 63 sadun yleisimmät sanat suhteessa kaikkiin sanoihin

kaksi kertaa esiintyviä sanoja oli kaikissa toimipisteissä runsaasti eli noin 70 % erilaisten sanojen määrästä. Näinkin iso sanojen variaatio tässä otoksessa oli merkittävä löydös, sillä satuja kertoneet lapset olivat paitsi kuunnelleet toistensa tarinoita myös itse kertoneet useita tarinoita. Satujen sanojen määrällisessä analyysissä tuli toistuvasti näkyviin sama ilmiö: harvoin ja vain kerran esiintyvien sanojen lukumäärä oli suuri ja sisälsi monia lasten itse keksimiä sanoja ja sananmuunnoksia. Pojat käyttivät tyttöjä enemmän *se*-sanaa. Edellä tuli esiin, että 1–4-vuotiaat tytöt yleensä nimesivät ostajan ja pojat käyttivät usein *se*-sanaa. Ilmiö näyttää olevan yleisempi ainakin tämän aineiston valossa. Lisäksi *meni*- ja *sitten*-sanoja oli pojilla jonkin verran tyttöjä enemmän.

Lapset käyttivät runsaasti kuutta yleisintä sanaa (35 %). Samojen sanojen jatkuva käyttäminen on silmiinpistävä piirre ja voi hankaloittaa tarinan lukemista. Lasten sadut eivät ehkä tästä syystä heti herätä aikuisen mielenkiintoa. Samojen sanojen esiintyminen voi tuntua toistolta, jolloin kertomusten sisältö ja muut piirteet saattavat jäädä taka-alalle. Vaikka pienten lasten kertomuksissa on tiuhaan samoja sanoja, he viljelivät myös huomattavan runsaslukuisesti erilaisia sanoja ja toisistaan poikkeavia sananmuotoja (65 %) (vrt. myös Karlsson tässä teoksessa, luku 8). Pienten, 1–4-vuotiaiden lasten aineistossa (N = 709) vain kerran mainitut sanat lisääntyivät iän myötä selvästi. Niitä oli yksivuotiaiden saduissa 31, kaksivuotiaiden yli 700, kolmevuotiaiden yli 1 700 ja nelivuotiaiden lähes 3 000.

Lapset kopioivat vähän – kerronnassa on runsaasti persoonallisia piirteitä

Lapsialan ammattilaisilla on usein käsitys, että lapset plagioivat toisiaan ja aikuisia. Pohdin sitä, käyttivätkö lapset saduissaan samoja sanoja ja tilanteita vai assosioivatko he vapaasti ja noudattivat henkilökohtaisia kertomistyytlejä. Vertasin jälleen Kotkan, Kokkolan ja Tampereen toimipisteiden satuja. Esimerkkejä matkimisesta löytyi jonkun verran, kuten kahden kotkalaisen tytön kertomat isänpäivän korttiin kirjoitetut sadut. Lapset kertoivat satunsa perätysten samassa tilassa ja kuuntelivat toisiaan.

Olipa kerran jänis. Hän meni autotielle. Ja äiti sanoi: ”Miksi sinun piti mennä?” Ei muuta.

Linda 3 v

Olipa kerran koira. Hän meni autotielle ja jäi auton alle. Ei muuta.

Noora 4 v

Toinen tytöistä otti toiselta lauseen ”Hän meni autotielle”. Satujen alku ja loppu olivat myös identtiset. Matkiminen ei lasten toiminnassa useinkaan tarkoita pelkkää kopioimista. Pienten leikeissä matkiminen kuuluu olennaisesti spontaanin leikin vaiheeseen, jossa lapset keskenään etsivät leikilleen yhdenmukaisia merkityksiä ja yhteistä rytmiä (Riihelä 2000). Yleensä lapset kertoivat kuitenkin toisistaan poikkeavia satuja myös silloin, kun he kertoivat niitä kavereiden kesken.

Toistuvien sanojen sumasta löytyi monia harvinaisia ja juuri tietyille lapselle ominaisia ilmauksia. Esimerkkinä toimii tamperelainen neljävuotias Elsa, jonka perätysten kertomat sadut olivat monimuotoisempia kuin useimpien muiden. Kukaan muu ei käyttänyt hänen erikoisia sanojaan kuten *Hurjahanka*, *poisvihka* ja *loihitimissalama*.

Ryöväri Hurjahanka vie Kasperin ja Seppelin vangeiksi ja ne pelästy krokotiilia. Ryöväri Hurjahanka vangitsi noi, mutta Kasper sitten jäi tohon makaamaan, en tiedä miksi. Ja sitten poliisimestari vie krokon tonne ja se tahtoo pääsee vapaaks ja Ryöväri Hurjahanka oli vangittu ja kroko oli siinä vierellä. Seppeli ja Kasper istuu vastakkain ja kuu kurkkii puun takana ja poliisimestari ja Ryöväri Hurjahanka istuu kanssa. Sitten se loppu.

Elsa 4 v

Kasper ja Seppeli ja poliisimestari juoksee isoäidin luokse ja ne kantaa isoo perunalaatikkoo. Toi yrittää ampua niitä ja ne menee poisvihkaa. Ryöväri Hurjahanka kurkkii. Kasper ja Seppeli on päässyt syvälle mettään, ne on vaihtanu lakkeja. Ne kurkkii ja yrittää ampua, sit ryöväri Hurjahanka lähti viemään säkissä. Tossa on Äksyliini. Katsotaan mitä tapahtuu. Tossa on loihitimissalama. Toi on kaltereissa ja sitten noi luuraa tuolla. Tuli rupisammakko. Toi valaisee valolla sit se haki tilliä ja heitti sen sammakon päälle. Äksyliini löytää sen Seppelin hatun ja kattoo lintuhäkkiä. Seppeli on Äksyliinin ja Ryöväri Hurjahangalla on Kasper. Äksyliini hämmästyy nähdessään ison naisen, haltijataren ja Seppeli hämmästyy. Noi riemastuu toisiinsa. Toi taikoo

muurin lättänäks. Sitten ne vie lintuhäkkiä, mutta poliisimestari on siinä. Sit se taikoo taikasormuksella Ryöväri Hurjahangan lintuhäkkiin. Siinä ne sitten kaikki istuu, Kasper, Seppeli, Ryöväri Hurjahanka, konstaapeli ja isoäiti. Nyt tämä loppu.

Elsa 4 v

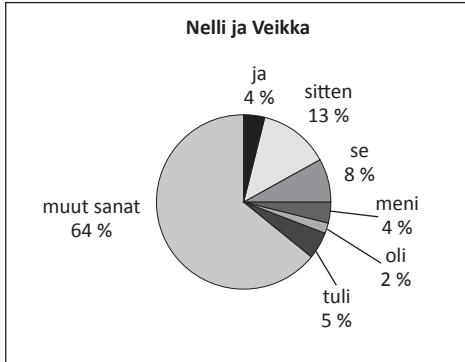
Kolmivuotiaiden kaksoslasten kertomusten ominaiset piirteet

Kokkolan satuihin kuuluivat myös kaksosten Nellin ja Veikan perhepäivähoitajalle kertomat neljä satua, joita tarkastelin seikkaperäisemmin. (Vrt. analyysi samoista saduista Rutanen 1997, 88.) Lokakuussa 1996 lapset kertoivat satujaan leikkihuoneen pöydän ääressä. He istuivat sylissä ja kuuntelivat toisiaan. Kaksoset olivat kolme vuotta ja yhdeksän kuukautta vanhoja. Erittelin, näkyikö omaperäisiä sanavalintoja myös kaksosten kertomuksissa, vaikka he olivat läheisiä sisaruksia ja kertoivat tarinat toistensa kuullen.⁶⁶

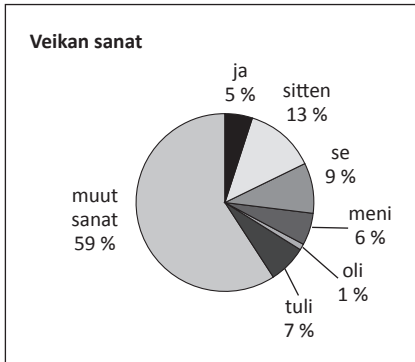
Tarkastelin aluksi yleisimpien sanojen esiintyvyyttä neljässä sadussa, jotka kaksoset kertoivat samana päivänä. Tulos oli samansuuntainen kuin muissa kolmen tarkastellun toimipisteen lasten saduissa: kuusi yleisintä sanaa löytyi yhtä monta kertaa. Veikalla esiintyi yleisiä sanoja kuten muillakin pojilla (41 %, muilla 39 %) ja Nellillä vastaavasti kuten muillakin tytöillä (30 %, muilla 29 %) (ks. kuviot 7–9).

Nellin saduissa oli sanoja ja ilmaisuja, joita Veikan saduissa ei esiintynyt. Tällaisia olivat muun muassa *napostella*, *pieni vesihelmi ei uskonut silmiään*, *kello soi*, *kilikello soi* ja *aurinko ei ollut vielä piilossa*. Veikka puolestaan kertoi *takkapuista*, *jotka lentävät sisälle*, *pissaamisesta* ja *tipumisesta*. Hänen saduissaan oli tulemistä ja menemistä, hajoamista ja syömistä. Molemmat lapset käyttivät *olipa kerran* -aloituksia. Mutta kun Veikan satu alkoi tutulla *olipa kerran* -fraasilla, Nelli aloittikin: ”Eräänä päivänä (– –).” Kuukautta myöhemmin Veikan satu alkoi: ”Hazy meni (– –).” Sen jälkeen Nelli aloitti satunsa taas eri tavalla kuin Veikka.

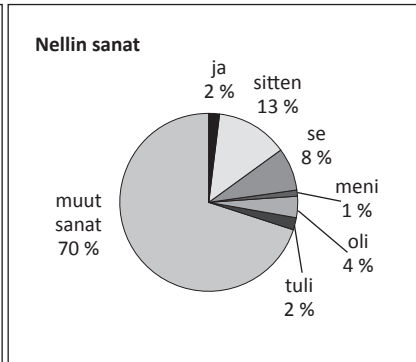
⁶⁶ Osa Nellin ja Veikan saduista on julkaistu kirjassa *Korvaan päin* (Riihelä ym. 2008, 95–97).



Kuvio 7. Kaksosten Nelliin ja Veikkaan (3 v 9 kk) satujen (4 kpl) tavallisimmat sanat



Kuvio 8. Veikkaan kahden sadun yleisimmät sanat



Kuvio 9. Nelliin kahden sadun yleisimmät sanat

Veikkaan pienestä ankasta kertomassa sadussa oli 14 virkettä. Siinä seikkaili yhteensä seitsemän hahmoa. Koira söi päähenkilöankan tarinan keskivaiheilla. Muut hahmot olivat kissa, susi, takkapuut, kana ja nalle. Nelli kertoi hetkeä myöhemmin oman Kissa-satunsa, jossa oli 11 virkettä. Siinä kissan lisäksi seikkailivat kolme hahmoa: nalle, Aku Ankka ja kala. Nalle ja kissa olivat kaksosten yhteiset hahmot. Veikka käytti enemmän erilaisia hahmoja kuin Nelli. Nelliin Kissa- ja Vesihelmi-sa-

duissa oli yhteensä 101 sanaa, joista 63 oli erilaista. Nelli käytti 17 erilaista verbiä. Veikan Anikka- ja Hazy-saduissa oli yhteensä 114 sanaa, joista 49 oli erilaista. Verbien ja muiden sanojen suhteellinen osuus oli kaksosilla sama.

Veikka käytti 12:ta erilaista verbiä, joista neljä sanaa (*mennä, olla, syödä ja tulla*) oli yhteisiä Nellin kanssa. Muita yhteisiä sanoja oli vain 11 eli *anikka, ei, ja, karhu, kerran, kissa, nalle, pieni, se, sitte, vähän*. Sanoja, joita esiintyi vain toisella kaksosista, oli Nellillä 40 ja Veikalla 34. Taulukossa 1 ovat kummankin kaksosen omat sanat.

Taulukko 1. Kolmivuotiaiden kaksosten satujen sanat, joita vain toinen heistä käytti

Nellin omat verbit (13 kpl)	Veikan omat verbit (8 kpl)	Nellin muut sanat (34 kpl)	Veikan muut sanat (24 kpl)
katso	heilutti	itaa	alas
loikki	huomas	Aku Anikka	evästä
meinas	käveli	apina	hazy
napostella	leikki	aurinko	kana
näki	lenti	eräänä	kanssa
paikata	lähti	että	keittiöön
pelas	oli	hän	koira
piirsi	pissi	kala	lamppu
pomppas	tippu	kilikello	mitää
soi		korteilla	muuta
uskonu		kynällä	paitsi
vastaamaan		lehdet	pesuvatiin
välittäny		linttaan	poikki
		lähelle	pois
		minne	puuta
		mutta	rikki
		muuta	ruokaa
		ne	sinne
		paikalle	sisälle
		piilossa	sormi
		puhelin	susi
		puunlehtiä	taas
		päivänä	tais
		pöytää	takkapuita
		reikä	ulos
		sillä	
		silmiiä	

Tästä kaksosten neljän sadun vertailusta näkyy lapsille ominainen tapa luoda omaa tarinaansa henkilökohtaisine sana-, hahmo- ja juonivalintoineen. Variaatiot ovat suuremmat kuin yhtäläisyydet.

Henkilökohtaisia kertomistyyplejä Jussin, Arin ja Veeran saduissa

Varmentaakseni löydöstä yksittäisen lapsen omintakeisesta kerronnasta erittelin vielä muiden lasten satuja. Tarkastelin sitä, mikä on ominaista juuri kyseiselle kertojalle. Esimerkkinä ovat neljävuotiaiden kotkalaisen Jussin ja Arin sekä kolmivuotiaan toijalalaisen Veeran sadut.

Neljävuotias Jussi kertoi 13 satua. Jussi näytti olevan kiinnostunut autoista. Ensimmäisessä sadussaan hän nimesi kolmenlaisia autoja: romuttamoauton, ralliauton ja bemarkin. Näistä hän kertoi monessa sadussa. Kolmessa ensimmäisessä sadussa hän kertoi autoleikeistään ja ajatuksistaan. Neljännestä sadusta alkaen pojan kertomukset kuitenkin muuttuivat autojen seikkailuiksi, joissa autot olivat vauhdikkaita, kävivät kaupassa, tekivät ostoksia, törmäilivät ja tapasivat toisiaan. Seuraavassa Jussin (4 v) satuja:

Bemari-juttu. Ne ajeli radal kovaa. Meni kauppaan. Ja tuli sielt pois ja löytyi ralliauton. Sit tää loppu.

Oli kerran hiihturi, mikä meni kauppaan ja siel ei ollu mitää. Se loppu.

Oli kerran lentsikka, mikä räjähti. Ja sitten se meni ostamaan uuden lentsikan. Sitten se lenti kaupasta ulos ja sen rengas puhkesi. Ja sitten se törmäsi toiseen lentsikkaan. Sitten se osti auton ja se ajoi kaupan oven ikkunasta ulos. Siit lähti katto. Sitten se loppu.

Oli kerran auto, mikä meni kauppaan ja osti sieltä auton ja ajoi. Auto meni rikki ja sitten tuli romuttamoauto vastaan ja törmäsi sitä ja romuttamoauto meni rikki. Sit se loppu.

Neljävuotias kotkalainen Ari kehitti omia mielenkiintoisia sadun loppulauseita. Hän leikkitteli sanoilla ja niiden merkityksillä. Ensin hän käytti tavanomaisia ilmaisuja, kuten: ”Sitten se loppui.” Sitten hän muutti yhden kirjaimen ja päätti kolme satua sanomalla: ”Sit se lappui.” Arin viimeiset sadut päättyivät seuraavasti: ”(– –) pilvi sanoi: ’Loppu’”, ”Sitten aurinko sanoi: ’Lappu!’”, ”Sitten kuu sanoi: ’Nyttten

tämä tarina lappu” ja ”Sitten tuli nainen joka sanoi: ’En osaa lukee, niin lappu.’” Seuraava on Arin (4 v) kahdeskymmeneskolmas satu:

Olipa kerran Janssonin kiusaus. Sitten tuli Janssonin kiusausta peruna vastaan. Sitten tuli kissa joka sanoi: ”Olipas kuuma.” Sitten tuli mustapää. Sitten tuli kuuma peruna. Sitten tuli nainen, joka sanoi: ”En osaa lukee, niin lappu.”

Kolmevuotias Veera Toijalasta kertoi kolmen kuukauden aikana kahdeksan satua. Näissä saduissa näkyi hyvin hänen tyyliinsä. Veeran saduissa seikkaili viisitoista erilaista toimijaa: neljä *lintua*, kolme *lumiukkoa* ja *rapua*, kaksi *jänistä*, *hevosta* ja *puhvelia* ja yksi *sammakko*, *kissa*, *muurahainen*, *tyttö*, *apina*, *leijona*, *eksooni*, *puu* sekä *pöllö*. Veera kehittelivät uusia sanoja: *eksooni*, *pesuhanuri* ja *sulateksi*. Veeran ilmaisu oli lyyristä: lumiukko etsii värikkäitä kukkia, kukat kuiskii ja lumiukko huudahtaa, että ”olen löytänyt värikkäitä kukkia”. Yksi satu alkoi näin: ”Lintu istui saarella (– –)” (Riihelä ym. 2008, 66). Toinen alkoi ”Kissa meni menojaan (– –)” (Riihelä ym. 2008, 56), kolmas ”Lintu meni puuhun (– –)” (Riihelä ym. 2008, 67) ja neljäs satu oli seuraavanlainen:

Kun lumiukko etsii niitä kukkia, värikkäitä kukkia, lumiukko meni etsiin, että onko toi kaalinvarsi kukka, jonka toi jänis nakersi. Jänis sanoi, että ei se ole mikään kukka, vaan se on lyhty, katuvalo. Hän meni ihan talon pääoveen, mitä hän näkikään? Ne kuiski ne kukat, että olemme kukkia. Lumiukko huudahti: ”Minä olen löytänyt värikkäitä kukkia.”

Nämä pienten lasten sadut erottaa vaivattomasti toisistaan, vaikkei tietäisikään, kuka on kertoja. Jussi, Veera ja Ari kertoivat kukin omalla tavallaan. Jussi tarinoi häntä kiehtovien autojen maailmasta. Veeralle värit, linnut ja tunnelmat olivat tärkeitä, ja Ari puolestaan leikitteli sanoilla ja keksi omia erikoisia lopetuksia satuihinsa.

Kootusti voidaan sanoa, että lasten sadut ovat sanavalinnoiltaan ja sisällöltään kullekin lapselle tyypillisen persoonallisia ja jonkin verran

toistensa kaltaisia. Kuutta sanaa – *ja, sitten/sit, se, meni oli/on ja tuli/tulla* – lapset käyttävät saduissaan runsaasti. Mutta vain kerran tai kaksi kertaa esiintyviä sanoja on tuhansia. Moni lapsi käytti aivan omia sanoja, joita ei muilla esiintynyt. Havaitsin, että sanavalinnat saduissa olivat sitä omintakeisempia, mitä useammin lasta oli sadutettu. Tämä ilmeni selvästi kaksosten Nellin ja Veikan satujen vertailussa, vaikka nämä kolmivuotiaat keksivätkin kertomuksensa toisiaan kuunnellen.

Mitä sadut kertovat lapsen ajattelusta?

Olen tutustunut suomalaisten lasten kertomaan satuaineistoon (N = 3 500) avaamalla tätä maailmaa sanahakujen avulla useammasta tulo-kulmasta. Vähitellen lasten tavat muokata mielikuvitustaan saduiksi ja tarinoiksi ovat tulleet tutuiksi. Paljon on kuitenkin vielä selvittämättä. Olen joutunut hylkäämään monet perinteiset lapsia koskevat käsitykset ja määritelmät, koska ne eivät ole edesauttaneet tämän aineiston ymmärtämisessä.

On runsaasti tutkittua tietoa siitä, mitä lapsi eri ikäkausina opettelee, mutta niukasti siitä, minkä lapset jo hallitsevat. Lapsi oman kulttuurinsa tuottajana on kuitenkin ollut folkloristien mielenkiinnon kohteena jo pitkään (ks. Karimäki 2008). Yksittäinen lasten luovuutta korostava edelläkävijä on ollut muun muassa venäläinen lastenkirjailija Korneij Tjukovskij, joka jo 1920-luvulla keräsi usean vuoden ajan lasten runoja, riimejä ja sanomisia. Hän oli kiinnostunut lasten kyvyistä ja luomisinnosta. Hän analysoi ja pohti lasten tapaa käyttää kieltä. Hän kirjoitti lasten puheenkehityksestä:

Se etenee pienillä lapsilla samojen lainalaisuuksien mukaan: kaikki venäläiset lapset tekevät samassa mittakaavassa verbejä substantiiveista, toistavat sanojen ensimmäisen tavun, vapauttavat sanat hankalista konsonanteista, kokevat vaikeana meidän metaforisen puheemme ja pyrkivät antamaan merkityksiä niille sanoille, jotka ovat heille merkityksettömiä. (Tjukovskij 1975, 49, alkup. 1925.)

Kaikki lapset suhtautuvat kriittisesti sanojen merkitykseen ja muotoon (Tjukovskij 1925, 48).

Lapset hankkivat osaamistaan meidän aikuisten kielestä, eivät vain matkimalla vaan myös vastustamalla. Tätä vastustamista on kahdenlaista: tiedostamatonta, jolloin lapsella ei ole ajatustakaan siitä, että hän hylkää meidän sanoja ja korvaa niitä muilla, sekä tarkoituksellista, jolloin lapsi kokee olevansa kriitikko ja kuulemiensa sanontojen parantaja. (Tjukovskij 1925, 45.)

Pienet lapset eivät pidä meidän allegorioistamme ja metaforistamme. He vaativat järkevää logiikkaa. (Tjukovskij 1925, 43.)

Substantiivissa lapsi aistii verbin salattua energiaa. Lapsi asettaa etusijalle toiminnallisuuden niin esineiden kuin asioiden suhteen. Lasten kaipuu verbeihin on niin suuri, että heiltä kirjaimellisesti puuttuu verbejä. Heidän täytyy luoda uusia. (Tjukovskij 1925, 38.)

Kaksi- ja kolmevuotiailla on niin kehittynyt kielentaju, että ne sanat, joita he itse luovat, eivät todellakaan tunnu vääristyneiltä tai epäonnistuneilta, vaan päinvastoin osuvilta, erinomaisilta ja luonnollisilta. (Tjukovskij 1925, 31.)

Nämä Tjukovskijn tarkat huomiot lasten tavasta ajatella olivat löydettävissä myös suomalaisesta satuaineistosta.

Tärkeimmät löydökset ovat, että lasten sadut eroavat tietyltä osin aikuisten tavasta kertoa. Tämän lisäksi lasten tarinat eroavat toisistaan. Jokaisella lapsella on oma henkilökohtainen ja persoonallinen tapansa ilmaista itseään. Tämä ilmenee jo kaksivuotiaiden lasten saduissa. Lapsilla on erilainen huumori kuin aikuisilla, ja he yhdistävät usein monta eri teemaa saman kertomuksen juoneen. Sanojen monipuolinen käyttö ja vauhti tarinoissa on nopeaa, mikä on yksi syy siihen, että monelle aikuiselle tuottaa vaikeuksia seurata lasten ajatuksen juoksua. Lapselle itselleen puhe on hänen tärkein kielensä, jota voidaan kutsua ensikieleksi.

Pieni lapsi leikkii kertoessaan satuaan

Viimeaikaisten tutkimusten valossa tiedämme, että lapset ovat jo kohdussa osa inhimillistä kulttuuria. He aloittavat sieltä vapauduttuaan elämänsä tutussa ”äänikodissa”, kuten Minna Huotilainen (1997, 2003) osuvasti kuvailee sikiölle jo tutuksi tullutta perheen omaa hajumaku-ääni-rytmimaailmaa niihin liittyvine tunteineen. Kun tarkastelee vastasyntyneen muotoutuvaa yhteistoimintaa, leikkivää vuorottelua löytyy jo ensimmäisessä kommunikointitilanteessa (ks. Falck-Ytter ym. 2006).

Lasten yhteiselo ihmisten ja muun maailman kanssa alkaa leikkien. Siinä luodaan omia ei-sanallisia vuorosanoja yhteensopiviksi toisten kanssa niin, että leikkillisyyden, hyvänolon ja jännityksen tunteet vahvistavat yhteenkuuluvuutta. Samaan johtopäätökseen on tullut myös nisäkkäiden tutkija selvitellessään eläinten käyttäytymisestä (de Waal 1998). Lasten toiminta on sosiaalista, yhteisöllistä, koska ilman välitöntä vuorovaikutusta, välittämistä ja rakkautta pieni ihminen menehtyy. Ehkä voisi sanoa, että niin lapsi kuin aikuinenkin käy leikkiin ihmisten ja luontoilmiöiden kanssa vahvistaakseen yhä uudelleen ryhmän yhteenkuuluvuutta ja omaa osallisuuttaan ympärillä olevaan. Leikkisät vuorottelut muuntuvat kaiken aikaa vuorovaikutuksen kuluessa sen mukaan, kenen tai minkä kanssa ollaan tekemisissä ja missä mielessä. Leikin avulla yhteinen mieli rakentuu, muuntuu, luo uutta ja ylläpitää elämän iloa. Leikkien hakeudumme toistemme seuraan. Leikki on se maasto, jossa ihmiset kohtaavat ja ymmärtävät toisiaan. Huizinga (1939) tarkasteli laajasti aikuisten kulttuuria ja päätyi ehdottamaan, että Homo sapiensin tilalla käytettäisiin ihmisestä nimeä Homo ludens, leikkivä ihminen. Leikki on inhimillisen kulttuurin sisin olemus, ei opittu vaan synnynnäinen voimanlähde.

Aikaisemmissa tutkimuksissani käytin videokameraa ja analysoin filmimateriaalia. Elävistä kuvista saadut löydökset lasten keskinäisestä leikin toiminnasta olivat samansuuntaisia kuin tässä tutkimuksessa. Sadun kertomista, sen kuuntelemista ja kirjaamista voidaan tarkastella sanallisena leikkinä, jossa viesti kulkee paitsi juonellisina teksteinä myös

rivien välissä ja herättää tuntemuksia, aikaansaa uusia oivalluksia sekä kutsuu yhteisiin kokemuksiin.

Leikki on synnynnäinen perustoiminta, jossa matkimalla mahdollistuu leikisti toiseksi muuntuminen. Matkiminen muovaa toiminnasta yhteisen. Leikissä matkimisesta kehkeytyy juonen kehittyminen vaihtoehtoiseen. Näin syntyy jännite ja leikin lumo. Leikkiin sisältyy dialoginen, luova vuorottelu toistoiseen ja muunneltuihin. Ilmeet, eleet, ääntelyt, puhe ja nauru vievät toimintaa eteenpäin (Riihelä 2004). Niina Rutanen (2007) löysi tutkimuksessaan kahden kaksivuotiaan lapsen äännettömästä leikistä vastaavia elementtejä. Lasten toiminta oli vastavuoroisesti säädeltyä, eli molemmat mukauttivat liikkeitään toisen liikkeisiin samoin kuin muovasivat toisen liikettä (Rutanen 2007).

Kuvailen esimerkinomaisesti vuorovaikutuksen yhtä leikillistä perusyksikköä, matkimista. Ajatellaan, että kahden lapsen yhteistoiminnassa Anton tekee aloitteen ja muokkaa sen leikkikumppanilleen Viljalle houkuttelevaksi. Viljan vastaus tähän leikinaloitteeseen sisältää tiettyjä vaiheita. Vilja vastaa matkimalla Antonia sekä samaistumalla pojan ehdotukseen. Näin hän hyväksyy sen. Vilja asettuu Antonin kanssa samalle aaltopituudelle. Hän on hetken leikisti kuin Anton. Tämä ei ole vain matkimista, vaan Vilja liittyy ”puheenvuoroonsa” myös jotakin omaperäistä. Vilja muuntaa vastaustaan lisäämällä siihen oman yksilöllisen kehitelmänsä. Tähän Anton vuorostaan vastaa ja sulautuu leikisti Viljan maailmaan matkimalla häntä. Anton laajentaa vastaustaan omalla ideallaan siitä, mihin suuntaan vuorottelua tulisi kuljettaa.

Toinen esimerkki on aikaisemmasta videotutkimuksestani (Riihelä 2000, 62). Nauhoitteessa lapset kehittivät ryhmän yhteisiä sovellutuksia, joiden tarkoituksena on narrata tulen avulla kaloja. Aikuiset olivat lapsia varten syyttäneet nuotion, ja jäähän oli kairattu pieniä pilkkivantoja. Kolme viisivuotiasta lasta, kaksi poikaa ja tyttö, oli tulenteon puuhissa keppeineen ja tuohenpalasineen. Lapset keksivät uuden idean ja siirtyivät vieressä olevan avannon luo palavien tikkujensa kanssa.

- Ville: Mä panen sen (palavan tikun) veteen.
Jussi: Kala syö!
Lapsia naurattaa idea uudenlaisesta kalastamisesta.
Ville: Kalat syö tulta!
Kaikkia naurattaa.
Jussi: Ville, annas kun mä vähän koklaan, saako Jussikin koklata?
Ville: Joo, me käytetään vuorotellen.
Jussi: Mä panin tän (tikun) syvälle (avantoon).
Ville: Oho miten syvälle. ... siinä nappaa kala muuten!
Jussi: Ville, kokeillaanko yks juttu, katotaan kummalla nappaa ensin.

Puheenvuoroista löytyvät yllä mainitut kaksi elementtiä, toisen idean hyväksyminen matkimalla ja uuden kehittäminen. Kukin lapsi erikseen ja kaikki yhdessä puhuen, nauraen ja liikkuen pysyivät juonessa mukana ja veivät sitä eteenpäin.

Vastaava vuorotteleva ja leikkisä luova prosessi syntyi kahden lapsen videoiduissa ryhmäsaduissa. Neljävuotiaat Aleksis ja Carita keksivät yhdessä satuja. Tässä on dialogikatkelma sadusta *Puhuva ovi*. (Riihelä 2000, 56.)

- Aleksis: Kerrotaan... puhuvasta ovesta.
Aleksis: Puhuvasta ovesta!
Aleksis: Se käveli näin. Don don
Aleksis: Sitten se puhu: bodibadi.
Carita: Sitten näin, meni täältä alta...
Carita: Apua! Apua!
Aleksis: Ovi aukesi. Diu. Dou. Yks jättiläinen potkas sen oven.
Carita: Nyt tuli ovi kiinni.
Carita: Ja ovi tuli kiinni.
Aleksis: Täng täng. Pinkviini oveen.
Carita: Ja norsu löi oveen.
Aleksis ja Carita: (kertovat kuin yhdestä suusta ja samanaikaisilla käsien liikkeillä) Batman löi – pum! Ja löi tätä – pum!

Satu rakentui vuoroin matkimalla, vuoroin uusia kommelluksia ideoimalla. Toiminta oli nopeaa, ja puhetta selvensivät lasten liikkeet ja huudahdukset. Seuraavaa satua lapset suunnittelivat hetken kuiskien. Caritalta ja Aleksilta syntyi kahdeksan uutta satua kahdessakymmenessä minuutissa.

Lopuksi

Tässä tutkimuksessa nousi esiin, että lapset varioivat kerrontaansa niin teemojen kuin sanojen suhteen myös silloin, kun he keksivät satuja toisiaan kuunnellen. Yhteistä lasten saduissa oli heidän käyttämänsä kuusi yleisintä sanaa, jotka muodostivat noin kolmasosan satujen kaikista sanoista. Kaikki muut sanat esiintyivät huomattavasti harvemmin. Saduissa oli runsaasti sanoja, jotka esiintyivät vain kerran koko aineistossa.

Käsittelemässäni aineistossa tytöt ja pojat erottuivat kertojina toisistaan. Tytöt käyttivät yleensä enemmän sanoja saduissaan kuin pojat. Pojat eivät yhtä usein kuin tytöt nimenneet toimijaa, vaan puhuivat toimijasta monesti pronomiinilla *se*. Pienet lapset ja kirjoitustaitoiset erosivat toisistaan erityisesti sen suhteen, että isompien sadut olivat pitempiä. Lapset kopioivat harvoin toisiaan, ja kullakin lapsella oli ominakeinen kertomistyyliä. Eräänlaista matkimista ilmeni, ja se voidaan nähdä toisen aloitteeseen vastaamisena, yhdessä tekemisen yhtenä elementtinä. Tämä matkiminen ei ole suoraa plagiointia vaan yhteisen rakentamista. Lasten tavat kehittää ryhmäsatuja muistuttivat heidän tapansa järjestää ja luoda keskinäisiä leikkejä. He ideoivat, seurasivat, vuorottelivat ja neuvottelivat juonen etenemisen mahdollisuuksista (ks. myös Karimäki 2005; Riihelä 2000, 2004).

Lasten maailmaan on vaikea päästä sisälle. Lasten kertomuksiin vihi-kietyvätön aikuinen kiinnittää alussa huomionsa saduissa esiintyviin ”heikkouksiin” eli toistoihin, kielioppivirheisiin, päähenkilövaihdoksiin. Aikuinen odottaa tuttuja kirjakielen käytäntöjä. Lasten kertomatyö on toisenlainen ja jää ensilukemalta usein huomaamatta.

Lasten vilkas assosiointi saattaa tuntua pinnalta katsoen keskitty-

mättömyydeltä ja epäjohdonmukaiselta. Kasvattajat ajattelevat usein, että lasten pitäisi rauhoittua ensin, jotta voisivat hiljentyä oppimaan. Rainio (tässä teoksessa, luku 4) sen sijaan kuvaa, miten draamallisen satuprojektin avulla koulussa on luotu nopeatempoista ja leikkisää toimintaa oppimista edistämään.

Miksi varsinkin pienet lapset vaihtavat saduissaan tekijää ja toiminnan kohdetta niin useasti? Näyttää siltä, että he käyttävät kaikkia mahdollisia tapoja yhdistellä erilaisia asioita. Nopeat yhdistelyt tuottavat uusia oivalluksia, löytöjä ja keksintöjä. Nopea assosiointi liittyy luovuuteen ja leikkillisyyteen. Satujen kertominen on uuden keksimistä ja leikkimistä tietyssä kontekstissa ja vuorovaikutuksessa toisten lasten, ympäristön ja kulttuurin kanssa. Lapset suunnittelevat oman leikkinsä kulkua. Sadutuksessa he myös päättävät, miten ja mistä kertovat.

Lasten satuja analysoimalla löytyi uusia näkökulmia lasten toiminnasta. Yhtäältä lasten spontaanit kertomukset muodostavat omaleimaisuudellaan merkittävän kerroksen ihmisen kulttuurisessa tuotannossa. Toisaalta lasten kertomukset osoittavat ennakoivaa päämäärähakuisuutta ja leikkisyyttä monine persoonallisine ilmenemismuotoineen ja tapahtumakulkuineen.

Marjatta Bardy (1996) on jakanut lapsuuden neljään vaiheeseen: aika lapsena, lapsuus yhteiskunnallisena rakenteena, muistoina aikuisen mielessä ja kulttuurisena rakenteena (ks. tarkemmin Karlsson tässä teoksessa, s. 37). Lasten satuaineisto on lapsuudessa kumpuava kulttuurinen tuote, joka on verrattavissa kulttuuritekoihin, joilla aikuiset esittelevät omia lapsuuden kokemuksiaan. Aika lapsena täyttyy yhteisistä ja erillisistä tarinoista ja leikeistä (vrt. Karimäki tässä teoksessa, luku 5). Lapsuus sisältää yllä mainittujen neljän vaiheen lisäksi myös kulttuurin tuottamisen. Tämä lasten oma kulttuuritoiminta on saanut vähän huomiota osittain siksi, että se tapahtuu usein aikuisilta piilossa. Sitä on perinteisesti väheksytty ja se on mielletty harjoitteluksi aikuisuuteen vailla yhteiskunnallista merkitystä. Kuitenkin lapsena tuotetut leikit, tarinat, piirroukset, tanssit ja vaikkapa melodiat kulkevat aikuisen matkassa läpi elämän.

Lasten ollessa tiedontuottajia tutkija lähtee tavallisesti liikkeelle ennalta rajatusta väittämästä tai teemasta, josta hän toivoo lapsilta tietoa. Laadullisesti toisentyyppinen lähestymistapa on kuunnella ja seurata lapsia sekä huomioida heille ominaisia toiminnan, leikin ja mielikuvituksen elementtejä. Silloin mielenkiinnon kohteeksi tarkentuu se, mitä lapsella on sanottavana, minkä hän kokee oleelliseksi. Mikäli kiinnostuksen kohteena on lasten puhe, on luotava tilanne, jossa lapset innostuvat kertomaan.

Vielä ei ole juurikaan otettu huomioon lapsen kulttuuritekojen vaikutuksia hänen myöhempään luovaan toimintaan aikuisena. Kuitenkin aikuisten kulttuuritoiminnassa jo lapsena syntyneet luomukset ovat mukana. Henkilökohtaiset kokemukset lomittuvat yhteiskunnalliseen perinteeseen muodostaen nykykulttuurin perustan.

Tässä tutkimuksessa pienten lasten omaehtoiset sadut vahvistavat käsitystä, että jokaisella ihmisellä on jo lapsesta asti varsin henkilökohtaisia tapoja ilmaista itseään, oma persoonallinen tyyliinsä kertoa, olla ja ilmaista tässä maailmassa, vaikka lapsille yhteisiä piirteitäkin on. Lapsen henkilökohtainen aktiivisuus tulee näkyviin vuorovaikutuksessa aikuisen kanssa, vasta kun aikuinen on valmis ottamaan vastaan lapsen omia tapoja kertoa ja ilmaista itseään. Tutkija tarvitsee tuekseen kuuntelu-, havainnointi- ja tutkimusmenetelmiä, jotka antavat lapselle ilmaisuvapauden.

Lähteet

- Andersen, H.C. (1906). *Sagor och berättelser I & II*. Stockholm: Norstedt & Söner.
- Bardy, M. (1996). Lapsuus ja aikuisuus – kohtauspaikkana Émile. Tutkimuksia 70. Helsinki: Stakes.
- Falck-Ytter, T., Gredebäck, G. & von Hofsten, C. (2006). Infants predict other people's action goals. *Nature Neuroscience*, 9 (7), 878–879.
- Honkela, T. (2004). Von Foerster meets Korhonen – Approaches to artificial intelligence, cognitive science and information systems development. Espoo: University of Technology. Neural networks Research Center.
- Huizinga, J. (1945, alkup. 1939). *Den lekande människan (Homo ludens)*. Stockholm: Natur och Kultur.

- Huottilainen, M. (1997). Magnetoencephalography in the study of cortical auditory processing. Laboratory of Electrical and audio signal processing 43. Helsinki: University of Technology. Faculty of Electrical Engineering. Väitöskirja.
- Huottilainen, M., Kujala, A., Hotakainen, M., Shestakova, A., Kushnerenko, E., Parkkonen, L., Fellman, V. & Näätänen, R. (2003). Auditory magnetic responses of healthy newborns. *NeuroReport*, 14 (14), 1871–1875.
- Hyvönen, P. & Marjomaa, E. (2005). Ruumillisuus poikien ja tyttöjen tarinoissa. ”Vain minä ja ystäväni Klaus jäätin henkiin”. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Mediapedagogiikkakeskus. Joensuun yliopisto. Tietojenkäsittelytieteen laitos. Luettu 19.1.2009, http://research.smartus.fi/tiedostot/folder_7/ahg3ZWBM.pdf
- Karimäki, R. (2005). Kuvitellut ja todelliset leikkipaikat. Teoksessa H. Saarikoski (toim.), *Leikkikentiltä*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Karimäki, R. (2008). Leikki ja leikkiminen on kouluikäiselle lapselle tärkeää. Teoksessa *Lapsella on oikeus osallistua. Lapsiasiavaltuutetun vuosikirja 2008. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2008: 20*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Karlsson, L. (1999). Saduttamalla lasten kulttuuriin. Verkostotyön tuloksia Kuperkeikkakäydyissä. *Lapset kertovat -julkaisusarja. Stakes raportteja 241*. Helsinki: Gummerus.
- Karlsson, L. (2000). Lapsille puheenvuoro. Ammatikäytännön perinteet murroksessa. Helsingin yliopisto. *Lapset kertovat -julkaisusarja. Stakes*. Helsinki: Edita.
- Karlsson, L. (2003/2005). Sadutus – Avain osallistavaan toimintakulttuuriin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Myllylä, H. (1998). Lapsiryhmä sadun kertojana – toiminnan organisoinnin tarkastelua. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Käyttäytymistieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Nuolijärvi, P. (2003). Lapsen oma satu ja ensikieli. Esitelmä seminaarissa Yhteyksiä lasten ja aikuisten kielillä 10.4.2003. Stakes.
- Paley, V. (1992). *You can't say you can't play*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Pääatalo-instituutti (2009). Luettu 19.1.2009, <http://www.taivalkoski.fi/paatalo-instituutti/napero1.htm>
- Rautaheimo, K. (2000). Lapsilähtöisiä työmenetelmiä etsimässä. Tapaustutkimus Satu-keikka-projektista. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Riihelä, M. (1991). Aikakorit, tie lasten ajatteluun. Helsinki: VAPK.
- Riihelä, M. (1996a). Mitä teemme lasten kysymyksille? Lasten ja ammattilaisten kohtaamisen merkitysulottuvuuksia lapsi-instituutioissa. Helsinki: Stakes tutkimuksia 66. Väitöskirja.
- Riihelä, M. (1996b). Kerro satu! Lasten omaa kertomakulttuuria esittelevä video- ja DVD-ohjelma osat I-VII. Filminova. Stakes.
- Riihelä, M. (2000). Leikkivät tutkijat. Lasten keskinäiset leikit ovat oivaltavaa oppimista. Post doc -tutkimus. Filminova. *Lapset kertovat -julkaisusarja*. Helsinki: Edita.
- Riihelä, M. (2004). Se on sittenkin vain leikkiä! Teoksessa L. Piironen (toim.), *Leikin jättiläinen*. Helsinki: WSOY.
- Riihelä, M. (2005). ”Kerro mulle satu.” *Lapset kertovat*. Teoksessa S. Huttunen & P. Nuolijärvi (toim.), *Leikkivät tutkijat. Lasten keskinäiset leikit ovat oivaltavaa oppimista*. Helsinki: SKS.

- Riihelä, M. & Karlsson, L. (2006). Lasten satuja ja tarinoita 1995–2005 [elektroninen aineisto]. FSD2104, versio 2 (2006-08-30). Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <http://www.fsd.uta.fi/aineistot/luettelo/FSD2104/meF2104.html>, <http://www.fsd.uta.fi/aineistot/luettelo/FSD2104/meF2104.html>
- Riihelä, M. & Karlsson, L. (2008). Barn skapar kultur i samverkan. Teoksessa H. Toft & K. Thestrup (toim.), Udkigsposter i børne- og ungdomskulturen. Tidsskrift for Børne- og ungdomskultur, 52, 51–69.
- Riihelä, M., Karlsson, L., Karimäki, R. & Lastikka A.-L. (2008). Korvaan päin. Lasten satujen kirja. Lapset kertovat -julkaisusarja. Vaasa: Ykkös-Offset.
- Rutanen, N. (1997). Lasten omat kertomukset – kertomakulttuuri lapsen ja aikuisen kohtaamisessa. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kasvatuspsykologia. Pro gradu -tutkielma.
- Rutanen, N. (2007). Water in action – Encounters among 2- to 3-year-old children, adults, and water in day care. Social psychological studies 15. Helsinki: Yliopistopaino.
- Sandman-Lilius, I. (2007). Kirjailijan muotokuva: Irmelin Sandman-Lilius. TV2, FST 18.6.2007, 19:35.
- Tjukovskij, K. (1975). Från två till fem år – om barns språk, dikt och fantasi. Stockholm: Gidlunds.
- de Waal, F. (1998). Hyväluontoinen: oikean ja väärän alkuperä ihmisissä ja muissa eläimissä. Viro: Terra Cognita.

8

Lapset toimivat – aikuiset valistavat: lasten kertomuksia syömisestä

Tässä luvussa erittelen lapsinäkökulmaa: miltä elämä näyttää lapsen itsensä kertomana. Heijastan lasten tarkastelutapoja aikuisten tuottamaan tekstiin. Tarkastelen sitä, mitä tietoa lasten esiin tuomat näkökulmat tuovat. Lisäksi pohdin sitä, miten tutkijan omat näkemykset, julkisuudessa esillä olevat kulttuuriset diskurssit ja lasten tarkastelutavat vaikuttavat tutkimusasetelmaan ja käytännön työhön.

Tutkimukseni pääaineisto on lasten tuottama kertomustieto. Käytössäni on aiemmin kuvattu elektronisesti taltioitu lasten satuarkisto, jota olen ollut kokoamassa. Teemanani on ravinto ja syöminen, jotka ovat ihmisen perustarpeita. Käytän tutkimuksessani diskursiivista ja kvalitatiivista sisällönanalyysia, jota yhdistän aineiston määrälliseen tietoon.

Analysoin, *mitä* 2–9-vuotiaat lapset tuovat esiin omilla kertomuksillaan syömisessä kontekstissa (N = 94) sekä sitä *miten* he kertovat. Lisäksi erittelen verkkotekstien (N = 138) kautta *aikuisten diskursseja, joilla lapsuutta normitetaan*. Näitä diskursseja peilaan lasten aineistoon. Lopuksi paneudun siihen, *miten tavoittaa lasten näkökulmia tutkimuk-*

ssa. Pyrin luvussa reflektoimaan omaa tarkastelutapaani, jotta luki- ja pääsee kiinni lapsinäkökulmaiseen ajatteluun. Luku ei siten ole rakenteellisesti esimerkki tyypillisestä tieteellisestä artikkelista. Sen sijaan tekstin tarkoituksena on pureutua lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen avaamalla erilaisia tarkastelutapoja lasten kertomuksiin ruokateeman kautta.

Syöminen, ruoka ja lapsi

Lasten tarpeita – kuten syömistä – voidaan tarkastella ainakin viidestä näkökulmasta: luontaisena perustarpeena, henkilökohtaisena ja yhteisöllisenä kokemuksena sekä vuoropuheluna, fyysisenä ja psyykkisenä terveydentilana, yhteiskunnassa vallitsevina ohjeina ja normeina sekä kulttuurisena ja historiallisena ilmiönä, kuten ruokaperinteinä, arvostuksina ja merkityksinä (vrt. myös Woodhead 1997, 63–84).

Syöminen on ihmisen perustarve ja elinehto – ravinto on lapsen olemisen, kasvun ja kehityksen perusta. Vaikka aikuisten vastuulla on lasten syömisestä huolehtiminen, syöminen perustuu lapsen omaan aktiiviseen toimintaan. Jo vastasyntynyt kertoo liikkeillä, eleillä, äänillä ja itkemällä, milloin hän on nälkäinen. Hänestä huolehtivan aikuisen tehtävänä on ymmärtää lapsen viestit. Kyse on vuoropuhelusta.

Syömistä – erityisesti lasten ruokailua – on pyritty ohjaamaan valituksella jo monen vuosikymmenen ajan (Mäkelä 2002, 207). Lasten syöminen ja ravinto sekä niiden merkitys lapselle tuodaan esiin suosituksissa (mm. Valtion ravitsemusneuvottelukunta 2005), valtakunnallisissa esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2000, 14; 2003, 2) sekä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2004, 25).

Lasten – kuten myös aikuisten – ravinto ja toisaalta epäterveellinen syöminen ja niiden seuraukset ovat ajankohtainen yhteiskunnallinen huolenaihe, jota tiedotusvälineet, järjestöt ja viranomaiset tuovat säännöllisesti esiin. Ruoalla on merkittäviä yhteiskunnallisia vaikutuksia. Esimerkiksi epäterveellisellä ravinnolla, ylipainolla ja syömishäiriöil-

lä on mittavat terveydelliset seuraukset ja kansantaloudelliset rasitteet. Unicefin mukaan Suomi on lasten hyvinvoinnissa maailmassa neljänellä sijalla. Parannettavien asioiden joukossa mainitaan kuitenkin terveyskäyttäytyminen, kuten ruokatottumukset ja ylipaino, sekä lasten subjektiivinen arvio omasta hyvinvoinnistaan (Bradshaw, Hoelscher & Richardson 2007).

Syöminen ja ruoka ovat kiinteä osa arkea. Ruokailuun liittyy monenlaisia esineitä, paikkoja, tekoja ja henkilöitä sekä yhteiskunnallisia ja kulttuurisia tapoja, arvoja ja asenteita (vrt. myös Knuutila 2004, 9–10). Syöminen sisältää henkilökohtaisia tunteita ja muistoja, jotka sulautuvat kulttuuriin ja yhteisöllisiin toimintatapoihin. Ruoka puhuttaa vanhempia ja lapsia hoitavia ammattilaisia. Esimerkiksi Marjo Metsomäen (2006, 25) tutkimuksessa tuli esiin, että perhepäivähoitajat keskustelivat huomattavasti enemmän omasta, lasten ja perheiden ruokailusta kuin lapsille tärkeistä leikistä.

Tutkimuksissa ei juuri ole selvitetty lasten näkemyksiä tavallisista arkisista ilmiöistä (vrt. myös Nutbrown & Hannon 2003, 136). Lapsiin ja syömiseen liittyvät tutkimukset keskittyvät lähinnä ravitsemuksen näkökulmaan, ja sitäkin tarkastellaan harvoin lasten silmin. Muu tutkimus aiheesta on vähäistä (tieteellisten julkaisujen tietokantahakutulokset vuosina 2006–2009; vrt. myös Metsomäki 2006, 23).

Tämä lapsinäkökulmaa avaava tutkimus nojaa sosiokulttuuriseen teoriataustaan (vrt. mm. Bakhtin 1973; Bruner 1996; Lave & Wenger 1991; Säljö 2006). Ihmisen kehitys on kulttuurinen prosessi (Rogoff 2003). Ihminen on syntyjään sosiaalinen olento, joka on vuorovaikutuksessa muiden ja ympäristön kanssa (vrt. johdantoluku tässä teoksessa). Ihmisellä on jo vauvana tutkiva perusorientaatio: hän ihmettelee, kokeilee, leikittelee ja tekee päätelmiä. Ihmisen toiminta on muutoksessa ja aina sidoksissa tiettyyn tilanteeseen, yhteisöihin ja kulttuureihin, joissa hän elää. Kysessä on monitahoinen prosessi. Ihmisen tietoiseen ja tiedostamattomaan toimintaan sekä ratkaisuihin vaikuttavat kulttuuriset tottumukset, yhteiskunnallinen tilanne, organisaatioiden toimintatavat ja historialliset seikat, mutta ilmiöitä muokkaavat myös yksilöt ja ryhmät. Lisäksi ihmisen toimintaan ovat sidoksissa toimijan

ja toimijayhteisön käsitykset, kokemukset, käsillä olevat voimavarat ja toimintamenetelmät sekä sosiaalis-kulttuurinen ympäristö (Karlsson 2008). Kulttuuri näkyy sekä aineellisina että aineettomina välineinä eli artefakteina. Kulttuuri on ajatusten, arvostusten, tietojen ja muiden voimavarojen yhdistelmä, jonka hankimme vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa (Säljö 2006, 27). Kieltä voidaan pitää ajattelun ja toiminnan tärkeimpänä kulttuurisena välineenä. Kirjoitetulla kielellä on erityinen merkitys. Kirjoitetun kielen avulla tallentuu ajattelu, jolloin ei olla sidoksissa ilmaisuhetkeen. Tekstin avulla voidaan tavoittaa suuri määrä toimijoita eri aikakausina.

Aikuisten näkemyksiä lasten syömisestä ja ravinnosta

Aluksi tarkastelen aikuisten tapoja käsitellä ja nähdä lapsi. Noita tapoja vasten peilaan myöhemmin lasten esiin tuomia näkökulmia. Ajattelutavat ja diskurssit määrittelevät, miten asioista puhutaan ja mikä näyttäytyy totena (vrt. Foucault 1969, Fairclough 1992). Diskurssilla tarkoitan kielessä ilmenevää ymmärrystä todellisuudesta, kiteytyneitä ajattelutapojen, käsitysten (kuten arvojen, normien ja asenteiden) ja olettamusten kokonaisuutta, jota pidetään yllä erilaisten sosiaalisten instituutioiden avulla (vrt. Fairclough 1997, 82).

Syvennyn teemaan lapset, syöminen ja ruoka aikuisten internetissä julkaisemien erityyppisten julkisten tekstien kautta. Tarkoituksena on hahmottaa tässä ajassa liikkuvia aikuisten diskursseja aiheesta. Aineiston kokoamistapaa kutsun Google-menetelmäksi, sillä kokosin aineiston 22.11.2006 Google-hakukoneella hakusanoilla ”lapset, ruoka, syöminen”. Se tuotti 26 700 osumaa. Analysoin 200 ensimmäistä hakutulosta, jotka kaikki ovat aikuisten kirjoittamia. Lasten tekemiä tekstejä ei löytynyt. Aiheeseen lapset, ruoka tai syöminen liittyi 138 tekstiä ensimmäisestä 200 Google-osumasta (ks. lähteet, internetin Google-osumat). Muissa teksteissä aiheena oli jokin muu ilmiö. Luokittelin hakutuloksen tekstikatkelmat sen mukaan, mistä näkökulmasta syömisaihetta tarkasteltiin sekä millainen taho tekstin oli tuottanut. Koska tavoitteeni

oli saada mahdollisimman monimuotoinen kuva aineistosta, en tehnyt valmista luokitusta. Analyysiluokat nousivat aineistosta. Ne eivät muodostuneet toisiaan poissulkeviksi, vaan sama teksti saattoi tulla luokitelluksi useamman otsikon alle.

Aineiston analysoinnissa käytin aineistolähtöistä kvalitatiivista sisällönanalyysia ja paneuduin teksteissä vallitseviin diskursseihin. Osan huomioista muutin numeeriseksi informaatioksi, jolla varmensin kvalitatiivista analyysiani (vrt. mixed method -lähestymistapa esim. Johnson & Onwuegbuzie 2004; Tashakkori & Teddlie 2003). Kertomalla tapausten määrät tuon esiin teemojen yleisyyden teksteissä.

Aikuisaineiston verkko-osumat olivat peräisin hyvin monenlaisista suomalaisista lähteistä. Mukana oli muun muassa tutkimuksia, opiskelijatöitä, valistavaa tietoa, keskustelupalstoja ja toimintasuosituksia. Tekstien tuottajina olivat yhdistykset (36), oppilaitokset (25), tiedotusvälineet ja tieteelliset julkaisijat (20), valtion tai kunnan organisaatiot (17) tai kaupalliset tahot (9). Osa teksteistä oli julkaistu keskustelupalstoilla tai henkilökohtaisilla verkkosivuilla (27). Aikuisten kirjoittamat lasten syömistä ja ravintoa koskevat tekstit muodostivat kolme pääkategoriaa: ongelma- ja neuvontapuhe, omakohtaiset kokemukset sekä kulttuuriset ja historialliset näkökulmat.

Valtaosa aikuisten teksteistä oli *ongelmakeskeistä* eli lasta, ruokaa tai syömistä tarkasteltiin jonkin ongelman kautta tai se nähtiin ongelmallisena (71 %, 98/138). Suurimmassa osassa tekstejä oli myös jonkinlainen *neuvo, suositus* tai *toimintaohje* terveelliseen syömiseen ja ruokavalioon (59 %, 81/138). Näissä teksteissä käsiteltiin ylipainoa (10/138), syömishäiriötä (8/138), allergiaa (7/138) tai muuta diagnoosia (12/138). Myös liikunnan ja ruokavalion yhteyttä saatettiin korostaa (6/138). Toisinaan tuotiin esiin köyhien maiden ongelmia (4/138). Vain yhdessä tekstissä kerrottiin, miten lapset itse voivat käsitellä aihetta. Tässä tekstissä oli vinkkejä nuukuusviikolle muun muassa siitä, miten lapset voivat lajitella ruokajätteet (Google-osuma 88). Seuraavassa esimerkkejä ongelmia käsittelevistä Google-osumista.

Lapsen lihavuutta selittävät nykykäsityksen mukaan ympäristötekijät, mm. perheen syömis- ja liikuntatottumukset, enemmän kuin perimä (11)⁶⁷. Lapsuudessa koetun huolenpidon puutteen ja psykologisen torjunnan on todettu ennustavan myöhempää lihavuutta (28). Toisaalta on todettu, että mikäli äiti on kovin kontrolloiva lapsen syömän ruokamäärän suhteen, lapsen on vaikeampi oppia itse säätelemään syömäänsä ruokamäärää ja nämä säätelyvaikeudet puolestaan ovat yhteydessä lihavuuteen (29). (Google-osuma 152.)

Lapsuudessa alkaneista laihuushäiriöistä lähes kolmannes esiintyy pojilla. (– –) Syömishäiriö voi ilmentää nuoruusiän kehityksellistä kriisiä mutta myös lapsen tai nuoren vakavaa psyykkistä häiriötä. (Google-osuma 181.)

Syömisestä, siitä on tehty epänormaalia, sitä joko syödään liikaa tai liian vähän ja sitä mietitään ja lapset jo laihduttaa ja on anorektisia ja bulimikkoja ja että siitä on tullut hirveän iso ongelma liian monelle. (Google-osuma 78.)

Seuraavassa on esimerkkejä verkkoteksteistä, joissa annettiin neuvoja ja ohjeita:

Nuutinen peräänkuuluttaa myös vanhempien vastuuta. ”Vanhempien olisi hyvä laittaa selkeät rajat siihen, kuinka paljon ja kuinka usein sipsejä, makeisia, virvoitusjuomia ja jäätelöä lapset saavat. Kun lapset oppivat rajat kotona, he osaavat noudattaa niitä teini-iässäkin.” (Google-osuma 72.)

Lapsi oppii ruokailun aakkoset vähitellen iän karttuessa ja taitojen kehittyessä. Lapselle tulee antaa aikaa edetä kehityksessä askel askeleelta yksilölliseen tahtiin, mutta vanhempien ja päivähoidon rooli ruokailun opettelussa on oleellinen. (Google-osuma 9.)

⁶⁷ Tämän Google-osuman suluissa olevat numerot viittaavat kirjallisuuslähteisiin.

Kahden vuoden iässä lapsi tunnistaa jo ruokia, joita se on syönyt ja joista se on pitänyt aikaisemmin. Se myös alkaa hyväksyä pieniä muutoksia ruuan ulkonäössä, esimerkiksi rikki menneen keksin. (Google-osuma 21.)

Aikuisten teksteissä saatettiin kertoa *omakohtainen kokemus* omalla verkkosivulla (16/138). Nämäkin kirjoitukset olivat muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta ongelmakeskeisiä.

Meidänkään pojille ei ole auttanut päiväkodissa syöminen: eivät syö. Eikä meilläkään auttaisi se, että joku muu tekisi samaa ruokaa, koska se ruoka pitää tehdä samalla tavalla kuin kotona, samalla reseptillä, sen pitää näyttää samalta, ja se pitää tarjoilla samalla lailla (tarkoiton että mitä saa sotkea mihinkin, esim. ketsuppia ei saa sotkea joka paikkaan). (Google-osuma 90.)

Vain yhteen lasta ja syömistä käsittelevään Google-tekstiin liitettiin *mielihyvä*. Siinäkään ei puhuttu lapsen tunteesta vaan aikuisen mielihyvistä:

Jotenkin oli niin ihanaa maata lapsi kainalossa, rinta lapsen suussa ja kuunnella tyytyväistä tuhinaa. (Google-osuma 151.)

Verkkoteksteissä oli myös *historiallisia* kertomuksia tai vertauskuvia. Jotkut liittyivät kirjallisuuteen tai muihin *kulttuurisiin* näkökohtiin. (19/138.)

Ruoka-aikana Senegalissa söin aluksi isän seurana lusikalla. Muutaman päivän perheessä vietettyäni siirryin lasten kanssa samalle lautaselle – tarjosivat vieläkin minulle lusikkaa – mutta lopullisen perheenjäseneksi integroitumisen jälkeen sain syödä lasten kanssa käsin. Djeboudjen-lautanen asetettiin maton tai paperin päälle lattialle, ruokailijat kyykistyivät sen ympärille ja sitten syötiin. Ruokahetket olivat intensiivisiä, eikä ruokailles-

sa puhuttu. Lapset heittelivät vadilta paloja minulle ja kehottivat wolofiksi syömään: ”Lekel Inari lekel.” (Google-osuma 158.)

Verkkotekstien lähestymistavat lasten ruokaan ja syömiseen olivat siis pääasiassa ongelma- ja neuvontapuhetta. Lisäksi aihetta tarkasteltiin kulttuuristen ja historiallisten näkökulmien sekä omakohtaisten kokemusten kautta. Silloinkin lähestymistapa lasten syömiseen oli ongelma-keskeinen ja neuvova. Aihetta ei juurikaan tarkasteltu lapsen luontaisena toimintana tai arkisena asiana.

Aikuisaineisto ja julkinen keskustelu

Aikuisten verkkoteksteistä heijastuvat yleiset sosiokulttuuriset arvostukset, asenteet ja käsitykset lapsesta, aikuisesta ja toiminnasta. Tekstit tuovat esiin toimenpiteitä, joiden aikuiset katsovat olevan lapsille parhaaksi. Aikuiset nostavat analysoiduissa verkkoteksteissä vahvasti esiin ravintodikotomian terveellinen – epäterveellinen (vrt. myös esim. Piironen & Järvelä 2006, 44). Keskusteluun liittyvät muun muassa rasva, sokeri, kalorit, hiilihydraatit, lisäaineet, epäpuhtaudet, saasteet, tehotuotettu ja geenimanipuloitu ruoka.

Lasten syömisen määrää ja laatua halutaan kontrolloida. Samoin on aikuisten syömisen laita. Erilaiset laihdutus- ja dieettihojeet ovat toistuvasti lehtien palstoilla ja ihmisten puheissa. Ollaan huolissaan kiireisestä elämänrytmistä, itse valmistetun ruoan harvinaistumisesta ja makeiden välipalojen, puolivalmisteiden ja teollisesti tuotettujen ruokien hallinnasta. Esiin nostetaan myös kysymys hampurilaisravintolaperinteen voimistumisesta. Kansallisen selvityksen mukaan (Erkkola ym. 2007, II) elintapoja eli ravintoa ja liikuntaa pidetään erittäin tärkeinä lasten terveyteen vaikuttavina tekijöinä.

Tilastojen mukaan suomalaiset syövät kuitenkin terveellisemmin kuin aiemmin (Tilastokeskus 2007, 459). Kun vertaa vuosien 2004–2006 tilannetta 1980-luvun alkuun, esimerkiksi voion käyttö on dramaattisesti vähentynyt (ennen n. 12 kg/hlö/v, nyt n. 3 kg/hlö/v). Tuo-

reita vihanneksia suomalaiset syövät 2,5 kertaa enemmän kuin parikymmentä vuotta sitten (ennen n. 21 kg/hlö/v, nyt n. 54 kg/hlö/v). Hedelmiä syödään lähes yhtä paljon. Sokerin kulutus on laskenut (ennen n. 37 kg/hlö/v, nyt n. 31 kg/hlö/v). Lukuisista terveystietokampanjoista ja -projekteista huolimatta lasten ylipaino on silti jatkuvasti lisääntynyt. Lapset ovat kuitenkin Suomessa terveempiä kuin koskaan. Silti pieni osa heistä voi entistä huonommin, kun tarkastellaan lihavuutta, allergioita ja psykososiaalista terveyttä (Erkkola ym. 2007, I).

Kun tarkastellaan aikuisten verkkotekstien aiheita, jotka eivät ole ongelma-keskeisiä, näyttää siltä, että vain kaupallinen ala puhuttelee suoraan lapsia ja huomioi heidät omana erityisryhmänään. Tosin lapset ovat myös tällöin manipuloitavia markkinoinnin kohteita. Lapsille tehdään omia ruokapakkauksia, joiden avulla ruokatuotteita kaupataan suoraan lapsille (vrt. Crocket & Sims 1995; Dibb 1993). Heille tehdään houkuttelevan näköisiä annoksia, kuten kalakuvioisia kalapuikkoja. Esimerkiksi hampurilaisia mainostetaan pellehahmojen avulla, jalkapallolla ja leluilla. Lapsille suunnatut ruoat ovat marketeissa lasten tasolla myös muualla kuin Suomessa.

Uudenlaiset aikuisille suunnatut ruokalajit, tarvikkeet ja reseptikirjat valtaavat alaa, erilaiset maut ja nautinto nousevat esiin. Esimerkiksi vuonna 2009 Suomessa ilmestyi 137 keittokirjaa (Fennica 2010a) ja vuonna 2008 156 keittokirjaa (Fennica 2010b). Miehet ovat raivaamassa tilaa keittiöstä, he toimivat vähintäänkin grillimestareina. Suosituttua TV-tarjontaa ovat erilaiset (mies)kokkiohjelmat, joita on esitetty parikymmentä puolentoista vuoden aikana (ks. sähköpostilähteet)⁶⁸. Ruoka nautintona tai sen tekeminen itse ei tullut kuitenkaan esiin niissä aikuisten teksteissä, jotka koskivat *lasta* ja syömistä.

Ruokailun sosiaalista aspektia korostetaan toisinaan myös kotiolois-

⁶⁸ Mieskokkiohjelmia Suomen tv-lähetysissä (Yle, Nelonen, Jim) vuosina 2007–2008: Makujen matkassa, Laivakokin matkassa, Kuninkaiden Afrikka, Aitoa Aasiaa, Kotikokit, Strömsö Mat med Michael och Matias, Mat med Niklas, Citykocken, Surfa på menyn, Jamien keittiössä, Hyvää ruokahalua, Grillimestari, Matkalla Intiassa, Anthony Bourdain maailmalla, Grilli kuumana, Retkiherkkuja, Kokki liemessä.

Naiskokkiohjelmia Suomen tv-lähetysissä (Yle, Nelonen, Jim) vuosina 2007–2008:

Tinan keittiössä, Mat med Tina, Puutarhassa tuoksuu, Nigellan pidot sekä Mamma Mia, jossa kokkaa mies ja tämän tati. (Ks. lähteet, sähköpostilähteet.)

sa, vaikkei sitä mainittu analysoimassani aikuisaineistossa kuin poikkeustapauksessa. Tuodaan esiin perheen yhteisen ruokahetken merkitys (esim. Lapsiasiavaltuutettu 2007, 46) ja toisaalta sen kautta tapahtuva tapa- ja ruokakulttuurikasvatus. Myös päivähoidossa ja koulussa on herätty huomaamaan ruokahetken sosiaalinen merkitys kurinalaiseen hiljaisuuteen kasvattamisen sijaan (vrt. myös Bae 2009, 7–12; Metsomäki 2006, 118–199).

Millaisia näkökulmia syömiseen ja ruokaan pienet lapset itse tuovat spontaanisti esiin? Tästä näkökulmasta en löytänyt aiempia tutkimuksia (mm. tieteellisten julkaisujen tietokannat).

Syöminen ja ruoka lasten kertomuksissa

Seuraavaksi erittelen toista empiiristä aineistoani eli lasten omia kertomuksia. Tarkastelun kohteena on syöminen ja ruoka lasten vapaasti kertomissa kertomuksissa (saduissa). Analysoin, miten usein ja millaisia asioita lapset nostavat esiin syömisestä ja ruoasta ja miten he sen tekevät. Lisäksi tarkastelen 2–3-vuotiaiden ja 8–9-vuotiaiden tyttöjen ja poikien kertomusten eroja.

Lasten kertomusaineisto ja analyysimetodi

Tutkimusaineisto on koottu kymmenen vuoden aikana (vuosina 1995–2005, Riihelä & Karlsson 2006) eri puolilla Suomea sadutusmenetelmällä (ks. tarkemmin Karlsson & Riihelä tässä teoksessa, luku 6). Kertomukset on kerätty lasten arjessa osana normaalia toimintaa. Kertomusten kirjaajina ovat olleet sadutusmenetelmään koulutetut lasten kanssa toimivat työntekijät ja yleisötilaisuuksien saduttajat sekä toisinaan vanhemmat. Kertomukset on kirjattu sana sanalta lasta johdattelematta ja ilman heille annettua teemaa. Lopuksi lapselle on luettu hänen kertomansa kertomus, ja lapsi on saanut muuttaa tai korjata tarinaa, mikäli on halunnut.

Lasten satuaineistosta (N = 2 776) etsin kaikki ne yksin kerrotut kertomukset, joissa esiintyi sanan osa *syö-*, *söi-* ja *ruok(a)-*. Niitä oli yhteensä 531 kertomuksessa. Analysoin tarkemmin pienten eli 2–3-vuotiaiden ja isompien lasten eli 8–9-vuotiaiden yksitellen kertomia tarinoita. Molemmista ryhmistä löytyi määrällisesti saman verran syömiseen ja ruokaan liittyviä kertomuksia (48 kpl + 48 kpl = yhteensä 96 kertomusta). Näin ollen 18 prosentissa valitun ikäluokan (2–3 v + 8–9 v) kertomuksista esiintyivät sanat syöminen tai ruoka (96/531).

Lasten kertomusten aineiston analysoinnissa käytin aineistolähtöistä kvalitatiivista sisällönanalyysia. Lisäksi osan huomioista muutin numeeriseksi informaatioksi (vrt. mixed method -lähestymistapa esim. Johnson & Onwuegbuzie 2004; Tashakkori & Teddlie 2003). Ensin tarkastelin sekä määrällisesti että sisällöllisesti sitä, *mitä* ja *kenestä* lapset kertoivat syömisestä ja ruoan yhteydessä. Lisäksi tarkastelin diskursiivisesti sitä, *millä tavalla* lapset lähestyivät aihetta ja mikä oli heidän tapansa ilmaista asioita kertomuksissaan.

Jaoin aineiston ikäryhmittäin (2-, 3-, 8- ja 9-vuotiaat). Vertasin pienten ja toisaalta kuusi vuotta vanhempien lasten, tyttöjen ja poikien, tapaa puhua teemasta. Peilasin tästä aineistosta saamiani tuloksia myös koko kertomusaineistoon (N = 3 500) ja aikaisempiin tutkimuksiin (ks. myös Karlsson & Riihelä tässä teoksessa, luku 6).

Luin kertomukset moneen kertaan ja samalla kirjasin aineistosta nousevia huomioita, joita tuli jokaisella lukukerralla lisää. Näin analyysikategoriat muokkautuivat vähitellen. Tämän jälkeen laskin, miten usein eri huomiot esiintyivät aineistossa. Koska kuhunkin ikäluokkaan kuului vain 13–35 kertomusta, laskemani luvut muodostuivat suunta-antaviksi. Halusin kuitenkin varmistaa huomioiden yleisyyden, jotta havaintoni eivät perustuisi pelkkään tuntumaan. Niinpä keräsin syömiseen ja ruokaan liittyvät asiat ikäkohtaisiksi taulukoiksi, joissa oli numeerisen tiedon lisäksi myös lasten käyttämiä sanoja esimerkiksi syöjistä, ruokapaikoista ja ruokalajeista. Kokosin nämä luettelot yläkäsitteiden alle kategorioiksi. Laskin kunkin kategorian sanat ja niiden suhteellisen osuuden muihin kategorioihin ja ikäluokkiin verrattuna.

Lasten kertomusten analyysi

Pienten (2–3 v) ja isompien (8–9 v) lasten syömiseen liittyvien kertomusten suhteellisessa määrässä oli selvä ero: vain 13 % 2- ja 3-vuotiaista mainitsi syömisen tai ruoan, kun taas 8–9-vuotiaista sen mainitsi 28 %. Tyttöjen ja poikien välillä ei näyttänyt olevan eroa tässä suhteessa. Valtaosassa pienten tarinoista vain käväistiin välillä syömässä ja sitten jatkettiin taas seikkailua tai muuta tekemistä (38/48). Isommat lapset saattoivat kehittää tarinansa metsästyksen tai ruoan hankinnan ympärille, mutta monessa heidänkin tarinassaan syöminen oli vain välietappi (15/48). Samalla näkyi, miten eri tavoin pienet ja isommat lapset kertoivat. Pienet tiivistivät oleelliseen ja isommat keskittyivät tarkemmin tiettyyn teemaan. Pienten lasten kertomukset olivat usein tiiviitä: kustakin asiasta saatettiin puhua vain virkkeen verran ja sitten siirryttiin seuraavaan asiaan.

Seuraavassa on esimerkinomaisesti neljän eri-ikäisen lapsen kertomukset, joissa he mainitsevat syömisen. Niissä näkyy, miten syöminen on osa muuta toimintaa. Lapset kuvailivat niukasti ruokaa tai syömislannetta. Pienin, kaksivuotias Maikki, ei kertonut, kuka syö, missä syö tai mitä syö. Syöminen vain mainittiin. Kolmevuotias Topi kertoi hii-ristä, jotka menivät pesäänsä syömään muun vauhdikkaan toiminnan lomassa. Syöminen oli tarinan suvantohetki.

Linnun mää tiän. Ei leijona tuu tänne. Ei kiipeä ja *syö*. Mää teen lampun. Mää oon kirjottanu, kato mää oon kirjottanu. Nyt mä oon kirjotti. Miksi sää kirjotat Maikin.

Maikki 2 v 8 kk

Hiiret on ja kivi tulee niitten päälle. Ne tippuu tuolta minun moposta. Hiiret mennee pakkoon. Hiiret mennöö ommaan pesään *syömään*. Pesässä ei tapahdu mitään. Mopo, mopo mennöö korjustoimiin. Sitten mopo tulee pois. Sitten mopo tulee ja minä pistän sen ulkovarastoon. Polliisi tulee appuun. Polliisi ottaa varkaat kiinni. Polliisi mennöö polliisiautolla, ei jaksa kävellä. Ottaa autolla varkaat kiinni.

Topi 3 v 9 kk

Kahdeksanvuotiaan Teemun tarina keskittyi nuorempia tarkemmin pikkumakkaran valmistamiseen ja syömiseen. Vanhimman lapsen, yhdeksänvuotiaan Jonnan, eläintarina kietoutui syödyksi tulemisen uhaan ja suden kiltteyteen, joka palkittiin herkuilla.

Olipa kerran pikkupoika. Hän asui pikkumökissä. Hänellä oli pikkutakka, jossa paistoi pikkumakkaroita. Ja sitten hän otti pikkumakkarat pikkuhaarukalla pikkulautaselle ja sitten hän otti pikkukädellään makkaran ja sitten hän *söi* sen pikkuhampailaan. Sitten kun hän oli *syönyt*, hän meni pikkusänkyyn ja nukahti.

Teemu 8 v

Kiltti susi

Ainahan sutta on pidetty pahana ja ihmissyöjänä, mutta eräässä pienessä metsässä asusti kiltti susi. Hän auttoi ystäviään, hän auttoi vanhaa vihollistaan Kettu Repolaista ja Kaarle Kontiota, jonka kanssa hän oli ollut monta vuotta sitten riidoissa.

Eräänä päivänä kun susi käveli metsässä, hän huomasi pienen kaninpoikasen. Kani makasi avuttomana maassa, koska sillä oli koipi poikki. Susi nosti kanin syliinsä ja vei sen metsän tohtorille. Tohtorin nimi oli Myyrä Myntti. Tohtori Myntti oli kuuluisa yrtiläkkeistään. Hän laittoi kanin koipeen lastan ja antoi kanelille kipua lievittävän yrtiliseoksen. Sitten susi vei kaninpoikasen kanimuorin luokse. Kanimuori ihmetteli, miksei susi ollut *syönyt* hänen pientä poikastaan, koska sudella olisi ollut niin hyvä mahdollisuus pistää kani poskeensa. Muori oli hyvin kiitollinen ja antoi sudelle suklaamunan ystävänpalkkioksi. Susi oli hyvin kiitollinen lahjasta, koska oli heikkona suklaamuniin. Siitä susi sai hyvän maineen itselleen, eikä metsän pikkueläinten tarvinnut pelätä metsään menessään sutta.

Jonna 9 v 5 kk

Seuraavassa erittelen tarkemmin eri-ikäisten lasten kertomusten *sisällötä*. Myöhemmin paneudun yhteenvedossa siihen, *miten* lapset kertovat ja mitä tuo kerrontatapa osoittaa lasten maailmasta.

Syöminen sosiaalisena toimintana

Lasten kertomuksissa ruokailtiin yhtä usein yksin (54 kertaa) kuin seurassa (53 kertaa). Eroa tyttöjen ja poikien välillä ei ollut. Vaikka tarinassa oli ensin yksi toimija, saattoi ruokailutilanteessa kuitenkin ilmestyä paikalle toinen kaveriksi. Eläimet ruokailivat tai hankkivat ruokaa useimmiten yksin, kun taas ihmiset – jotka yleensä olivat lapsia – söivät tavallisimmin yhdessä. Ihmisten syöminen oli siis yleensä sosiaalista toimintaa. Aikuisten keskinäisestä ruokailusta ei juuri kerrottu. Ruokaseuran suhteen ei ollut eroa tyttöjen ja poikien välillä. Toisen elävän olion syöminen tai saalistaminen oli kuitenkin erilaista kuin muissa tapauksissa. Se tehtiin lähes aina yksin eikä yhdessä toisen kanssa.

Lasten kertomuksissa eriteltiin vähän syömistilannetta, mutta kun se mainittiin, toimivat syöjät sovussa, poikkeuksena kuitenkin saalistuskertomukset.

Toisinaan tyttöjen kertomuksissa äidit (tai eläinäidit) saattoivat tehdä ruokaa syöjille (7) kuten alla olevassa Helmin tarinassa. Vain yhdessä pojan kertomuksessa äiti mainittiin ruoan tekijänä.

Äiti on kiva. Laittaa äiti *ruokaa*. Kattoo teevettä. Äiti peipoo. Äiti eikkii. Äiti ilonen, ei vihanen. Äitillä on immäläsit. Äitillä on vauva masussa.

Helmi 2 v 7 kk

Kertomuksissa vain *kerran keitti isi ruokaa*, ja se tapahtui kaksivuotiaan Emman tarinassa. Yhdessä yhdeksänvuotiaan pojan tarinassa ruoan valmisti mummo:

Pikku koira

Pikku koira oli jäänyt lumen alle. Se mietti, miten se pääsee sieltä pois. Yksi poika tuli sinne lumijutun viereen. Se poika näki, että siellä ryömii joku siellä lumihangessa. Se alkoi kaivaa se poika. Se näki silmät siellä lumihangessa. Se poika alkoi kaivaa lisää. Se näki koko koiran ja päätti ottaa sen omaan kotiin. Sitten se meni mummon luo ja sano, että tässä on tämmönen lumikoira. Sitten se mummo sano, että nyt *syömää* kinkkuu!

Kun ne meni *syömään*, niin pojalt tippu peruna. Nii koira aukas suun niin isoks, että poika pyörty. Se koira alkoi nuolee sit poikaa, joka makas lattialla. Sit se päätti aukasta oven omil tasuil, ja se lähti omaan kotiin, koska se ei ollut orpo.

Topi 9 v

Jos vanhemmat tekivät tai tarjosivat ruokaa, se tapahtui yleensä positiivisessa ja huolehtivassa hengessä. Kertomusten lapset olivat tottelevaisia ja ystävällisiä. Vain kerran lapsi kiukutteli vanhemmalleen ja sai myös tahtonsa läpi:

Pikku vampyyri

Kerran pikku vampyyri oli isänsä kanssa Vampyyrimetsässä. He poimivat verimarjoja äidille. Pikku vampyyriä suututti se, ettei hän saanut *syödä* marjoja. Pikku vampyyri sanoi isälle, että jos minä en saa marjoja, niin minä kuolen. Hän sanoi ja heittäytyi maahan muka kuolleena. Isä vampyyri tiputti äkkiä pari marjaa vampyyrin suuhun. Pikku vampyyri sanoi: ”Minun pitää saada korillinen marjoja!” Isä tietysti luuli, että puhe on totta ja niin pikku vampyyri sai *syödä* kaikki marjat. Kun he menivät kotiin, äiti raivosi.

Annika 8 v

Toinenkin poikkeustarina löytyi. Siinä kuvattiin, kuinka lapsi oli tehnyt äidin mielestä väärin ja tästä seurasi lapselle rangaistus:

Peikko

Sitten kun karhu meni metsään, sitten se tapasi susin, se leikki hänen kanssa. Sitten kuin he meni hiekkalaatikolle, sitten ne otti Villen mukaan kanssa. Sitten he meni leikkipuistoo ja sitte ne vähä, vähä otti tavaroita kanssa. Sitten he ottivat peikon leikkiin mukaan, ja sitten he menivät leikkimään peikon kanssa, sitten susi meni päättämään äitin kanssa, saako taikinaa ja äiti sano sitte et: ”Ei, koska isikin *syö* sitä.” Sitten piti mennä lapsen arestii, sitte, sitte, he eikö, kiven lapsen kanssa, ku se eksy ja sitte ne leikki hänen lapsen kanssa.

Kikka 3 v

Toimijat lasten tarinoissa

Lasten kertomuksissa syöjäsubjekteina olivat monenlaiset eläimet, ihmiset ja mielikuvitushahmot. Lasten kertomuksissa toimijat olivat hyvin aktiivisia ja oma-aloitteisia. Useimmiten syöjä teki ruoan, metsästi, kalasti tai poimi ruoan itse (43). Tyttöjen ja poikien kertomuksissa tämä tapahtui suhteellisesti yhtä usein. Toisinaan toinen henkilö tai eläin teki ruokaa tai ruokki syöjää (17). Tyttöjen kertomuksissa näin tapahtui huomattavasti useammin kuin poikien tarinoissa (tytöillä 13, pojilla 4).

Kun syöjästä kerrottiin, hän oli lähes aina tarinan päähenkilö. Joskus päähenkilö tai päähenkilöt saattoivat joutua myös syömisen kohteeksi. Erotin syöjät kahdeksi ryhmäksi: ne, jotka söivät tai saalistivat toista elävää olentoa, ja eri ryhmäksi muut ruokailijat, joita analysoin ensin. Pienet saattoivat jättää syöjän mainitsematta. Näin teki neljännes kaksivuotiaista (3/13), mutta vain kaksi kolmevuotiaista (33/35). Isommat mainitsivat aina, kuka oli syöjä.

Pienten kertomuksista lähes puolessa syöjänä oli jokin eläin (24/54 eli 44 %). Esimerkiksi kaksivuotiaiden kertomuksissa syöjiä olivat *kissa*, *Viiru-kissa* ja *hirvi* sekä satuhahmot *pikkuinen noita* ja *iso kummitus*. Ihmisistä he mainitsivat *vauvan*, *isin* ja *minän*. *Lohikäärme* ja *mursu* söivät toisen elävän olion. Vielä useammin isommat kertoivat ruokai-

levista eläimistä (42/61 eli 69 %). Lajien runsaus oli suuri. Enemmistö eläinlajeista esiintyi vain yhdessä kertomuksessa. Yleisimmät eläinruokailijat olivat pienillä kertojilla *kissa* (6 kertaa), *karhu* tai *nalle* (4) tai *susi* (3) ja isommilla *koira* (5) ja *kissa* (4). Lisäksi pienten tarinoissa ruokailivat *hiiri* (2), *leppäkerttu* (2), *lintu* (2), *koira*, *hazy*, *kana*, *hirvi* ja *leijona*. Isojen lasten kertomuksissa puolestaan useammin kuin kerran oli syöjänä *kettu*, *tipu*, *hevonen* ja *jänis*. Kerran esiintyivät syöjinä *kanat*, *lampaat*, *orava*, *käärme*, *tunturipöllö Lasse*, *ritariperhonen Aleks*i, *Juho*, *Saku Sammakkoherra*, *pöllö* ja *eläinten koulun oppilaat*.

Kertomuksissa eläimet saattoivat toimia eläinten lailla, mutta usein myös ihmismäisesti puhuen, tehden ruokaa ja seikkaillen. Eläimet elivät Suomessa paitsi kahdessa kertomuksessa. Kolmevuotiaan tytön kertomuksessa leijona keräsi kotoisasti kissan kanssa Suomessa kasvavia mustikoita ja sieniä, jotka he sitten söivät. Aivan omantyyppinen kertomus oli 9-vuotiaan Samin tietopainotteinen tarina, jossa mainittiin peräti 14 erilajista dinosaurusista. Kertomuksessa selostettiin eri dinosauruslajien elintapoja ja ruokavaliota.

Pienten kertomuksissa ruokaili ihminen (44 %) yhtä usein kuin eläin (44 %). Niissä esiintyivät *isä* (6) ja *äiti* (3), kerran *lapset*, *vauva*, *mummo* ja *paappa* sekä *perhe* tai nimeltä mainittu henkilö (4). Isojen tarinoissa puolestaan oli ruokailemassa huomattavasti vähemmän ihmisiä kuin eläimiä. Vain kahdeksan ihmiseen viittaavaa toimijaa oli syömäpuuhissa (13 %): *lapset* (3), *poika* ja *pikkupoika* sekä *Olli*, *herra Virtanen* ja *Elina*.

Pienet kertoivat toisinaan minämuodossa (6 kertomuksessa), kun taas isommat lapset eivät käyttäneet minämuotoa lainkaan syöjien tai ruoan tekijöiden yhteydessä. Ikäsidonnainen ero näkyi myös siinä, että isät ja äidit (tai isä- ja äitieläimet) söivät pienten mutta eivät isompien lasten kertomuksissa.

Luentotilaisuuksissani on tullut viidentoista vuoden aikana useasti esiin, että aikuiset olettavat lasten kertovan paljon tutuista hahmoista, jotka esiintyvät television lastenohjelmissa tai muussa aikuisten tekemässä lastenkulttuurissa. Kuitenkin ruokailutilanteessa harvoin toimi saduista tuttu hahmo (9/96). Pienillä niitä oli *noita* (2), *iso kummitus*

ja *Kultakutri*. Isot mainitsivat *peikot* (2), *pikkuvampyyrit*, *tontut* ja *pääsiäisnoidan*. Myös *pyrstötähti* söi kupin puuroa ja meni nukkumaan. Piirretyt sarjakuvahahmot tai televisiosta tutut toimijat olivat harvinaisia. Pienet puhuivat Muumipeikosta ja Aku Ankasta. Isot taas kertoivat Kapteeni Koukusta ja tämän perämiehestä, Vili Vilperistä ja Mimistä sekä Tikusta ja Takusta. Mediakulttuurissa esillä olleita hahmoja ei myöskään löytynyt kuin poikkeustapauksessa laajemmasta, kaikki ikäluokat kattavasta syömiseen ja ruokaan liittyvästä aineistosta (N = 826, 2–10 v) (ks. Karlsson & Riihelä tässä teoksessa, luku 6). Luokittelu kirjallisuudesta tai televisiosta tuttuihin satuhahmoihin ei kuitenkaan ole ongelmaton, sillä monet eläimet ovat satuhahmoja myös kansansadussa tai nykysaduissa.

Oma tapauksensa oli 9-vuotiaan Essin tarina. Tässä nykytaiteen museossa Kiasmassa kerrotussa tarinassa taiteilija Olli Lyytikäinen muuttaa muotoaan ukosta kanaksi, sitten kukoksi ja lopuksi taiteilijaksi.

Olli Lyytikäinen

Olipa kerran ukko, ja sen nimi oli Olli Lyytikäinen, ja se Olli Lyytikäinen halus muuttua kukoks. Sitte se sano simsalabim ja muuttu kanaks. Se alko piirtää paperille kukkoa. Sit se *söi* sen paperin ja meni nukkuun, ja sit se oli muuttunut kukoks aamulla. Sit ku se pyörähti ympäri, se muuttu taas ihmiseks. Ja sitte se alko piirtää, ja aloitti taiteilijan uransa.

Essi 9 v

Kertomusten toimijat siis näyttivät olevan lapsille läheisiä ja omakohaisia. Suurin ero ikäluokkien välillä oli se, miten usein minä, lähisukulaiset ja ihmiset toimivat ruokailun yhteydessä. Analysoidun aineiston pohjalta näyttää siltä, että lasten kasvaessa minät, isät ja äidit vähenevät ja eläinmaailma valtaa alaa. Toisaalta isommilla lapsilla oli selvästi enemmän yleisötilaisuuksissa kirjattuja kertomuksia (43 %) kuin pienillä (4 %). Voi olla, että tutun aikuisen seurassa kerrottiin toisenlaisia kertomuksia kuin taidemuseossa tai messutapahtumassa, jossa lapsi ei tuntenut saduttajaa.

Elävän olion syöjät ja saalistettavat

Omaksi ryhmäkseen erotin tarinat, joissa syötiin tai saalistettiin toisia eläviä olentoja (N = 20). Useimmiten saalis vältti kuitenkin syödyksi tulemisen (15/20). Yleensä lapset kertoivat eläimestä, joka söi toiseen lajiin kuuluvan eläimen. Ihmiset eivät saalistaneet toisia eläviä oliota lukuun ottamatta muutamaa humoristista tarinaa. Yhdeksänvuotiaan Pepen tarinassa lapset uhkasivat syödä kurittomat kasvihuoneesta lähteneet tomaatit. Yhdeksänvuotiaan Matin kertomuksessa puolestaan seikkaileva Eeki-etana oli vaarassa joutua asiakkaiden ruoaksi ravintolassa.

Vain pienten poikien (3 v) tarinoissa toinen elävä olento saattoi tulla syödyksi, mutta silloin kertomuksessa ei ollut selvää päähenkilöä tai päähenkilö oli syöjän eikä saaliin asemassa.

Kannibalismia eli saman lajin edustajan syöntiä ei esiintynyt toisin kuin Minna Lähteenmäen (tässä teoksessa, luku 9) keräämissä turvapaikkahakijalasten tarinoissa. Niissä yleisimpien verbien joukkoon kuuluivat kuoleminen ja tappaminen. Turvapaikkahakijalasten kertomuksissa suurin riski tulla syödyksi tai tapetuksi oli ihmisellä, yleensä lapsella.

Pienten kertomuksissa saaliiksi joutuivat tai toisen kynsistä pelastuivat kotimaassa elävät eläimet⁶⁹, mutta joskus myös *poika*, *prinsessa*, *isä*, *se*, *muumi*, *elävä raketti* tai *elävä saalis*. Samoin oli 8- ja 9-vuotiaiden kertomuksissa, joissa myös metsästettiin eläimiä⁷⁰. Joskus saalistuksen kohteena olivat *minä*, *partaveikko Kalle*, *mies*, *ihmiset*, *kuningatar*, *kuningas*, *vartijat* sekä *iso jättiläinen*, *Tiku ja Taku* sekä *karkailevat tomaatit*. Kahdeksanvuotiaan Marin kertomuksessa seikkaileva mato joutui mustekalan saaliiksi, mutta pelastui.

Mato Matala

Mato oli seikkaillut kauan. Tuli tuuli, mato hyppäsi veteen. Hän näki valokalkkunoita ja mustekalan, mutta se ei suihkuttanut mustetta vaan suklaata ja *söi* madon. Mustekala oli niin pullea

⁶⁹ 2- ja 3-vuotiaat: *karhu*, *jänis*, *pupu*, *siili*, *karhu*, *ankka*, *rapu*, *lammas* ja *hiiri* (= hiiri) sekä *linnut* (2).

⁷⁰ 8- ja 9-vuotiaat: *karhu*, *lintu*, *mustekala* ja *dinosaurukset Allosaurus* ja *Deinonyhkus*, *Eeki-etana*, *pieni yksinäinen lintu*, *pieni kaninpoikanen*, *mato* (2), *pienet madot Pelle* ja *Liisa* sekä *valkokalkkunat*.

että maha aukesi. Kalat ja mato pääsivät pois mahasta. Mato eli elämänsä veden alla.

Mari 8 v

Varsinkin isompien saalistustarinoissa oli yleensä kyse eläinten luonnollisesta tarpeesta saada saalis tai sitten kertomukset olivat seikkailunomaisia. Joku uhkaili, että söisi toisen, toinen saattoi täpärästi pelastua tai sitten tehtiin kepponen, jolla päästiin pinteestä samaan tapaan kuin perinteisissä eläinsaduissa. Joukkoon mahtui myös joitakin kauhutariannan tyyppisiä, kuolemaa tai tappamista sisältäviä kertomuksia.

Ruoka lasten kertomana

Mitä nuorempi lapsi oli, sitä harvemmin hän kertoi, mitä syötiin: joku tai jotkut vain yksinkertaisesti söivät ruokaa. Sitä vastoin lähes kaikki 9-vuotiaat mainitsivat, mitä syötiin. Isommat lapset toivat esiin myös ateriasanastoa, kuten päivällinen, illallinen, iltapala, jouluateria ja eväät.

Lapset kertoivat monista erilaisista ruokalajeista. Ainoastaan *perunat* (4), *liha* (2), *mansikat* (2), *ruoho* (2) ja *mehu* (2) mainittiin useammas-
sa kuin yhdessä kertomuksessa. Lapset kertoivat tavallisimmin perusruoasta ja arkisista ruoka-aineista, kuten *puuro*, *sopparuoka*, *makaroni*, *riisikeitto*, *sienisoppa*, *kalat*, *munat*, *leivät* ja *marjat*. Lisäksi lähinnä eläimet söivät esimerkiksi *heinää*, *karhun lehtiä*, *aivoja*, *hyönteisiä* ja *ruokaa puusta*⁷¹. Makeat syötävät mainittiin vain muutamassa kertomuksessa. Isommat lapset mainitsivat ne vielä harvemmin kuin pienet. Aikuisten teksteissä usein esiintyviä hampurilaisia, sipsejä tai esimerkiksi pizzaa ei syöty yhdessäkään lasten kertomassa tarinassa (N = 96), vaikka näi-

⁷¹ 2–3-vuotiaat: *puuroa*, *sopparuokaa*, *lihkaa*, *makaroonia*, *sieniä*, *puusta omenoita*, *marjoja*, *mustikoita*, *mansikoita* (2), *mansikoita ja vielä muutakin sekä maitova ja teetä*, *heinää*, *karhun lehtiä*, *puun ruokaa puusta ja koivanruokaa*, *hunajakakku*, *kakku*, *keksi*, *taikina*, *karkit*, *kaakao* ja *limppa*.

8–9-vuotiaat: *perunat* (4), *makkarakeitto*, *riisikeitto*, *sienisoppa*, *puuro*, *riisiä*, *juvät*, *grillatut juvät*, *kalat*, *munat*, *pibvi*, *liha*, *kinkku*, *pikkumakkarat*, *leivät*, *puoliksi syöty sämpylä*, *pähkinät*, *kasvikset*, *sipuliannos* ja *karrimarjamehu*, *aivot*, *hai*, *hiiret*, *hyönteisen rinta*, *hyönteiset*, *koppakuoriansen kuori*, *kissojen ruuat*, *puun lehdet*, *naadot*, *madot* ja *ruoho* (2), *pullat*, *kiisseli*, *suklaamuna*, *karkki* ja *mehu* (2).

tä ruokia pidetään tämän päivän lasten suosikkeina (vrt. Roos 2007⁷²).

Vain kahdessa tarinassa sivuttiin terveysvaikutuksia. Kolmevuotias Hanni kertoi perhe Muumilasta pitkän tarinan, joka päättyi toteamukseen: ”Syövät iltaisin ja juovat aamuisin ja voivat paksusti.” Kahdeksanvuotiaan Sari-Annan kertomuksessa ”lapset eivät enää nauraneet eikä leikkineet (– –). Pieni keiju (kertoi), että lapset olivat syöneet liikaa karkkia. Sitten kaikki luulivat, että se oli totta. Ja se oli totta.”

Mikäli ruokapaikka mainittiin, tapahtui ruokailu usein kotona tai luonnossa, joskus myös retkellä. Mummola mainittiin kerran. Ravintolaa sivuttiin kertomuksissa kahdesti. Myöskään päiväkodissa, koulussa tai messutilassa ei syöty, vaikka ne olivat kertomusten kirjauspaikkoja.

Ruoan kuvailu ja omat sanat

Lapset kuvailivat ruokia vähän. Pienten saduissa vain kolmevuotias Kassu lopetti satunsa näin: ”Siitä tuli nyt vihreä ruoka.” Isommatkaan lapset eivät maininneet kuin neljä kertaa mielipiteensä ruoasta eli sen, että ruoka oli hyvää tai että joku piti siitä. Yhdeksänvuotias Saku kertoi, että ritariperhosen mielestä ruoka oli todella hyvää ja rapeaa.

Lapset keksivät omia, uusia sanoja ja tapoja käyttää sanoja ja niiden yhdistelmiä. Näin tekivät etupäässä pienimmät lapset. Ruokaan liittyvissä kertomuksissa ryhdyttiin *korjustoimiin*. Syötiin *verimarjat* ja *kar-rimarjamehu*. *Kalastusmetsä tuli, ja se sano (– –)*. Joku *heitti sen ponk-koon* ja *Kynärobootti* seikkaili. *Sitten oli käppä, se on peikko*, paikalla oli myös *siika ja siiky* sekä *pukko ja kolli*. Lisäksi *oli sitten aamali*. *Riina on tättä*, *Kampri on punainen* ja *oli pulikia munia*.

Eräs sadutustilanne kertoo ruoan kuvailemisen merkityksestä lapsen kertomuksessa. Samalla tulee esiin kertojan hyvä muisti ja se, miten merkityksellistä lapselle on kertominen ja kuulluksi tuleminen. Lapsi ei kerro mitä tahansa mieleen juolahtavaa ja sattumanvaraista. Kuusi-

⁷² Suomalaisen, ruotsalaisten, tanskalaisten ja norjalaisten lasten (N = 59) lempiruokaa olivat pizza, hampurilaiset, pasta, tacot ja thairuoka, mutta myös pihvit, kalapuikot, lihapullat, pannukakku ja riisiryy-nipuuro, joita tarjottiin usein kotona (Roos 2007).

vuotias Mikko halusi tulla kertomaan Helsingin kirjamesseujen satutelttaan oman tarinansa vieraalle saduttajalle (eli kertomuksen kirjaajalle, minulle). Hän jaksoi odottaa vuoroaan satuteltan ulkopuolella pitkään. Kun Mikko sitten oli kertonut kymmenen riviä, irtosi tietokoneesta sähköjohto ja koko tarina hävisi. Pahoittelin kovasti asiaa, johon poika vastasi, ettei se mitään, hän kyllä voi kertoa sen uudelleen. Ja aloitti alusta yhtä innokkaasti. Tarina oli hyvin samanlainen kuin ensimmäinen versio. Kun Mikko oli kertonut satunsa loppuun, luin sen ja hän sai korjata tai muuttaa sitä. Poika oli kertomukseensa tyytyväinen eikä kaivannut muutoksia. Sanoin muistavani, että ensimmäisessä, hävinneessä versiossa oli pelkän syömisen sijaan mainittu, että ruokana oli lihapullia ja perunamuusia ja että se oli tästä toisesta versiosta jäänyt pois. ”Ei se mitään”, vastasi Mikko. Hänen mielestään se kohta olikin ”vähän huono”. Sitten hän lähti tyytyväisenä näyttämään satua äidilleen, ja se luettiin heti ääneen teltan ulkopuolella. Seuraavassa on Mikon kertomus, jossa useiden tapahtumien lomassa käväistiin kotona syömässä, kuten niin monissa muissakin lasten kertomuksissa.

Pikkupeikko ja hänen kaverinsa

Olipa kerran pikkupeikko. Ja hän kerran meni ulos. Ja sitten hänen äitinsä kutsui hänet *syömään*. Sitten hän meni taas ulos kun hän oli *syönyt*. Ja sitten hän meni piiloon. Ja sitten hänen kaverinsa etsi hänet. Sitten he löysivät hänet. Ja sitten hän juoksi paikoon ja meni toiseen piiloon. Ja sitten hänen kaverinsa juoksi hänen perään, ja he löysivät hänet heti. Ja sitten hän meni kotiin. Ja hänen äitinsä sanoi, että hänen pitää mennä kohta tarhaan. Ja sitten kun hän tuli tarhasta, hän meni sisälle vaihtaan vaatteita ja hän *söi* nopeasti ja meni heti ulos. Ja sitten hän meni uudestaan sisälle ja pyysi yhden kaverin sisälle myös. Sitten kun se kaveri meni pois sieltä talosta, niin hän meni kotiin ja sitten hän pyysi sen pikkupeikon myös hänen kotiinsa. Nyt se loppui.

Mikko 6 v

Tietoa lasten kertomuksista

Edellä olen tarkastellut sitä, mitä lapset kertovat ruoasta ja syömisestä kertomuksissaan. Mihin tarvitsemme tällaista tietoa? Tulokset avaavat osaltaan niukasti tutkittua lasten kertomakulttuurin sisältöä sinänsä: sitä, mitä lapset kertovat, miten he ilmaisevat itseään ja mihin he kiinnittävät huomionsa sekä mitä jättävät kertomatta. Seuraavassa tarkastelen lasten tuottamaa tietoa toisesta näkökulmasta: mistä lasten tarkastelutavat kertovat, ja mitä tämä tieto kertoo lasten tavoista hahmottaa elämän ilmiöitä yleisemmin. Usein kootaan aikuisten ja ammattilaisten näkökulma ja välitetään heidän antinsa lapsille. Nyt paneudun vähän tutkituun näkökulmaan eli siihen, mitä lasten tuottama tieto antaa aikuisille. Pohdin, miten tuo tieto on sovellettavissa ja voiko se olla yhteiskunnallisesti merkityksellistä ja oleellista aikuisten toiminnan kannalta.

Tutkimukseni taustalla on ihmis- ja tiedonkäsitys, joka korostaa sitä, että kaikilla – myös kaikenikäisillä – on omaa, heille ominaista ja mielenkiintoista tietoa, jota ei muilla ole. Seuraavassa peilaan lasten kertomusten tietoa niihin tutkimuksiin ja verkkoaineistoihin, joita aikuiset tuottivat ja jotka käsitelivät lapsia, ruokaa ja syömistä. Näin voin heijastaa aikuisten vallitsevia näkemyksiä ja käyttämiä diskursseja siihen, miten lapset hahmottavat asioita.

Lasten ja aikuisten tekstit ovat erilaisia. Se johtuu aineiston tuottamisen eroista, mutta myös aikuisten ja lasten erilaisista tavoista ilmaista ajatuksiaan. Aikuisaineisto olisi voinut koostua myös aikuisten vapaasti kertomista kertomuksista. Tutkimuskohteenani ei kuitenkaan ole lasten ja aikuisten ruokakertomusten vertailu. Sen sijaan kiinnostuksen kohteena on eritellä, miten ja mitä lapset itse kertovat ja toisaalta millaisia käsityksiä aikuisilla on lapsista ja heidän toiminnastaan.

Tutkimukseni pääkohde on lasten itsensä tuottama aineisto. Eritellen sitä, millaisia lasten kertomukset ovat ja mikä on ominaista heidän tavassaan ilmaista ajatuksiaan. Tarkoituksena ei ole verrata lasten kertomuksia ja verkkotekstejä, sillä aineistot ova erityyppisiä. Verkkotekstit kuvastavat kuitenkin aikuisten tapaa hahmottaa lapsia suhteessa ravintoon ja sen syömiseen. Pienet lapset julkaisevat verkkotekstejä, mutta

heidän kertomuksensa heijastavat osaltaan lasten näkemyksiä aiheesta. Oleellinen tulee helpommin esiin, kun tuloksia voi peilata toiseen tarkastelutaustaan, tässä aikuisten teksteihin. Tarkoitukseni on nostaa esiin myös niitä näkökulmia, voimavaroja ja osaamista, joita lapset tuovat esiin omalla, leikkillisellä tavallaan kertomustensa kautta.

Oli mielenkiintoista havaita, että aikaisempien tutkimusten teemat ja kysymystenasettelut lapsista ja syömisestä olivat samansuuntaisia kuin ne, jotka nousivat esiin analysoimissani aikuisten verkkoteksteissä. Tutkimukset keskittyvät lähinnä ravitsemuksen näkökulmaan (tieteellisten julkaisujen tietokantahakutulokset vuosina 2006–2009; vrt. myös Metsomäki 2006, 23). Aikaisemmissa tutkimuksissa nousivat esiin etenkin aikuisten tarkastelukulmat ja näkemykset ravinnon terveellisistä ja epäterveellisistä vaikutuksista. Tutkijat olivat vain harvoin selvittäneet pienempien lasten omia näkemyksiä, jotka liittyvät syömiseen ja ruokaan. Joitakin tutkimuksia löytyi, mutta niissäkin lähtökohtana oli usein lasten epäterveellinen ravinto ja siihen liittyvät ongelmat.

Seuraavassa siis tarkastelen, *millä tavalla* lapset käsittelevät ruokaa ja syömistä omissa kertomuksissaan. Peilaan tuloksia aikaisempiin tutkimuksiin ja aikuisten tapoihin käsitellä kyseistä aihetta julkisissa verkkoteksteissään. Tässä ryhmittelen tekstit sekä lasten että aikuisten esiin tuomien *tarkastelutapojen, diskurssien*, kautta pikemminkin kuin niiden sisällöllisen informaation valossa. Esiin nousee, miten lapsuutta normitetaan kulttuurisesti.

Tässä analysoimani lasten kertomukset olivat tietyillä hakukriteereillä poimittu otos suuresta kertomusaineistosta (Riihelä & Karlsson 2006). Päädyin vertailuaineistooni eli aikuisten verkkoympäristössä julkaistuihin teksteihin, koska Google-haun avulla sain helposti melko sattumanvaraisesti valikoituneita tekstejä. Näin tuli esiin eri asemassa olevien aikuisten erityyppisissä asiayhteyksissä ilmaistuja näkemyksiä lasten syömisestä ja ruoasta.

Syöminen lasten elämässä

Tilastojen mukaan suomalaislapset (10–14 v) käyttävät vuorokaudessa reilun tunnin aikaa ruokailuun (Tilastokeskus 2005). Kertomuksissaan lapset nostivat esiin ruoan ja syömisestä melko usein eli viidesosassa kaikista tarinoista. Ruoan tärkeys näkyi myös irlantilaisstudiossa (Nic Gabhainn & Sixsmith 2005), jossa lapset luokittelivat ruoan ja juomisen hyvinvointinsa kolmanneksi tärkeimmäksi tekijäksi. Tutkimuksessa 8–12-vuotiaat lapset (N = 43) ottivat valokuvia (N = 723) hyvinvoinnistaan (well-being). Toinen lapsiryhmä luokitteli kuvat. Suurimmaksi valokuvakategoriaksi muodostui ”eniten rakastamani ihmiset (ystävät)” (23 %), sitten tulivat ”harrastukset” (18 %), ”ruoka ja juoma” (17 %) ja ”eläimet” (13 %). Muita lasten valokuville antamia kategorioita olivat luonto, perhe, koti, koulu ja nukkuminen (Nic Gabhainn & Sixsmith 2005, 5). Lasten näkökulmasta ruoka näyttää olevan melko tärkeää.

Aikuiden tekstit passivoivat – lapset kertovat aktiivisuudesta

Sally Robison (2000) kysyi englantilaisilta lapsilta, miten paljon he pysyivät itse vaikuttamaan siihen, mitä syövät päivän mittaan. Hän yllättyi siitä, miten vähän lapset saivat päättää, mitä ruokakaupasta ostetaan ja mitä he syövät eri aterioilla tai välipalaksi. 90 %:lla lapsista oli vain vähän tai ei lainkaan mahdollisuuksia vaikuttaa, mitä ruokakaupasta ostettiin. Yksikään haastatelluista 98:sta 9-vuotiaasta ei saanut kertoimensa mukaan vapaasti valita, mitä ruokaa hän syö. Charlesin ja Kerrin (1988) tutkimuksen mukaan 1980-luvulla 85 % brittiäideistä kertoi, että he päättivät ruokaostoksista yksin. 10 % 5–8-vuotiaista osti epäterveellisiä, rasvaisia tai makeita välipaloja kouluunmenomatallaan ja 6 % kotiin tullessaan (Box & Landman 1994). Sen sijaan oman aamiaisensa teki jo puolet (Crocket & Sims 1995) 9- ja 8-vuotiaista briteistä (Box & Landman 1994).

Analysoimissani aikuisten verkkoteksteissä lapsia käsiteltiin usein passiivisina toiminnan kohteina. Suuressa osassa tekstejä nähtiin, että

lasten ruokavalio ja syöminen tarvitsevat muutosta. Vaikka kysymys oli *lasten* syömisestä, lapsia ei käsitelty valintoja ja päätöksiä tekevinä kansalaisina kuin poikkeustapauksessa. Ratkaisut ongelmiin keksi aikuinen. Lapsille itselleen ei annettu puheenvuoroa. Sama koski tutkimuksia, joista vain harvassa selvitettiin lasten näkemyksiä ravinnosta.

Lasten – sekä tyttöjen että poikien – vapaasti kertomissa tarinoissa toimijat olivat personoituja, aktiivisia ja osaavia. Sekä aikuiset että lapset hankkivat syömistä ja saattoivat tehdä sitä itse. Toisinaan äiti tai joku muu teki ruoan. Lasten tarinoissa korostui siis aktiivisten toimijoiden vauhdikas ja moninainen tekeminen. Lasten aktiivisuus näkyy myös heidän rikkaassa kerrontakulttuurissaan ja innokkuudessaan kertoa omia tarinoita. Lapsiasiavaltuutetun selvityksessä suomalaislapset halusivat myös kotona vaikuttaa itseään koskeviin asioihin kuten ruokaan (Tuononen 2008, 17). Aikaisempien tutkimusten mukaan lapset toimivat oma-aloitteisesti eri tilanteissa eri tavoin. He voivat toimia ja puhua odotetulla tavalla tai tietoisesti päinvastoin eli vastustaa tai rikkoa konventioita (vrt. *underlife*-käsite, Goffman 1968). Lapset rakentavat kolmannella tavalla kohtaamisen tiloja vuorovaikutukselle, mikä näkyy esimerkiksi koulussa epävirallisena tapana kommunikoida opettajan kanssa (vrt. *third space*, Gutierrez, Rymes & Larson 1995). Nämä eri toimintatavat näkyvät myös lasten kertomusten vuorovaikutustilanteissa.

Lasten esiin tuoma näkökulma haastaa asiantuntijat ja lasten kanssa toimivat diskurssiin, jossa nähdään myös lapsen aktiivisuus, osaaminen ja toimintahalu. Kertomuksissaan lapset ovat valmiita pohtimaan, tekemään päätöksiä ja ratkaisemaan ongelmia. Tämä ei tarkoita sitä, että lapsille sysätään päätösvalta esimerkiksi syömisestä. Sen sijaan voidaan pohtia, missä vaiheessa ja miten lapset voivat vaikuttaa. Lapsille ominaiset toimintatavat poikkeavat monesti aikuisten tavoista toimia, ja sen huomioiminen voi helpottaa arjen ratkaisuja.

Aikuiset kirjoittavat yleistävästi – lapset kertovat omakohtaisesti

Aikuiset toivat pääasiassa esiin *yleistyksiä* lapsista, ruoasta ja syömisestä. Yleistävä lähestymistapa näkyi selvästi tutkimuksiin perustuvissa teksteissä, ohjaavissa ja valistavissa aineistoissa, mutta se tuli esiin myös henkilökohtaisemmissa kirjoituksissa kuten keskustelupalstoilla. Lapset puolestaan toivat omissa kertomuksissaan esiin *omakohtaista, erityistä* tietoa.

Aikuisaineistossa oli erilaisia tekstityyppejä kuten tutkimuksia, ohjeita, kertomuksia, kokemuksia, diagnooseja ja historiallisia kuvauksia. Tekstit oli kirjoitettu monella tavalla ja suunnattu erilaisille lukijoille. Silti teeman käsittelytapa oli varsin *samankaltainen*: yleistävän lisäksi ongelmakeskeinen, opettava ja neuvova. Lapset nähtiin yleensä yhteinäisenä ryhmänä tai ongelmiin ryhmiteltyinä. Erilaiset lapsuudet näkyivät korkeintaan eri sairauksien kautta. Vain muutamissa teksteissä puhuttiin sukupuolieroista syömiskulttuurin yhteydessä.

Vaikka lasten aineistosta *henkilökohtainen* ja *erityisyys* nousivat esiin, heidän kertomuksiaan luonnehti myös *moninaisuus*: he tarinoivat hyvin erilaisista asioista ja monin eri tavoin. Samoja syöjiä tai ruokia mainittiin vain harvoin. Siksi niitä oli vaikea teemoitella. Lapset myös kehittivät uusia sanoja. Kahta samanlaista kertomusta ei löytynyt, vaikka osa lapsista oli kertonut tarinansa toisten lasten kuullen. Variaatioiden moninaisuus näkyy hyvin esimerkiksi lasten kertomuksissa Punahilkasta. Kaikki lähes kolmekymmentä tarinaa olivat keskenään hyvin erilaisia, vaikka jokaisessa tarinassa esiintyikin Punahilkka (Riihelä, Karlsson, Karimäki & Lastikka 2008, 40–44; ks. myös Riihelä tässä teoksessa, luku 7).

Analysoiduista tarinoista (N = 96) ei löytynyt selkeää eroa tyttöjen (62 kpl) ja poikien (34 kpl) kertomien tarinoiden välillä. Lasten tarinoissa mainittiin harvoin, että toimijat olisivat olleet aikuisia. Näin olen en voinut juurikaan analysoida isien ja äitien, miesten ja naisten yhtäläisyyksiä tai eroja. Tosin tutkituissa – lähinnä tyttöjen tarinoissa – isät eivät tehneet ruokaa kuin kerran, mutta äidit kahdeksan kertaa ja

mummo kerran. Tältä osin kertomuksissa näkyi perinteinen jako keittiöissä.

Lasten kertomusten moniäänisyys näkyi myös lukuisina erilaisina toimijoina samoin kuin ruokien ja tapahtumakulkujen runsaina variaatioina. Tyypillistä ”lapsen kertomusta” ei löytynyt.

Lasten kertomusten teemat vaihtelivat. Vaikka tarinat olivat usein vauhdikkaita ja seikkailunomaisia, niissä oli myös muun muassa muistelua, ystävyyttä ja huolenpitoa, selviytymiskertomuksia, tietotekstiä sekä hulvatonta hulluttelua. Lasten kertomuksissa oli odottamattomia käännteitä ja aiheita, monia näkökulmia ja dialogeja. Olikin vaikea vangita tätä moni-ilmeisyyttä yläkäsitteiden ja kategorisoimisen avulla, sillä tiivistettäessä aineistoa osa oleellisesta informaatiosta jää pois.

Variaatioiden runsaus on tullut esiin useissa muissakin lasten kertomusten analyyseissä (Karlsson 2000, 2005; Narvanto & Törmänen 1999; Riihelä 2000; Rutanen 1997). Myös säännöllisesti lasten omia tarinoita kirjaavat aikuiset ovat hämmästelleet lasten kertomusten rikkautta lukuisissa koulutustilaisuuksissani. Lapset ovat osoittautuneet usein selvästi taitavammiksi kuin ammattilaiset ja vanhemmat etukäteen ovat olettaneet (Cook & Hess 2007, 42; Karlsson 1999, 2000, 2003; Lindqvist tässä teoksessa, luku 10; Stenius 2006).

Aivan omanlainen ja merkittävä asema lasten maailmassa näyttää olevan eläimillä. Lapset kertoivat eläimistä, heillä oli paljon eläinleluja ja he leikkivät olevansa eläimiä. Eläimet esiintyivät usein myös 8–12-vuotiaiden lasten hyvinvointia kuvaavissa valokuvissa eli neljänneksi eniten (Nic Gabhainn & Sixsmith 2005, 5). Lapset toivovat usein kotieläintä itselleen, tekevät eläinaiheisia verkkosivustoja sekä haluavat puolustaa eläimiä ja luontoa (vrt. Salo 2006, 176–188). Aikuisten tekemässä lastenkulttuurissa esiintyy eläinhahmoja saduissa, elokuvissa, peleissä tai teatterissa (vrt. myös Mullin 1999). Kaupallinen ala onkin hyödyntänyt tämän lapsille läheisen elementin markkinoinnissa, pakkauksissa ja tuotekehityksessä (vrt. Crocket & Sims 1995; Dibb 1993).

Lapset haastavat asiantuntijapuheen ja yleistävän diskurssin omalla tiedontuottamisen tavallaan, jossa näkyy elämisen monimuotoisuus ja yllätyksellisyys. Pohdittavaksi nousee, miten ravinnon käsittelyyn voi-

si yhdistää lapsille tärkeät asiat kuten kerronnallisuuden, seikkailun tai eläimet. Toinen lasten kertomusten ominaispiirre oli henkilökohtaisuus ja erityisen tiedon käyttö. Lapset näyttävät tietävän monia asioita ruoasta ja syömisestä, ja jokaisella lapsella on myös omia näkökulmia aiheeseen. Löytyykö tälle tiedolle paikka myös aikuisten käyttöteorioissa, jotka suuntaavat lasten kanssa tehtävää toimintaa? Millainen paikka erityiselle ja henkilökohtaiselle tiedolle annetaan toiminnassa, ja toisaalta miten se ja yleistävä tieto täydentävät toisiaan? Aikuisten tehtävänä on huomata se tieto, joka kätkeytyy erityiseen ja henkilökohtaiseen tietoon.

Aikuiset opettavat lapsia valistamalla – lapset oppivat toimimalla

Aikuiset keskittyivät suuressa osassa aineistoni verkkotekstejä vaikuttamiseen, valistamiseen ja opettamiseen. Aikuisten tekstit oli suunnattu aikuisille, ei lapsille itselleen. Valistuksen kohteena olivat yleensä vanhemmat, opettajat ja muut kasvattajat, joiden toivottiin siirtävän oppinsa lapsiin, joille oli annettu passiivinen asema. Aikuiset myös pohtivat keskenään lasten syömiseen liittyviä ongelmia keskustelupalstoilla. Niihin eivät lapset osallistuneet. Aikuiset suhtautuivat teemaan vakavasti – huumoria tai leikittelyä ei esiintynyt.

Aikuisten teksteissä lapsuuden asiantuntijuus ja tieto olivat aikuisella ja ammattilaisella. Aikuisella oli myös valta ja velvollisuus toimia. Tekstien taustaoletuksena näytti yleensä olevan usko (asiantuntija-)aikuisen määrittelemään hyvään; mikäli aikuisten ohjeita noudatetaan, voitetaan ongelmat. Toisinaan keskeistä oli suuri huoli ja pelko yhä pahenevista syömiseen liittyvistä ongelmista. Lasten tietoa tai kokemuksia ei mainittu.

Tutkimusten mukaan päivähoitopaikkojen välillä on suuria eroja ruokailun yhteydessä käydyssä vuorovaikutuksessa sekä siinä, missä määrin lapset voivat vaikuttaa tai saavat mahdollisuuden olla aloitteen tekijöitä ruokailutilanteissa. Joskus ruokailu on vahvasti aikuiskontrollissa, määräysten ja kieltojen sanelemaa. Toisinaan se muodostuu opet-

tavaksi tilanteeksi. Joskus ruokailutilanteet rakentuvat vastavuoroisiksi, lasten aloitteet ja huumorin mukaan ottaviksi keskusteluiksi lasten ja aikuisten kesken. (Metsomäki 2006, 118–199; ks. myös Bae 2009; Johansson & Pramling Samuelson 2001; Ødegaard 2006).

Myös tutkimuksissa on lasten ruokailutilanteita analysoitu opettamisen näkökulmasta. Esimerkiksi Søren Smidt (2003) on pyytänyt nuoria muistelemaan päiväkotiaikaansa ja analysoinut, miten päivähoidon ruokailu on ollut oppimisen areena. Ingrid Nordström (2003) on analysoinut historiallisesta näkökulmasta, millaisia pöytä- ja ruokailutapoja eri aikoina on lapsille opetettu. Asplund, Carlsson ja Johansson (2001, 2) ovat löytäneet kolme teemaa, joissa päivähoidon ruokakulttuuria käytetään opetuksen välineenä: ruoan merkitys terveydelle, lasten osallistuminen taloustöihin ja kotitalousleikit sekä kulttuurin ja luonnon yhteyden korostaminen.

Lasten tarinoissa toimijat eivät juuri opettaneet eivätkä lapset kertoneet tarinoitaan kasvattaakseen jotakuta. He eivät erottaneet oppimista erilliseksi toiminnaksi tai pohtineet oppimisen syitä tai arvioineet tehtyä. Se ei näytä kuuluvan lasten tapaan kertoa. Kertomukset etenivät leikin tavoin, ja lapset käyttivät tarinoissaan myös huumoria. Tämä näkyy tarinoiden käännteissä, mutta etenkin tilanteissa, joissa kertomukset luetaan ääneen. Kerrontatilanteissa yhdessä nauraminen ja leikillisuus näyttävät olevan lapsille tärkeitä (vrt. Bae 2009, 7; Karlsson 2003, 55–58; 2009; Riihelä tässä teoksessa, luku 7). Kertomuksissa näkyi myös uuden valloittaminen ja tätä kautta oppiminen. Lapset ovat luonnostaan innokkaita, nopeita ja tehokkaita oppijoita (esim. Bransford, Brown & Cocking 2000; Säljö 2006). Oppiminen on erottamaton osa lapsen leikkiä ja uuden luomista, elimellinen osa lapsen elämää.

Aikuisten tavassa nähdä lasten kasvu ja opetus olisi tarpeen huomioida lasten kokonaisvaltainen ja yhteenkietoutunut tapa olla, muuttua ja leikkiä, iloita ja surra sekä synnynnäinen innokkuus tutkia ja oppia. Aikuisten toiminnan kannalta on oleellista pohtia, millaiseksi aikuisten toiminta ja tutkimuskohteet muutetaan, jos lasten esiin tuoma näkökulma otetaan lapsi- ja oppimiskäsityksen perustaksi.

Yhdessä tekeminen ja huolehtiminen – yhteisiä teemoja lasten ja aikuisten teksteissä

Lapsista huolehtiminen ja heidän suojelemisensa oli aikuisten tekstien kantava teema, joka ilmeni tekstien taustalla suurena huolena lasten ja tulevien aikuisten voinnista ja terveydentilasta. Tätä aihepiiriä käsiteltiin monelta kannalta tutkimuksen, kokeilujen ja käytännön kokemusten valossa.

Lasten keskinäisestä toiminnasta tai lasten kanssa toimimisesta puhuttiin harvoin aikuisten verkkoteksteissä. Myöskään yhdessä syömistä tai syömisestä muita yhteisöllisiä näkökulmia ei juurikaan tuotu esiin. Usein tekstit käsitelivät lasta yksilökeskeisesti pohtimatta sosiokulttuurisia aspekteja kuten yhteisön, kulttuurin tai kontekstin merkitystä. Myös lapsille suunnatuissa saduissa ja kuvakirjoissa lastenkirjailijat kuvaavat ruokaa kodin ja turvallisuuden symboleina. Näin on muun muassa Muumi-kirjoissa (Bergstrand & Nikolajeva 1999, 5).

Toisesta välittäminen, huolehtiminen ja sosiaalisuus tulivat esiin lasten tarinoissa. Aikaisemmissa lasten kertomusten analyysissä on huomattu, että ystävyysteema on yleinen (mm. Terkki 1997). Tämä näkyi myös analysoimissani ruoka-aiheisissa kertomuksissa: ystävät huolehtivat toisistaan, ja ihmiset söivät yhdessä. Ystävät ja rakkaimmat ihmiset esiintyivät eniten myös 8–12-vuotiaiden lasten (N = 43) ottamissa hyvinvointia kuvaavissa valokuviissa (N = 723) (Nic Gabhainn & Sixsmith 2005, 5). Lapsiasiavaltuutetun selvityksessä suomalaislapset kokivat, että aikuiset huolehtivat heistä muun muassa ruoan kautta. Lapset arvostivat kouluruokaa, vaikka siinä olikin heidän mielestään paljon parannettavaa (Tuononen 2008 4, 15).

Lapset näyttävät yleensä tottelevan aikuisia. Aikuisten auktoriteettiasema kyseenalaistettiin vain harvoin lasten kertomuksissa. Tämä näkyy myös muissa tutkimuksissa. Sally Robinsonin (2000) tutkimuksissa lapset kokivat, että aikuiset kontrolloivat lasten toimintaa ja päättivät paljon heidän syömistään ruoasta. Joissakin päivähoitotutkimuksissa on tullut esiin, että lapset vain harvoin ilmaisivat selkeästi kieltäytymistään, negatiivisia tuntemuksiaan tai suuttumustaan hoita-

jiaan kohtaan (Metsomäki 2006, 126–127; Puroila 2002). Sen sijaan lasten vastustus oli passiivista ja epäsuoraa, kuten syömisen hidastelua. Vastarinta näkyy usein lasten ruumiinkielessä puheen sijaan (Leavitt 1994, 1–68; vrt. myös Rutanen 2007).

Lapset haastavat yhteisöllisyyteen, monimuotoisuuteen ja situationaalisuuteen. Aikuistoiminnassa on oleellista ottaa huomioon yhdessä tekeminen ja ystävyys, jotka ovat lapsille merkityksellisiä. Pohdittavaksi nousee, millä tavoin sekä aikuisten että lasten osaaminen ja voimavarat voidaan yhdistää yhteisölliseksi toimintatavaksi.

Lapset kertovat ruuasta perustarpeena – aikuiset ongelmien lähteenä

Aikuisten tekstit keskittyivät lasten syömiseen ongelmana. Vain yhdessä lasta ja syömistä käsittelevässä tekstissä mainittiin syömiseen liittyvästä ilosta. Sekä ruokailemisen vaikeus että ruokalajien epäterveellisyys painoutuivat. Lasten syömisestä ei puhuttu lapsen luonnollisena tai arkisena tekemisena, vaan aikuisten kontrolloitavana ja säännösteltävänä tapahtumana, josta herkästi seuraa suuria vaikeuksia. Ruokalajeja oli pääasiassa vain kahdentyyppisiä: epäterveellisiä tai terveellisiä. Tämä diskurssi on siirtynyt myös lapsille. Hanna Seppin (2002, 64) tutkimuksessa päivähoiton työntekijät puhuivat hyvästä ja huonosta ruoasta, kun taas lapset kuvasivat ruokia ”ruoaksi” ja ”ei-ruoaksi”, josta jälkimmäisestä esimerkkinä ovat makeiset. Myös lapset ilmaisivat asiat ”mitä ei saa tehdä” -muodossa (Sepp 2002, 63).

Myös tutkijat fokusoivat ongelmiin sekä epäterveellisen ja terveellisen ruoan dikotomiaan. Esimeriksi opettajia koskeissa psykologian tutkimusartikkeleissa vuosina 1887–2003 julkaistiin stressiin, ahdistukseen, aggressioon ja masennukseen liittyviä tutkimuksia 11 125 ja innostukseen tai iloon liittyviä vain 635 (Hakanen 2005). Australialais-tutkimuksessa pyydettiin 7–11-vuotiaita lapsia (N = 119) järjestämään ruoka- ja toimintakuvia terveellisestä epäterveelliseen sekä vastaamaan kysymyksiin terveellisyydestä ja kertomaan kuvasta, jossa pyylevä tyt-

tö pelasi koripalloa (Hesketh ym. 2005). Tutkimuksen mukaan lapsilla oli tietoa ruokien terveellisyydestä, joskin nuoremmilla ruoan alkuperä saattoi sekoittaa luokittelua. Esimerkiksi sipsit nähtiin terveellisinä, koska ne tehdään perunasta. Lapset kertoivat pääasiassa syövänsä terveellisesti kotiaterioilla, vaikkakin monet pitivät epäterveellisistä välipaloista. Heidän mielestään mainokset ja houkuttelevat pakkaukset sekä koulun kanttiini olivat syitä epäterveelliseen naposteluun. (Hesketh ym. 2005). Ranskalaiset lapset (9–11 v, N = 1 000) nimesivät mieliruoakseen yhtä paljon sekä terveellisiä että epäterveellisiä ruokia (ranskanperunat 92 %, pasta 89 %, hedelmät 82 % ja karkit 81 %) (Le Bigot Macaux 2001).

Pohjoismaita ja Yhdysvaltoja koskevassa Gun Roosin (2007, 2002, 8–10) kvalitatiivisen aineiston analyysissä tuli esiin, että 9–11-vuotiaat lapset osasivat erottaa terveellisen ja epäterveellisen ruoan eri pohjoismaissa. Suomalaiset, ruotsalaiset, tanskalaiset ja norjalaiset lapset tiesivät, millaisia seurauksia epäterveellisellä ruoalla oli (Roos 2007). Lasten mielestä terveellistä ruokaa syödään arkena ja epäterveellistä herkutteluhetkinä, juhla- ja vapaapäivinä (Hesketh ym. 2005, 19–26; myös Roos 2002, 8–10). Sama tulos tuli päivähoitotutkimuksessa, jossa kirjattiin ruotsalaislasten (N = 109) syömä ruoka viikon ajan (Sepp 2002, 46, 63). 3–5-vuotiaat lapset söivät arkena 20 % ja viikonloppuna 33 % ravintoarvoltaan vähäistä ruokaa, kuten virvoitusjuomia, mehua, pulaa ja makeisia.

Näkyikö tämä kahtiajako terveelliseen ja epäterveelliseen ruokaan lasten omaehtoisissa tarinoissa? Lapset eivät suoranaisesti pohtineet kysymystä. He kertoivat monenlaisista ja vaihtelevista ruokalajeista, jotka olivat valtaosaltaan terveellistä perusruokaa. Syötiin lihaa, vihanneksia ja kasviksia sekä erityisesti eläimille sopivaa syötävää. Joskus mainittiin myös makeita herkkuja, kuten kakku tai keksi, sekä mielikuvituksellisia aterioita. Kertomuksissa saatettiin syödä tai metsästää myös toista elävää oliota. Dikotomia-ajattelua ei ilmennyt, ja vain kahdessa tarinassa sivuttiin terveysterveysvaikutuksia.

Eri kulttuureilla on vaikutusta vanhempien ruokadiskurssiin. Ochs, Pontecorvon ja Fasulon (1996) tutkimuksessa verrattiin keskiluokkaisten valkoisten yhdysvaltalaisien ja italialaisten perheitten ruokadis-

kursseja. Tutkimuksessa tuli esiin, että amerikkalaiset korostivat perheen ruokapöytäpuheessa ruoan ravitseevuutta, materiaalista hyvää ja sitä, mitä lasten ja aikuisten tulisi syödä fysiologisista ja moraalisisista syistä (vrt. Bourdieun (1984) käsite ”the taste of necessity”). Sitä vastoin italialaiset korostivat ruoan tuottamaa iloa ja sitä, mitä ruokailijat halusivat syödä (vrt. Bourdieun (1984) käsite ”the taste of liberty or luxury”). Yhdysvaltalaiset lapset saivat haluamansa jälkiruoan palkkiona, vasta kun olivat syöneet muun ruoan, kun taas italialaiset vanhemmat rohkaisivat lapsiaan ilmaisemaan, mistä he pitävät. Aineiston aikuis tekstien perusteella näyttää, että suomalaisten ruokapöytäkuultuuri on lähempänä yhdysvaltalaista (vrt. myös Metsomäki 2006). Kertomusaineiston lapset kuvasivat ruokaa ja sen syömistä toteavasti, luonnollisena osana päivän kulkua. He eivät käsitelleet aihetta arvottavassa tai kontrolloivassa merkityksessä. Lapset eivät myöskään selitelleet kertomuksiaan (vrt. myös Salo 2006, 58, 64).

Aikaisemmissa analyyseissa huomattiin, että lasten omista kertomuksista löytyi verrattain vähän adjektiiveja (vrt. myös Narvanto & Törmänen 1999; Riihelä & Karlsson 2006; Rutanen 1997). Lapsille ruoka oli siis ennemminkin luonnollinen, tuttu ja kotoinen tapahtuma, jonka erittelemiseen ei kiinnitetty juurikaan huomiota. Tosin tarinoissa, joissa puhuttiin syödyksi joutumisen tematiikasta, oli oleellista jännitys, seikkailu, pulmatilanteiden ratkaiseminen ja oveluudella selviäminen. Itse syöminen ei ollut kertomusten ytimessä. Tämä näkyi myös tutkimuksessa, jonka mukaan 9–11-vuotiaat ranskalaislapset (N = 1 000) pitivät ruokaa ensisijaisesti elämän välttämättömyytenä, kun puolestaan heidän äitinsä korostivat ruoan antamaa nautintoa (pleasure) lapselle (Le Bigot Macaux 2001).

Aineistoni pohjalta vaikuttaa siltä, että ruoka itseisarvona muuttuu tärkeäksi aikuisiässä. Syöminen ei ole ainakaan pienille lapsille toimintaa, jota erityisesti selitellään ja josta ammennetaan elämyksiä. Se näkyy myös siinä, miten toimitaan arjessa. Aikuiset viettävät aikaa ystäviensä seurassa ruokapöydässä pitkäänkin rupatellen, kun taas lapset syövät mielellään nopeasti päästäkseen jatkamaan leikkejään kavereidensa kanssa. Näin tapahtui myös lasten kertomuksissa. Aikuisia syöminen

alkaa väsyttää, ja he haluavat mielellään levätä aterian jälkeen, kun taas pieni lapsi usein energisoituu ruoan syötyään ja on valmis toimintaan, mikäli ei ole päiväunien aika.

Pienille lapsille syöminen näyttää olevan rytmisen tai syklisen elämän yksi peruspilari samoin kuin koti tai nukkuminen: herätään, seikkailaan, syödään ja mennään nukkumaan ja sitten voidaan taas syödä, touhuta, syödä ja nukkua. Ruoan syöminen toistuu rytmisesti kuin vuorokaudenaikojen vaihtuminen. Tämä syklinen rytmisyys näkyy myös isompien lasten tarinoissa, vaikka kepposten tekeminen ja seikkailu ovat niissä usein tarinan aiheena.

Lapsiin ja ruokaan liittyvissä käsityksissä huomionarvoista on lasten esiin nostama puoli: ruoka on perustarve ja luonnollinen osa arkea. Huomion kiinnittäminen pelkästään ongelmiin voi johtaa ruokailun epänormalisoimiseen, jopa ongelmien lisääntymiseen ja uusien synty-miseen. Miltä näyttäisi ongelmapuhe, jos se muutettaisiin voimavara-keskeiseksi?

Lapset ilmaisevat itseään toisin kuin aikuiset

Aikuiset kirjoittivat lasten syömisestä verkkoteksteissään usein monisanaisesti selittäen ja perustellen. Samaa asiaa käsiteltiin useissa virkkeisissä. Eri tekstityypeissä käytettiin erilaisia kirjoitustyyliä kuten yleis- ja puhekieltä sekä tieteellistä kieltä.

Sen sijaan tyypillistä varsinkin pienten tarinoissa oli, että uusi virke kertoi myös uudesta asiasta. Lapset siirtyivät vauhdikkaasti eteenpäin. Vain tärkein asian ydin tuotiin esiin ja sitä tiiviimmin, mitä nuoremasta kertojasta oli kyse. Toimijoiden, toiminnan kohteiden, paikan tai tilanteen kuvailua ei juurikaan ollut aineistoni vanhemmillakaan lapsilla.

Courtney B. Cazden (2001, 11–18) luokitteli koululaisten kertomukset teemakeskeisiin (topic-centred narratives) ja tapahtumakertomuksiin (episodic narratives). Teemakeskeinen kertomus keskittyi yhteen tapahtumaan, ja tapahtumakertomus sisälsi useita tapahtumia.

Analysoimissani aineistoissa aikuiset kertoivat teemakeskeisesti, kun taas etenkin pienimmät lapset etenivät nopeasti siirtymällä tapahtumasta toiseen. Koska aikuiset eivät käytä lasten käyttämää tiivistä ilmaisutapaa, se voi tuntua oudolta ja siksi vaikeasti lähestyttävältä. Toisaalta voidaan myös olettaa, että aikuisten polveileva kuvailu ja selittely voi olla etenkin pienistä lapsista vierasta ja hankalasti omaksuttavaa.

Aikuiset käyttivät minämuotoa vain keskustelupalstatyypisissä teksteissä sekä etnografisessa kuvauksessa (afrikkalaisesta ruokailusta). Myös näissä tapauksissa minä-aikuinen käsitteli lasta ja tämän syömistä pääasiassa ongelmalähtöisesti. Lapsilla taas omakohtaisuus ja yllätyksellisyys näkyivät monentyyppisissä tarinoissa. Pienemmät lapset kertoivat koululaisia omakohtaisemmin. Kaikkein pienimmät lapset kertoivat minästä, äidistä ja isästä syömisestä yhteydessä. Tarinoiden elementit näyttävät tulevan lasten oman elämän toistuvasta rytmisyydestä ja leikin sekä mielikuvituksen monista käännteistä. Äärimmäinen tiiviyys ja oleelliset elementit näkyivät vuoden täyttäneen poikani Tomaksen kertomuksessa: ”Wäuuu, kaivaa, kaivaa, pelkää, mato.” Ensi kuulemalta kertomus vaikutti epäjohdonmukaiselta ja sattumanvaraiselta sanaluettelolta. Kertomuksen muoto ja tapa ilmaista on aikuiselle vieras, ja se jää siksi helposti huomiotta. Kun tarinaa tarkastelee sen kerrontakontekstissa, se näyttäytyy uudessa valossa. Kertomus oli tiivistelmä pojan päivästä: aamulla hän leikki karjuvaa leijonaa, sitten hän kaivoi hiekkalaatikolla kuoppia. Iltapäivällä Tomas katsoi pelottavaa Mörköä Muumi-videolta ja myöhemmin löysi ulkoa häntä kiinnostavan madon.

Aineiston valossa näyttää siltä, että vanhemmat lapset käyttävät nuorempia enemmän aikuiselle tuttua teemakeskeistä tarinan rakennetta, joskin tiiviimmässä muodossa. Perinteiset eläinsatutyyppiset kertomukset ovat esimerkkejä tällaisista rakenteista, joissa samaa aihetta kehitellään pitempään. Ehkä isompien lasten elämään kuuluvat jekuttaminen ja pinteestä selviämisen taidot tiiviimmin kuin pienten lasten arkeen. Silti jokainen niin isomman kuin pienemmänkin lapsen kertomus oli omintakeinen aiheesta riippumatta.

Mitä pienemmistä lapsista oli kyse, sitä nopeammin eteneviä heidän kertomuksensa näyttivät olevan. Lasten nopeatempoisuus tuli esiin

myös Baen (2009) tutkimuksessa, joka analysoi päiväkodin ruokailutilanteita. Tutkimuksen mukaan ruokailutilanteet koostuivat erillisistä osaprosesseista, jotka olivat keskimäärin vain 24 sekunnin mittaisia. Samanaikaisesti lasten välillä oli käynnissä useita yhteistoimintaprosesseja (Bae 2009).

Lapset ilmaisevat itseään toisin kuin aikuiset. Tavoissa esittää ja käsitellä asioita löytyy vähän yhtymäkohtia. Tämä on johtanut siihen, että perinteisesti lasten puhe ja kerronta on tulkittu kypsymättömäksi ja puutteelliseksi. Kun tiedostetaan, että lapsi ilmaisee itseään eri tavalla kuin aikuinen, tulee lapsen sanoman kuunteleminen ja ymmärtäminen helpommaksi. Voisi myös pohtia, missä tilanteissa lasten kanssa toimivat aikuiset voisivat käyttää tiivistä, lapsille tyypillistä ilmaisumuotoa. Tätä hyödynnetään jo nyt esimerkiksi mainoksissa, mikä saattaa olla yksi selitys sille, että mainokset ovat monen lapsen suosiossa.

Lasten esittämiä ajatuksia voidaan tarkastella monella tavalla. Donna Mathesonin, Kristina Sprangerin ja Amy Saxen (2002) tutkimuksessa seurattiin päiväkodissa 5–6-vuotiaiden yksittäisten lasten keittiöleikkejä ja tehtiin lapsihaastatteluja. Tutkimuksessa ilmeni, että vajaassa puolessa tapauksista lapset (N = 103) jaottelivat haastattelutilanteessa heille esitetyt ruokalajit ulkoisten ominaisuuksien, värin, muodon tai koostumuksen perusteella. He jaottelivat ruoat myös monilla muilla luokitteluperusteilla, kuten ruoan alkuperän, maun, valmistustavan, terveellisuuden ja käyttötarkoituksen mukaan, tai sillä perusteella, onko ruoalla nahkaa tai silmät. Lapset käyttivät reilussa puolessa tapauksista useita perusteluita. (Matheson ym. 2002, 87–89.) Kuitenkin tutkijat yleistivät tuloksen väittämällä, että lapset luokittelevat pääasiassa ulkoisten ominaisuuksien perusteella. Tutkijat jättivät mainitsematta eri tavat, joilla lapset luokittelutehtävän tekivät ja sen, että luokittelun perusteita oli yleensä useita (ks. Matheson ym. 2002, 85, 87–89). Kun aineistoon perehtyi tarkemmin, ilmeni, että yksittäisten lasten (N = 24) ruokaleikit olivat hyvinkin erilaisia ja lapsilla oli monenlaisia ratkaisuja eri tilanteissa (Matheson ym. 2002, 88–90). Vaikka tutkimusaineistossa näkyi lasten toiminnan suuri variaatio, tutkijat eivät kiinnittäneet siihen juurikaan huomiota (ks. Matheson ym. 2002, 90). Tutkijat kui-

tenkin korostivat, miten tärkeää on tutkia lasten omaa toimintaa, jotta lapsia ymmärretään ja heidän käyttäytymiseensä voidaan vaikuttaa (Matheson ym. 2002, 86, 90). Tutkijoilla on myös ennakkokäsityksiä lapsista ja siitä, miten tutkimus tulisi raportoida. Käsitykset ohjaavat helposti tarkkaavaisuutta ja havaintojen tekoa. Siksi on tärkeää tiedostaa ennakkokäsitykset ja pohtia, minkälaiseen teoriataustaan analyysissa nojataan.

Tulevaisuudessa olisi mielenkiintoista analysoida aikuisten spontaaneja, sadutusmenetelmällä kerättyjä kertomuksia, jotka olisi kerrottu vapaasti ilman aihetta ja ohjailua ja verrata niitä lasten kertomuksiin. Verrata voisi myös kirjallisuudessa ruokaan liittyviä tekstejä lasten kertomuksiin. Samoin kiintoisaa olisi analysoida, millaisia eroja ja yhtäläisyyksiä on messuilla, museossa, kotona, koulussa ja päivähoitossa kerrotuilla tarinoilla. Miten mahtavat suomalaisten lasten kertomukset vertautua tarinoihin, jotka on kerrottu maissa, joissa nälkä ja ruoan saannin epävarmuus ovat arkipäivää? Entä miten tarinoihin vaikuttaa kulttuuri, jonka kansalaisille syömisellä on toisenlainen merkitys kuin suomalaisille? Selkeitä eroja löytyi jo analysoimani aineiston ja Lähteenmäen erittelemien turvapaikanhakijalasten kertomusten välillä: lasten rankat elämäkokemukset heijastuvat selkeästi sadutettuihin satuihin (Lähteenmäki tässä teoksessa, luku 10). Lisäksi olisi mielenkiintoista verrata eri kulttuurien lapsidiskursseja lasten kertomuksiin eri maissa.

Lapsinäkökulma tutkimusprosessissa

Mitä lasten syömiseen ja ruokaan liittyvät tarinat sitten kertovat? Millaista tietoa saamme lapsilta? Mihin tätä tietoa tarvitaan? Onko tiedolla arvoa suunnittelussa ja päätöksenteossa? Mitä voidaan päätellä lasten tuottamasta syömiseen ja ruokaan liittyvästä tiedosta?

Aikuisten julkiset tekstit olivat erilaisia, kun niitä peilasi siihen sisältöön ja tapaan, jolla lapset kertoivat. Lasten kertomukset eivät valistaneet tai kasvattaneet, vaan totesivat, ne eivät syyllistäneet, vaan niissä ongelmat ratkesivat. Ja sitten kertomus päättyi. Lapset muistuttavat

kertomuksillaan holistisesta, kokonaisvaltaisesta ajattelusta: yhtä elämän aluetta, kuten ruokaa, ei voi erottaa muusta elämästä, arjesta tai kulttuurista tai siihen liittyvistä odotuksista ja käsityksistä (vrt. myös Karlsson 2007; Nic Gabhainn & Sixsmith 2005, 5). Lasten kertomana syömiseen liittyy tekeminen ja aktiivinen osallistuminen. Lapsille toiminnallisuus on tärkeää. Kasvatuksen ja opetuksen haasteena on pohdita, mitä lasten tavoissa käsitellä asioita on sellaista, jonka aikuiset voisivat ottaa käyttöön. Löytyisikö vaikuttavampia keinoja kuin nykyisin käytössä olevat? Voimmeko lapsia kuuntelemalla ymmärtää paremmin heitä ja heille luontaisia tapoja toimia ja tätä kautta muuttaa tapaamme kommunikoida ja toimia heidän kanssaan?

Ihmisten käyttäytymistä pyritään usein muuttamaan korostamalla epätoivottuun käyttäytymiseen liittyviä riskejä ja tiedottamalla oikeista toimintatavoista. Näin on toteutettu monia kalliitakin terveystkampanjoita (esim. Sitran elintarvikkeet ja ravitseminen -ohjelman hankkeet, kuten Järkipalaa-hanke, ks. Karjalainen & Koskinen-Ollonqvist 2006). Voidaan kuitenkin kysyä, missä määrin informaatio tässä muodossa todella saa aikaan toivottuja muutoksia (vrt. myös Piironen & Järvelä 2006, tiivistelmä).

Tässä analysoidun aikuisaineiston ja aikaisempien tutkimusten rajoittuminen syömisongelmiin ja huolipuheeseen näkyy myös esimerkiksi tiedotusvälineissä ja yhteiskunnallisessa keskustelussa. Herää kysymys, missä määrin ihmisen luontainen syöminen on muuttunut pakheksuttavaksi ja vartioitavaksi. On vaara, että syömisestä näkeminen ongelmana vahvistaa syömisongelmia. Näin ongelmapuhe itsessään tuottaa ongelmia. Ruotsalaistutkimuksen mukaan jo 3–5-vuotiaat lapset (N = 103) yhdistivät ruoan ja syömisestä sääntöihin ja normeihin (Sepp 2002, 63–64). On todettu, että laihdutus- ja dieettiartikkeleiden toistuva lukeminen liittyy teinityttöjen kolminkertaiseen todennäköisyyteen laihduttaa oksentamalla tai ulostuslääkkeillä (van den Berg ym. 2007).

Terveyskasvatuksen aiomukset ja hyvää tarkoittava toiminta ei aina johda toivottuun tulokseen. Esimerkkinä käy arkinen ruokailu kodissa. Toisinaan aikuiset pitävät lapsen ruoasta kieltäytymistä protestina van-

hempia vastaan (vrt. syömisingelmiin liittyvän tutkimusaineiston tekstit). Lasten kertomusten joukosta ei löytynyt yhtään kertomusta tästä teemasta. Voidaan myös ajatella, että kysymys voi olla päinvastainen: työssäkäyvä, kiireinen äiti tai isä on panostanut ruoan suunnitteluun, ostamiseen ja sen valmistamiseen. Mikäli ruoka ei kelpaakaan tai sitä jätetään, se voi olla pettymys ison työn tehneelle. Vanhempi saattaa tuoda esiin ruoan tekemisen suurta vaivaa ja muodostaa ruokailusta ikään kuin kamppailutilanteen: mitataan, kuka määrää ja milloin ollaan perheen kanssa yhdessä ja ”nautitaan siitä”. Näin ruokailutilanteesta voi muodostua yhteinen taistelutanner. Toisaalta aikuisen peruseriaatteisiin voi kuulua, ettei ruokaa saa jättää tai tuhjata.

Historialliset seikat, sosiokulttuurinen konteksti ja vallitsevat käsitykset vaikuttavat merkittävästi poliittisiin, taloudellisiin, ohjauksellisiin ja opetuksellisiin toimenpiteisiin sekä siihen, miten aikuiset toimivat arjessa lasten kanssa. Lasten tarpeet -käsitteen avulla aikuiset perustelevat usein mielikuviaan lapsesta ja lapsuudesta. Käsitteeseen nojaututaan monella alueella, esimerkiksi kun säädellään hoitoa, kasvatusta ja opetusta sekä määritellään sitä, miten lasten kanssa tulisi olla vuorovaikutuksessa (vrt. myös Woodhead 1997).

On tärkeää tunnistaa itsessä taipumus leimata asioita ”tyypillisiksi” riippumatta siitä, onko lapsitutkija, lasten kanssa toimija vai päättäjää. Tämän tutkimuksen lapsiaineisto osoittaa, että tiiviyttä, tapahtumakeskeisyyttä tai omakohtaisuutta ei voida pitää arvolutautuneessa mielessä merkkeinä egosentrisyydestä tai kerronnan kehittymättömyydestä. Lasten kertomusten rikkaus – moninaiset kertomusten aiheet, toimijat, toiminnan kohteet ja keskenään erilaiset sekä odottamattomat tavat ilmaista ja yhdistellä asioita – osoittaa, että kehittymätön-kehittynyt-tarkastelutapa kapeuttaa ja vääristää kuvaa lasten kerronnasta. Arvotava hyvä–huono-dikotomia ei istu tieteelliseen argumentointiin. Toisaalta arvovapaata tutkimusta ei ole ja taustalla olevat lähtökohdat tulee siksi tiedostaa ja tuoda julki, sillä ne vaikuttavat tutkimusasetelmaan ja aineiston analyysinäkökulmaan.

Lasten sosiaalisen tilan ikäkategorioiden osin on myös ongelmansa. Jos lasta tarkastellaan iän kautta, hänet nähdään ”ei vielä aikuinen” -nä-

kökulmasta, tulevaisuutta varten kehitettävänä ja ikänsä rajoittamana (mm. James, Jenks & Prout 1998/1999, 71). Lapsuudet ovat kuitenkin erilaisia, ne ovat moniäänisiä, kuten ihmisyyt yleensä (vrt. myös Bardy ym. 1992).

Aikuisten toimintatavoista lähtevää tutkimusta on kritisoitu. Tulokset saattavat muuttua jopa päinvastaisiksi, kun muutetaan tutkimuslähtökohtia siten, että huomioidaan lapsille ominaiset tavat toimia ja ilmaista itseään (vrt. mm. Donaldson 1978⁷³). Aikuisen asioiden hallitsemisesta lähtevä kehittymätön–kehittynyt-tarkastelutapa jättää näkyvämmiksi monia eri-ikäisten ja erityyppisten ihmisten ominaisia tapoja toimia. Näin saatetaan ratkaisevasti vääristää käsitystä lapsesta.

Aikuisten kysymyksenasettelut ja priorisoinnit vakiintuvat helposti. Oleellista olisi pohtia, millä tavalla opetussuunnitelmissa ja päivähoiton suunnitelmissa huomioidaan lasten tapa tarkastella asioita. Miten lasten tiedot, kokemukset ja osaaminen voitaisiin kytkeä osaksi ammattilaisten arkirutiineja?

Voidaan aiheellisesti kysyä, onko aina vaikutettava lapsiin, silloin kun suunnitellaan heille toimintaa tai toimitaan lasten kanssa. Lapset elävät tässä ja nyt. He kasvavat, kehittyvät ja oppivat jatkuvasti. Myös aikuisten ja lasten välinen yhteistoiminta – kasvuun ja oppimiseen tähtäävä tekeminen – on tässä hetkessä olemista, keskustelemista ja elämistä.

Kohti tulevaa

YK:n lapsenoikeuksien sopimus (1989) ja Suomen perustuslaki (6 §, 2000) korostavat lasten oikeutta vaikuttaa itseään koskeviin asioihin kehitystään vastaavasti. Aikuisilla on näin velvollisuus selvittää lasten näkemyksiä ja sitä, minkälaisia toimintatapoja eri-ikäiset lapset käyttävät, sekä ottaa nämä toimintatavat käyttöön. Lapsista ja lapsinäkökulmasta on viime vuosina puhuttu, mutta lapsi upotetaan usein edelleen yleisiin ter-

⁷³ Donaldson (1978) teki uudelleen Piaget'n kokeet, jotka liittyivät lapsen ajattelun kehitykseen. Hän muokkasi koeasetelmaa niin, että se vastasi enemmän lapsen tapaa toimia. Tulokset olivat päinvastaisia kuin Piaget'lla: Donaldson osoitti, että myös pienillä lapsilla on abstraktia ajattelua.

meihin tai ”yleisen hyvän” eetokseen niin kasvatustieteissä, psykologias-
sa, yhteiskunta- ja taloustutkimuksessa kuin poliittisessa ja kulttuurisissa
keskusteluissa. (Vrt. myös Hermanson, Karvonen & Sauli 1998; Lap-
siasianvaltuutetun vuosikirja 2008; Mayall 2003, 2; Ojakangas 1997).
Oikeus tulla kuulluksi ja huomatuksi sisältää vaikuttamisen mahdolli-
suuden, mikä helposti unohtuu. Lasten käyttämiä keinoja ei vielä tun-
neta tarpeeksi hyvin eikä niitä osata soveltaa aikuisten maailmaan. Las-
ten näkökulmien tulee päästä niin yhteiskunnallisen ja poliittisen kuin
kasvatuksen ja opettamisen tiedon osaksi. (Vrt. myös Thorne 2002.)
Esimerkiksi kansallisessa terveysterojen kaventamisen toimintaohjelmas-
sa 2008–2011 (Sosiaali- ja terveysministeriö 2008) ei tarkastella lapsia
heidän näkökulmastaan. Näin on siitäkin huolimatta, että toimenpide-
ohjelmassa mainitaan oppilaiden osallisuuden lisääminen eräänä perus-
koulun kehittämisen erityisistä painoalueista, kun terveysteroja pyritään
ehkäisemään ja vähentämään (Sosiaali- ja terveysministeriö 2008, 35).

Lapset tiedostavat, että heitä ei aina kuunnella, vaikka heillä oli-
si kerrottavaa aikuisille. Tämä tulee esiin esimerkiksi Stakesin (2008,
myös 2006) kouluterveyskyselyssä, jossa puolet peruskoululaista ko-
kee, ettei oppilaiden mielipiteitä oteta huomioon koulutyön kehittämi-
sessä, ja 64 prosenttia kertoi, etteivät opettajat ole kiinnostuneita siitä,
mitä heille kuuluu. Sama ilmiö näkyy lasten lähettämistä kirjeistä pre-
sidentti Tarja Haloselle. Niissä lapset huomauttavat asiasta toistuvasti:
”Otathan asian vakavasti. Tiedäthän, että lapsia ei kuunnella tarpeek-
si. Meidät pitää ottaa huomioon, olen vakavissani, muistathan.” (Salo
2006, 23.)

Tässä tutkimuksessa käsittelin lasten ja aikuisten välisiä eroja ja yh-
täläisyyksiä suhteessa lapsiin ja ruokaan. Koska tämän tutkimuksen fo-
kuksessa oli lapsinäkökulma, se nousi korostetusti esiin. Lapsinäkökul-
maisuus ei kuitenkaan vähennä sitä tietoa ja osaamista, jonka aikuiset,
kuten ammattilaiset ja vanhemmat, tuottavat. Monesti julkisen keskus-
telun ajankohtaiset painotukset, näkökulmat ja aikaisemmat tutkimuk-
set luovat pohjan tutkijan käsitykselle siitä, mitä olisi tarpeellista tutkia.
Yleisesti käytetty diskurssi ohjaa tapaa ymmärtää lapsia ja lapsuutta.
Tämä luo myös lähtötilanteen tutkimusaiheen valintaan sekä tutkimus-

kysymyksen muotoiluun, aineistotyyppin valintaan ja analyysityökalujen muokkaamiseen. Aikuisten tavat nähdä lapsi ja lapsuus vaikuttavat siihen, millä tavalla he kohtaavat lapset, millaisia kasvatuksellisia ja opetuksellisia aspekteja he pitävät tärkeinä työssään. Siksi tarvitaan mahdollisimman laaja-alaista tietoa, jossa niin aikuisten tuottamalla tiedolla kuin lapsinäkökulmaisella tutkimuksella on tärkeä panos.

Huolipuhe ja ongelmien kartoitus on tarpeellista, mutta se ei riitä. Ongelmien tutkiminen on lisännyt tietoa ilmiöstä, mutta sillä on myös vaikutuksia tapaan, jolla lapsi sekä vuorovaikutus lapsen kanssa nähdään. Tarvitaan paljon tutkimusta lapselle ominaisesta leikkisästä tavasta ajatella, toimia, oppia ja muodostaa näkemyksiään. Samoin kaivataan lisätutkimusta laajemmista kulttuurisista muutoksista ja toimintajärjestelmistä kuten toiminnasta perheissä, vertaisryhmissä, formaaleissa ja nonformaaleissa yhteisöissä. On vasta hahmottumassa kokonaiskuva, jonka avulla voidaan tarttua spesifeihin kysymyksiin ja saada tarkempaa tietoa eri ilmiöistä lasten silmin.

Lapsinäkökulmaista tietoa tarvitaan työssä lasten kanssa. Tämän tiedon analysoiminen on tutkijan tehtävä. Ennen kaikkea on lasten kanssa työskentelevän ammattilaisen yksi perustehtävistä selvittää, miten toimivat ja ajattelevat ne lapset, joiden kanssa ammattilainen toimii, ja miltä vallitseva toimintakulttuuri näyttää lapsen silmin. Kaikilla sektoreilla on tiedostettava ongelmakeskeinen puhetapa ja käsitykset lapsesta. Kaupallinen maailma on tavoittanut jotakin lapsen näkökulmasta, ja se kommunikoikin usein suoraan lasten kanssa. Tämä toimintatapa voidaan ottaa käyttöön myös asiantuntijatyössä, kasvatuksessa ja opetuksessa. Lapsia koskevaa päätöksentekoa ei yleensä voida tehdä taiten, jos ei selvitetä lasten näkökulmia ja toimintatapoja, myös kaikkein nuorimpienkin. Elämme ja toimimme yhdessä, ja asiat vaikuttavat toinen toisiinsa. Tarvitaan ennen kaikkea kokoavaa, moninäkökulmaista ja yhteisöllistä tarkastelutapaa. Jotta voidaan tehdä päteviä lapsipoliittisia päätöksiä, tarvitaan myös lasten tietoa. Tasavallan presidentin Tarja Halosen sanoin: ”Lasten näkökulmasta esitetyt havainnot ovat arvokkaita, ja ne tarjoavat usein uusia, mielenkiintoisia lähestymistapoja aikuisillekin.” (Halonen 2006, 8.)

Lähteet

- Asplund-Carlsson, M. & Johansson, J.-E. (2001). Den goda måltiden – filantropi eller pedagogik? Göteborgs Universitetet/Høgskolen i Oslo.
- Bae, B. (2009). Samspill mellom barn og voksne ved måltidet. Muligheter for medlæring? Nordisk barnehageforskning, 2 (1), 3–15.
- Bakhtin, M. (1973). Problems of Dostoevsky's poetics. Münster, Germany: Ardis.
- Bardy, M., Laukonsuo, S., Karjalainen, V. & Sihto, M. (toim.) (1992). Moniääninen laulu lapsuudesta. Sosiaali- ja terveyshallituksen raportteja 66. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- van den Berg, P., Neumark-Sztainer, D., Hannan, P.J. & Haines, J. (2007). Is dieting advice from magazines helpful or harmful? Five-year associations with weight-control behaviors and psychological outcomes in adolescents. Pediatrics, 119 (1), e30–e37.
- Bergstrand, U. & Nikolajeva, M. (1999). Läckergommarnas kungarrike: om matens roll i barnkulturen (med bidrag av Kristin Hallberg och Eva Löfgren). Stockholm: Centrum för barnkulturforskning.
- Bourdieu, P. (1984). Distinction: a social critique of the judgement of taste. (Translated by Richard Nice). Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Box, V. & Landman, J. (1994). A breakfast survey of primary schools in low income inner city areas of Southampton. Health Education Journal, 53 (3), 249–261.
- Bradshaw, J., Hoelscher, P. & Richardson, D. (2007). An index of child well-being in the European Union 25. Journal of Social Indicators Research, 80, 133–177.
- Bransford, J.D., Brown, A.L. & Cocking, R.R. (Eds.) (2000). How people learn: brain, mind, experience, and school. Committee on Developments in the Science of Learning, Committee on Learning Research and Educational Practice, Commission on Behavioral and Social Sciences and Education, National Research Council. Washington, DC: National Academy Press.
- Bruner, J. (1996). The culture of education. 2nd edition. Cambridge: Harvard University Press.
- Cazden, C.B. (2001). Classroom discourse the language of teaching and learning. 2nd edition. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Charles, N. & Kerr, M. (1988). Women, food and families. Manchester: Manchester University Press.
- Cook, T. & Hess, E. (2007). What the camera sees and from whose perspective. Fun methodologies for engaging children in enlightening adults. Childhood, 14 (1), 29–45.
- Crockett, S.J. & Sims, L.S (1995). Environmental influences on children's eating. J-nut-educ. Ontario: Decker Periodicals Inc, 27 (5), 235–249.
- Dibb, S. (1993). Children: advertiser's dream, nutrition nightmare? – The case for more responsibility in food advertising. London: National Food Alliance.
- Donaldson, M. (1978). Children's minds. 8th edition. London: Fontana Press.
- Erkkola, M., Fogelholm, M., Huuskonen, M.S., Komulainen, H., Korhonen, M., Leino, T., Nevalainen, A., Paile, W., Pekkanen, J., Sala, E., Salonen, R.O., Suni, J., Taskinen, S., Tuomisto, J., Vartiainen, T. & Viluksela, M. (2007). Lasten ympäristö ja terveys. Kansanterveyslaitoksen julkaisuja, B11/2007. Helsinki: Edita Prima.
- Fairclough, N. (1992). Discourse and social change. Cambridge: Polity Press.

- Fairclough, N. (1997). *Miten media puhuu*. Suom. Virpi Blom ja Kaarina Hazard. Tampere: Vastapaino. *Alkuteos Media discourse* (1995).
- Fennica – Suomen kansallisbibliografia (2010a). *Asiasanahaku ”keittokirjat”*, rajausvuosi 2009. Luettu 10.11.2010, <https://fennica.linneanet.fi>
- Fennica – Suomen kansallisbibliografia (2010b). *Asiasanahaku ”keittokirjat”*, rajausvuosi 2008. Luettu 10.11.2010, <https://fennica.linneanet.fi>
- Foucault, M. (2005). *Tiedon arkeologia*. Suom. Tapani Kilpeläinen. Tampere: Vastapaino. *Alkuteos L'archéologie du savoir* (1969).
- Goffman, E. (1968). *Asylums: essays on the social situation of mental patients and other inmate*. Harmondsworth: Penguin.
- Gutierrez, K., Rymes, B. & Larson, J. (1995). *Script, counterscript, and underlife in the classroom: James Brown versus ”Brown v. Board of Education”*. *Harvard Educational Review*, 65 (3), 445–471.
- Hakanen, J. (2005). *Työuupumuksesta työn imuun: työhyvinvointitutkimuksen ytimessä ja reuna-alueilla. Työ ja ihminen, Tutkimusraportti 27*. Helsinki: Työterveyslaitos. Väitöskirja.
- Halonen, T. (2006). *Tasavallan presidentin tervehdys*. Teoksessa U.-M. Salo (toim.), *Haluaisn tavata teidän Ylhäisyyden. Lasten kirjeitä presidentille (s. 8–9)*. Helsinki: WSOY.
- Hermanson, E., Karvonen, S. & Sauli, H. (1998). *Lasten ja nuorten hyvinvointi ja terveys Suomessa: valtakunnalliset trendit 1990-luvulla. Osa 1*. Helsinki: Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. Tilastoraportti:13.
- Hesketh, K., Waters, E., Green, J., Salmon, L. & Williams, J. (2005). *Healthy eating, activity and obesity prevention: a qualitative study of parent and child perceptions in Australia*. *Health Promotion International*, 20 (1), 19–26.
- James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1998/1999). *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Johansson, B. (Ed.), Hansen, G.L., Hillén, S., Huotilainen, A., Jensen, T.M., Mäkelä, J. & Roos, G. (2006). *Nordiska barns bilder av mat och ätande*. Göteborg: CFK-Rapport 4.
- Johansson, E. & Pramling Samuelsson, I. (2001). *Omsorg – en central aspekt av förskolepedagogiken – exemplet måltiden*. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 6 (2), 81–101.
- Johnson, R. B. & Onwuegbuzie, A.J. (2004). *Mixed methods research: A research paradigm whose time has come*. *Educational Researcher*, 33 (7), 14–26.
- Kainulainen, S. & Parente-Capková, V. (2006). *Täysi kattaus: ruokaa ja juomaa kirjallisuudessa*. Turun yliopisto. Taiteiden tutkimuksen laitos. Sarja A 58.
- Karjalainen, K. & Koskinen-Ollonqvist, P. (2006). *Suomessa toteutetut lapsiin ja nuoriin suunnatut ravitsemusaiheiset hankkeet 2000-luvulla*. *Terveyden edistämisen keskus ry. Elintarvike- ja ravitsemusohjelma ERA, Suomen itsenäisyyden juhlarahasto Sitra*.
- Karlsson, L. (1999). *Saduttamalla lasten kulttuuriin – Verkostotyön tuloksia Kuperkeikkakyydyssä*. Helsinki: Stakes raportteja 241.
- Karlsson, L. (2000). *Lapsille puheenvuoro – Ammatikäytännön perinteet murroksessa*. Helsinki: Edita. Väitöskirja.
- Karlsson, L. (2003). *Sadutus – Avain osallistavaan toimintakulttuuriin*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Karlsson, L. (2004). *Storycrafting with children – A key to listening and to sharing*. (Publ. on web in 15.09.04.) Luettu 12.9.2009, http://www.edu.helsinki.fi/lapsetkertovat/Julkaisut/julkaisuut_paa.htm#Artik

- Karlsson, L. (2005). Lapset tiedon ja kulttuurin tuottajina. Teoksessa S. Hänninen, J. Karjalainen & T. Lahti (toim.), *Toinen tieto – Kirjoituksia huono-osaisuuden tunnistamisesta* (s. 173–194). Helsinki: Stakes.
- Karlsson, L. (2007). Eri alojen ammatilliset lapsitiedon hyödyntäjinä. Konferenssiesitys Helsingin yliopiston tiedepäivillä 6.6.2007. Abstrakti: http://www.helsinki.fi/behav/tiedepaiva/Abstraktit_Tiedepaivat_2007.pdf. Viitattu 23.4.2009.
- Karlsson, L. (2008). Lasten osallisuus – lapsinäkökulmainen toiminta, päätöksenteko ja tutkimus. Teoksessa *Lapsiasiavaltuutettu: Lapsella on oikeus osallistua* (s. 70–76). Lapsiasiavaltuutetun vuosikirja 2008. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2008: 20.
- Karlsson, L. (2009). To construct a bridge of sharing between child and adult culture with the Storycrafting method. In H. Ruismäki & I. Ruokonen (Eds.), *Arts contact points between cultures* (pp. 117–128). 1st International Journal of Intercultural Arts Education Conference: Post-Conference Book. University of Helsinki. Department of Applied Sciences of Education, Research Report 312.
- Karlsson, L., Levamo, T.-M. & Siukkonen, S. (2006). Sinun, minun, meidän mango. Sadutusta yli kulttuurirajojen. Kokemuksia sadutuksesta kehitysyhteistyössä ja kansainvälisyyskasvatuksessa. Taksvärkki ry. Multiprint.
- Knuutila, M. (2004). Saatesanat. Teoksessa M. Knuutila, J. Pöytä & T. Saarinen (toim.), *Suulla ja kielellä. Tulkintoja ruuasta* (s. 9–18). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Tietolipas 202.
- Lapsiasiavaltuutettu (2007). *Lapsiasiavaltuutetun toimintakertomus vuodelta 2006*. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2007: 33.
- Lapsiasiavaltuutetun vuosikirja (2008). *Lapsella on oikeus osallistua. Lapsiasiavaltuutetun vuosikirja 2008*. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2008: 20.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leawitt, R.L. (1994). *Power and emotion in infant-toddler day care*. SUNY series in early childhood education. Albany: State university of New York Press.
- Le Bigot Macaux, A. (2001). Eat to live or live to eat? Do parents and children agree? *Public Health Nutrition*, 4, 141–146. Cambridge University Press.
- Matheson, D., Spranger, K. & Saxe, A. (2002). Preschool children's perceptions of food and their food experiences. Society for nutrition education. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 34 (2), 85–92. Revised 15.11.2007.
- Mayall, B. (2003). *Towards a sociology for children. Thinking from children's lives*. Maidenhead: Open University Press.
- Metsämäki, M. (2006). ”Suu on syömistä varten”: lasten ja aikuisten kohtaamisia ryhmäperhepäiväkodin ruokailutilanteissa. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social research 291. Väitöskirja.
- Mullin Molly, H. (1999). Mirrors and windows: Sociocultural studies on human–animal relationships. *Annual Review of Anthropology*, 28, 201–224.
- Mäkelä, J. (2002). *Syömis rakenne ja kulttuurinen vaihtelu*. Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus. Väitöskirja.
- Narvanto, T. & Törmänen, M. (1999). ”Hei, nyt multa tulee satu!” – Lasten Satukeikkasatujen rakenteelliset elementit ja kieli. Oulun yliopisto. Pro gradu -tutkielma.

- Nic Gabhainn, S. & Sixsmith, J. (2005). Children photographing well-being: Facilitating participation in research. *Children & Society*, 20 (4), 249–259.
- Nordström, I. (2003). Tack för maten. Hur barn lär sig måltidskultur. *BARN*, 2–3, 19–33.
- Nutbrown, C. & Hannon, P. (2003). Children's perspectives on family literacy: Methodological issues, findings and implications for practice. *Journal of Early Childhood Literacy*, 3 (2), 115–145.
- Ochs, E., Pontecorvo, C. & Fasulo, A. (1996). *Socializing taste = Socialiser le gout*. Taylor & Francis, Basingstoke, Royaume-Uni. *Ethnos*, 61 (1–2), 7–46.
- Ojakangas, M. (1997). Lapsuus ja auktoriteetti. Pedagogisen vallan historia Snellmanista Koskenniemeen. Helsinki: Tutkijaliitto, 289.
- Opetushallitus (2000). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000. Luettu 18.6.2008, <http://www.oph.fi/ops/esiopetus/esiops.pdf>.
- Opetushallitus (2003). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Liite määräykseen 42/011/2003. Luettu 18.6.2008, http://www.oph.fi/ops/esiopetus/ops_muutos.pdf.
- Opetushallitus (2004). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Luettu 18.6.2008, http://www.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf.
- Piironen, S. & Järvelä, K. (2006). Kokemuksella ja tiedolla. Tutkimus kuluttajien ruoan valinnasta. Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus, julkaisuja 8:2006. Luettu 21.9.2007, http://www.kuluttajatutkimuskeskus.fi/files/4950/2006_08_julkaisuja_kokemuksella.pdf.
- Puroila, A.-M. (2002). Kohtaamisia päiväkotiarjessa – kehysanalyttinen näkökulma varhaiskasvatustyöhön. *Acta Universitatis Ouluensis E 51*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Rautaheimo, K. (2000). Lapsilähtöisiä työmenetelmiä etsimässä. Helsingin yliopisto. Pro gradu -tutkielma.
- Riihelä, M. (2000). *Leikkivät tutkijat*. Helsinki: Edita.
- Riihelä, M. & Karlsson, L. (2006). Lasten satuja ja tarinoita 1995–2005 [elektroninen aineisto]. FSD2104, versio 2 (2006-08-30) Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto.
- Riihelä, M., Karimäki, R., Karlsson, L., Kempainen, K. & Rutanen, N. (2001). Lapsi oli lapsi niin kauan että äiti ja isä kuolivat – perhe lasten sanoin. Teoksessa *Jahrbuch für finnisch-deutsche Literaturbeziehungen* 33. Helsinki: Mitteilungen aus der deutschen Bibliothek.
- Riihelä, M., Karlsson, L., Karimäki R. & Lastikka, A.-L. (toim.) (2008). *Korvaan päin – Lasten satujen kirja*. Helsinki: Lapset kertovat ja toimivat ry.
- Robinson, S. (2000). Children's perceptions of who controls their food. In *Journal of Human Nutrition & Dietetics*, 13, 163–171.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Roos, G. (2007). Nordiska barns bilder av mat och matarenor. Teoksessa B. Johansson (toim.), *Grönsaker eller godis? Kulturella perspektiv på nordiska barns kosthåll* (s. 4–14). CFK-Rapport 1, 4–14.
- Roos, G. (2002). Our bodies are made of pizza – Food and embodiment among children in Kentucky. *Ecology of Food and Nutrition*, 41, 1–19.
- Rutanen, N. (1997). Lasten omat kertomukset – kertomakulttuuri lasten ja aikuisten kohtaamisissa. Oulun yliopisto. Pro gradu -tutkielma.

- Rutanen, N. (2007). *Water in action – Encounters among 2- to 3-year-old children, adults, and water in day care*. University of Helsinki. Faculty of Social Sciences. Department of Social Psychology. Väitöskirja. <https://oa.doria.fi/bitstream/handle/10024/7023/waterina.pdf?sequence=1>.
- Salo, U.-M. (2006). *Haluaisin tavata teidän Ylhäisyyden. Lasten kirjeitä presidentille*. Helsinki: WSOY.
- Sepp, H. (2002). *Pre-school children's food habits and meal situation – Factors influencing the dietary intake at pre-school in a swedish municipality*. Comprehensive Summaries of Uppsala. Dissertations from the Faculty of Social Sciences, 114.
- Smidt, S. (2003). *Børns måltider i daginstitutioner*. BARN, 2–3, 35–50.
- Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö (2008). *Kansallinen terveyserojen kaventamisen toimintaohjelma 2008–2011*. Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriön julkaisuja 16. Helsinki: Yliopistopaino.
- Stakes (2006). *Kouluterveyskysely*. Luettu 10.3.2008, <http://info.stakes.fi/kouluterveyskysely/FI/tulokset/taulukot2006/koulutyo06.htm>
- Stakes (2008). *Kouluterveyskysely*. Luettu 13.3.2009, <http://info.stakes.fi/kouluterveyskysely/FI/tulokset/taulukot2008/koulutyo08.htm>
- Stenius, T. (2006). *Kahden yhteinen juttu – vastavuoroinen kuunteleminen harjoituksena ja toimintakäytäntönä*. Oulun yliopisto. Kajaanin opettajakoulutuslaitos. Kasvatustiede. Pro gradu -tutkielma.
- Suomen perustuslaki (2000). Vammala: Kirjapaino.
- Säljö, R. (2006). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. 8. upplaga. Stockholm: Prisma.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (Eds.) (2003). *Handbook of mixed methods in the social and behavioral sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Terkki, M. (1997). *”Mä kerron sen että ystävän saa jos haluaa” Eräiden Satukeikkaprojektiin osallistuvien kuusivuotiaiden päiväkotilasten tarinoiden analyysi*. Helsingin yliopisto. Pro gradu -tutkielma.
- Thorne, B. (2002). *From silence to voice: bringing children more fully into knowledge*. *Childhood*, 9 (3), 251–254.
- Tilastokeskus (2005). *Ajankäyttö (82 lk) iän mukaan 1987–2000*. Luettu 5.3.2009, <http://tilastokeskus.fi/til/akay/index.html>
- Tilastokeskus (2007). *Suomen tilastollinen vuosikirja*. 459. *Eräiden ravinto- ja nautintoaineiden kulutus asukasta kohti, 1980–2006*. Luettu 5.3.2009, http://pxweb2.stat.fi/sahkoiset_julkaisut/vuosikirja2004_suppea/html/suom0011.htm
- Tuononen, P. (2008). *Asiaa aikuisille! Lapset ja nuoret kertovat omien oikeuksiensa toteutumisesta Suomessa*. Jyväskylä: Lapsiasiavaltuutetun toimisto. Lapsiasiavaltuutetun toimiston selvityksiä 4:2008.
- Valtion ravitsemusneuvottelukunta (2005). *Suomalaiset ravitsemussuosituksukset – ravinto ja liikunta tasapainoon*. Helsinki: Edita. Luettu 18.6.2008, <http://wwwb.mmm.fi/ravitsemusneuvottelukunta/FIN11112005.pdf>
- Woodhead, M. (1997). *Psychology and the cultural construction of children's needs*. Teoksessa A. James & A. Prout (Eds.), *Constructing and reconstructing childhood. Contemporary issues in the sociological study of childhood* (pp. 63–84). 2. painos. London: Falmer.

- Yhdistyneiden Kansakuntien yleissopimus lapsen oikeuksista (1989). Lapsen oikeuksien sopimus. Ulkoasiainministeriön julkaisuja 1/1993.
- Ødegaard, E.E. (2006). What's worth talking about? Meaning-making in toddler-initiated co-narratives in preschool. *Early Years*, 26 (1), 79–92.

Internetin Google-osumat

- Google-osuma 9: Luettu 22.11.2006, http://www.osteoporosisliitto.fi/luustoisenerperhe/ruoka/ruokailun_aakkoset.htm, http://www.osteoporosisliitto.fi/sivu.php?artikkeli_id=262. Suomen Osteoporosisliitto ry.
- Google-osuma 21: Luettu 22.11.2006, http://www.yle.fi/genreportaalit/portaali.php?genre=terveys&osannimi=hyvaalo_ruokajaterve&jutunid=4554.
- Google-osuma 72: Luettu 22.11.2006, <http://elisa.net/ruokajaviini/uutiset/2191.html> (Finfood) Lähde: Kuluttaja-lehti 6/2006.
- Google-osuma 78: Luettu 22.11.2006, http://www.kuluttajatutkimuskeskus.fi/files/4797/vuosikirja2005_terveellinen_syominen.pdf.
- Google-osuma 88: Luettu 22.11.2006, http://www.vsagendatoimisto.fi/julkaisut/tiedotteet/paivahoitotiedote_2002_maalis.htm.
- Google-osuma 90: Luettu 22.11.2006, <http://www.aspalsta.net/viewtopic.php?t=3692&sid=33c303131e519356939a0130d92ef42b>.
- Google-osuma 151: Luettu 22.11.2006, http://imetystukilista.net/sivut/index.php?option=com_content&task=view&id=125&Itemid=99.
- Google-osuma 152: Luettu 22.11.2006, <http://home.edu.helsinki.fi/~palojoki/OPETUS/Syventava%20rav%20kasv/,lasten%20syomishairiot%20SLL442000.pdf>.
- Google-osuma 158: Luettu 22.11.2006, <http://www.kepa.fi/uutiset/3092/>.
- Google-osuma 181: Luettu 22.11.2006, http://www.kaypahoito.fi/kh/kh_julkaisu.NaytaArtikkeli?p_artikkeli=hoi33030.

Sähköpostilähteet

- Havia-Venäläinen, A. (2008). Mies- ja naiskockiohjelmat puolentoista vuoden aikana tv-tarjonnassa. Sähköposti: aila.havia-venalainen@yle.fi. Sähköpostitiedonanto 26.6.2008.
- Juutilainen, A. (2008). Mies- ja naiskockiohjelmat puolentoista vuoden aikana tv-tarjonnassa. Sähköposti: anna.juutilainen@yle.fi. Sähköpostitiedonanto 26.6.2008.
- Selenius, M. (2008). Mies- ja naiskockiohjelmat puolentoista vuoden aikana tv-tarjonnassa. Sähköposti: mona.selenius@yle.fi. Sähköpostitiedonanto 26.6.2008.
- Sokura, A. (2008). Mies- ja naiskockiohjelmat puolentoista vuoden aikana tv-tarjonnassa. Sähköposti: anu.sokura@nelonen.fi. Sähköpostitiedonanto 26.6.2008.

9

Turvapaikanhakijalapset kertovat

Hän tyttö kotona tulee ja tulee katsomaan omenapuu ja hän tulee katsomaan kuu ja hän itkee, missä koti on. Hän ei tiedä.
(Niamat, 8 vuotta, Afganistan, kerrottu suomeksi)



Tämän tarinan kertoi minulle kahdeksanvuotias turvapaikanhakijatyttö Niamat⁷⁴ vastaanottokeskuksessa toisella sadutuskerrallamme. Sadun kertomisen jälkeen tyttö ryhtyi piirtämään tarinaan liittyvää piirustusta ja mainitsi samalla olevansa onneton. Kysytyäni syytä tähän Niamat sanoi, että häntä suretti se, että hän joutuu olemaan seuraavan viikon pois koulusta koulun syysloman vuoksi. Tytön pahaa mieltä lisäsi myös seuraavalla viikolla vietettävä ramadan-juhla, jota hänen perheensä ei pystyisi viettämään kotimaassa totuttuun tapaan.

Tarina ja sen kertomistapa on esimerkki siitä, miten lapsi voi lähestyä omaa kodittomuuttaan ja pahaa oloaan. Mediassa käyty keskustelu näyttäytyy usein lukuina, prosentteina, kustannuslaskelmina sekä graafisina tilastoina, joissa keskitytään esittelemään hakijoiden taustoja ja ongelmia (esim. Horsti 2005, 124). Niamatin tarinoiden todellisuus oli toinen. Hän puhui paossa olostaan ja kodin kaipuustaan sellaisesta näkökulmasta, jonka vain turvapaikanhakijalapsi voi tietää ja tuntea.

Johdanto

Jo ennen maahan saapumistaan moni Suomesta turvaa hakeva lapsi on kohdannut sodasta tai muusta kriisistä johtuvia vaikeuksia ja nopeasti tapahtuneita muutoksia elämässään. Kotimaasta pakeneminen merkitsee usein salassa pakoon lähtemistä sekä ystävien, sukulaisten, oman kodin ja kotimaan jättämistä. Myös pitkät ja raskaat pakomatkat, jotka usein toteutetaan salakuljettajien avulla, traumatisoivat monia turvapaikanhakijoita. (Lähteenmäki & Tiilikainen 2010, 285.) Lasten pelkotilat, masennus ja posttraumaattiset stressireaktiot ovat yleensä peräisin tällaisista ikävistä tapahtumista (Kornør ym. 2006, 8), mutta ne voivat liittyä myös pitkään ja toimeentomaan odotusaikaan vastaanottokeskuksessa, ennen kuin lapsi saa päätöksen turvapaikkahakemukseensa.

Traumakokemukset saattavat aiheuttaa lapselle pitkäaikaista keskittymiskyvyttömyyttä, painajaisia, pelkoja ja ahdistusta sekä vaikeuksia

⁷⁴ Kaikkien lasten nimet on muutettu, jotta yksittäistä lasta ei voi tunnistaa.

tuoda esiin omia ajatuksia ja näkökulmia (Lähteenmäki & Tiilikainen 2010, 285; Punamäki 2001, 291). Koska psyykkisesti huonosti voiva lapsi ei ehkä muista traumatilanteeseen liittyviä tapahtumia tai halua puhua niistä, on tärkeää taata hänelle mahdollisuus vapaamuotoiseen yhdessäoloon, jossa lapsi voi prosessoida omia kokemuksia turvallisesti omaan tahtiin (Palonen 2006a). Jotta lapsen järkytys voidaan poistaa, tarvitsee ikäviä kokemuksia purkaa olemalla yhdessä ja puhumalla. On tärkeää saada olla hädän hetkellä turvallisen ihmisen lähellä, kuunnella, puhua, olla välittämisen kohteena ja kohdata toinen. (Karlsson 2003.)

Tämä luku pohjautuu etnografiseen tutkimusaineistoon, jonka tuottamisessa olen ollut mukana. Vuonna 2005–2006 toteutettuun kenttävaiheeseen osallistui kaksi suomalaista vastaanottokeskusta, yksi valmistava luokka ja yksi iltapäiväkerhoryhmä. Tutkimukseen osallistuneet 18 lasta edustivat seitsemää eri kansalaisuutta ja olivat iältään 4–12-vuotiaita. Etnografisia lapsi- ja aikuishaastatteluja (12), kenttäpäiväkirjamuistiinpanoja sekä lasten itsensä keksimiä ja kertomia satuja (59) ja piirtämiä piirustuksia (38) sisältävästä aineistosta keskityn tässä luvussa lasten kertomiin satuihin ja sadutustilanteista tekemiini muistiinpanoihin. Kiinnostukseni turvapaikanhakijalapsia kohtaan heräsi työskennellessäni kahdeksan vuoden ajan maahanmuuttajaperheiden parissa sosiaali- ja järjestöalalla. Noiden vuosien aikana kuulin monta koskettavaa pakolaistarinaa, jotka jättivät mieleeni avoimia kysymyksiä, jotka liittyivät lapsiin ja heidän keinoihinsa selviytyä pakolais- ja turvapaikanhakukokemuksistaan.

Tavoitteenani tässä luvussa on syventyä turvapaikanhakijalasten maailmaan, heidän arkeensa, kokemuksiinsa ja kertomuksiinsa lapsinäkökulmaisesta lähtökohdasta käsin. Annan Niamatin ja muiden lasten puhua omien tarinoidensa kautta. Lasten kertomuksiin olen liittänyt tietoa lasten taustoista ja kohtaamistilanteissa tekemistäni havainnoista. Aluksi syvennyn turvapaikanhakijalapsuuden taustoihin ja haasteisiin. Luvun loppupuolella kerron etnografisista menetelmistä ja etenkin sadutuksesta keinona tavoittaa Suomesta turvaa hakevan lapsen näkökulma.

Tuon esiin myös sen, että lapsen kuunteleminen ja havainnoiminen sadutuksen kaltaisessa lapsilähtöisessä kohtaamistilanteessa antaa

enemmän ja laaja-alaisempaa tietoa lasten arkisesta elämästä ja heidän ajatuksistaan kuin suora kyselyminen tai haastattelemine. Kerron myös, millaisia keinoja voidaan käyttää, kun tutustutaan eri kulttuurista tuleviin, ja miten lapsen ja tutkijan välistä kohtaamista on mahdollista helpottaa. Turvapaikanhakijalasten tarinoiden sanojen avulla selvittän kertomuksissa esiintyviä toimijoita. Sanojen analyysin tavoitteena on hankkia tietoa lapsista itsestään toimijoina, omien näkökulmiensa edustajina.

Etnografisen lapsuudentutkimuksen menetelmät

Turvapaikanhakijalasten kokemukset tulevat esiin, kun käytetään tutkimusmetodologiaa, jossa lasta ei käsitellä pelkkänä tutkimuskohteena vaan vakavasti otettavana oman elämänsä tuntijana (esim. Alanen 2001, 169; Möller 2004, 24–25). Lasten omakohtaisen kokemusmaailman näkyviin tulemistä edistää sekä etnografinen että lapsinäkökulmainen tapa tehdä tutkimusta. Näiden tutkimuskeinojen yhtäaikaista soveltamisesta käytän nimitystä etnografinen lapsuudentutkimus. Sekä etnografiaan että lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen kuuluu keskeisenä ajatus, ettei lasten kokemusten täydellinen tavoittaminen ole mahdollista. Lasten ajatukset on sidottu heidän aiempaan elämänsä historiaansa, eikä tutkija voi täysin oppia näitä tuntemaan.

Etnografisen lapsuudentutkimuksen alaan soveltuu sadutustutkimuksen menetelmän käyttö, mistä Niamatin tarina ja sen tuottamisprosessi käy esimerkkinä. Tämä menetelmä yhdessä lapsen arjen seuraamisen kanssa auttoi lasta ja minua tutustumaan aineiston tuottamisvaiheessa toisiimme paremmin. Näin molemminpuolinen luottamus ja siten myös tutkimuksen luotettavuus paranivat.

Etnografiassa, samoin kuin viimeaikaisessa lapsuudentutkimuksessa, on entistä enemmän ryhdytty kiinnittämään huomiota yhteiskunnan eri kentillä esiintyviin erontekoihin ja niihin tapoihin, joilla erot kietoutuvat toisiinsa (Lahelma & Gordon 2007, 23). Etnografisen lapsuudentutkimuksen avulla on mahdollista tuottaa yhteiskun-

nallisesti merkityksellistä tutkimusta tekemällä näkyväksi erilaisia eroja tuottavia, poissulkevia sekä lasten toimijuutta ja heidän näkökulmansa esiintuomista rajoittavia käytäntöjä (esim. Lappalainen 2007, 14). Tässä luvussa pyrin pikemminkin tulkitsemaan ja ymmärtämään lasten tapoja antaa merkityksiä omalle elämälleen kuin hakemaan aineistosta yleistettävissä olevaa tyypillisyyttä tai totuutta. Tavoitteenani on selvittää, mistä tutkimukseen valikoituneet lapset kertovat omista saaduista, sekä tehdä heidän kertomuksistaan ja kerrontatilanteista tekemistäni huomioista joitakin johtopäätöksiä vastaanottokeskuksissa asuvien lasten elämästä turvapaikanhakuprosessin aikana (esim. Geertz 2000, 133–142).

Valitsin sadutuksen yhdeksi aineiston tuottamisen menetelmäksi siksi, että se osoittautui toimivaksi keinoksi kohdata lapsia tulkin kanssa. Turvapaikanhakijoiden kanssa tulkkaus on yleensä tarpeen siksi, että hakijat eivät usein opi puhumaan suomen kieltä sujuvasti hakuprosessin aikana. Tulkkauksen vuoksi en esimerkiksi lähestynyt aihetta lasten leikkien avulla. Yhteisten leikkien dokumentointi olisi vaatinut vastaanottokeskuksen tapaisessa monikielisessä yhteisössä samanaikaisesti useita tulkkeja, mikä olisi vaikeuttanut aineistojen tuottamistilanteiden hallintaa.

Vaikka on tärkeää kohdata totena ja vakavasti se, mitä turvapaikanhakijalapsi kertoo omista tarinoistaan, sillä ei ole merkitystä, ovatko asiat todella tapahtuneet juuri niin kuin ne esitetään. Sen sijaan merkityksellistä on se, miksi lapsi kertoo juuri näistä asioista, millainen merkitys niillä on hänen elämälleen ja millaista näkökulmaa näiden tarinoiden kautta pystytään rakentamaan turvapaikanhakijalasten elämästä (Huttunen 2002, 36; Kulmala 2006, 43–44). Oleellista on, että lasta kuullaan. Meidän on oltava tietoisia edes jossain määrin turvapaikanhakijalasten arkiseen elämään vaikuttavista tekijöistä, jotta ymmärrystä heidän näkökulmastaan pystytään tuottamaan ja sen kautta tarvittaessa auttamaan Suomesta turvapaikkaa hakevia lapsia.

Vastaanottokeskukseen eristetty lapsi

Kuten muissakin maissa, myös Suomessa lapset muodostavat merkittävän osan turvapaikanhakijoista. Vuonna 2007 tehdystä 1 821 turvapaikkapäätöksestä 501 koski vanhemman seurassa tullutta lasta. Tämä on 27 prosenttia kaikista päätöksistä. Lapsia koskevista päätöksistä yli puolet (298) oli myönteisiä. Päätösten käsittelyyn kului aikaa parista kuukaudesta liki neljään vuoteen. Vuonna 2007 vastaanottokeskuksissa oli kirjoilla 768 huoltajansa kanssa Suomesta turvapaikkaa hakennutta lasta. Kirjoilla olleista poikia oli noin 400 ja tyttöjä jonkin verran vähemmän. Turvapaikkaa vanhempansa seurassa hakeneita tuli eniten Serbia-Montenegrosta, Venäjältä, Somaliasta, Irakista, Bulgariasta, Turkista ja Afganistanista.⁷⁵ Kansainvälisesti ja myös Eurooppaan verrattuna Suomesta hakee turvaa niukasti ihmisiä (esim. Keeley 2009, 30–31; OECD 2009). Yhtenä syynä alhaisiin turvapaikanhakijamääriin on pidetty maan kaukaista sijaintia, mikä muun muassa kasvattaa salakuljettajille maksettavaa palkkiota.

Turvapaikanhakijalasten pieni määrä ei kuitenkaan oikeuta siihen, että heidän tilanteeseensa voitaisiin suhtautua vähättelevästi. Turvapaikanhakijatilanne myös elää jatkuvasti. Kenttävaihevuosina 2005–2006 turvapaikanhakijamäärät olivat Suomessa hyvin pieniä, kun taas esimerkiksi vuonna 2009 määrät olivat ennätyksellisen suuria. Ennusteiden mukaan hakijamäärät vähenevät pikkuhiljaa Suomessa. Turvapaikanhakijamääriin vaikuttaa ennen kaikkea maailmanpoliittinen tilanne. Uusien sotien puhkeamisen lisäksi tilanteiden kärjistyminen aiemmin sotaa käyneissä maissa lisää pakolaisten ja turvapaikanhakijoiden määrää. (Esim. Silove 2004, 15.) Koska sotien ja kriisien ennustaminen on vaikeaa, ei myöskään turvapaikanhakijoiden määrää Suomessa voida kovin pitkälle ennustaa.

⁷⁵ Tilastot löytyvät maahanmuuttoviraston internetsivulta nimikkeiden ”Turvapaikkapäätökset” ja ”Turvapaikkayksikön tilastoanalyysi” alta. Turvapaikanhakijalapsia koskevat tilastot olen koonnut Uudenmaan työ- ja elinkeinokeskuksen ylläpitämästä turvapaikanhakijoiden majoittumisrekisteristä Marekista. Tarkastelu kuvaa tilannetta 1.1.2008.

Selvitysten mukaan lasten elämäntilanne vastaanottokeskuksissa on vaikea ja sitä hankaloittaa odottaminen ja mielekkään tekemisen puute (esim. Statens offentliga utredningen 2005, von Folsach 2006) sekä mahdollisesta traumatisoitumisesta johtuvat mielenterveysongelmat. Elämisen raskautta vastaanottokeskuksessa lisää epäluuloisuus kohtalotovereita, työntekijöitä ja muita viranomaisia kohtaan. Päivästä, viikosta, kuukaudesta ja monesti jopa vuodesta toiseen on oltava valppaana omista sanomisista. Lisäksi on pyrittävä tuomaan esiin turvapaikan saantiin myönteisesti vaikuttavia asioita ja jätettävä kertomatta asioita, joista saattaisi olla haittaa. (Esim. Tella 2005, 35.)

Kenttäjaksoni aikana huomasin, että lasten leikkitiloja ja oleskelupaikkoja oli vastaanottokeskuksissa vähän. Aikaa vietettiin joko perheelle osoitetussa asuinhuoneessa, asunnossa tai laitoksen yleisissä tiloissa. Keskusten leikkihuoneet olivat yleensä auki vain tiettyinä aikoina. Piha-alueet eivät leikkiin rohkaisseet, sillä leikkittelintä tai piha-keinoja niissä ei yleensä ollut. Vain yksi tutkimuksessa mukana olleista lapsista osallistui ohjattuun harrastustoimintaan. Isommat lapset saattoivat vieraila toistensa luona tai lähteä yhdessä kauempana sijaitsevaan yleiseen leikkipuistoon tai muualle. Perheet vierailivat joskus myös vastaanottokeskuksessa tai laitoksen ulkopuolella asuvien tuttaviansa tai sukulaistensa luona.

Pitkästymisen, toisia asukkaita ja työntekijöitä kohtaan tunnetun luottamuksen puutteen ja eristäytymisen lisäksi turvapaikanhakijalapsen elämää vaikeuttavat usein myös kielitaidon puute, arkuus, heikko vastaanottavan maan tuntemus, yksinäisyys, ystävien kaipuu ja lähiympäristössä ilmenevät ennakkoluulot (Pentikäinen 2004, 2). Yhdeksänvuotias afgaanipoika Aarash kertoi tarinan ennakkoluuloisuuden vaikutuksesta kahden pojan väliseen ystäväystymiseen. Aarashin perhe oli hakenut turvapaikkaa seitsemän kuukautta ennen ensimmäistä tapaa- mistamme. Poika kävi kahdeksanvuotiaan siskonsa kanssa paikallisen koulun valmistavaa luokkaa.

Oli joku poika. Hänen nimensä oli Amir. Amir oli yhdeksänvuotias. Amir tuli ystäväksi jonkun pojan kanssa. Hänen nimensä oli

Timo. Ensin heistä tuli ystäviä luokassa. Sen jälkeen kun koulu loppui, he menivät kotiin. Amir vaihtoi vaatteensa ja meni ulos. Hän näki Timon ulkona, ja he leikkivät polkupyörällä. Sitten Timon isä tuli kutsumaan Timoa. Isällä oli myös polkupyörä, ja he menivät yhdessä. Timon isä näytti vähän tyytymättömältä ja vihaisen näköiseltä, ja hän ei puhunut Amirin kanssa ollenkaan. Amir halusi nähdä ystävänsä uudestaan. Sen jälkeen Amir näki Timon vielä koulussa ja he tervehtivät. Amir myös kerran näki Timon koulun pihassa välitunnilla, mutta Timo ei huomannut Amiria ja meni ystäviensä kanssa. Amir ajatteli, että jos pyytää Timoa leikkimään koulun jälkeen kanssaan, hän ei tule, koska Timo leikkii ystäviensä kanssa. Sinä päivänäkin Timo leikki Amirin kanssa vain sen takia, että hän oli yksin. (Aarash, 9 vuotta, Afganistan, kerrottu dariksi)

Molemmat tutkimuksessa mukana olleet vastaanottokeskukset pyrkivät järjestämään omien resurssiensa mukaan Aarashille ja muille turvapaikanhakijalapsille erilaisia aktiviteetteja. Nämä aktiviteetit eivät kuitenkaan riittäneet lasten tarpeisiin. Mahdollisesti tästä syystä keskuksissa asui myös lapsia, jotka eristäytyivät omiin huoneisiinsa vapaa-aikanaan ja kokivat olonsa yksinäiseksi. Aarashkin oleili vapaa-aikanaan koulun jälkeen ja viikonloppuisin lähinnä oman perheensä kanssa heille osoitetussa asunnossa. Onneksi lasten joukossa oli myös niitä, jotka keskusten tarjoamien aktiviteettien vähäisyydestä huolimatta onnistuivat keksimään itselleen järkevää vapaa-ajan toimintaa ja luomaan kontakteja muihin lapsiin ja aikuisiin.

Tutustumisen merkitys

Jotta lapsi pystyy turvapaikanhakuprosessin aikana mahdollisesta oman vanhempansa vastustuksesta huolimatta tutustumaan muihin, usein vierasta kieltä puhuviin lapsiin ja aikuisiin, on hänen oltava riittävän päättäväinen ja rohkea. Kontaktien luomista edesauttaa myös sopiva

ympäristö, kuten leikkihuone, piha tai vastaanottokeskuksen lähellä oleva leikkipuisto.

Koska pieni lapsi asuu vastaanottokeskuksessa usein oman vanhempansa kanssa, hänellä ei ole mahdollisuutta päästä päivähoiton piiriin turvapaikanhaun aikana. Sen sijaan esikoulun tai koulun lapsi pystyy yleensä aloittamaan, jollei häntä käännytetä pois maasta niin sanotun nopeutetun turvapaikkamenettelyn tai turvapaikkahakemuksen tutkimatta jättämisen vuoksi. Euroopan unionin säädösten mukaan jokaisen jäsenvaltion on taattava alaikäisille turvapaikanhakijoille mahdollisuus koulunkäyntiin samoin edellytyksin kuin vastaanottavan jäsenvaltion kansalaisille niin kauan, kun heitä tai heidän vanhempiaan ei poisteta maasta (Euroopan unionin neuvosto 2003). Tämän vuoksi myös Suomesta turvaa hakevilla 7–16-vuotiailla lapsilla on oikeus käydä peruskoulua. Euroopan unionin mukaan koulunkäynnin aloittamista voidaan lykätä enintään kolmella kuukaudella siitä päivästä, jona turvapaikkahakemus on jätetty raja- tai poliisiviranomaiselle. Koulun aloittamisen myötä kaveriverkosto usein laajenee ja lapsen päivittäiset yksinolon hetket vähenevät.

Vain yhdellä turvapaikanhakijalapsella oli kokemusta päivähoidosta ja sen mukanaan tuomasta mahdollisuudesta kommunikoida hoitohenkilökunnan kanssa. Myös monien kouluikäisten, etenkin tyttöjen, aiemmat kokemukset keskusteluista oman lähipiirin ulkopuolisten henkilöiden kanssa saattavat olla vähäisiä. Valmistavan luokan opettajan kertoman mukaan turvapaikanhakijoissa on paljon lapsia, joilla ei ole aiempaa koulukokemusta. Ne, joilla kokemusta on, ovat yleensä käyneet koulua kovin katkonaisesti: opettajia ja kouluja on ollut useita, samoin keskeytyksiä koulunkäynnissä. Myös kouluikäisten suhde aiempiin opettajiin on monesti jäänyt etäiseksi. 10-vuotias kirgiisipoika Alekski oli yksi niistä lapsista, jotka eivät olleet käyneet kotimaassaan koulua säännöllisesti. Tavatessamme poika oli aloittanut edellisenä päivänä läheisen peruskoulun valmistavalla luokalla, mistä hän sanoi olevansa onnellinen. Tästä onnestaan hän puhui myös omassa tarinassaan.

Koulussa, jossa olen nyt, pidän siitä koulusta. Minä asuin Kirgistanissa. Meillä ei ollut ollenkaan tällaista. Koulussa on mielenkiintoista. Kirgistanissa ei ollut sellaista niin kuin täällä Suomessa. (Aleksi, 10 vuotta, Kirgistan, kerrottu venäjäksi)

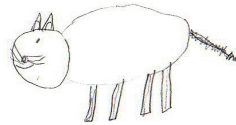
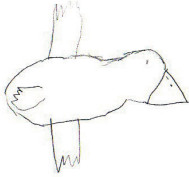


Seitsemänvuotias albaanipoika Ramiz kertoi sadussaan äänistä ja uskalluksesta käyttää niitä. Poika oli saapunut yhdeksänvuotiaan isosiskonsa ja vanhempiansa kanssa Suomeen Serbia-Montenegrosta kaksi ja puoli vuotta ennen ensimmäistä tapaamistamme. Perheen saatua ensimmäisen kielteisen päätöksen turvapaikkahakemukseensa isä matkusti pois Suomesta ja äiti jäi Suomeen yksin lasten kanssa. Ramiz puhui sadussaan papukaijan ja kissan lauluäänistä, mutta ne on mahdollista tulkita myös symbolisesti – vaikeutena ilmaista ääneen omaa itseä.

Papukaija ja kissa

Kerran meni yksi mies ja osti papukaijan torilta. Toi sen kotiinsa. Papukaija ilostui paljon, koska sisällä oli kylmä ja ulkona oli kuuma. Sitten papukaija laului, koska se ilostui paljon. Sillä miehellä oli myös yksi kissa. Ja kissa sanoi papukaijalle: ”Älä laula kovaan ääneen, koska häiritset ihmisiä.” Papukaija sanoi: ”Minun ja sinun äänet ovat erilaiset. Kun sinä laulat, ääni on kauhea. Minä kun laulan, on ääni hyvä.” Ja kissa sanoi: ”Minä olen syntynyt tässä talossa, enkä uskalla laulaa. Ja sinä et ole syntynyt

ja uskallat laulaa.” (Ramiz, 7 vuotta, ent. Jugoslavia, kerrottu al-baniaksi)



Tämä satu, kuten monet muutkin turvapaikanhakijalasten kertomat tarinat, herätti minussa erilaisia hämmennyksen, ahdistuksen ja empatian tunteita lasta kohtaan. Lasten olosuhteisiin tutustuminen auttoi näkemään heidät laajemmassa kontekstissa, mikä auttoi käymään läpi omia tunteita. Seuratessani lasten arkea huomasin, ettei monellakaan heistä ollut välitöntä hätää. Joskus tilanne oli myös päinvastainen, sillä lapsen kertoma satu ja tekemä piirustus saattoi myös vahvistaa omia havaintojani tämän huonovointisuudesta.

Kahdeksanvuotiaan kurditytön Saadetin ”Itkettävä tarina” on esimerkki ahdistusta herättäneestä sadusta.

Itkettävä tarina

Kerran joku meni lumeen. Sitten se laittoi kaikki lumet päälleen ja sitten se söi lunta ja kuoli. Hänellä ei ollut äitiä, äiti oli kuollut. Lapset kaikki itkivät hänen perään. Hänellä oli isä, ja isä oli hullu. Ja sitten jotkut lapset halusivat mennä metsään. Joku lapsi

laittoi silmät kiinni. He laittoivat liinan silmien eteen, ettei näe. Yksi lapsi piti silmiä kiinni kiveä vasten. Yksi lapsi kaatui siellä. Kaikki lapset itkivät, kun se kaatui siellä. Kaikki lapset huusivat, että tämä leikki ei ole kiva, kaikki kuolee täällä. Sitten he ottivat yhden ison kiven pois ja muut kivet tulivat perään, ja kaikki lapset jäi alle. Kaikki lapset kuoli. Paitsi yksi lapsi jäi eloon. Se lapsi, joka oli jäänyt henkiin, sen piti mennä laivalla Turkkiin, mutta meni veneellä. Sitten hän ajoi venettä käsillään, ja kädet puutuivat ja menivät rikki. Hän meni veden alle, eikä osannut uida, kun kädet oli rikki. Hän hukkui. (Saadet, 8 vuotta, Turkki, kerrottu suomeksi)

Saadet asui yhdessä äitinsä ja neljän sisarensa kanssa. Hän oli perheen lapsista vanhin. Kaksi nuorinta sisarta olivat syntyneet Suomessa. Turkinkurdilainen perhe oli saapunut maahan kaksi ja puoli vuotta ennen tapaamistamme. Lasten isä oli tullut turvapaikanhakijana Suomeen pari vuotta muuta perhettä aiemmin. Hän hakeutui perheensä luo vastaanottokeskukseen pian äidin ja lasten maahantulon jälkeen. Avioliitossa oli ongelmia, jotka lopulta johtivat vanhempien asumuseroon. Saadet ei näyttänyt suuremmin kärsivän vanhempiensa parisuhdeongelmista tai perheen turvapaikkahakemuksen pitkittyneestä käsittelyajasta. Myöskään työntekijät eivät olleet tytöstä huolissaan. Vaikka täyttä varmuutta Saadetin voinnista ei ollut kenelläkään, häneen tutustuminen auttoi ymmärtämään, etteivät tytön kertomat tarinat antaneet aihetta sen suurempaan huoleen. Tarja Tolonen ja Tarja Palmu (2007, 94–96) ovat pohtineet tutkijan ja tutkittavan välisen tuttuuden merkitystä etnografisessa tutkimuksessa. Heidän mielestään se, mistä, miten ja kuinka hyvin tutkija ja tutkittava tuntevat toisensa, vaikuttaa kohtaamistilanteen etenemiseen.

Marjatta Bardyn ja Päivi Känkäisen (2005, 212) mukaan ”aikuisen on päästävä tunnistamaan omia tunteitaan, kestäämään ja hyväksymään niitä voidakseen kuulla niin hyvin, että toinen voisi kokea tullessa kuulluksi.” Jotta lapsi voisi tuntea tulevansa kuulluksi, aikuisen on ensin ymmärrettävä omia lapsuudenkokemuksiaan ja elämänhistoriaansa

(Bardy & Känkäinen 2005, 206–207). Omaelämäkerralliset, kulttuuriset ja historialliset kontekstit kuuluvatkin olennaisena osana pohdintoihin tutkijan roolista, sillä ne suuntaavat ajatuksiamme siihen, mitä nähdään ja kuullaan ja mitä ei (Stanfield 1994, 176, 181). Saadetiin sadun kerronnassa kaikkein oleellisimpina voidaan pitää sitä, mitä tapahtui minun ja lapsen välillä tarinan kerronnan hetkellä: pääsinkö osalliseksi kertojan maailmasta ja tavoitinko hänen näkökulmansa. Yhtä kiinnostavaa oli se, mitä tyttö itse tunsu. Kokiko hän saavansa ajatuksensa kuuluviin? Tunsiko hän päästävänsä kuuntelijat eli minut, pakolaisohjaajan ja tulkin sisään omaan turvapaikanhakijalapsen maailmaansa?

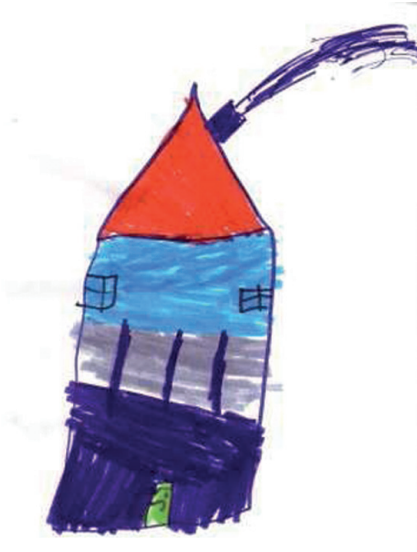
Lapseen ja omaan itseen tutustumisen lisäksi lapsen kuulluksi tulemistä edesauttaa kohtaamistilanteen järjestäminen niin, että se mahdollistaa luontevan ja rennon vuorovaikutuksen. Sadutustilanteita suunnitellessani kiinnitin ensinnäkin huomiota paikan ja tapaamisajan valintaan. Paikan tuttuus ja turvallisuus, joita lapsi omasta asuinhuoneestaan tai vastaanottokeskuksen leikkihuoneesta toivottavasti löysi, auttoivat purkamaan kohtaamisen alussa mahdollisesti ilmenevää jännitystä. Myös ajankohdan valinnalla oli merkitystä. Pyrin tapaamaan lapsen sellaisena hetkenä, jolloin hän oli mahdollisimman virkeä. Moni lapsi vaati hetken tauon koulupäivän jälkeen. Esimerkiksi saduttaessani kuusivuotiaasta venäläispoikaa Gavia ensimmäisen kerran poika jännitti tilannetta niin paljon, ettei tarinan kertomisesta tullut mitään. Tapasimme vastaanottokeskuksen kokoushuoneessa heti esikoulupäivän jälkeen. Jatkossa sovimme tapaamiset äidin ja Gavin asuinhuoneeseen myöhäisiksi iltapäiviksi. Silloin kun minulla ei ollut mahdollisuutta vaikuttaa kohtaamispaikkaan ja -aikaan, pyrin luomaan sadutustilanteista mahdollisimman mukavia lapsille esimerkiksi järjestelemällä huonekaluja uudelleen tai istumalla lattialla lapsen kanssa.

Aina oma koti ei tuo turvallista oloa lapselle. Seitsemänvuotias albaanipoika Abas saapui Suomeen äitinsä ja häntä kolme vuotta nuoremman veljen kanssa noin vuoden ennen kenttäjaksoni alkua. Abasin isä tuli maahan neljä kuukautta muun perheen perässä. Abas vaikutti koulussa vilkkaalta, innokkaalta ja jonkin verran levottomalta oppilaalta. Kotona hän sen sijaan oli vetäytyvä, hiljainen ja totinen.

Abasin äiti sai psykiatrasta apua vaikeisiin mielenterveysongelmiinsa, jotka johtuivat äidin traumaattisista, Kosovon sodan aikaisista kokemuksista.

Moottoripyörä

Mies ajoi pyörällä pitkään. Mies, joka ajoi moottoripyörää, kaatui. Sitten kutsuttiin poliisi paikalle. Poliisit hakivat miehen ja veivät omaan kotiin. Yksi kaveri tuli ja kysyi: ”Haluatko lähteä mun kanssa kaupungille?” Sitten se toi takaisin kotiin. Sitten tuli yö. Sitten nukkui. Sitten tuli päivä. Sitten lähti kävelee kaupungille. Sitten osti ruokaa. Sitten lähti takaisin kotiin. Sitten hän söi ruokaa kotona. Sitten hän lepäsi. Sitten yksi kaveri lainasi hänelle auton. Sitten hän palautti auton. Sitten hän osti uuden moottoripyörän, joka on hänellä vielä. Sitten lähti kaupungille palauttamaan tyhjäät pullot. Sitten meni takaisin kotiin. Sitten vaikka oli päivä, hän nukahti.



Abasin kotonaan käyttämä harkitseva ja lyhytsanainen puhetapa näytti välittyvän myös hänen kertomiin satuihin, sillä sadutustilanteissa poika kertoi tarinansa aina hiljaisella ja totisella äänellä ja tuntui punnitse-

van jokaista sanaansa pitkään. Abas näytti jännittävän äitinsä läsnäoloa, vaikka tämä olikin sadunkerrontatilanteissa viereisessä huoneessa.

Hyväksi osoittautunut tapa vähentää lapsen jännitystä oli tarjota mahdollisuus piirtää. Toisinaan pyysin lasta piirtämään kuvan omasta sadustaan ja piirtämisen aikana tai piirustuksen valmistuttua kertomaan siitä tarinan (esim. Karlsson 2003; Riihelä 1991). Seuraavalla tapaamisella lapset olivat yleensä jo valmiimpia tarinoimaan.

Seuraavan piirroksen piirsi ja siihen liittyvän sadun kertoi neljävuotias kurdityttö Naazi minun ja tulkkiharjoittelijan avustamana ensimmäisellä sadutuskerralla. Tyttö oli lähtöisin Iranista, ja hän oli perheensä ainoa lapsi. Hän oli hakenut turvapaikkaa vanhempiensa kanssa seitsemän kuukautta ennen ensimmäistä tapaamiskertaamme. Emme olleet tulkin kanssa kumpikaan Naazille aiemmin tuttuja, ja meillä oli aluksi vaikeuksia saada hänet ymmärtämään, mitä häneltä toivoimme. Tytön tarinoinnista ei tahtonutkaan alkuun tulla mitään. Lattialla tulkin kanssa istuen yritin saada lapsen puhumaan anelemalla, leikin avulla, jopa konttaamalla tämän perässä huoneesta toiseen. Lopulta laitoin Naazin eteen piirustuspaperin ja kyniä. Lapsi ryhtyi heti piirtämään ihmishahmoa, muttei suostunut kertomaan muuta kuin että piirros esitti nukkea. Tiedusteltuani puhuuko nukke mitään, hän vastasi: ”Ei! Näet-hän, että suu on kiinni.” Seuraavaksi kysyin Naazilta: ”Miettiikö nukke mitään?” Lapsi katsoi hetken suoraan silmiini, piirsi suun avonaiseksi ja kertoi seuraavan tarinan:

Miettii, että miksi en ole kotona. Miksi minut on heitetty pois kotoa. Miettii, että miksi minut on karkotettu: ”En ole tehnyt mitään paha, että joudun olemaan kotoa pois.” Miettii, että miksi olen muuttunut nukeksi! ”Voi onpas ihana, että nyt olen nukke...” Toisessa kädessä on haava. Siitä tulee verta, koska hän kaatui ja sitten itki. Ensin hän ajatteli, että minun ei tarvitse itkeä, koska äiti tulee vihaiseksi. Mutta sitten miettii, että kyllä pitää itkeä. Jalassakin on haava ... Vitsailin kun sanoin, että hän on poika. Hän on tyttö. Hänen nimensä on Naazi. Punainen sydän on sinisen sydämen äiti. (Naazi, 4 vuotta, Iran, kerrottu farsiksi)



Myös tutustuminen tulkkiin vaikutti siihen, kuinka nopeasti turva-
paikanhakijalapsi oli valmis tarinoimaan. Mitä tutummiksi me kaikki
kolme – lapsi, minä ja tulkki – toisillemme tulimme, sitä vuolaammin
lapsi satujaan kertoi. Myös se, miten lasta pyydettiin kertomaan satu,
millainen ohje hänelle annettiin, vaikutti siihen, miten tarinan kerron-
ta eteni. Parhaimmillaan sadutus muuttaa perinteistä tutkijan ja tutkit-
tavan suhdetta. Se johdattaa lasta viemään vuorovaikutusta eteenpäin ja
tutkijaa seuraamaan ja dokumentoimaan tilannetta lapsen haluamalla
tavalla. Saduttajana toimivan henkilön ja mahdollisesti mukana olevan
tulkin on kuitenkin hyväksyttävä lapsen valitsema tapa ilmaista itseä ja
suostua olemaan muuttamatta tai lisäämättä mitään lapsen kertomaan
tarinaan. (Karlsson 2000, 40.)

Sadutus avun ja ilon tuojana

Kenttäjakson aikana lapsia sadutettiin joko perheiden käyttöön osoite-
tuissa asunnoissa, keskuksien leikkihuoneissa tai työntekijäkeskustelu-
ja varten varatuissa neuvottelutiloissa. Yleensä lapset osallistuivat kah-
teen tai kolmeen sadutukseen. Osan tarinoista he kertoivat suomeksi,
osa kerrottiin omalla äidinkielellä tulkin kääntämänä. Aineistossa on

myös satuja, jotka kerrottiin käyttämällä kahta tai useampaa kieltä. Sadut käännettiin suomeksi sadutusten yhteydessä, kun minä tai saduttajana toiminut vastaanottokeskuksen työntekijä olimme paikalla. Jos saduttajana toimi tulkki yksinään, satu käännettiin suomen kielelle myöhemmin.

Määrittelen sadun Vuokko Niskanen (1997, 12) tapaan kohtaamisena, todellisesta epätodelliseen siirtymisenä. Satu on kertojan ja kuullijan välinen dialogi, jossa kumpikin osapuoli kuuntelee ja vastaa, ilman että sanotaan mitään muuta. Koen sadun myös eräänlaisena pysähdyspaikkana, jossa on mahdollista käsitellä suuriakin elämään liittyviä kysymyksiä (esim. Karlsson 2003). Vaikka turvapaikanhakijalasten satujen sankarit ovat usein fiktiivisiä hahmoja, sadut auttavat luomaan kuvaa turvapaikanhakijalasten todellisesta elämästä, koska satujen toiminta tapahtuu pitkälti samankaltaisissa paikoissa ja tilanteissa, joissa lapset normaalistikin viettävät aikaansa. Monet lasten tarinoista sisältävät hurjia, jopa raakoja elementtejä, kuten tappamista ja kuolemista. Toisaalta niissä kerrotaan paljon myös lasten arkiseen koti- tai koulu-elämään liittyvistä asioista.

Lähes jokaiselle satuja kertoneelle lapselle nykyinen elämäntilanne, turvapaikanhakijuus ja eläminen vastaanottokeskuksessa, oli ainakin aluksi vaikea hahmottaa, ja joskus se tuntui myös pelottavalta. Mielikuvitus on keino, jonka avulla lapsi pystyy tämänkaltaisissa olosuhteissa käsittelemään myönteisiä ja kielteisiä tunteitaan, kuten toiveitaan ja pelkojaan (Ylönen 2000, 28–29). Näiden kuvitteellisten kokemusten kautta lapsi voi kohdata oikeassa elämässä eteen tulevia vaikeuksia (Ylönen 2000, 28) ja löytää keinoja oman itsen rauhoittamiseen ahdistavina ja pelottavina hetkinä (Palonen 2006b). Karlssonin (2000, 2003) mukaan ”oleellista on prosessi, jolla lapsi sadun tuottaa, ja vuorovaikutustilanne, jossa se jaetaan.” Mahdollisuus saada kertoa ja tulla kuulluksi on tärkeää jokaiselle ihmiselle.

John W. Berryn ja David L. Samin (1997, 309) mukaan turvapaikanhakijat ovat kokeneet usein omakohtaisesti sodan kauheuksia, kidutusta, nälänhätää ja nöyryytystä sekä kollektiivisesti laaja-alaista yhteiskunnasta poissulkemista tai alistamista. Poliittisesti vainottuja ja pi-

dätyksen tai vangittuna olon aikana kidutetuiksi joutuneita turvapaikanhakijoita tutkineen Järvisen (2004, 94; myös Lähteenmäki 2011, 65) mukaan ihmisiä kidutetaan varsin yleisesti vankiloissa, pidätyksissä ja sotatilanteissa ympäri maailmaa. Nämä kokemukset koskettavat kidutuksen kohteeksi joutuneen lisäksi myös huomattavaa määrää siviiliväestöä, erityisesti uhrin perheenjäseniä.

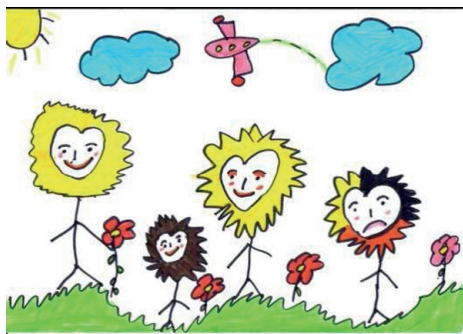
Raija-Leena Punamäki (2001, 281–303) osallistui 1980–1990-luvulla chileläisiä lapsia koskevaan, useita vuosia kestäneeseen tutkimushankkeeseen. Lasten perheet olivat sotilasjuntan vainoamia. Monen chileläislapsen isä oli kadonnut tai teloitettu, tai hänet oli juntan kehotuksesta vangittu tai häntä oli kidutettu. Tarinoiden kertominen ja kuvien piirtäminen todettiin myös tässä tutkimushankkeessa hyväksi tavaksi käydä lävitse aiempia raskaita kokemuksia. Sen sijaan että lapset olisivat olleet passiivisia vastaanottajia, he pyrkivät aktiivisesti antamaan kokemuksilleen erilaisia merkityksiä ja käsittelemään niitä vaikeista elämäntilanteistaan huolimatta.

Monilla tapaamistani turvapaikanhakijalapsista oli vastaavia kokemuksia kuin chileläislapsilla. Sadutusmenetelmän avulla he tuottivat tarinoita, jotka sisälsivät turvallisuuden, suojelun ja auttamisen kokemuksia. Kahdeksanvuotiaan irakilaisyttö Aaliyahin isä oli pitkään kadoksissa ja vangittuna. Aseelliset miehet olivat väkivaltaisesti noutaneet hänet kotoaan perheen nukkuessa. Isän katoamisen jälkeen muu perhe ei kuukausiin tiennyt, oliko isä elossa vai kuollut. Tilanne johti siihen, että perheen äiti lähti maasta pakoon kolmen nuoremman lapsensa kanssa. Vanhin lapsi, 14-vuotias poika, jäi Irakiin odottamaan tietoja miehestä.

Itte olen keksinny

Eräänä päivänä yksi leijona kävelee. Hän näki muurahaisen ja sitten hän taas ... leijona käveli. Ja tuli pimeä. Ja leijona näki yksi iso koti ja sitten leijona juoksi. Ovi oli aukki. Ja sitten siellä oli kaksi portaata. Ja sitten leijona meni vasen portaan. Ja leijona näi yksi oven. Ja sitten leijona laittoi oven auki. Ja sitten leijona näi yksi prinsessa. Prinsessa nukku. Ja sitten leijona koli yksi miesen

ääni. Ja sitten hän meni sänkyn alla. Ja sitten mies meni ulos. Ja sitten leijona nukkui sänkyn alla. Ja tuli aamu. Sitten leijona näki, pränssessa ei härää. Ja sitten leijona meni ulkona. Ja sitten leijona näki yksi punainen tähti. Ja sitten leijonakin juoksi tähten perässä. Ja sitten leijona näki paljon puu. Ja sitten hän meni suoraan ja sitten leijona näki yksi pieni leijonan ja iso leijona juoksi. Iso leijona ja pieni leijona halaili. Ja se punainen tähti oli lentokone. Ja sitten yksi paha leijona tuli ja paha leijona tuli ja heitti iso kivi iso leijonan päälle. Ja sitten iso leijona kuoli ja sitten kymmenen päivän jälkeen pieni leijona tuli kahdeksan vuotta. Sitten hänen äiti tuli ja loppu. (Aaliyah, 7 vuotta, Irak, kerrottu suomeksi)



Sadun kertomishetkenä Aaliyahin kahdeksanvuotissyntymäpäivään oli aikaa 10 päivää. Myös sadussa seikkaileva pieni leijona täytti kahdeksan vuotta 10 päivän kuluttua. Jäin miettimään, millaisia elementtejä oman elämänsä asioiden ja kokemusten käsittelyyn Aaliyah sai tarinansa kertomisen kautta. Sama koski ”Itkettävän tarinan” kertoneen Saadetin kuusivuotiaan veljen Bahanin satua. Bahan oli perheen viidestä lapsesta toiseksi vanhin.

Joulupukin joulu

Olipa kerran ja ei ollut kivaa. Tuoli meni rikki. Ne menivät Turkiin, muttei ollut kivaa. Kun ne meni sinne, ei ollut kivaa, mutta

kun ne jäi, sitten oli kivaa. Sitten tuli kova autokolari. Auto meni ympäri. Siellä oli tori. Ja oli yö. Ne oli kaukana, mutta menivät kuitenkin nukkumaan. Kaikki puut olivat kaatuneet. Siellä oli paljon omenia tippunut puusta maahan. Seinätkin olivat kaatuneet. Sitten linnutkin olivat tippuneet maahan. Linnunpesätkin olivat rikkoutuneet. Linnunpesä tippui joulupukin päähän ja joulupukki kaatui. Joulupukki nousi ja meni rikkomaan seinän ja sitten meni rikkomaan tuolin. Joulupukki meni tekemään ruokaa ja lintu meni syömään ja sotkemaan. Linnut avasivat ikkunan. Käärme tuli ja söi joulupukin. Linnut lähtivät karkuun. Käärme meni muurahaisen pesään. Sitten kissa meni laatikon sisälle. Sitten käärme avasi silmät ja huomasi kissan laatikon sisällä ja meni syömään sen. Sitten käärme otti aseensa mukaan ja ampui kaiken ulkona. Sitten se huusi: ”Minä voitin!” Joku joulupukki tuli ja antoi lahjan käärmeelle. Ja sitten se loppui. (Bahan, 6 vuotta, Turkki, kerrottu kurmandziksi)



Monet lapset värityivät satujaan myös huumorilla. Toisinaan sen pysyi havaitsemaan vain olemalla mukana sadutustilanteissa. Saadetiin ja Bahanin pikkusisko, viisivuotias Ebru, otti hänelle tutun ja mieluisan tulkin ja minut, tutkijan, humoristisesti mukaan omaan tarinaansa. Tätä satua Ebru kertoi ensimmäisellä sadutuskerrallaan. Istuimme tulkin kanssa perheen kolmen vanhemman lapsen käytössä olevan asuinhuoneen lattialla. Paikalla oli myös isommat sisarukset Saadet ja Bahan.

Tämä olet sinä tulkki (osoittaa piirtämäänsä naamaa ja katsoo tulkkia). Tämä on sinun silmä ja se on sinun silmä. Nämä ovat kaikki sinun papereita (osoittaa piirtämiään ruutuja, minua ja reppuani), joita sinä luet. Ja sinä tulkki olet niin vihainen, että sinä syöt ne. Ja sitten maha turpoaa. Teet ne pieniksi paloiksi, laitat suuhun ja syöt ne kaikki. Tämä on ikkuna (osoittaa isompaa ruutua). Nämä on sun hampaaita, vaikka näyttävät isoilta. Olet syönyt niin paljon näitä papereita, että hampaat on tullut isoiksi. Ennen oli pienet hampaat. (Ebru, 5 vuotta, Turkki, kerrottu kurmandziksi)



Satu nauratti meitä kovin, tosin tulkkauksen vuoksi minä pääsin yhtymään nauruun hieman myöhemmin. Yhdessä koettu ilo tuntui rohkaisevan Ebrua. Tämä satu on esimerkki siitä, kuinka lapsi voi käsitellä aikuisten elämää huumorin keinoin ja tuoda sen avulla esiin myös negatiivisia tunteita. Turvapaikkahakijalasten kertomuksissa oli myös

iloa, kuten venäläisen Jelenan ytimekkäässä tarinassa. Tyttö oli hakenut turvapaikkaa äitinsä, isäpuolensa ja 10-vuotiaan isoveljensä kanssa vain kuukautta ennen tarinan kertomista.

Aurinko hymyilee. (Jelena, 6 vuotta, Venäjä, kerrottu venäjäksi)



Myös lasten taidot tulivat esiin heidän tarinoissaan. Papukaijan ja kissan lauluäänistä kertoneen albaanipojan Ramizin yhdeksänvuotias isosisko Klarita oppi suomen kielen nopeasti. Hän siirtyi valmistavalta luokalta normaalille perusopetusluokalle tavanomaista lyhyemmässä ajassa jo puolen vuoden jälkeen. Tavatessani Klaritan hän kävi neljättä perusopetuksen luokkaa. Lapsi suunnitteli aina satunsa etukäteen ennen kerrontatilanteita. Tytöllä ja hänen äidillään oli suuria odotuksia tulevaisuudelta. He kumpikin toivoivat, että jonakin päivänä Klaritasta tulisi kirjailija.

Kolme kaunista kukkaa

Eräänä päivänä yksi pieni tyttö meni ulos. Hän näki kauniin kukkan. Kukka oli punainen vihreillä lehdillä. Tyttö poimii kukan ja vei sen kotiin. Seuraavana päivänä kun tyttö heräsi. Hän näki, ettei kukka ollut huoneessa. Hän sanoi äidilleen että kuka on koskenut kukkaan. Äiti ei tiennyt mitään. Tyttö meni ulos ja odottamatta näki kolme punaista kukkaa. Hän ihmetteli että kuinka voi odottamatta ilmestyä kolme kukkaa. Tällä kertaa hän ei halunnut poimia näitä kauniita kukkia. Hän meni kotiin ja kertoi tapahtuneesta äidilleen. Äiti ei uskonut häntä. Tyttö heräsi aikaisin aamulla ja meni poimimaan ne kukat. Mutta kun hän meni

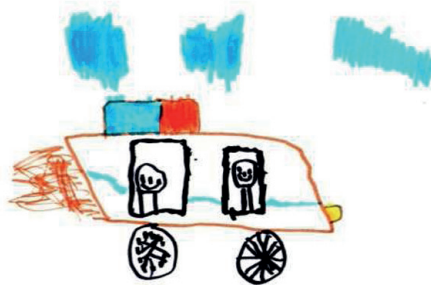
ne, kukat eivät enää olleet siellä. Eräänä päivänä tyttö näki prinsessan. Hän meni prinsessan luo ja kysyi, mitä hän haluaa tällaisena kylmänä päivänä. Prinsessa sanoi, että hänen täytyy poimia kolme punaista kukkaa. Tyttö kysyi, minkä takia hän tarvitsee ne kukat. Prinsessa ei vastannut. Tyttö kertoi, että oli nähnyt ne kolme punaista kukkaa. Prinsessa hymyili ja sanoi tytölle, että veisi tämän sille paikalle, jossa näki ne kukat. Tyttö meni ja vei prinsessan sille paikalle. Siellä oli kolme punaista kukkaa. Prinsessa poimi ne ja meni. Mutta tyttö ei antanut hänen mennä, koska halusi tietää mihin hän tarvitsi niitä kukkia. Prinsessa sanoi, että noita oli lähettänyt hänet hakemaan ne kukat. Tyttö halasi prinsessaa ja sitten prinsessa meni. Tytöltä tulivat kyynelkimalat silmistä. Tunnin kuluttua tyttö meni kotiin. Kun tyttö kertoi äidille, äiti tällä kertaa uskoi tyttöä. Äiti sanoi, että prinsessa tulee tänne kiittämään hänen avustaan. Silloin tyttö nauroi ja meni iloisena sänkyyn. Tytön isä oli kirjailija. Hän kirjoitti tämän tapahtuman. Tyttö oli tyytyväinen. Kiitti isää ja meni nukkumaan. (Klarita, 9 vuotta, ent. Jugoslavia, kerrottu suomeksi)



Tarinat pakolaiselämän ilmentäjinä

Turvapaikanhakijalapsella on erilaisia ääniä, ajatuksia, kokemuksia, mielipiteitä, tarpeita ja toiveita, jotka voidaan tuoda esiin käyttämällä apuna lapsilähtöisiä lähestymistapoja, joissa saajan osassa eivät ole vain aikuiset vaan myös lapset. Sadutustilanteessa lapsi saa myönteisiä kokemuksia siitä, että pystyy tuottamaan tarinan, sekä tunteen siitä, että on huomion keskipisteenä ja tärkeä toiselle ihmiselle. Sadutusmenetelmän⁷⁶ avulla traumatisoitunutkin lapsi pystyy jakamaan arkiseen elämään liittyviä asioita iloiseen ja suruineen.

Turvapaikanhakijalapsen eivät ajatelleet oman elämänsä asioita ja tapahtumia pelkästään satujensa ja piirustustensa avulla. He pohtivat erilaisia asioita myös kertomustensa lomassa. Esimerkkinä tästä on jo aiemmin tässä luvussa esitelty esikoulua käyvä Gav, joka pohjusti Takaa-ajo-tarinaansa kertomalla siihen liittyvästä piirustuksesta näin: ”Tämä on Gav (osoittaa toista auton ikkunaa). Toinen on isä. Minä pidätän sen. Pidätän isän, koska ei ostanut Playstationia.”



Takaa-ajo

Tänään esikoulussa leikin sitä, että poliisit ajoi takaa. Siinä leikissä pitää ajaa kovaa poliisia karkuun, koska muuten ne pidättää. Eikä saa pysähtyä. Ei saa pysähtyä, koska poliisit ajaa niin kovaa

⁷⁶ Pakolaislasten satuja ja tietoa pakolaislasten saduttamisesta löytyy Lapset kertovat ja toimivat -sivustolta osoitteesta www.edu.helsinki.fi/lapsetkertovat. Turvapaikanhakijalasten satuja on muun muassa kirjassa Korvaan päin (Riihelä ym. 2008).

kuin kilpa-autot. Siinä mennään kilpaa maaliin, mutta maaliin ei päästä, koska eteen tulee iso punainen, johon autot törmää.
(Gav, 6 vuotta, Venäjä, kerrottu venäjäksi)

Gav oli hakenut turvapaikkaa äitinsä kanssa noin puoli vuotta ennen ensimmäistä kohtaamistamme. Venäjällä asuvan tsetseenitaustaisen isänsä kanssa poika oli puhelinyhteydessä oman turvapaikanhakunsa aikana säännöllisesti, lähes päivittäin. Esikoulun arjesta kertovan sadun ohessa Gav tuli kertoneeksi vähemmän mukavan tarinan isäänsä kohtaan tuntemasta pettymyksestä.

Seitsemänvuotias venäläistyttö Agnessa kertoi eräässä sadussaan orvoksi jääneestä tytöstä.

Tämä on satu tytöstä, joka ei halunnut että vanhemmat kuolee. Hän teki vanhemmille ruokaa ja juomaa, mutta kuitenkin vanhemmat kuolivat... Olipa kerran tyttö, joka asui talossa. Hän oli vanhempi. Vanhemmat olivat kuolleet. Tyttö itse laittoi ruokaa. Hän asui Afrikassa. Ei uinut meressä, mutta rakasti uimista meressä. Hän rakasti aurinkoa. Siksi kasteli kukkia ja ui omassa uima-altaassa. Tytön nimi oli Katja. (Agnessa, 7 vuotta, Venäjä, kerrottu venäjäksi)



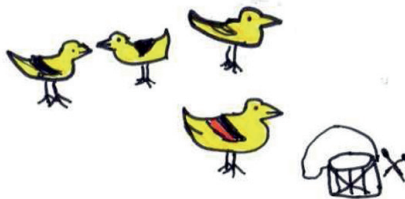
Agnessa oli perheen ainoa lapsi. Hän oli tullut Suomeen alun perin yhdeksän kuukautta ennen tapaamistamme. Tyttö oli perheineen pian Suomeen saapumisensa jälkeen lähtenyt hakemaan turvapaikkaa eräästä toisesta Pohjoismaasta, mutta niin sanotun Dublin-sopimuksen perusteella heidät oli käännytetty sieltä takaisin Suomeen, heidän ensimmäiseen turvapaikanhakumaahansa. Agnessan tarinan tyttö ei halunnut vanhempiensa kuolevan, ja hän yritti auttaa näitä tekemällä heille ruokaa. Vanhempien kuolema oli sadun keskeinen teema. Monet muutkin turvapaikanhakijalapset käsittelivät saduissaan kuolemaa ja huolta läheisistä ihmisistä.

Myös lasten kulttuuritausta näkyi kertomusten aiheissa. Reetta Miettolan (2007, 159) mukaan kulttuuri puhutun kielen välityksellä mahdollistaa ja pakottaa ihmisen tietynlaisiin kertomuksiin, sillä itseä koskevia merkityksiä ei voida määritellä erillään kulttuurisista, jaetuista merkityksistä (myös Suurpää 2002, 26–27). 12-vuotias irakilaispoika Mahmoud kertoi kuulleensa seuraavan sadun kotimaassaan asuvalta isoäidiltään. Pojan muutkin tarinat olivat hänen äitinsä mukaan yleensä mukaelmia eri kansantarinoista. Mahmoud oli saapunut Suomeen äitinsä ja kahden pikkusisarensa kanssa yksitoista kuukautta ennen ensimmäistä kohtaamistamme.

Tipi

Olipa kerran kanan lapsi, tipu. Ja hänen jalkaan meni jotain... piikki... astui piikkiin. Toinen tipu eli pieni kana sanoi iso kanalle: ”Voit sä auttaa minua? Ota tuo piikki minun jalasta pois.” Hän otti piikin pois ja kysyi: ”Voiko tuo piikki jäädä sinun luo? Tulen kohta takaisin.” Sitten se kesti kauan. Viiden minuutin päästä pikku tipu meni takaisin ja kysyi, missä se piikki on. Iso kana sanoi: ”Sä et tullut, mä otin ja heitin sen pois.” Sitten isolla kanalla oli leipä. ”Jos et löydä sitä piikkiä mikä oli sulla, mä otan sulta tuon leivän.” Sitten se otti sen leivän. Sitten hän vei sen leivän. Matkan varrella oli paljon köyhiä, köyhiä kanaperheitä. Se jakeli sen leivän heille. Sitten se sanoi: ”Syökää kaikki ja jättäkää pikkasen mulle.” Eikä tullut takaisin. Sitten pikku tipu tuli

takaisin, sanoi: ”Missä se pikku pala on?” ” Et tullut. Syötiin sekin pois.” Pikku kana otti heidän kengät. Sanoi: ”Koska et antanut mulle leipää, otan teidän kengät.” Otti heidän kengät. Sitten siellä oli juhlat. Kaksi meni naimisiin. Tipit. Sitten se tuli juhliin se tipikin, mikä oli vienyt kolmet kengät. Sanoi: ”Nuo kahdet kengät oli naimisille lahjat. Jää yhdet kengät minulle. Kohta tulen takaisin hakemaan ne.” Meni viisitoista minuuttia, ei tullut. Sitten he heittivät pois. Sitten hän sanoi: ”Jos ette palauta minun kenkiä, minä otan morsiamen.” Hän otti morsiamen ja sen otti ja juoksi, juoksi, juoksi... Hän näki rummut. Hän, joka löi rumpuja, se antoi morsiamen sille. ”Mä tuun kohta takaisin.” Sitten meni parikymmentä minuuttia. Sitten se tipi tuli takaisin. Kysyi: ”Missä mun morsian?” ”Sinä et tullut. Vapautin sun morsiamen.” Mut silti se rumpumies oli ottanut itsellen sen morsiamen. Pikku tipi rupesi laulamaan, rumpumies soittamaan rumpua. ”Ensin astuin piikkiin, annoin pienen leivän, leipää annoin, otin kengät, kengät annoin, otin naisen, naisen annoin, otin rummut.” Valmis. (Mahmoud, 12 vuotta, Irak, kerrottu turkmeniaksi ja arabiaksi)



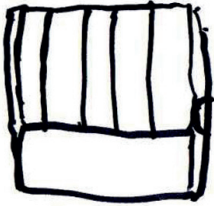
Seuraavassa tarinassa Ramiz-poika kertoo kotimaahansa liittyvästä muistosta, Kosovossa asuvan mummin kadonneesta koirasta.

Lesi

...voin kertoa siitä, kun meillä Kosovossa oli koira. Meidän mummolla oli koira. Se oli iso koira. Se oli Lesi. Se oli tyttö...

Olipa kerran yksi koira. Sen nimi oli Lesi. Se oli kiltti koira.

Se tykkäsi paljon lapsista. Koiran värit musta ja ruskea. Sillä oli vielä pentui. Mun siskon lempipentu oli ... sen nimi oli Tarzan ja minun oli Jacky Chan. Se oli ihana koira, ja sillä oli otsassa viiva valkoinen. Kaikki pennut kuolivat ja se Lesi teki kuusi pentua. Ne kaikki kuolivat ja Lesin joku varasti. En tiää kuka. (Ramiz, 7 vuotta, ent. Jugoslavia, kerrottu albaniaksi)



Ihmiset kuljettavat Mahmoudin ja Ramizin tapaan oman kulttuurihistoriansa lisäksi läheistensä kulttuuria ja historiaa läpi elämänsä (esim. Suvanto 2005). Kotimaan muistoista kertominen saattaa olla turvapaikanhakijalapselle keino tuoda esiin omia ajatuksia ja kokemuksia. Muisto on mahdollista nähdä muistiin tai mieleen jääneenä elämyksenä, muistikuvana, jonka avulla aikaisemmat tapahtumat ja tilanteet voidaan palauttaa mieleen (Korkiakangas 1996, 17) ja jonka esiin tulemista ei voida välttää (Suvanto 2005).

Myös uusi elinympäristö näkyy lasten arjessa ja tarinoissa. Seuraavasta viisivuotiaan Ebrun kertoman tarinan otteesta voidaan lukea, kuinka suomalaista lasten kulttuuria edustavat Muumit ja aikuiskulttuuria edustava kännipää kohtaavat lapsen tarinassa. Kertomusta lukiessa saattaa jäädä miettimään sen syntyyn vaikuttaneita tekijöitä ja sitä, missä kontekstissa Ebru tarinaansa kertoi. Hänelle itselleen sillä ei välttämättä ollut merkitystä. Mahdollisuus saada kertoa omasta näkökulmasta, tulla kuulluksi ja olla huomion keskipisteenä merkitsi hänelle todennäköisesti enemmän kuin se, minkälaisista taustoista satu kumpusi.

Puuha-Pete, Anni ja Jenni

... Sitten tuli kaikki Muumit ja Niiskuneitikin tuli, Muumimamma ja Muumipappa. Muumimamma, Muumipappa ja Niiskuneiti näkivät, että kannipää oli siellä. Ne eivät tykänneet hänestä ja ne söivät hänet ja sanoivat: ”ARHM.” Sitten sille kannipäälle tuli yhtäkkiä pitkät kynnet, ja hän alkoi puristaa Muumimaman, Muumipapan ja Niiskuneidin kurkkua. Kynnet olivat niin terävät, että ne menivät kurkusta läpi. Sitten kaikki kuolivat. Sitten kannipää aina kuoli ja heräsi. (Ebru, 5 vuotta, Turkki, kerrottu kurmandziksi)

Lasten tuottamien piirustusten tai satujen analysointi on usein vaikeaa ja vie helposti vääriin johtopäätöksiin. Lasten elämäntilanteiden kokonaisuuden hahmottamista saattaa helpottaa se, että satuja, piirustuksia ja sadutustilanteista tehtyjä muistiinpanoja tarkastellaan yhtenä kokonaisuutena. Hyvä esimerkki väärän tulkinnan tekemisestä löytyy Aaliyahin tuottamasta aineistosta. Sain pakolaisohjaajalta tytön piirtämän piirustuksen muutamaa päivää ennen siihen liittyvää satua. Kuvittelin piirustuksen esittävän irakilaista maalaisidylliä vuoristoineen ja iäkkäine maaviljelijäpariskuntineen.



Kun sain myöhemmin piirustukseen liittyvän tarinan, huomasin aiemman tulkintani täysin vääräksi. Aitauksessa olevat hahmot kuvasivat tarinassa tapettua vauvaa ja eläimiä. Tämän mieltäni ravisuttaneen sadun piirustuksineen Aaliyah tuotti vain muutama päivä sen jälkeen,

kun perhe sai kolmannen kerran kielteisen päätöksen turvapaikkahakemukseensa. Aaliyah oli päätöksestä järkyttynyt, huolissaan ja suruisaan, aivan niin kuin tarinan tytär vanhempiensa toimista, jotka johtivat lapsen ja eläinten kuolemaan.

Olipa kerran mies ja nainen, Malik ja Malika. Ne on naimisissa. Niillä on tytär, joka asuu kylässä. Ne menivät tytön luo. Sitten tyttö sanoi niille: ”Minun pitää lähteä kaupunkiin.” Sitten meni kauppaan. Tytön vanhemmat menivät ulos. Näkivät jotkut lastenvaunut. Siellä oli vauva, joka itki. Sitten ne näkivät lampaita. Lammas sanoi: ”Bää!” Toinen sanoi: ”Mää!” Sitten kana sanoi: ”Tok! Tok!” Sitten koira sanoi: ”Hau! Hau!” Sitten Malika sanoi: ”Miksi kaikki itkee?” Malika sanoi: ”Minkä tähden itkette? Katsotaan kumpi näistä tarvitsee suihkun.” Sitten Malika kävi hake-massa ison kattilan. Sitten hän laittoi ison kattilan täyteen vettä ja laittoi tulta alle. Keitti veden. Ensin se laittoi vauvan. Ja vesi oli kiehunut kuumaksi. Laittoi yksi kerrallaan eläimet kattilaan. Sitten hän otti kattilan aina välillä pois ja eläimen. Malika sanoi Malikille: ”Katso eläimet ja vauva. Ne ovat puhtaita nyt. Ne ovat nukahtaneet.” Sitten tyttö tuli takaisin. ”Oho kaikki hiljaa? Mitä on tapahtunut?” Tyttö kysyi äidiltä: ”Miksi ihmeessä kaikki on hiljaa?” Äiti sanoi: ”Kato nyt. Ne olivat niin likaisia. Minä keitin ison kattilan vettä ja sitten minä pesin sillä kuumalla vedellä. Nyt ne on niin puhtaita. Kaikki on nukahtanut.” Tyttö sanoi: ”Nyt menkää pois mun talosta. Sinä olet tappanut kaikki mun eläimet sekä vauvan.” (Aaliyah, 8 vuotta, Irak, kerrottu turkme-niaksi ja suomeksi)

Sanat turvapaikanhakijalasten kertomuksissa

Saadakseni käsityksen turvapaikanhakijalasten saduissaan käyttämistä satuhahmoista ja näiden toiminnan kohteista, erittelin saduissa esiin-tyviä verbejä ja niiden yhteydessä käytettyjä substantiiveja. Näiden sa-

nojen tarkasteleminen auttoi luomaan kuvaa satujen toimintaympäristöistä. Ymmärrän, ettei turvapaikanhakijalasten kertomien satujen sanastollisten rakenteiden analyysi välttämättä kerro näiden lasten todellisesta elämästä. Katson kuitenkin, että tutkimalla niitä toimijoita, joista lapset saduissaan kertovat, pystyn avaamaan heidän käsityksiään paitsi satuhahmoista myös heistä itsestään aloitteellisina tekijöinä, oman kulttuurinsa edustajina. Saduissa yleisesti käytettyihin sanoihin perehtyminen auttaa näin syventämään kuulijoiden ja lukijoiden sosio-kulttuurista ymmärrystä turvapaikanhakijalasten käsityksistä.

Liisa Karlsson ja Monika Riihelä ovat omissa tutkimuksissaan verbejä ja substantiiveja tarkastelemalla saaneet tietoa siitä, miten lapset pystyvät ilmaisemaan itseään ja mitä he ajattelevat elämän eri ilmiöistä. Riihelä (tässä teoksessa, luku 7) huomasi pienten lasten saduista tekemänsä sana-analyysin avulla, että jokaisella ihmisellä on jo lapsesta asti varsin henkilökohtainen tapa ilmaista itseään, oma persoonallinen tyyliinsä kertoa ja olla tässä maailmassa. Karlsson (tässä teoksessa, luku 8) analysoi lasten syömiseen ja ruokaan liittyvien sanojen esiintymistä lasten kertomissa saduissa ja internetistä löydettävissä olevista aikuisten kirjoituksissa. Tutkimus toi esiin lasten ja aikuisten välisiä selkeitä eroja, mutta myös yhtäläisyyksiä lähestyvä kyseessä olevaa tematiikkaa.

Tarkastelussani oli mukana yksi satu kultakin tutkimukseen osallistuneelta lapselta. Päädyin yhteen satuun, koska kaikkien 59 sadun mukaanotto olisi korostanut paljon satuja kertoneiden lasten sanavalintoja. Mikäli lapsi oli kertonut enemmän kuin yhden sadun, otin tarkastelun kohteeksi hänen viimeisimmän satunsa, sillä yleensä se oli aiemmin kerrottuja tarinoita pidempi ja näin myös sanojen käytöltään monipuolisempi. Listasin saduissa esiintyneet verbit yleisyyssjärjestykseen. Satujen yleisimmin käytetyt verbit olivat seuraavat: *olla, tulla, puhua (kertoa, kutsua, kysyä, kysellä, käskää, sanoa, vastata), mennä, lähteä, nähdä (huomata, katsoa, katsella, näkyä, näyttää), syödä, kuolla tai tappaa*.

Jätin tarkemman tarkastelun ulkopuolelle *olla*-verbin lisäksi puhumiseen ja näkemiseen liittyvät verbit siitä syystä, että niillä turvapaikanhakijalapsen viittasivat yleensä yksittäisiin sanoihin, kuten: ”Ne eivät ymmärrä hänestä ja ne söivät hänet ja sanoivat: ’ARHM!’” Ne liittyivät

myös muihin verbeihin, kuten: ”Sitten tyttö sanoi niille: ’Minun pitää lähteä kaupunkiin.’” Näin päädyin tarkastelemaan saduissa esiintyneistä seitsemästä yleisimmästä verbistä tarkemmin neljää verbiä tai verbi-
paria eli *tulla-*, *mennä-lähteä-*, *syödä-* ja *kuolla-/tappaa-*verbejä. Hain vastauksia siihen, kuka tai mikä oli toimijana tai toiminnan kohteena. Eri toimijoiden ja kohteiden listaamisen jälkeen oli mahdollista selvittää, ketkä ja mitkä turvapaikanhakijalasten saduissa yleisimmin seikkailivat, mitkä olivat näiden seikkailijoiden toiminnan kohteet ja millaiselta niiden toimintaympäristö saduissa näytti.

Tarkastellessani satujen lähtijöitä, menijöitä ja tulijoita huomasin, että useimmiten oli kyse lapsesta, työstä useammin kuin pojasta: ”Eräänä päivänä yksi pieni tyttö meni ulos.” Kyse saattoi olla myös miehestä: ”Kerran meni yksi mies ja osti papukaijan torilta.” Yleensä kohteena oli koti, sinne tuleminen tai sieltä poistuminen: ”Poliisit hakivat miehen ja veivät omaan kotiin.” Suosittua oli myös lähteä, mennä tai tulla jonkun hahmon, yleisimmin eläinhahmon luo: ”Käärme meni muurahaisen pesään.” Tarinnoissa menttiin myös johonkin paikkaan, mistä ei aina kerrottu tarkemmin: ”Ja sitten yksi paha leijona tuli ja paha leijona tuli ja heitti iso kivi iso leijonan päälle.” Monissa saduissa lähdettiin, tultiin tai menttiin syömään: ”Sitten käärme avasi silmät ja huomasi kissan laatikon sisällä ja meni syömään sen.” Jonkin verran harvemmin kohteena oli nukkumaan meneminen: ”Ne oli kaukana, mutta menivät kuitenkin nukkumaan.” Harvoin menemisen kohteena oli myös koulu: ”He menevät kouluun.”

Tappaja oli usein jokin eläin, yleisimmin karhu: ”Sitten pieni karhu sanoi: ’Minä söin koulussa oppilaan.’” Ihmiset olivat suurimmassa kuolemanriskissä, sillä he olivat useimmiten syömisen ja tappamisen kohteita: ”Sitten se koko perhe kuoli ja Bahan söi kaikki. Se Bahan-koira itse kaikki.” Ihmisistä suurimmassa kuolemanvaarassa olivat lapset: ”Kaikki lapset huusivat, että tämä leikki ei ole kiva, kaikki kuolee täällä.” Saduissa kuolivat myös oppilaat: ”Isä syö 10 oppilaita. Äitikin syö 10 oppilaita. Ja lapsilla jää oppilaat kaksi.” Saduissa jätettiin monesti kertomatta, kuka tai mikä tappaja oli: ”Kaikki pennut kuolivat ja se Lesi teki kuusi pentua.”

Turvapaikanhakijalasten tarinoissa kerrottiin arkisista asioista, sillä kertomukset koskivat lähinnä kotia, toisten tapaamista, syömistä, nukkumista ja koulua. Vaikka lapset kertoivat saduissaan näistä lapsuuteen ympäri maailmaa läheisesti liittyvistä asioista, he jättivät kertomatta monista merkityksellisistä asioista, kuten leikkimisestä, peseytymisestä, pukeutumisesta, ruoan valmistamisesta, kaupassa käymisestä, television katselusta tai kavereiden tapaamisesta.

On vaikea arvioida, onko satujen aihevalintoihin syynä turvapaikanhakijalasten erityinen asema, johon liittyy usein eristäytymistä, yksinäisyyttä, turvattomuutta ja mielenterveysongelmia. Kokemusteni mukaan monille pakolaislapsille on vaikeassa elämäntilanteessa tärkeitä perustarpeiden, kuten kodin ja koulun tarjoaman turvallisuuden kokemuksen ja fyysisen hyvinvoinnin, tavoittelu. Juuri näistä samoista aiheista he myös omissa tarinoissaan puhuivat. Turvapaikanhakijalasten tarinoissa korostui myös kuoleman tema. Aiheen yleisyyteen saattoivat vaikuttaa omat aiemmat sotakokemukset mutta myös vanhemmilta ja muilta vastaanottokeskuksen asukkailta kuullut kertomukset kotimaiden vaikeista tilanteista ja huoli omaisista.

Lopuksi

Turvapaikanhakijalasten arjen rakentumista voidaan kuvata ja heidän omakohtaisia kokemuksia tavoitella lapsia havainnoimalla ja heitä kuuntelemalla. Vaikka koetut traumat ja hankalat asumisolosuhteet vaikeuttavat lasten elämää ja voivat johtaa yksinäisyyteen, eristäytymiseen, sairastumiseen tai sairauden pahenemiseen, lapset voivat myös selvittää pitkistä turvapaikanhakuajoista ilman, että heille jää pysyviä traumoja. Tästä ovat osoituksena monet entiset turvapaikanhakijalapsen, jotka ovat pystyneet onnelliseen tai vähintäänkin tyydyttävään elämään Suomessa vaikeista pakolaiskokemuksistaan huolimatta. Tässä heitä auttaa kuulluksi tuleminen. Lasten tarinat voivat tutkimuksessa toimia myös tutustumisen välineenä ja siten edesauttaa muun tiedon, kuten haastatteluaineiston, hankintaa.

Jotta sotaa tai väkivaltaa kokenut lapsi voi tulla kuulluksi turvapaikanhakunsa aikana, on lapsen ja aikuisen väliset kohtaamistilanteet luotava herättämään luottamusta ja aikaansaamaan kuuntelevaa vuorovaikutusta aikuisen ja lapsen välille. Aineistonhankinnassa hyödyntämäni havaintojen ja tarinoiden kirjaaminen sekä lapsen ja aikuisen välisen vuorovaikutuksen ja kokemuksellisuuden huomioiminen mahdollistivat lasten omien uskomusten, käsitysten, toimintojen ja myös muistojen, kokemusten, haaveiden ja mielikuvituksen näkyväksi ja kuulluksi tulemisen. Se salli lasten näkökulman esiintulon. Lapsinäkökulmainen orientaatio edellyttää kuitenkin myös tutkijan käsitysten ja lähestymistapojen tarkastelua. Tähän tarvittiin kohtaamistilanteissa esiin tulevien tunteiden, valtakysymysten, eettisten kysymysten sekä oman tutkijan aseman ja vastuun tarkempaa pohdintaa.

Turvapaikanhakijalasten saduttaminen vaatii käytännön toimenpiteitä, joiden avulla kohtaamistilannetta voitiin helpottaa. Tulkkausavun tarjoaminen lapsille on tarpeen, vaikka se tuokin mukanaan omat rajoitteensa. Sadutustilanne on usein kovin nopeatempoinen, mikä edellyttää tulkilta puheen nopeaa kääntämistä toiselle kielelle. Tällöin sadun sanatarkka kääntäminen voi toisinaan olla hankalaa. Tulkkaus myös hidastaa kerrontaa, minkä vuoksi tulkkausta kuuntelevat pystyvät reagoimaan puheeseen – kuten ilon ja hämmennyksen aiheisiin – hie- man myöhemmin kuin samankieliset. Toisaalta hitaampi tempo antaa aikaa pohtia kuulemaansa. Myös kielten erilaiset merkitykset eri käsitteille asettavat omat haasteensa sadutustilanteiden tulkkaukselle.

Lisäksi turvapaikanhakijalasten sadutuksessa on tarpeen kiinnittää huomiota tapaamispaikkojen ja aikojen valintaan, sillä vastaanottokeskuksen ja koulun laitospaikat eivät rohkaise lasta eivätkä herätä turvallisuuden tunnetta. Etenkin nuorempien lasten ensikohtaamista helpotti lapsen tapaaminen yhdessä oman vanhemman kanssa. Lasten jännitystä lieventää usein myös piirtäminen.

Satujen kuunteleminen, kirjaaminen ja lukeminen auttavat luomaan käsitystä siitä, miten lapsi rakentaa keksimiensä satuhahmojen arkea ja miten näiden hahmojen arki muodostuu sadun kontekstissa. Samalla lasten kertomat tarinat ja sadutushetket luovat kuvaa myös

turvapaikanhakijalasten omasta elämästä. Monet lasten tarinoista ovat hurjia, jotkut myös hyvin rankkoja kuunneltaviksi, kirjattaviksi ja luettaviksi. Myös niiden analysointi on usein haastavaa. Toisaalta monet lasten saduista saavat aikaan myönteisiä tunteita, sillä niissä kerrotaan usein hauskalla tavalla erilaisista asioista ja tapahtumista.

Turvapaikanhakijalasten kertomuksissa korostui kodin, koulun, kohtaamisen, syömisen ja nukkumisen lisäksi kuoleminen, tappaminen ja tapetuksi tuleminen. Yhteistä monille tarinoille oli siis fyysisiin perustarpeisiin ja lapsille tyypillisiin elinympäristöihin sekä kuolemaan liittyvien aiheiden käsittely. Sen sijaan saduissa ei mainittu ollenkaan monia muita lapsuuteen läheisesti liittyviä aihealueita, kuten erilaisia vapaa-ajanviettotapoja. Jatkotutkimuksen kannalta voisi olla mielenkiintoista tarkemmin selvittää, millaista vaikutusta turvapaikanhaulla ja sitä edeltävällä pakolaisajalla on kertomusten sisältöön. Miten näiden lasten tarinoiden sisältö eroaa sellaisten lasten tarinoista, joiden taustalla ei ole kokemusta pakolaisuudesta ja laitospelämästä?

Lapsinäkökulmainen orientaatio turvapaikanhakijatutkimuksessa mahdollistaa tiedon tuottamisen lasten omista näkökulmista ja luontaisten ilmaisutapojen mukaan. Turvapaikanhakijalapset saivat sadutuksen kautta mahdollisuuden ilmaista itseään haluamallaan tavalla ja omia tarkoituksiaan tavoitellen. Sen lisäksi he saivat satujen kerronnasta myös muuta hyötyä, kuten voimaa, rohkeutta ja itseluottamusta. Sadutus toi lapsen ja sadun kirjaajan, minun, pakolaisohjaajan ja tulkin lisäksi iloa usein myös laajemmalle joukolle, sillä lapsen tyytyväisyydestä hyötyi myös hänen lähipiirinsä. Lasten vanhemmat ja sukulaiset kokivat ilon ja ylpeyden tunteita lastensa toimiessa aineiston tuottajina. He myös oppivat lapsesta ja lapselta jotain oleellista tämän maailmasta. Lapsen kuunteleminen ja seuraaminen, pysähtyminen hetkeksi hänen kertomansa äärelle, paransi jo itsessään lapsen luottamusta. Tätä luottamusta tarvitaan etenkin silloin, kun lapsi haluaa kertoa vaikeista ja henkilökohtaisista asioista.

Lähteet

- Alanen, L. (2001). Lapsuus yhteiskunnallisena ilmiönä. Teoksessa A. Sankari & J. Jyrkämä (toim.), *Lapsuudesta vanhuuteen: Iän sosiologiaa* (s. 161–186). Tampere: Vastapaino.
- Bardy, M. & Känkänen, P. (2005). Tarinat yksilön ja yhteisön suhteissa. Teoksessa M. Satka, S. Karvinen-Niinikoski, M. Nylund & S. Hoikkala (toim.), *Sosiaalityön käytäntö-tutkimus* (s. 201–217). Helsinki: Palmenia-kustannus.
- Berry, J.W. & Sam, D.L. (1997). Acculturation and adaptation. In J.W. Berry, M.H. Segall & C. Kagitcibasi (Eds.), *Handbook of cross-cultural psychology* (pp. 291–326). Vol 3. 2nd edition. Boston: Allyn and Bacon.
- Euroopan unionin neuvosto (2003). Neuvoston direktiivi 2003/9/EY. Annettu 27. päivänä tammikuuta 2003 turvapaikanhakijoiden vastaanottoa jäsenvaltioissa koskevista vähimmäisvaatimuksista.
- Geertz, C. (2000). *Available light. Anthropological reflections on philosophical topics*. New Jersey: Princeton University Press.
- Horsti, K. (2005). *Vierauden rajat: monikulttuurisuus ja turvapaikanhakijat journalismissa*. Tampere: Tampere University Press.
- Huttunen, L. (2002). *Kotona, maanpaossa, matkalla. Kodin merkitykset maahanmuuttajien omaelämäkerroissa*. Helsinki: SKS.
- Karlsson, L. (2003). *Sadutus – avain osallistuvaan toimintakulttuuriin*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Karlsson, L. (2000). *Lapsille puheenvuoro – Ammattikäytännön perinteet murroksessa*. Helsinki: STAKES, Helsingin yliopiston kasvatuspsykologian tutkimusyksikkö.
- Keeley, B. (2009). *International migration: the human face of globalization*. Paris: OECD Publications.
- Korkiakangas, P. (1996). Muistoista rakentuva lapsuus. Agraarinen perintö lapsuuden työnteon ja leikkien muistelussa. *Kansatieteellinen arkisto* 42. Helsinki: Suomen muinaismuistoyhdistys.
- Kornør, H., Weisæth, L., Winje, D., Ekeberg, Ø., Daae, C., Swensen, E., Tinderholt Myrhaug, H. & Ormstad, S.S. (2006). *Psykososiale tiltak ved store ulykker og katastrofer. Nasjonalt kunnskapssenteret for helsetjenesten, rapport nr. 8–2006*. Luettu 26.6.2008, <http://www.kunnskapssenteret.no/Publikasjoner/1027.cms>.
- Kulmala, A. (2006). Kerrottuja kokemuksia leimatusta identiteetistä ja toiseudesta. *Acta Universitatis Tamperensis* 1148. Tampere: University Press.
- Lahelma, E. & Gordon, T. (2007). Taustoja, lähtökohtia ja avauksia kouluetnografiaan. Teoksessa S. Lappalainen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.), *Etnografia metodologina. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus* (s. 17–39). Tampere: Vastapaino.
- Lappalainen, S. (2007). Johdanto. Mikä ihmeen etnografia? Teoksessa S. Lappalainen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.), *Etnografia metodologina. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus* (s. 9–14). Tampere: Vastapaino.
- Lapset kertovat ja toimivat -sivusto. Luettu 15.6.2010, <http://www.edu.helsinki.fi/lapset-kertovat/index.html>
- Lähteenmäki, M. & Tiilikainen, M. (2010). Irakista Suomeen salakuljettajien kyydissä. Teoksessa A. Kuorsalo & I. Saloranta (toim.), *Sodan haavoittama lapsuus* (s. 275–286). Juva: Ajatus Kirjat, Gummerus Oy.

- Lähteenmäki, M. (2011). Turvapaikanhakijaperheiden kokemuksia pakomatkalta. *Finnish Journal of Ethnicity and Migration*, 5 (3), 58–70.
- Mietola, R. (2007). Etnografisesta haastattelusta etnografiseen analyysiin. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.), *Etnografia metodologina. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus* (s. 151–176). Tampere: Vastapaino.
- Möller, S. (2004). Sattumista suunnitelmallisuuteen. Lapsen elämäntilanteen kartoitus lastensuojelussa. Opaskirja kartoitustyöskentelyyn. Jyväskylä: Pesäpuu ry.
- Niskanen, V. (1997). Kirjallisia tienviittoja. Teoksessa J. Jokipaltio (toim.), *Sadun voimat II. Polunpäitä sadun maailmaan* (s. 7–14). Jyväskylä: Maaseudun sivistysliitto.
- OECD (2009). *International migration outlook: SOPEMI 2008*. Paris: OECD Publications.
- Palonen, K. (2006a). Tsunamissa omaisensa menettäneiden lasten vertaistuki. *Psykologia 2006 -konferenssin symposium-puheenvuoro*. Tampere 23.8.2006.
- Palonen, K. (2006b). Lapset kertovat yli rajojen. Julkaisematon esitelmä Lapset kertovat ja toimivat ry:n valtakunnallisessa seminaarissa. Helsinki 17.3.2006.
- Pentikäinen, M. (2004). *Becoming visible -projekti 2001–2004*. Loppujulkaisu. Luettu 24.11.2008, <http://www.becomingmorevisible.net>.
- Punamäki, R.-L. (2001). From childhood trauma to adult well-being through psychosocial assistance of Chilean families. *Journal of Community Psychology*, 29, 281–303.
- Riihelä, M. (1991). Aikakortit, tie lasten ajatteluun. Helsinki: VAPK.
- Riihelä, M., Karlsson, L., Karimäki, R. & Lastikka, A.-L. (2008). *Korvaan päin. Lasten satujen kirja. Lapset kertovat -julkaisusarja*. Vaasa: Ykkös-Offset.
- Silove, D. (2004). The global challenge of asylum. In J.P. Wilson & B. Droždek (Eds.), *Broken spirits – The treatment of traumatized asylum seekers, refugees, war and torture victims* (pp. 13–32). New York: Brunner-Routledge.
- Stanfield, J. (1994). Ethnic modeling in qualitative research. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 175–188). 1st edition. California: Sage.
- Statens offentliga utredningen (2005). *Asylum-seeking children with withdrawal behaviour – Status of knowledge and survey. Rapport 2005:2 from national coordinator, Sweden*.
- Suurpää, L. (2002). Erilaisuuden hierarkiat. Suomalaisia käsitteitä maahanmuuttajista, suvaitsevaisuudesta ja rasismista. Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 28/2002. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Suvanto, M.-L. (2005). Lapsipakolaisuuden syitä ja seurauksia. Julkaisematon alustuspuheenvuoro Yhteiset lapsemme ry:n Lapset paossa -seminaarissa. Helsinki 15.11.2005.
- Tella, R. (2005). Etnisen syrjinnän vastaisen neuvonnan kehittäminen. *Vähemmistövaltuutetun julkaisusarja 1/2005*. Helsinki: Edita.
- Tolonen, T. & Palmu, T. (2007). Etnografia, haastattelu ja (valta)positiot. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.), *Etnografia metodologina. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus* (s. 89–112). Tampere: Vastapaino.
- von Folsach, L.L. (2006). Pervasive refusal syndrome among asylum-seeking children. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 11 (3), 457–473. SAGE Publications.
- Ylönen, H. (2000). *Loihditut linnut. Satujen merkitys lapselle*. Helsinki: Tammi.

OSA III Teoriasta käytäntöön: lasten ja aikuisten yhdessä kehittämä toiminta

Kokeiltuja keinoja ja kokemuksia lapsinäkökulman tavoittamiseksi lapsitoiminnan arjessa.

Tutkimusten löydöt näkyvät lasten kanssa työskentelyssä.

Lasten kanssa työskentelevillä on annettavaa tutkimukselle.

10

Lapsinäkökulmaista toimintaa soveltamassa

Tässä päätösluvussa tarkastelen lapsinäkökulmaista tutkimusta ja toimintaa käytännön sovelluksen kautta. Luvussa hyödynnetään aikaisemmissa luvuissa esitettyjä teoreettisia ajatuksia lapsinäkökulmaisesta toiminnasta ja kuvataan, miten toiminta voi konkreettisesti rakentua, kun lapsinäkökulmaa sovelletaan käytännön työssä lasten kanssa.

Avatakseni lapsinäkökulmaista toimintaa käytännössä kerron tässä luvussa ryhmäperhepäiväkoti Aitolan toimintatavoista, joihin sisältyvät saduttaminen, lasten toiminnan ja puheen dokumentointi sekä tutki-va pienryhmätoiminta. Tuon esiin käytännön esimerkein, miten hoitajien dokumentointityö ja tutkiva työtapana näkyvät arjen suunnittelussa ja toteutuksessa. Ryhmäperhepäiväkodissa on toiminnan alusta lähtien otettu punaiseksi langaksi kysymys: miten saada lasten ajatuksia näkyväksi?

Aitolan ryhmäperhepäiväkoti on saanut nimensä seuraavista sanoista: ajattelu, ihmettely, tutkiminen, oivaltaminen, lapsi ja aikuinen. Aitola on Espoon kaupungin ryhmäperhepäiväkoti, joka aloitti toimintansa toukokuussa 2000. Perhepäiväkodissa on 12 hoitopaikkaa alle

esikouluikäisille lapsille ja kolme hoitajaa: lastenhoitaja ja kaksi ryhmäperhepäivähoitajaa. Aitola toimii Espoon Nöykkiössä yksikerroksisessa rivitaloasunnossa, jossa on neljä huonetta, keittiö ja kodinhoitotilat (Aitola 2008).

Kehittämistyön taustaa

Aitolan henkilökunnan työn innoittajana on ollut Espoonlahden sosiaali- ja terveystoimen vuosina 1994–1999 järjestämä Aito-kokeilu, jossa kehiteltiin lapsilähtöisiä työmenetelmiä päivähoitoon (Kauppinen 1997). Kaikki Aitolaa perustamassa olleet hoitajat – Erja Alastalo, Arja Helvilä ja Helena Lindqvist – osallistuivat tähän kokeiluun. Aito-kokeilu oli osa Stakesin koordinoimaa valtakunnallista Lapset ja laatu -projektia. Kokeilun innoittamana ryhdyttiin toteuttamaan uusia toimintatapoja, kuten sadutusta sekä pienryhmä- ja teematyöskentelyä.

Toiminnan alusta alkaen lapsia sadutettiin (ks. sadutusmenetelmästä tämän teoksen osa II). Lapset jaettiin pienryhmiin, joiden toimintaa dokumentointiin sekä valokuvaamalla että kirjaamalla. Dokumentointi työtapana monipuolistui ja lisääntyi ensimmäisen toimintavuoden aikana. Lapsia haastateltiin ja heidän puheitaan kirjattiin ylös jopa niin paljon, että se herätti vastustusta lasten keskuudessa: ”Ei kai taas. Kirjoitatko tämänkin ylös?” Palautteen vuoksi pidimme noin kuukauden mittaisen lähes täydellisen kirjaamistauon ja samalla pohdimme omaa toimintaamme kirjaajina. Olimme ylittäneet rajan: kirjaamisesta oli tullut tärkeämpää kuin lapsen kuuntelusta. Toisena dokumentointitapana käytimme valokuvausta, ja kuvia otettiin runsaasti. Suurimmaksi osaksi kuvattiin yksittäisiä tapahtumia tai tilanteita. Lasten kanssa teimme kasvunkansioita, joihin kerättiin lasten tekemiä töitä ja heistä otettuja kuvia. Ensimmäisen puolen vuoden aikana toiminnan dokumentointi vaihteli hoitajan omien havaintojen kirjaamisesta pelkkään lasten sanomisten kirjaamiseen.

Dokumentointitoimintaa arvioidessamme tulimme tulokseen, että tarvitsisimme juuri meille räätälöityjä, kirjallisia, pieniä toimintaoh-

jeita, jotta satunnaiset kokeilut muuttuisivat pysyviksi toimintatavoiksi. Toimintaohjeet eivät kuitenkaan saaneet olla ehdottomia, sillä työn kehittämisen kannalta oli olennaista havaita ja ottaa käyttöön uusia ideoita arjen tilanteissa. Aitolaan kehitettiin ohjeet kasvunkansion tekemisestä, pienryhmätoiminnan ohjaamisesta (Lindqvist 2005) ja omahoitajuuden toteuttamisesta (Alastalo 2002). Esittelen seuraavassa toimintamme lähtökohtia ja käytäntöjä.

Kasvunkansio

Aitolaan tullessaan jokainen lapsi tuo mukanaan A4-kokoisen kansion. Kasvunkansion ensimmäinen sivu kertoo lukijalle, miten kansiota on tehty. Esimerkiksi lapsen kertoma kirjataan aina sitaatein. Pienemmillä lapsilla kansiossa näkyy enemmän aikuisen kädenjälkiä. Kasvunkansio sisältää lapsesta otettuja valokuvia, hänen tekemiään töitä – kuten piirroksia, sadutettuja satuja ja maalauksia – sekä erilaisia kirjauksia. Kirjaukset voivat olla esimerkiksi lapsen sanomisia pienryhmätoiminnassa tai leikkikeskusteluissa.

Aitolassa kasvunkansiota tehdään yhdessä lapsen kanssa. Lapsi on itse aktiivinen tekijä ja oppii, että kansio kuuluu hänelle. Pienet yksivuotiaat lapset ovat hoitajan sylissä ja liimaavat yhdessä hoitajan kanssa valokuvia ja juttelevat niistä. Vanhemmat lapset toimivat itsenäisemmin ja valikoivat haluamansa työt ja valokuvat kansioon, ja hoitaja avustaa ja kirjaa lapsen keksimät kuvatekstit. Kansio on lapsen saatavilla, ja hänellä on yksinoikeus kansioon – muut saavat katsoa sitä vain hänen luvallaan. (Aitolan kasvunkansio 2009.).

Kasvunkansioita katselemalla lapsi, vanhemmat ja hoitajat voivat palata menneeseen. Lapsista on hauska katsoa valokuvia itsestään nuorempana ja kuulla, mitä ja miten he ovat tällöin puhuneet. Lapselle jää kasvunkansioon dokumentoituja muistoja päivähoitoajoista, ja näihin muistoihin hän voi palata vuosien kuluttua. Vanhemmat ja hoitajat puolestaan voivat kasvunkansion avulla seurata lapsen piirtämistaidon ja kielellisen kehityksen etenemistä kuluneen toimintakauden aikana.

Ensimmäisenä toimintavuotena 2000 kirjasimme kasvunkansioihin vain lapsen kertoman tekstin tai sanan valokuvan alle. Kasvunkansio-koulutuksessa korostettiin, ettei kansioon laitettaisi lainkaan aikuisen tekstiä vaan vain lapsen kertomaa. Luulimme sen kertovan tarpeeksi. Kansioita jälkepäin selatessamme huomasimme, miten tärkeää on kirjoittaa myös muutama kertova sana kuvasta. Lapsi saattaa kommentoida esimerkiksi valokuvassa näkyvää paitaa, jolloin lapsen sanoma ”punainen paita” kirjataan kuvatekstiksi. Hoitajan itse lisäämä ”Emmi maalaa ensimmäistä kertaa pensselillä” avaa lukijalle, mitä muuta merkityksellistä kuvassa tapahtuu.

Kirjaamisvaiheessa Emmin valokuvassa tekemä työ on vielä ryhmän omalla seinällä kaikkien nähtävänä. Hoitaja laittaa valokuvan ja Lammasryhmän vetäjän tekemän kirjauksen maalaushetkestä kansioon yhdessä Emmin kanssa. Myöhemmin kansioon liitetään tytön tekemä taulu syksyn lehdistä.⁷⁷



Kuva 1. Emmi katsoo oheista valokuvaa, jonka on juuri liimannut kasvunkansioonsa. Hoitaja pyytää Emmiä kertomaan valokuvasta ja kirjaa lapsen sanoman: ”Laa laa hekkosia.” Hoitaja kirjaa myös kuvanottohetken: ”Emmi liimaa syksyn lehtiä tauluksi Lammasryhmän kokoontumisessa 10.10.2006.”⁷⁷

⁷⁷ Kuvat: Helena Lindqvist & Erja Alastalo

Ensimmäisenä toimintavuotenumme otimme paljon yksittäisiä valokuvia. Niitä katsoessamme huomasimme, miten yksittäinen valokuva vangitsee vain pienen hetken, kun taas useampi valokuva samasta tilanteesta kertoo katsojalle enemmän. Valokuvaamalla ja havainnoimalla lapsen leikkiä olemme saaneet mielenkiintoisia kuvasarjoja esimerkiksi siitä, miten lapsi on leikin kautta opetellut pukemaan vaihe vaiheelta.⁷⁸

Leikkihavainnointi

Kerron kahden esimerkin kautta, miten ja miksi havainnoimme leikkiä ja miten havainnointi saattaa vaikuttaa aikuisen ratkaisuihin lapselle edullisella tavalla.

Pelastamisleikki

Pojat juoksevat liukumäkeen, yksi laskee alas ja yrittää kiivetä liukumäkeä takaisin ylös. Ylhäällä muut ottavat kiipeilijää kädestä. Kaikilla on oma tehtävänsä: yksi on vuorotellen pelastettavana ja muut pelastajina tai auttavina käsinä. Leikissä autettava pyytää apua: ”Auttakaal!” Muut tekevät pelastussuunnitelman ylhäällä mäessä: ”Hei se ottais tosta kiinni, ja se taas tosta toisesta. Vetäkää, vetäkää lujempaa, noin, hyvä lujempaa.” Kun pelastus on onnistunut, joukko laskee liukumäen alas ja juoksee grillipaikalle, jossa loikoillaan penkeillä ja välillä painitaan. Pian taas juostaan liukumäelle, ja leikkikuvio liukumäellä toistuu, pelastettava vain vaihtuu.

Seuraan leikkiä, joka voisi näyttää riehumiselta nopeasti arvioituna. Muutama minuutti havainnointia auttaa ymmärtämään, mistä leikissä on kyse. Sääntönä on, ettei liukumäkeä kiivetä alhaalta ylöspäin, sillä liukkaassa liukumäessä on sattunut pieniä vahinkoja. On siis kyseessä

⁷⁸ Aitolan kasvunkansioiden teosta kertova Helena Lindqvistin haastattelu löytyy varhaiskasvatuksen kehittämisyksikön VKK-Metron verkkosivulta <http://rikasmediavirta.com/kasvunkansio/video3/index.html>.

leikki, jonka olennainen osa tapahtuu yhteisten sääntöjen vastaisesti. Menen lasten luo, kerron sovituista säännöistä ja jatkan: ”Koska huomaan, että leikkiin kuuluu pelastaminen, niin sovitaan, että silloin, kun leikitte tätä leikkiä, aikuinen tulee tähän ihan lähelle turvaksi vain varmistamaan.” Leikki jatkuu.

Kerron muille hoitajille leikistä: mitä havainnoin ja miksi päätin muuttaa sääntöjä. Sovimme yhdessä, että kun pojat alkavat leikkiä pelastamisleikkiä, aikuinen menee lähetyville mutta ei kuitenkaan puutu pelastamisleikkiin. Pelastamisleikin myötä hoitajat havahtuvat keskustelemaan keskenään säännöistä ja siitä, miten leikki muistuttaa *krokoleikkiä*, jota heidän omat lapsensa ovat leikkineet noin 15 vuotta sitten liukumäessä. Pihan haasteellisuus leikkiympäristönä tulee puheeksi: metsästä löytyy kiipeilypuita, kiviä, kallioita, ja maasto on vaihtelevaa. Pihalla vaihtelevaa maastoa ei ole, joten lapset löytävät itse haasteita itselleen.⁷⁹

Havainnointi auttaa ymmärtämään lasten leikin kulun ja idean. Havainnoijalle käy ilmi, miten erilaiset roolit näkyvät leikissä ja miten sitoutunut ja uppoutunut lapsi on leikkiinsä. Havainnointi auttaa aikuista ymmärtämään lasta ja tarvittaessa muuttamaan omaa toimintaansa. Hätäisellä päätöksellä aikuinen voisi kieltää hauskan ja opettavaisen liukumäkileikin.

Matoleikki pihalla

Pojat löytävät kaksi narunpätkää, mustan ja keltaisen. Niistä tulee matoja, joille pojat tekevät pesän. Pesä on hiekkalaatikossa, johon tulee matojen kolo. Otto ottaa madon ja laittaa sen Kallen selkään. ”Kiinanmato”, sanoo Otto. Kalle ottaa madon pois selästään ja antaa madon Otolle. ”Laita silmät kiinni”, sanoo Otto Kallelle ja ryhtyy piilottamaan matoa. Kalle alkaa etsiä matoa ja löytää sen traktorin sisältä. Kallen mato oli muuttunut Etana-Elliksi, mutta sitä ei enää löydy hiekan seasta. ”Se oli täällä”, sanoo Kalle. ”Kaiva”, kehottaa Otto. Kalle huu-

⁷⁹ Aitolan ryhmäperhepäiväkoti, syyskuu 2005. Kirjannut Helena Lindqvist.

taa: ”Se on poissa!” Julian ja Oskari kiinnostuvat: ”Mikä on poissa?” Kalle ja Otto eivät vastaa pojille, joten pojat palaavat omaan leikkiinsä. Otto piilottelee omaa Kiinanmatoaan, ja Kalle etsiskelee hyräillen matoa. ”Missä, missä se on?” kyselee Kalle. ”Ei tuolla”, sanoo Otto. Kalle jatkaa etsiskelyä. ”Se on näkymätön”, sanoo Otto. Kalle löytää oikean etanan, ja leikki vaihtuu Etana-Ellin tarkkailuun. ”Hei, Etana-Elli näytti sarvet, joten huomenna on poutaa!” huutaa Otto.

Otto ja Kalle leikkivät useana päivänä piilotusleikkiä, ja Oton haalarin taskussa kulkee mukana Kiinanmato. Kalle keksii pian, että piilotusleikissä voi kurkistella salaa käsien välistä, ja Otto ihmettelee, miten Kalle voi löytää madon niin nopeasti.⁸⁰

Havainnoimalla ja kirjaamalla lasten leikkejä leikin arvostus on lisääntynyt (ks. myös Karimäki tässä teoksessa, luku 5). Leikkiympäristöä on muokattu ryhmän tarpeiden mukaisesti, ja vapaalle leikille on jätetty aikaa jo toiminnan suunnittelussa. Havainnointi on antanut luvan poiketa rutiineista. Olemme antaneet kivan leikin jatkaa, vaikka aamun ulkoilu aika olisi koittanut. Lapset ovatkin saaneet mahdollisuuden lähteä vähän myöhemmin ulos tai olla sisällä koko aamun.

Leikkikirjausten kautta vanhemmat ovat saaneet tietoa siitä, mitä, miten ja kenen kanssa lapsi leikkii. Leikin havainnoinnin kautta olemme pystyneet auttamaan lasta silloin, kun hänellä on vaikeuksia sitoutua leikkiin. Hoitajina olemme osanneet myös rauhoittaa leikinmaailmaan, olla läsnä, kuunnella ja olla tietoisia siitä, mitä leikissä on meillä kuitenkin puuttumatta leikin kulkuun tai toisaalta puuttamalla siihen myönteisin keinoin, kuten pelastautumisleikissä.

Sadutus innostaa kirjaamaan

Sadutus on yksi keskeinen työvälineemme, ja koemme sen tärkeäksi, jotta saamme lasten ajatuksia kuuluville. Sadutus perustuu aina vapaaehtoisuuteen – on myös lapsia, joita sadutus ei innosta, ja tätä tulee

⁸⁰ Oton ja Kallen matoleikki pihalla 22.9.2005. Kirjannut Helena Lindqvist.

kunnioittaa. Tavatessamme lasten vanhemmat ensimmäistä kertaa kerromme sadutuksesta ja pyydämme luvan dokumentointiin.

Sadutusmenetelmän kautta hoitajat ovat oppineet kirjaamaan lasten sanomiset juuri samalla tavalla kuin lapsi ne tuottaa jättämättä mitään pois tai lisäämättä mitään. Kirjaajan ei tarvitse miettiä kielioppia, vaan riittää, että kirjaa sen, minkä kuulee. Usein vanhemmat vähättelevät omia kirjauksiaan, jolloin kerromme omasta kokemuksestamme: ”Mitä enemmän kirjaa, sen helpommaksi se tulee, ja sadutus on oiva tapa harjoitella kirjaamista.”

Kirjaamalla lapsen sanomisia ja tekemisiä hoitaja herkistyy kuuntelemaan ja havainnoimaan. Näin hoitaja pääsee osalliseksi lapsen ajatusmaailmasta ja oppii kuuntelemaan lapsen puhetta tarkemmin. Lapsi saa hoitajan jakamattoman huomion sadutustilanteessa, ja hänen itsetuntonsa vahvistuu, koska juuri hänen satunsa kirjataan ja myöhemmin luetaan. Ryhmäsadutus auttaa ryhmäntymisessä, vuorovaikutuksellisesti tapahtumassa, jossa lapset kuuntelevat ja antavat tilaa toisilleen sekä tekevät kompromisseja tarinoidensa suhteen. Sadutus on mahdollistanut monet hauskat yhteiset hetket lasten kanssa. Aitolaan on kertynyt satojen sadutettujen satujen arkisto kuin huomaamatta, sillä olemme kopioineet lähes kaikki sadutetut sadut (Vaahtio 2007). Meillä on myös pidetty sadutusnäyttely ”Aitolan sata satua” (Sainio 2003)⁸¹.

Lapsilla on valtava määrä tietoa, ja heitä kuuntelemalla olemme oppineet paljon uutta esimerkiksi tulivuoren toiminnasta. Kirjauksia luki-
malla syntyy oivalluksia. Hoitaja on huomannut, miten lapsi usein ajattelee eri tavalla kuin aikuinen. Lapsen kokemusmaailma on rakentunut hänen ympäristöstään. Meille aikuisille monet asiat ovat itsestäänsel-
vyyksiä. Lapsi sen sijaan kohtaa uusia asioita myös arkisissa tilanteissa:

Olimme pienryhmän kanssa menossa kotiini vierailulle. Matkalla lapset esittivät monenlaisia kysymyksiä. Viimeiseksi kysymykseksi jäi: ”Onko sinulla lapsia?” Vastasin: ”Kyllä. Kolme, mutta vanhin ei asu enää kotona.” Tuli aivan hiljaista. Luulin, että kysymykset

⁸¹ Sadut löytyvät myös Lapset toimivat ja kertovat -verkkosivulta www.wdu.helsinki.fi/lapsetkertovat.

loppuivat siihen. Lukiessani omaa vastaustani perillä kotona halusin tarkentaa lapsille: ”Kun kysyitte, onko minulla lapsia, niin kerroin, että vanhin lapsista ei asu enää kotona. Hän asuu siis omassa kodissaan ja on jo aikuinen.” ”Ahaa”, huokasivat lapset ja jatkoivat: ”Me kun luultiin, ettei sillä ole kotia ollenkaan.”

Toinenkin esimerkki liittyy vierailuun kotonani. Lähestyessämme kerrostaloa lapset huudahtavat: ”Vau, onpa sulla iso talo!” Rapun oven avattuani lapset alkoivat ottaa saappaita pois jalarasta rappukäytävässä. Minulle selvisi, etteivät he olleet koskaan vierailleet kerrostalossa.

Satukirjeenvaihdon kautta sukupolvien väliseen yhteiseen toimintaan

Syksyllä 2006 aloitimme Espoon Lähimmäispalveluyhdistys ry:n Muisti – mahtava juttu (MUKU) -projektissa satukirjeenvaihdon palveluta-



Kuva 2. Peppi, 3 vuotta, on Espoon Merikartanon palvelutalon asukkaan kanssa yhteisellä meuhetkellä tarinajumpan jälkeen. Kuva kertoo paljon sellaista, mitä kirjaamalla olisi vaikea välittää.

lo Merikartanon ikäihmisten kanssa. Sovimme tapaamisia Merikartanoon. Tapaamisiin liittyi jokin yhteinen toiminta, kuten lasten esiintyminen, ja jälkeenpäin yhteinen meuhetki. Yhteistyö palvelutalon asukkaiden kanssa on sukupolvien välistä yhteistä toimintaa, josta on ollut iloa molemmille osapuolille. Lapset ovat tuoneet iloa ja vaihtelua asukkaiden arkeen esityksillään ja olemuksillaan sekä jutustelemalla asukkaiden kanssa. Lapset ovat puolestaan päässeet päivähoidon arjen keskellä esittelemään taitojaan, tutustumaan, keskustelemaan ja kuuntelemaan iäkkäitä ihmisiä. Ikäihmisten saduissa välittyy usein tietoa menneistä ajoista, joista lapset ovat erityisen kiinnostuneita.

Tutkimalla oppii yhdessä

Aitolan pienryhmätyöskentelyssä aikuiset jakavat lapset pysyviin pienryhmiin toimintakauden alussa. Ryhmäkoko vaihtelee kolmesta kuuteen lapseen. Pienryhmät on jaettu erilaisten mallien mukaan vuosien varrella. Toisinaan lapset on jaettu sukupuoliryhmiin, toisinaan ikäryhmiin ja välillä näiden erilaisiin yhdistelmiin. Parhaiten ryhmääntyminen on onnistunut niissä ryhmissä, joissa on ollut samanikäisiä tyttöjä ja poikia.

Pienryhmätoiminnassa lapsi saa olla toiminnan suunnittelija, ideoi ja ja aktiivinen toimija yhdessä hoitajan kanssa. On tärkeää, että jokainen ryhmän jäsen saa puheenvuoron. Ensimmäisellä kokoontumiskerralla keksitään ryhmälle nimi, minkä jälkeen lapset saavat kertoa ryhmän toimintaan liittyvistä odotuksistaan. Aikuinen kirjaa ja auttaa tarvittaessa tarkentavilla kysymyksillä. Hoitajan tehtävänä on mahdollistaa ryhmän toiveet.

Pienryhmien teematyöskentely lähtee lasten ajatuksista, heidän esittämistään kysymyksistä ja ihmettelyn aiheista (Karlsson 2000; Karlsson & Riihelä 1993). Lapset etsivät yhdessä hoitajan kanssa vastauksia omiin kysymyksiinsä teeman edetessä lasten ehdoilla. Aikuisen tehtävänä on antaa aikaa, välineitä ja ideoita teeman etenemiseen sekä kirjata ryhmän toimintaa. Hoitajan oma luovuus, innostus ja rohkeus heittäytyä mukaan lasten maailmaan on ratkaisevan tärkeää. Lapset ovat

innokkaita tutkijoita, ja aikuinen voi joko kannustaa tutkimiseen tai sammuttaa tutkimisen ilon. Teematyöskentelyssä ei ole oikeita ja väärää vastauksia, ainoastaan lapsen kertomaa, joka kirjataan juuri niin kuin lapsi sen tuottaa. Teeman edetessä asioita tutkitaan yhdessä, ja lopuksi lapset löytävät vastauksia alussa esittämiinsä kysymyksiin.

Esimerkkejä teematyöskentelystä eli tutkivasta pienryhmätyöskentelystä

Kalaprojekti piirtäen ja askarrellen

Lapset olivat kiinnostuneina tutkineet kalakirjaa keskenään. Mukana oli kaikenikäisiä lapsia, jotka yhdessä muodostivat hetkellisen kiinnostusryhmän. Lapset valitsivat, mitä kaloja he halusivat piirtää ja askarrella joko kirjasta tai vain oman mielikuvituksensa innoittamina. Kaloja tehtiin monena päivänä ja niille suunniteltiin koti. Lapset saivat käyttöönsä ison terraarion ja erilaisia materiaaleja, kuten kankaita, yhdessä kerättyjä kiviä ja oksia. Näin syntyi yhteinen akvaario Aitolaan. Susiryhmäläiset – 4–5-vuotiaiden pysyvä pienryhmä – halusivat tehdä myös omat akvaarionsa, jotka he voisivat viedä koteihinsa. Keittiöstä haettiin pahvilaatikoita, ja Susi-ryhmä alkoi valmistaa akvaarioita.



Kuva 3. Susi-pienryhmän akvaariot

Muurahaisprojekti luonnosta nauttien

Rubiini-ryhmässä 4–5-vuotiaiden muurahaisista kiinnostuneiden lasten tutkimusaihe rajattiin Suomessa eläviin muurahaisiin, vaikkakin luimme myös termiiteistä. Muurahaisten elämää seurattiin luonnossa läpi toimintakauden. Jokaisesta kokoontumiskerrasta hoitaja kirjasi lasten sanomisia sekä yhdessä nähtyä ja koettua. Vanhemmat saivat kotiin luettavaksi kirjausten kopiot, jotka lapset myöhemmin laittoivat omiin kasvunkansioihinsa.

Seuraavassa on otteita Rubiini-ryhmän ensimmäisestä ja viimeisestä muurahaiskokoontumisesta sekä talvisen metsäretken kirjaus. Ensimmäinen teematyöskentelykokoontuminen syksyllä – lasten tietoaarkku muurahaisista – avattiin käsitekartan avulla.

Aikuinen kysyy: ”Kertokaa, mitä tiedätte muurahaisista.”

”Ainaki mä tiedän, et sokerimuurahaisii on olemassa.”

”Mä tiedän, et muurahaisil on kuusi jalkaa.”

”Kusiaisia on olemas myöskin, että ne kusiaiset polttaa tai pistää.”

”Muurahaiset tekee kekoa risulla ja sellasilla roskilla, havuneuloilla, ja sitte ne tykkää rikkinäisistä puista. Sit ne tykkää sokerista. Ne voi sitä ettii. Ne syö matoja.”

”Mä tietäisin, et muurahaiset puree. Kusiaiset ku pissaa, niilt tulee sellast ainetta, et se kirvelee, muurahainen pissaa.”

Aikuinen kuulostelee lasten tutkimuskysymyksiä: ”Mitä haluatte tietää muurahaisista?”

”Mä haluan tietää et sellasta et, syökö ne paperii?”

”En tiedä.”

”Miks muurahaisilla on tuntosarvet?”

Aikuinen lisää: ”Miten te tutkisitte muurahaisia?”

”Luupilla tai suurennuslasilla.”

”Jalkapallokentällä on muurahaisia.”

”Metsä.”

”Kameralla voi ottaa kuvia muurahaisista ja keosta. Niist kuvist saa tietoa.”

Näistä lähtökohdista aloimme tutkia muurahaisia. Katsoimme muurahaisaiheisen videon ja askartelimme yhdessä. Hoitaja toimi kirjaajana ja valokuvaajana jokaisessa kokoontumisessa. Muurahaisille tehtiin Aitolan terraarioon oma koti, jossa lasten tekemät jättikokoiset muurahaiset asustivat. Muurahaisteema jatkui koko toimintakauden. Rubiini-ryhmä oli hyvin toimelias ja kekseliäs, joten se ehti tehdä monenmoista toimintakauden aikana.

Viimeinen muurahaisia koskeva teematyöskentelykokouminen oli keväällä. Työn päätteeksi aikuinen esitti lapsille heidän omat alussa esittämänsä kysymykset ja lapset kertoivat vastaukset.

Aikuinen kysyy: ”Voiko muurahaiset syödä paperii?”

”Ei.”

Aikuinen jatkaa: ”Miksi muurahaisilla on tuntosarvet?”

”Siks et ne pystyy haistamaan, maistamaan ja taputtamaan.”

”Ne taputtelee, haistaa, maistaa ja taputtelee.”

”No siks, et ne pystyy haistamaan ja maistamaan ja taputtelemaan.”

”Siks et ne voi haistaa.”

Aikuinen kysyy: ”Mitä muuta on opittu muurahaisista?”

”Et hämähäkit on vaarallisia vihollisia niille.”

”Leppäkertutki.”

”Toukka, muna, kotelo, muurahainen.”

”Metsässä mä oon nähny kuningattaren.”

”Muna, toukka, kotelo, muurahainen.”

Seuraava esimerkki on Rubiini-ryhmän metsäretken dokumentoinnista 2.11.2004. Kuvien tekstit ovat lasten kertomia.



Kuva 4. Miika: "Mä oon puussa ja sitten mä istun siellä ja katon näkyys lintuja tai oravia."



Kuva 5. Tiia: "Mä olin tos ki-vellä."



Kuva 6. Miika: "Ja tässä mä oon tuol puussa makaamassa ja siellä mä katon pilviä, mä katon, mitä kuvioita niistä pilvistä muodostui."

Kuva 7. Aki: "Aki kiipee puussa, Aki kiipee puussa."



Kuva 8. Oskari: "Mä oon tosa nostamassa puuta, sitten mä leikin sillee et mä kysyin sulta, saaks tätä tähän."



Kuva 9. Oskari: "Sitten tulee Iso-Miika mukaan leikkii mun kaa."





Kuva 10. Aki: "Aki ja Tiia kantavat puita, isoja puita. Tiian pitää kantaa pieniä puita ja minun isoja."



Kuva 11. Tiia: "Tos me juodaan kuumaa mehua ja me istutaa Akin kaa samassa pulkassa."



Kuva 12. Miika: "Me löydettiin pullo ja mentii kauppa ja ostettiin kymmenellä sentillä mansikkanauha..."

Kuva 13. Miika: "...ja syötiin se portailla."



”Ovatko muurahaiset menneet talviunille?”

Seuraava teematyöskentelyesimerkki on suora lainaus kirjauksesta, joka tehtiin Rubiini-ryhmän metsäretkellä. Vanhemmat saivat kotiin luettavaksi kansion myös tästä kirjauksesta⁸².

Ennen ”metsänporttia” katsottiin tuttua muurahaispesää. Joku oli tehnyt siihen suuren kolon. Mietittiin, mikä eläin voisi olla kyseessä. ”Karhu”, kuului lasten vastaus. Helenankin mielikuvitus lensi, sillä kolo oli aika suuri, mutta arvelimme supikoiran tai ”suuren pedon”, ihmisen, tehneen tuon kolon. Metsänportista pujahti sisään Miika-susi, Helena-hirvi, Aki-kettu, Oskari-muurahainen, Tiia-perhonen ja Maria-orava. Havainnoitiin, mikä metsässä oli muuttunut. ”Lehdet”, kertoivat lapset. Kuunneltiin polulla metsän ääniä. Neljä, viisi lintua visersi iloisesti. Rubiinit näyttivät ison kuusipuun Marialle, lähihoitajaopiskelijalle. Kuusen oksalla hyppeli orava. Omalle metsäpaikalle saavuttaessa lapset riensivät katsomaan omaa muurahaispesäämme, ja siinäkin oli kaivamisjäljet. Tutkittiin, ovatko muurahaiset nukkumassa. Kyllä, ei liikettä koko pesässä. Kiipeilypuun luona Miika näytti muille hiirenkolon ja Oskari oravanpesän lahonneessa puun-

⁸² Rubiini-ryhmän metsäretki 2.11.2004. Kirjannut Helena Lindqvist.

rungossa. Menimme takaisin rinnettä ylös, ja majanrakennuspuita löytyi kiipeilypuun luota. Majanrakennus alkoi. Oskari ja Tiia hakivat kauempaakin isoja oksia. ”Hei tuol on hirviö, se on karvanen ja sil on kynnet”, sanoi Oskari. ”Joo”, vakuutteli Tiia. ”Se on karhu”, sanoi Oskari. Helena lähti katsomaan hirviötä, ja auringon paistaessa huomattiin, että hirviö onkin meidän varjojamme, jotka liikkuiivat koivun rungoissa. Siis monta hirviötä liikkui metsässä.

Eväshetkellä kirjattua Akin ja Miikan keskustelua. Pohjana keskustelulle oli metsästä löydetty pullo. ”Me ollaa tosi onnellisia, jos siit saa rahaa”, tuumasivat pojat löydettyään pullon. Miika: ”Hei, nyt onkin lotossa jättipotti. Me ollaa ostettu lotto. Me ollaa voitettu joskus.” Aki: ”Seitsemän miljoonaa.” Miika: ”Se onkin tän metsän kokonen rahakasa... jos se ois tän metsän kokonen se ois ainaki triljoona. Mä otan miljoona, miljoona, tuhat seitsemänsataa miljoonaa. Mä en usko et tänne tulee niin suuri jättipotti. Voi tulla miljoona.” Aki: ”Se mahtus meidän varastoon.” Miika: ”Ei mahtus.”

Miika kertoi Roope Ankasta, miten se kylpee rahassa ja vois ostaa koko maailman. Oskari ja Tiia istuivat kaksin ja mutustelivat eväitään ja kuuntelivat osin Akin ja Miikan keskustelua. Eväshetken jälkeen kiipeilypuu oli tosi kovassa käytössä.

Merirosvoista draaman keinoin

Rubiini-pienryhmän keskusteluissa nousi toisinaan esille lasten kiinnostus merirosvoihin. Päätimme työstää aihetta lasten kanssa ja valitsimme teeman käsittelyyn draaman keinot. Hoitaja ehdotti ryhmälle, että toisille lapsille esitettäisiin näytelmä aiheesta. Ehdotus sai yksimielisen kannatuksen, joten aloimme ryhmässä miettiä, miten esitys voitaisiin toteuttaa. Aluksi jokainen sai päättää, mitä roolia halusi esittää. Tiia halusi olla mustekala, Miika merirosvolaivan kapteeni ja Aki ja Oskari merirosvoja. Tämän jälkeen aloimme pohtia sopivia kulisseeja. Päätimme tehdä merirosvolaivan, meren ja aarrearkun sekä roolihahmot keppinukkeina. Hoitajan tehtäväksi jäi hankkia materiaalit. Rubii-

ni-ryhmällä oli jo jonkinlaista näkemystä esityksestä, mutta varsinaista näytelmän juonta ei vielä ollut, joten hoitaja pyysi lapsia kertomaan tarinan. Lapset kertoivat yhteisen sadun, jonka hoitaja kirjasi sanatar-kasti⁸³:

Olipa kerran merirosvoja ja mustekala [Miika]. Merirosvot yrit-tivät etsiä aarrearkkua [Aki]. Ne yrittivät pyydystää mustekalaa [Tiia]. Ne yritti tehdä merirosvolaivan [Oskari]. Ja ne onnistui-vat tekemään merirosvolaivan [Miika]. Ne lähti laivalla merelle [Aki], ja sit ku ne huomasi sen aarrearkun, siin ei ollutkaan sitä enää, siel oli tyhjä aarrearkku [Tiia]. Ne huomasi sen mustekalan ja pelästyi [Oskari], mutta sitten heidän laivansa upposi meren-pohjaan, ja sieltä löysivät aarrearkun, jossa oli aarteita, ja he toi-vat sen laivaansa [Miika]. Ja sitten ne vei aarrearkun rantaan ja sitten ne meni mustekalan kimppuun ja pyydysti sen. Mutta sit-ten ne päästi sen mustekalan mereen. Loppu [Yhdessä].

Roolihahmot ja näytelmän kulissit rakennettiin ja askarreltiin yhdes-sä. Tiia askarteli mustekalan, ja pojat tekivät keppinuket roolihahmois-taan. Kaikki yhdessä suunnittelivat, maalasivat ja liimasivat laivan.



Kuva 14.



Kuva 15.

⁸³ Merirosvot ja mustekala, yhteissadutus 14.2.2005.

Rubiini-ryhmä esitti pöytäteatteriesityksensä Aitolan muille lapsille ja kevään päättäjaisissä vanhemmille. Olimme yhdessä valinneet taustamusiikiksi meren aaltojen kohinaa. Lapset esittivät roolinsa keppinukeilla hoitajan lukiessa sadutetun tarinan.

Lasten sitoutuneisuus pienryhmän toimintaan hämmästyttää hoitajia yhä uudelleen. Pienryhmässä vilkkaimmatkin lapset rauhoittuvat ja keskittyvät tekemiseensä ja ryhmän toimintaan. Pienryhmässä arat lapset vähitellen rohkaistuvat tuomaan ajatuksiaan esille, ja rohkeat ja vilkkaat lapset oppivat kuuntelemaan muiden ajatuksia. Näin lapset oivaltavat toistensa vahvuuksia. Lapsen itsetunto vahvistuu myönteisten pienryhmäkokemusten kautta. Hän oppii luottamaan omiin kykyihinsä ja toimimaan yhdessä yhteisen päämäärän vuoksi. Teematyöskentelyssä lapset pääsevät tutkimaan, oivaltamaan ja ihmettelemään heitä kiinnostavia asioita ja ilmiöitä (Stenius & Karlsson 2005). Pienryhmätyöskentely on antoisaa niin lapsille kuin hoitajillekin. Se on ikään kuin yhteinen seikkailu, jonka määränpää ei ole etukäteen tiedossa.

Ratkaisukeskeisyys

Aitolassa laaditaan aina syksyn alussa yhteiset säännöt. Ensimmäisenä toimintavuotena lapset luettelivat kieltoja: ei saa lyödä, ei saa ottaa kädestä leluja, ei saa juosta sisällä. Kirjasimme sanomiset sellaisenaan huoneentauluun. Katsellessamme sääntötaulua kirjaukset alkoivat näyttää hyvin ei-painotteisilta ja kielteisiltä. Mietimme sääntöjen kääntämistä ratkaisukeskeisiksi (Furman 2004), esimerkiksi ”sisällä kävellään”. Nykyisin sääntöjä laadittaessa aikuinen edelleen kirjaa ehdotukset juuri kuten lapsi ne sanoo, mutta kokoamisvaiheessa hoitaja kertoo, että ”ei saa lyödä” ja ”ei saa ottaa lelua toisien kädestä” tarkoittaa samaa kuin ”kaveria kohdellaan hyvin”. Näin ovat lapsetkin alkaneet vähitellen puhumaan ”ratkaisukieltä” ja hoitajat käyttämään vähemmän ”ei-kieltä”.

Lapsinäkökulmaa soveltava toimintakulttuuri

Edellä on kuvattu useita erilaisia menetelmiä ja kokeiluja, joita Aitolassa on toteutettu vuosien varrella. Kaikkia näitä yhdistää pyrkimys tavoittaa lapsen näkökulma, kuunnella lasta ja suunnitella toimintaa lasten ajatusten ja kiinnostusten mukaan. Tätä kutsutaan myös sadutavaksi toimintakulttuuriksi. Toiminnan kehittäminen on jatkuva prosessi, jota Aitolassa jatketaan edelleen pienin kokeiluin. Onnistumisista iloitaan ja omaa toimintaa arvioidaan.

Vuosien varrella Aitolan työtä on arvioitu säännöllisesti ja uusia kehityshankkeita ja toimintamuotoja on otettu käyttöön. Tukea kehittämistyöhön on saatu osallistumalla erilaisiin hankkeisiin, esimerkiksi Pilari-projektiin (Almqvist 2001) ja Stakesin Varttua-TIVA-hankeeseen (2002–2005). Osallistuminen ei ole vaatinut erillistä rahoitusta tai lisäresursseja. Varsinainen kehitystyö tapahtuu päivähoiton arjessa. Tärkeintä uusien työtapojen löytymisessä on henkilökunnan halu kehittyä. Pieniin arjen käytäntöihin on saatu uutta näkemystä, kun henkilökunnan jäsenet tuovat kokemuksiaan ja oivalluksiaan esille. Näin olemme jakaneet arvokasta hiljaista tietoa toisillemme. Myös lukemalla kirjauksia lasten toiminnasta on syntynyt monenlaisia ajatuksia ja oivalluksia. Kirjaaminen on osaltaan mahdollistanut oman ammattitaidon kehittämisen ja tuonut omaa työtä konkreettisesti näkyväksi. Oman työn arvostus ja tyytyväisyys työhön on lisääntynyt, ja tämä on heijastunut positiivisesti koko työyhteisöön, niin lapsiin kuin heidän vanhempiinsakin. Myös vanhemmat ovat saaneet kirjausten ja valokuvien kautta arvokasta tietoa lastensa päivähoiton arjesta.

Luovan oppimisympäristön mahdollistajina aikuiset ovat avainasemassa. Luovuus, rohkeus, toisen kuunteleminen, ilo ja huumori sekä todellinen välittäminen luovat pohjaa aidolle vuorovaikutukselle, joka on tärkeää oppimisprosessissa. Aikuisen uskallus kokeilla ja heittäytyä toimimaan ja tutkimaan yhdessä lasten kanssa on arjen seikkailua parhaimmillaan.

Sadutusmenetelmä on auttanut meitä ajattelemaan, ajattelu ihmettelemään, ihmettely tutkimaan ja tutkiminen oivaltamaan. Sadutuk-

sesta lähtenyt innostus kirjaamiseen ja sitä kautta oman työn kehittämiseen on koskettanut koko tiimiämme ja tuonut uusia näkökulmia hoitotyöhön sekä luonut pysyviä hyviä käytäntöjä lasten varhaiskasvatustyöhön.

Lähteet

- Aitola. Luettu 4.8.2008, <http://www.espoo.fi/default.asp?path=1;28;11866;10672;37752;11264;11295;11294>
- Aitolan kasvunkansio (2009). Julkaisematon lähde.
- Aito-projekti. Aito-opintopiirit Espoonlahdessa: Aito-aalto 1, 1994–1996. Aito-aalto 2, 1996–1998. Aito-aalto 3, 1999–2000.
- Alatalo, E. (2002). ”Omahoitajamallin” toteuttaminen kohdatessa uusia päivähoiton aloittavia perheitä sekä vanhempien ja hoitajien keskinäisen vuorovaikutuksen kehittäminen. Kehittämishanke ryhmäperhepäiväkoti Aitolassa. Lopputyö 1.4.2002.
- Almkvist, S. (2001). Espoonlahden sosiaali- ja terveystieteiden keskuksen, Hyks:n Pienten lasten psykiatrisen keskuksen ja Helsingin yliopiston yhteistyö on jatkunut vuosina 2000–2001 Pilari-hankkeessa, jossa lasten mielenterveystyötä kehitetään perustasolla. Luettu 4.8.2008, <http://koti.welho.com/jnissine/VA07%20pilari.htm>
- Furman, B. (2004). Muksuoppi. Keuruu: Tammi.
- Karlsson, L. (2003). Sadutus, avain osallistavaan toimintakulttuuriin. Juva: PS-kustannus.
- Karlsson, L. & Riihelä, M. (1993). Ajattelu alkaa ihmetyksestä – Ryhmätöistä yhteistoiminnalliseen oppimiseen. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Kauppinen, R. (1997). Esiopetus piilosta parrasvaloihin. Kertomus Espoonlahden esiopetusverkoston kehittämishankkeesta, Aito-kokeilusta, toimintakaudesta 1994–1996. Helsinki: Stakesin monistamo.
- Lapset kertovat ja toimivat ry. Luettu 7.8.2008, <http://www.edu.helsinki.fi/lapsetkertovat>
- Lindqvist, H. (2005). Opatusta osallistavaan pienryhmä- ja teematyöskentelyyn. Luettu 4.8.2008, http://www.edu.helsinki.fi/lapsetkertovat/Aikuisten_valineita/YTO/aitolan_toiminta-askleet_2006_pdf.pdf
- MUKU-projekti. Luettu 4.8.2008, www.elpy.fi/kehitys.htm
- Sainio, T. (2003). Saduttamisessa lapsi on ykkönen. Espoon kaupungin henkilöstölehti Wieteri 2003/3.
- Stenius, T., Karlsson, L. & MLL:n osallisuusverkostolaiset (2005). Yhdessä lasten kanssa – seikkailu osallisuuteen. Mannerheimin lastensuojeluliitto. Luettu 4.8.2008, http://www.edu.helsinki.fi/lapsetkertovat/Julkaisut/Stenius_Karlsson_Yhdessalastenkanssa.pdf
- Vaahito, J. (2007). ”Ennen sanoin plinsassa”. Länsiväylä 6.6.2007, 6.
- Varttua-TIVA-hanke (2002–2005). Stakes. Luettu 4.8.2008, <http://uuma.hus.fi/default.asp?path=1;34;100>

Kirjoittajat

Claes von Hofsten, PsT, professori, Uppsalan yliopisto

Reeli Karimäki, FM, lastenkulttuurin päällikkö, Vantaan kaupunki;
väitöskirjan tekijä, Helsingin yliopisto

Liisa Karlsson, KT, dosentti, Helsingin yliopisto

Helena Lindqvist, ryhmäperhepäiväkodin lastenhoitaja, Espoon
kaupunki

Minna Lähteenmäki, KM, tohtorikoulutettava, Helsingin yliopisto

Anna Pauliina Rainio, KT, tutkijatohtori, Helsingin yliopisto

Monika Riihelä, VTM, psykologi

Niina Rutanen, VTT, tutkijatohtori, Tampereen yliopisto

Suomen kasvatustieteellisen seuran Kasvatusalan tutkimuksia -sarjan julkaisuja

- 56/2011 Risto Rinne, Hannu Simola, Mirka Mäkinen-Streng, Sari Silmäri-Salo, Janne Varjo: **Arvioinnin arvo. Suomalaisen perusopetuksen laadunarviointi rehtoreiden ja opettajien kokemana.** (356 s.) 28,00 e
- 55/2011 Antti Saari: **Kasvatustieteen tiedontahto. Kriittisen historian näkökulmia suomalaiseen kasvatukseen tutkimukseen.** (461 s.) 30,00 e
- 54/2011 Risto Rinne, Juhani Tähtinen, Arto Jauhiainen, Mari Broberg (toim.): **Koulutuspolitiikan käytännöt kansallisessa ja ylikansallisessa kehyksessä.** (568 s.) 32,00 e
- 53/2011 Johanna Lasonen, Jani Ursin (toim.): **Koulutus yhteiskunnan muutoksissa: jatkuvuuksia ja katkoksia.** (330 s.) 28,00 e
- 52/2010 Arto Kallioniemi, Auli Toom, Martin Ubani, Heljä Linnansaari (toim.): **Akateeminen luokanopettajakoulutus. 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita.** (419 s.) 30,00 e
- 51/2010 Pirjo Aunio, Markku Jahnukainen, Mirjam Kalland, Jussi Silvonen (Eds.): **Piaget is dead, Vygotsky is still alive, or? An honorary book for professors Airi and Jarkko Hautamäki.** (332 s.) 28,00 e
- 50/2010 Silja Rajander: **School and choice: An ethnography of a primary school with bilingual classes.** (436 s.) 29,00 e
- 49/2010 Sirkka Laihiala-Kankainen, Ulve Kala-Arvisto, Inger Kraav, Svetlana Raschetina: **Ninth graders' values, goals and views about learning and school A comparative analysis in three countries: Finland, Russia, Estonia.** (215 s.) 27,00 e
- 48/2010 Jaakko Kauko, Risto Rinne, Heli Kynkäänniemi (Eds.): **Restructuring the Truth of Schooling – Essays on Discursive Practices in the Sociology and Politics of Education. A Festschrift for Hannu Simola.** (287 s.) 27,00 e

- 47/2010 Päivi Siivonen: **From a "Student" to a Lifelong "Consumer" of Education? Constructions of Educability in Adult Students' Narrative Life Histories.** (331 s.) 28,00 e
- 46/2009 Mira Huusko: **Isearviointi suomalaisissa yliopistoissa: arvoja, kehittämistä ja imagon rakentamista.** (262 s.) 27,00 e
- 45/2009 Johanna Kallo: **OECD education policy. A comparative and historical study focusing on the thematic reviews of tertiary education.** (428 s.) 29,00 e
- 44/2009 Erja Vitikka: **Opetussuunnitelman mallin jäsenyys. Sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina.** (294 s.) 27,00 e
- 43/2009 Johanna Lasonen, Mia Halonen (toim.): **Kulttuurienvälinen osaaminen koulutuksessa ja työelämässä.** (155 s.) 26,00 e
- 42/2009 Ari Kivelä, Ari Sutinen (toim.): **Teoria ja traditio. Juhlakirja Pauli Siljanderille.** (293 s.) 27,00 e
- 41/2008 Kristiina Lappalainen, Matti Kuittinen, Matti Meriläinen (toim.): **Pedagoginen hyvinvointi.** (220 s.) 27,00 e
- 40/2008 Arto Kallioniemi, Auli Toom, Martin Ubani, Heljä Linnansaari, Kristiina Kumpulainen (toim.): **Ihmistä kasvattamassa: Koulutus – Arvot – Uudet avaukset. Professori Hannele Niemen juhlakirja.** (441 s.) 29,00 e
- 39/2008 Arja Virta: **Kenen historiaa monikulttuurisessa koulussa.** (191 s.) 26,00 e
- 38/2008 Pauli Siljander, Ari Kivelä (toim.): **Kasvatustieteen tila ja tutkimuskäytännöt. Paradigmat katosivat, mitä jäljellä?** (490 s.) 28,00 e
- 37/2008 Mirja-Tytti Talib, Päivi Lipponen: **Kuka minä olen? Monikulttuuristen nuorten identiteettipuhetta.** (178 s.) 27,00 e
- 36/2008 Risto Rinne, Nina Haltia, Hanna Nori, Arto Jauhiainen: **Yliopiston porteilla. Aikuiset ja nuoret hakijat ja sisäänpäässeet 2000-luvun alun Suomessa.** (424 s.) 28,00 e
- 35/2008 Marjatta Lairio, Hannu L.T. Heikkinen, Minna Penttilä (toim.): **Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat.** (227 s.) 27,00 e
- 34/2007 Jyrki Huusko, Janne Pietarinen, Kirsi Pyhälä, Tiina Soini: **Yhtenäisyyttä rakentava peruskoulu. Yhtenäisen perusopetuksen ehdot ja mahdollisuudet.** (189 s.) 26,00 e
- 33/2007 Juhani Tähtinen, Sari Havu-Nuutinen (toim.): **Neljäkymmentä vuotta tiedeseuraa. Suomen kasvatustieteellisen seuran 40-vuotisjuhlakirja.** (392 s.) 27,00 e
- 32/2007 Hans Gruber, Tuire Palonen (Eds.): **Learning in the workplace – new developments.** (262 s.) 27,00 e
- 31/2007 Janne Säntti: **Pellon pientareelta akateemisiin sfääreihin. Opettajuuden rakentuminen ja muuttuminen sotienjälkeisessä Suomessa opettajien omaelämäkertojen valossa.** (502 s.) 30,00 e
- 30/2007 Mari Murtonen, Juhani Rautopuro, Pertti Väisänen (Eds.): **Learning and Teaching of Research Methods at University.** (256 s.) 27,00 e
- 29/2007 Juhani Tähtinen, Simo Skinnari (toim.): **Kasvatus- ja koulukysymys Suomessa vuosisatojen saatossa.** (675 s.) 32,00 e
- 28/2007 Risto Rinne, Anja Heikkinen, Petri Salo (Eds.): **Adult Education – Liberty, Fraternity, Equality? Nordic Views on Lifelong Learning.** (414 s.) 30,00 e

- 27/2006 Mirja-Tytti Talib (Ed.): **Diversity – a challenge for educators.** (160 s.) 26,00 e
- 26/2006 Pia Seppänen: **Koulupalintapoliittikka perusopetuksessa – Suomalaiskoulupunkien koulumallit kansainvälisessä valossa.** (348 s.) 27,00 e
- 25/2006 Ritva Jaku-Sihvonen, Hannele Niemi (Eds.): **Research-based Teacher Education in Finland – Reflections by Finnish Teacher Educators.** (230 s.) 26,00 e
- 24/2006 Johanna Kallo, Risto Rinne (Eds.): **Supranational Regimes and National Education Policies – Encountering Challenge.** (377 s.) 28,50 e
- 23/2005 Rauni Räsänen, Johanna San (Eds.): **Conditions for Intercultural Learning and Co-operation.** (216 s.) 26,00 e
- 22/2005 Reetta Mietola, Elina Lahelma, Sirpa Lappalainen, Tarja Palmu (toim.): **Kohtaamisia kasvatuksen ja koulutuksen kentillä. Erontekoja ja yhdessä tekemistä.** (270 s.) 26,00 e
- 21/2005 Mirja-Tytti Talib: **Eksotiikkaa vai ihmisarvoa. Opettajan monikulttuurisesta kompetenssista.** (146 s.) 24,00 e
- 20/2004 Päivi Atjonen: **Pedagoginen etiikka koulukasvatuksen karttana ja kompassina.** (162 s.) 25,00 e
- 19/2004 Tuija Metso: **Koti, koulu ja kasvat. Kohtaamisia ja rajankäyntejä.** (218 s.) 24,00 e
- 18/2003 Risto Rinne, Joel Kivirauma (toim.): **Koulutuksellista alaluokkaa etsimässä. Matala koulutus yhteiskunnallisen aseman määrittäjänä Suomessa 1800- ja 1900-luvuilla.** (337 s.) 26,00 e
- 17/2003 Risto Rinne, Mikko Aro, Joel Kivirauma, Hannu Simola: **Adolescent Facing the Educational Politics of the 21th Century. Comparative Survey on Five National Cases and Three Welfare Models.** (291 s.) 25,00 e
- 16/2003 Ari Sutinen: **Kasvat. ja kasvu. George H. Meadin kasvat. ajattelu John Deweyn ja Charles S. Peircen filosofian valossa.** (246 s.) 24,00 e
- 15/2003 Anne Nevgi, Kirsi Tirri: **Hyvää verkko-opetusta etsimässä.** (222 s.) 24,00 e
- 14/2003 Minna Vuorio-Lehti, Marjo Nieminen (toim.): **Kasvatshistoria nyt. Makro- ja mikrotutkimuksesta marginaalisuuden, sukupuolen ja tilan analyysiin.** (291 s.) 23,50 e
- 13/2003 Pasi Sahlberg, John Berry: **Small group learning in mathematics. Teachers' and pupils' ideas about groupwork in school.** (161 s.) 23,50 e
- 12/2003 Pekka Rantanen: **Enemmän vähemmällä. Monivalintatehtävien mittaus-tarkkuuden nostaminen.** (218 s.) 23,50 e
- 11/2002 Kaarina Laine, Marita Neitola (toim.): **Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä.** (168 s.) 23,50 e
- 10/2002 Elina Harjunen: **Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin? Otteita opettajan arjesta.** (514 s.) 29,00 e
- 9/2002 Jukka Husu: **Representing the practice of teachers' pedagogical knowing.** (250 s.) 23,50 e
- 8/2002 Markku Vanttaja: **Koulumenestyjät.** (300 s.) 24,00 e
- 7/2001 Juhani Rautopuro, Pertti Väisänen: **Experiencing studies at the University of Joensuu. Modelling a student cohort's satisfaction, study achievements and dropping out.** (99 s.) 18,50 e

- 6/2001 Leena Koski: **Hyvän lapsen ja kasvattamisen ideaalit. Tutkimus aapisten ja lukukirjojen moraalisen kosmologian muutoksista itsenäisyyden aikana.** (223 s.) 23,50 e
- 5/2001 Reijo Byman: **Curiosity and Exploration: A Conceptual Overview and Structural Modeling.** (222 s.) 23,50 e
- 4/2001 Sari Husa, Jarmo Kinos: **Akateemisen varhaiskasvatuksen muotoutuminen.** (156 s.) 22,00 e
- 3/2001 Erkki Olkinuora, Mirjamaija Mikkilä-Erdmann, Sami Nurmi, Maria Ottoson: **Multimedia-oppimateriaalin tutkimuspohjaista arviointia ja suunnittelun suuntaviivoja.** (180 s.) 23,50 e
- 2/2001 Raija Huhmarniemi, Simo Skinnari, Juhani Tähtinen (toim.): **Platonista transmodernismiin.** (530 s.) 28,50 e
- 1/2001 Arto Jauhainen, Risto Rinne, Juhani Tähtinen (toim.): **Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit.** (400 s.) 27,00 e