

”Näissä runoissa ylistetään luontoa ja mollataan ihmisiä”

Luonnon ja ihmisen suhde lasten runotulkinnoissa

Anna Pulkkinen

Pro gradu -tutkielma

Jyväskylän yliopisto

Musiikin, taiteen ja kulttuurin

tutkimuksen laitos

Kirjallisuus

Kevät 2018

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos
Tekijä – Author Anna Aino Loviisa Pulkkinen	
Työn nimi – Title ”Näissä runoissa ylistetään luontoa ja mollataan ihmisiä” – Luonnon ja ihmisen suhde lasten runotulkinnoissa	
Oppiaine – Subject Kirjallisuus	Työn laji – Level Pro gradu -tutkielma
Aika – Month and year 2/2018	Sivumäärä – Number of pages 92
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Tässä pro gradu -tutkielmassa tutkin lasten runotulkintoja suomalaisesta lastenrunoudesta ja niissä kuvaillusta luonnosta. Tutkimuksessani vaikuttaa niin kirjallisuudentutkimuksellinen kuin lapsuudentutkimuksellinen näkökulma: tutkimusaihe sijoittuu kirjallisuudentutkimuksen kentälle, kun taas tutkimukseni tavoite antaa ääni yhteiskunnassamme usein hiljennetyille lapsille noudattaa lapsuudentutkimuksen ideologiaa. Tutkimukseni metodologiset valinnat pohjaavat lapsinäkökulmaisen tutkimuksen periaatteeseen, jonka mukaan lapset tuottavat ja rakentavat tietoa kulttuurissamme. Näin ollen siirrän lastenrunouden asiantuntijuuden tutkimuksessani lapsille.</p> <p>Tutkimustani varten keräsin aineistoa kahdelta 10-12-vuotiaiden lasten ryhmältä. Aineistonkeruutilanne koostui kolmesta eri vaiheesta. Ensiksi lasten tehtävänä oli lukea suomalainen lastenruno, jonka jälkeen he piirsivät siitä kuvan. Lasten piirtämät kuvat toimivat kimmokkeena puolistrukturoidulle ryhmähaastattelulle, jota ohjasin haastattelukysymyksillä. Ryhmähaastattelusta muodostui lopulta analyttinen kirjallisuuskeskustelu, joka eteni lasten huomioiden ja pohdintojen mukaan. Tutkimukseni aineistona on siis lasten piirtämät kuvat sekä niistä virinnyt, runoja koskeva haastattelumateriaali.</p> <p>Tutkimusaineistossa, eli lasten runotulkinnoissa, korostuvat pohdinnat siitä, mitä luonto merkitsee jatkuvasti muuttuvassa maailmassamme, ja kenelle luonto on merkityksellinen. Lasten tulkintojen perusteella tutkimukseni keskeisin kysymys koskettaa ihmisen ja luonnon suhdetta, jota tarkastelen analyysissäni lasten havaintojen perusteella viidestä eri näkökulmasta. Keskeistä tulkinnoissa on kritiikki ihmiskeskeistä ajattelua kohtaan. Heijastan analyysiani ekokritiikkiin ja posthumanismin teorioihin, jotka jäsentävät luonnon merkityksiä, luontokäsityksiä sekä inhimillisen ja ei-inhimillisen rajapintoja. Kaiken kaikkiaan tutkimukseni aiheessa ja metodologiassa yhdistyvät lapsuus, luonto ja kirjallisuus, niin käsite- kuin ilmiötasolla. Tuomalla nämä ilmiöt yhteen pyrin häivyttämään luonnon ja ihmisen sekä luonnon ja kulttuurin välisiä dikotomioita.</p>	
Asiasanat – Keywords posthumanismi, ekokritiikki, luontosuhde, lastenrunous, antroposentrismi, antroposeeni, ekologinen lukutaito, lapsi, lapsuus	
Säilytyspaikka – Depository Jyväskylän yliopisto: Musiikin, taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos	
Muita tietoja – Additional information	

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	4
1.1 Lapsi, luonto ja lastenkirjallisuus ”toisina”	5
1.2 Tutkimuskysymykset ja tutkimuksen tavoitteet	7
2 LUONTO JA KIRJALLISUUS	9
2.1 Luonnon merkityksiä suomalaisessa lastenrunoudessa	9
2.2 Luonnon käsitteestä	12
2.3 Ekokriittisen tutkimuksen lähtökohtia	15
2.4 Posthumanistisia lähtökohtia	20
2.4.1 Antroposentrismistä post-antroposentrismiin	22
2.4.2 Antroposeeni	24
3 LAPSUUDENTUTKIMUKSEN KONTEKSTI JA METODOLOGIA	27
3.1 Lapsuudentutkimuksen lähtökohtia	27
3.1.1 Lapsi ja lapsuus käsitteinä	28
3.1.2 Lapsen ääni vai lasten äänet?	30
3.1.3 Lapsinäkökulmainen tutkimus: lapset tiedon tuottajina	32
3.2 Lapsuudentutkimuksen metodologiaa	34
3.2.1 Visuaaliset menetelmät: piirtäminen	35
3.2.2 Ryhmähaastattelu lasten kanssa	36
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	39
4.1 Aineistonkeruutilanteen tekijöistä	39
4.2 Aineiston tuottamisen vaiheet	42
4.3 Aineiston analysointimenetelmä	44
4.4 Lasten tuottaman aineiston esittely	45
4.4.1 Piirustukset	46
4.4.2 Ryhmähaastattelun sisältö	52
5 LUONNON JA IHMISEN SUHDE LASTEN RUNOTULKINNOISSA	55
5.1 Ihannoitu ei-inhimillinen luonto	56
5.2 Luonnon rajoja	59
5.3 Uhattu ja tuhottu luonto	62
5.4 Subjektuluonto	71
5.5 Hyödyllinen luonto	73
6 LOPUKSI	76
LÄHTEET	80
LIITTEET	86
Liite 1: Tutkimuslupalomake	86
Liite 2: Tutkimuksessa käytetyt runot ja lähdeteokset	87
Liite 3: Haastattelukysymykset	92

1 JOHDANTO

Ihmisen ja luonnon suhde herättää teknologian läpäisemässä, luonnonmullistusten järjestyttämässä ajassamme yhä huolestuneempaa keskustelua niin tieteellisissä kuin arkisissakin diskursseissa. Eri alojen asiantuntijat ovat olleet erityisen huolissaan lasten luontosuhteesta, sillä kaupungistumisen ja teknologian kehityksen seurauksena luonto ei ole enää samalla tavalla osa lasten arkea kuin aiemmin. Lasten luontosuhdetta koskevissa keskusteluissa onkin yleistä painottaa, että lapset ovat menettäneet yhteytensä luontoon (ks. esim. Laakso, Lahtinen & Heikkilä-Halttunen 2011, 10; Rautio, Hohti, Leinonen & Tammi 2017, 1; Rautio 2013, 394.) Tähän ongelmaan on puututtu niin erilaisilla tutkimuksilla kuin lasten toimijuutta lisäävillä hankkeilla. Esimerkiksi pohjoismaisena yhteistyönä toteutettuun julkaisuun *Nature Interpretation for Children and Young People in the Nordic Countries* (2013) on kerätty erilaisia metodeja ja työkaluja lasten luontosuhdetta lujittavaan toimintaan. Suomessa samaan aikaan toteutettu Suomen luonnonsuojeluliiton Koulumetsät arvoonsa -hanke pyrki turvaamaan lasten arkiympäristön luontoa ja tarjoamaan näin lapsille luontokokemuksia. Eri esimerkit osoittavat, että ihmisten, erityisesti lasten, suhde luontoon nähdään uhattuna, ja näin ollen myös pelastamisen arvoisena seikkana.

Toisaalta väite ihmisen etäisestä luontosuhteesta implikoi ihmiskeskeistä käsitystä ihmisen ja luonnon välillä vallitsevasta erosta: jos ihmisen on mahdollista etäännyä luonnosta, ihminen on lähtökohtaisesti siitä erillinen (Rautio ym. 2017, 1, 8). Ajatukseen kirjoittuu oletus tietynlaisesta luonnosta ja ihmisestä, mikä yksinkertaistaa niin luonnon kuin ihmisyyden merkityksiä sekä niiden moniulotteista suhdetta. Sen sijaan, että ihmisyyys ja luonto asetetaan toisistaan erillisiksi kategorioiksi, voisi ajatella, että ihminen on jo lähtökohtaisesti osa luontoa (Rautio 2013, 394). Kun ihmisen suhde ulkopuoliseen todellisuuteen rakentuu nykyaikana monimutkaisissa sosiaalisissa, materiaalisissa ja poliittisissa käytänteissä (Rautio ym. 2017, 8), on kysyttävä, mitä kaikkea luonto nyky maailmassa oikeastaan merkitsee ja miten ihmisyyys sijoittuu suhteessa siihen. Tällöin on tarpeellista tutkia vallitsevia käsityksiä luonnosta ja tarkastella kriittisesti, miten ne vaikuttavat käytännön toimintaan luonnossa. Tätä näkökulmaa voidaan lähestyä myös kirjallisuudentutkimuksen piirissä, jossa kirjallisuuden käsitetään paitsi heijastavan ympäröivää todellisuutta myös luovan uusia tapoja tarkastella maailmaa ja luontoa (Lahtinen 2012, 79).

Kiinnostus ihmisen ja luonnon moniulotteista suhdetta kohtaan on lähtökohta pro gradu - tutkielmalleni, jossa tutkin, millaisia merkityksiä lapset antavat runotulkintoissaan luonnon ja ihmisen suhteelle. Tutkimusaineistoni on kahdelta lapsiryhmältä visuaalisilla menetelmillä ja haastatteleamalla keräämäni runotulkinnat suomalaisista lastenrunoista ja niissä kuvaillusta luonnosta. Tutkimukseni aineiston sisältö koostuu paitsi lasten runotulkintoista ja niissä ilmenevistä luontokäsityksistä myös lasten omista kokemuksista luonnossa. Lasten lukemat runot ovat siis alkusysäys laajemmalle, luonnon ja ihmisen suhdetta koskevalle pohdinnalle. Tutkimusasetelmani valossa onkin aluksi tarkasteltava, miksi luonnon merkityksiä kannattaa lähestyä lastenkirjallisuuden kautta, lasten näkökulma huomioiden.

1.1 Lapsi, luonto ja lastenkirjallisuus ”toisina”

Ihmisen luontosuhteen pohtiminen ja kyseenalaistaminen on ulottunut läpi länsimaisen historian kulttuurin eri osa-alueille, myös lastenkirjallisuuteen. Lastenkirjallisuuden luontokäsitysten tutkiminen on lähtökohtaisesti kiinnostavaa jo siitä näkökulmasta, millaisia analogioita käsitteiden *luonto* ja *lapsi* välille rakentuu. Lesnik Oberstein (1998, 208) huomioi lastenkirjallisuuden luontoa käsittelevässä artikkelissaan ”Children’s Literature and the Environment”, kuinka länsimaisessa kulttuurissa *luonto* ja *lapsi* ovat kietoutuneet toisiinsa eri merkityksissä – puhutaan esimerkiksi luonnonlapsista, lapsen luonnosta ja niin edelleen. Käsitys luonnon ja lapsen luontaisesta yhteydestä havainnollistuu myös lastenkirjallisuuden aiheita tarkastelemalla, sillä Lesnik-Obersteinin (1998, 208) mukaan kaksi kolmasosaa lastenkirjoista käsittelee jollain tavalla luontoa, sen ilmiöitä tai siinä asuvia eläimiä. Näin ollen lastenkirjallisuus on osaltaan heijastanut ja edelleen rakentanut näkemystä, jossa lapsen tiivistä suhdetta luontoon pidetään ideaalina tai jopa ”luonnollisena”, lapsuuteen kuuluvana seikkana. Lastenkirjojen teemoissa on siis myös luettavissa eri aikojen käsityksiä siitä, mitä lapsi ja lapsuus merkitsevät (Lesnik-Oberstein 1998, 208).

Eri ilmiöitä koskevat kulttuurissamme tiukasti vaikuttavat käsitykset ovat kuitenkin myös ongelmallisia, sillä ne ovat usein hyvin kapea-alaisia ja jättävät huomiotta erilaiset olemassaolon muodot. Tämä johtuu siitä, että merkitykset ja käsitykset syntyvät epätasa-arvoisessa vallan prosessissa, jossa äänen saa vain rajallinen, valtaa hallitseva joukko, eli tietyssä asemassa vaikuttavat aikuiset. Valtaa käyttävät ryhmät saavat näin etuoikeutetun aseman, kun taas ryhmän ulkopuolelle jäävät asettuvat alempiarvoisiksi,

hiljennetyiksi ”toisiksi”. Tällainen toiseuttamisen prosessi ilmenee paitsi lapsen käsitteen, myös luonnon käsitteen kohdalla (Lesnik-Oberstein 1998, 208; Soper 1995, 15), mikä on keskeinen huomio tutkimusasetelmassani niin tutkimusaiheen kuin -metodien kannalta. Ensinnäkin lasten runotulkintoissa on havaittavissa näkökulmia luonnon alistettuun, toiseutettuun asemaan, mitä heijastan analyysissäni ekokritiikin ja posthumanismin teorioilla. Toisekseen toiseus liittyy tutkimuksen informantteihin, eli lapsiin, jotka ovat saaneet kulttuurissamme toisen aseman aikuisiin nähden. Tätä hierarkiaa pyrin purkamaan tutkimuksen metodologiassa, joka asettaa lapset lastenrunouden asiantuntijoiksi.

Lapsen ja luonnon käsitteiden lisäksi myös lastenkirjallisuuden käsitteeseen liittyy toiseuttamista. Vaikka lastenkirjallisuus ja -runous on merkittävä osa suomalaista kulttuuria, se ei kuitenkaan ole vielä saavuttanut yhtä vankkaa sijaa kirjallisuudentutkimuksessa kuin aikuislukijoille suunnattu kirjallisuus (Mustola 2014, 16). Tutkimukseni motivaationa on siis tarve uusille lastenkirjallisuutta koskeville tutkimuksille, jotta lastenkirjallisuuden arvo ymmärrettäisiin osana kirjallisuutta ja kulttuuria. Samalla on kuitenkin tiedostettava, että lastenkirjallisuuden tutkimuksessa äänen saavat aikuistutkijat- ja rahoittajat, jotka määrittävät, mikä on tutkimisen arvoista, mitä teoksia sisällytetään kirjallisuuden kaanoniin ja millaisia tulkintoja teoksista tehdään. Aivan kuten muutenkin yhteiskunnassa ja kulttuurissa, myös kirjallisuuden julkaisemisessa, lukemisessa ja arvottamisessa on siis dikotominen, valtaan kykeytyvä jako, jossa aikuinen on tekijä, arvottaja ja ostaja, ja lapsi taas lukija sekä kasvatuksellinen kohde (Laakso, Lahtinen & Heikkilä-Halttunen 2011, 16; Mustola 2014, 13).

Tähän lastenkirjallisuuden kentällä ilmenevään epäsuhtaan puututaan kuitenkin yhä enenevässä määrin nykytutkimuksessa, jossa korostetaan lasten omien näkökulmien merkitystä. Eräs tapa purkaa perinteistä tutkijan valta-asemaa tutkimuskohteeseen nähden on tutkia lasten omia käsityksiä heille tuotetusta kulttuurista. (vrt. Mustola 2014, 14, 19.) Tähän tarpeeseen vastaa myös oma tutkimukseni, jossa siirrän lastenrunouden asiantuntijuuden lapsille. Sen sijaan, että analysoisin ja tulkitsisin lastenrunouden luontokuvastoa ja -käsityksiä itse tutkijan asemassani, esittelen ja erittelen tutkimuksessani lasten tekemiä runotulkintoja. Tämä metodologinen valinta perustuu tutkimukseni tavoitteisiin, joita esittelen seuraavaksi.

1.2 Tutkimuskysymykset ja tutkimuksen tavoitteet

Tutkimuksen tavoitteena on saada tietoa siitä, miten lapset analysoivat ja tulkitsevat suomalaisessa lastenrunoudessa kuvailtua luontoa. Tavoitteena on tällöin selvittää, mitä merkityksiä lapset antavat luonnolle ja millaisia luontokäsityksiä lasten runotulkinnat välittävät. Aineiston perusteella tutkimukseni olennaisin kysymys on, millaiseksi lapset määrittelevät ihmisen ja luonnon suhteen niin lukemissaan runoissa kuin niistä virinneessä laajemmassa, ihmistä ja luontoa koskevassa keskustelussa.

Tarkemmat tutkimuskysymykseni ovat:

- 1) Millaiseksi lapset kuvailevat runoissa esitettyä luontoa ja mitä merkityksiä he sille antavat?
- 2) Millaisia luontokäsityksiä lasten runotulkinnoina välittyy?
- 3) Miten lapset jäsentävät runojen kautta ihmisen ja luonnon suhdetta?

Tutkimuskohteenani ovat siis lasten runotulkinnat, joita analysoimalla pyrin löytämään uusia merkityksiä ja tapoja ymmärtää ympäröivää todellisuutta (vrt. Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 16).

Tutkimuksen tavoitteisiin liittyy myös teoreettisen viitekehyksen valinta, jonka tavoitteena on saada käsitteitä aineiston abstrahointiin sekä liittää tutkimus laajempaan, tieteelliseen keskusteluun. Tässä tutkimuksessa heijastan lasten runotulkintoja ekokritiikkiin ja posthumanistiseen ajatteluun, joiden jäsenykset asettavat edelleen uusia tavoitteita tutkimuksen sisällölle. Ekokritiikin tavoitteena on muun muassa kasvattaa ekologista lukutaitoa (vrt. Lahtinen & Lehtimäki 2008, 11; Laakso, Lahtinen & Heikkilä-Halttunen 2011, 17; Lummaa 2010, 184), kun taas posthumanismi pyrkii purkamaan kulttuurissamme vallitsevia vastakkainasetteluja, kuten luonnon ja kulttuurin välistä dikotomiaa (Lummaa & Rojola 2014, 19). Näihin seikkoihin syvennyn tarkemmin luvussa 2, jossa käsittelen kirjallisuuden ja luonnon moniulotteista suhdetta edellä mainittujen teorioiden valossa. Kun tutkimukseni käsittelee kirjallisuuden suhdetta ympäröivään maailmaan sekä kirjallisuuden poliittisia ja ideologisia vaikutuksia, tutkimukseni sijoittuu kirjallisuudentutkimuksen kentälle.

Kirjallisuudentutkimuksellisen aiheen ja lähtökohtien lisäksi pro gradu -tutkielmani syvempi tavoite pohjaa lapsuudentutkimuksen kentällä vaikuttavaan lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ideologiaan. Tutkimukseni tavoitteena on saada lasten ääni kuuluville aikuisten hallitsemalla kirjallisuudentutkimuksen kentällä ja osoittaa lasten merkityksellisyys tiedon tuottajina ja rakentajina. Tämä tavoite vaikuttaa myös tutkimusmetodieni valintaan, mitä esittelen tarkemmin luvussa 3.

Kaiken kaikkiaan tutkimukseni aiheessa ja metodologiassa yhdistyvät lapsuus, luonto ja kirjallisuus, niin käsite- kuin ilmiötasolla. Tavallisesti ihmisyyden ja kulttuuri asetetaan länsimaisessa filosofiassa vastakohtaiseksi luonnolle, mitä esittelen tarkemmin seuraavassa luvussa. Tässä tutkimuksessa tuon kuitenkin nuo kolme ilmiötä yhteen, jolloin pyrin osaltani häivyttämään vahvoja kulttuurisia dikotomioita ja osoittamaan, miten lapsi (ja ylipäätään ihminen), luonto ja kirjallisuus kietoutuvat toisiinsa mitä moninaisimmin säikein.

2 LUONTO JA KIRJALLISUUS

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni teoreettisen viitekehyksen, jota hyödynnän analysoidessani lasten tuottamaa aineistoa. Teoreettinen viitekehys rakentuu yhtäältä tutkimuksen käsitteistä, toisaalta niiden välillä olevista merkityssuhteista (Tuomi & Sarajärvi 2009, 18). Aluksi tarkastelen, millaisia merkityksiä luonto saa suomalaisessa lastenkirjallisuudessa aiemman tutkimuksen perusteella. Sen jälkeen pohdin luonnon käsitettä ja sen moniulotteista luonnetta. Lopulta keskityn esittelemään tutkimukseni kannalta keskeisimmät teoreettiset suuntaukset, ekokritiikin ja posthumanismin. Kummatkin tutkimussuuntaukset tutkivat luonnon ja ei-inhimillisen olemassaolon merkityksiä sekä pohtivat ihmisen ja luonnon moniulotteista suhdetta erityisesti tekstien ja kirjallisuuden kautta. Yhtäläisyyksien lisäksi esittelen myös, mitä tutkimukseni kannalta keskeisiä eroja tutkimussuuntauksissa on. Näin ollen liitän ekokriittiseen tutkimukseen pohdintaa siitä, mikä on lukijan rooli ympäristötietoisten tekstien tulkitsijana ja merkityksellistäjänä. Posthumanistisesta ajattelusta taas esittelen käsitteet *antroposentrismi* ja *antroposeeni*, jotka liittyvät ihmisen ja maailman monimutkaiseen, ongelmalliseen suhteeseen.

2.1 Luonnon merkityksiä suomalaisessa lastenrunoudessa

Luonto on vahvasti läsnä lastenkirjallisuudessa niin tapahtumapaikkana, aiheena kuin teemanakin. Kuten jo johdannossa mainitsin, lähes kaksi kolmasosaa lastenkirjoista käsittelee jollain tavalla luontoa, sen ilmiöitä tai siinä asuvia eläimiä (Lesnik-Oberstein 1998, 208). Luonto ei ole kuitenkaan pelkästään lastenkirjojen tapahtumien paikka, vaan se ilmentää myös ihmisen mieltä, tunteita ja ideologioita symbolisella tasolla (Laakso, Lahtinen & Heikkilä-Halttunen 2011, 9–15; Lahtinen 2012, 79). Ekokriittinen näkemys tuo edellä mainittujen seikkojen lisäksi vielä yhden ulottuvuuden kaunokirjallisuuden luonnon tutkimukseen: kuviteltu ja teoksessa kuvailtu luontoympäristö ei ole pelkästään tekstin sisäinen rakennelma, vaan se on aina myös referentiaalinen, eli viittaa todelliseen ulkomaailmaan (Lummaa 2008, 57, 66). Lastenkirjojen monimerkityksellisiä luontokuvauksia ja niiden eri tasoja tutkimalla voidaan saada selville eri aikakausien luontokäsityksiä ja millaisia syvempiä merkityksiä ne välittävät esimerkiksi lapsen ja luonnon välisestä suhteesta (vrt. Lesnik-Oberstein 1998, Laakso, Lahtinen & Heikkilä-Halttunen 2011, 12).

Luonnon monipuolinen kuvaaminen on ollut tyypillistä myös suomalaiselle lastenkirjallisuudelle jo sen syntyajoista lähtien. Suomalaisessa lastenkirjaperinteessä luonto on kuvattu puhtaana, koskemattomana metsänä. Luontoa ihannoivan ja romantisoivan luontokuvauksen juuret ovat 1800-luvun romantiikan aatteessa, jossa korostettiin luonnonläheisyyttä ja viattomuutta. Samoja ominaisuuksia liitettiin tuona aikana myös lapseen, joten romantiikan aikana asenteet lapsia ja lapsuutta kohtaan paranivat merkittävästi. (Ihonen 2003, 12.) Erityisesti kansallisromanttista luontokäsitystä teoksissaan kuvasi suomalaisen lastenkirjallisuuden isä, Zacharias Topelius. (Koski 2003, 9, 296–302.) Topeliuksen teoksissa pohditaan ihmisen ja luonnon suhdetta ensisijaisesti romanttisen käsityksen valossa, mutta toisaalta teoksista välittyy myös kriittisempiä näkökulmia ihmisen ja luonnon suhteeseen. Esimerkiksi sadussa *Vattumato* lapsihahmot edustavat erilaisia luontokäsityksiä, jotka liikkuvat romanttisesta arkirealistiseen (Kirstinä 2011a, 55–56). Syvällä tasolla Topeliuksen luontokuvausten taustalla on luonnonsuojelun ideologiaa, jonka sanoma on, että kaikkia eläviä olentoja tulisi kunnioittaa ja suojella (Kirstinä 2011b, 55). Näin ollen jo varhaisimmat suomalaiset lastenkirjat kantavat mukanaan käsityksiä luonnosta ja sen merkityksestä.

Vaikka luonnonsuojeluun liittyvät kysymykset ovat siis olleet läsnä suomalaisessa lastenkirjallisuudessa jo 1800-luvulta lähtien, aihe vahvistui lastenkirjoissa merkittävästi 1960–1970-luvuilla (Laakso, Lahtinen & Heikkilä-Halttunen 2011, 9–10, 16). Karoliina Lummaan (2012, 155; 2008, 52) mukaan myös suomalaisen runouden luontokuvaukset muuttuivat poliittisemmiksi reaktiona ympäristökysymyksiin. Ensimmäisenä merkittävänä ympäristökysymyksiin kantaaottavana suomalaisena lastenkirjateoksena pidetään Leena Krohnin kuvakirjaa *Vihreä vallankumous* (1970), jossa lapsihahmo representoi luonnonsuojeluun pyrkivää kansalaisaktivismia (Kuivasmäki 2007, 23; Lahtinen & Lehtimäki 2011, 181, 191–192). Muiden ympäristöaiheisten lastenkirjojen seurattessa Krohnin teoksen vanavedessä kirjailijat pyrkivät tiedostamaan lastenkirjallisuuteen, joka opettaisi lapsilukijoille kriittistä ajattelua. 1970-luvun lastenkirjoille onkin ominaista, että tarinoiden sankarina on lapsi, kun taas aikuisuus symboloi teoksissa luonnosta vieraantumista (Heikkilä-Halttunen 2011, 194–197). Harmoninen suhde luontoon kuvataan mahdollisena vain lapsille (Laakso 2007, 28–29), mitä toisaalta edustavat jo Topeliuksen idealistiset lapsuuskäsitykset (Koski 2003, 9). Näin ollen lastenkirjojen luontokuvaukset välittävät paitsi ideologisia näkemyksiä luonnon tilanteesta myös käsityksiä ihmisyydestä ja lapsuudesta.

Lastenkirjoista välittyvät lapsuuskäsitykset kertovat laajemmin yhteiskunnan suhtautumisesta lapseen ja lapsuuteen. 1970-luvun poliittiset lastenkirjat osoittavat, kuinka käsitys lapsesta ja lapsuudesta muuttui tuona aikana radikaalisti: holhoamisen ja karun maailman totuuksilta suojaamisen sijaan lapsiin suhtauduttiin itsenäisinä ajattelijoina, jotka tulisi kasvattaa uskomaan itseensä maailmaa muuttavana voimana (Heikkilä-Halttunen 2011, 194–197, 204). Toisaalta siis lastenkirjojen aiheet ja teemat osoittavat, miten yhteiskunnassa suhtaudutaan lapsilukijoihin ja heidän ajatteluunsa, kun taas toisaalta kirjallisuus konstruoi jatkuvasti uudenlaisia lapsen ja lapsuuden representaatioita¹, esimerkiksi juuri erilaisten lapsihahmojen kautta.

Poliittisesti värittyneissä luontoa käsittelevissä suomalaisissa lasten- ja nuortenkirjoissa onkin Laakson (2007) mukaan erotettavissa ainakin viisi erilaista tapaa rakentaa lapsen toimijuutta luonnossa. Ensinnäkin lapsen ja luonnon suhde heijastelee romanttista lapsikäsitystä, jossa aikuinen voi saada yhteyden luontoon lapsen avulla. Toiseksi lapsihahmo voi esimerkillisellä toiminnallaan, kuten luontoa suojelemalla, osoittaa aikuiselle luonnon merkityksen. Kolmanneksi lapset ovat sankarillisia luonnonsuojelijoita, kuten monissa 1970-luvun lastenkirjoissa, kunnes 1990-luvulle tultaessa luonnonsuojelun radikalisoituessa yhteiskunnassa myös lapsihahmojen toimijuus venyy oikeudentunnosta anarkiaan. Neljäs lapsen toimijuuden rooli onkin kärkäs radikaali, jonka suhde luonnonsuojeluun ei ole enää harmonista yhteiseloä, vaan jopa laitonta toimintaa. Ajan lastenkirjoissa ja -nuortenkirjoissa luonnonsuojelu ei ole kuitenkaan pelkästään ideologista taistelua, vaan myös osa hahmojen identiteettityötä, jossa lakia ja järjestystä kyseenalaistava toimijuus on mahdollista. Näin ollen teosten näkökulma lapsihahmoon on kriittinen: sisäistekijän ääni asettuu ristiriitaan lapsihahmon toiminnan kanssa, jolloin luonnon kuvaaminen on moniäänistä. Sen sijaan viides tapa kuvata lapsen toimijuutta luonnossa on edellistä maltillisempi: 1990-luvun anarkististen lapsihahmojen jälkeen on palattu romanttisempaan lapsuuskuvaan, jossa lapsilla on usein erityinen suhde tiettyyn, valittuun eläimeen. Laakso liittää viidennen lapsitoimijan ”populaari eläinsuojelu” -ilmiöön, jossa lapsen ja eläimen välinen kiintymys inhimillistää vain tiettyjä eläimiä jättäen esimerkiksi tehotuotetut eläimet empatian ulkopuolelle. (Laakso 2007, 39–31.)

¹ Representaatio saa erilaisia määritelmiä tieteenalasta riippuen. Kulttuurintutkija Stuart Hallin (1997, 16–17) mukaan representaatio tarkoittaa yksinkertaisimmillaan kulttuurin sisäistä järjestelmää, jossa eri asioiden ja ilmiöiden merkitykset tuotetaan kielellisesti. Hosiaisuusluoman (2003) *Kirjallisuuden sanakirjassa* representaatio määritellään edustamiseksi tai (uudelleen) esittämiseksi. Tällöin kohteessa itsessään ei ole merkitystä, vaan se tuotetaan representaatioprosessissa, eli todellisuutta tuotetaan, muokataan ja merkityksellistetään kielellisesti. (Hosiaisuusluoma 2003, 776.)

Luontokuvauksen ideologisuus näkyy edelleen nykylastenkirjallisuudessa, jossa erilaiset ympäristökysymykset ovat heijastuneet teosten aiheisiin aiheuttaen ”ekologisen lasten- ja nuortenkirjallisuuden aallon” (Laakso, Lahtinen & Heikkilä-Halttunen 2011, 10, 26.). Toisaalta luontoympäristö ei ole enää merkittävin lastenrunojen miljö, vaan useimmiten runoissa liikutaan kaupungissa (Grünthal 2003, 240–247), mikä kertoo osaltaan siitä, miten ympäristökuvauksen muutokset kietoutuvat lasten arki- ja kokemusmaailman muutoksiin sekä käsityksiin lapselle ominaisesta ja samaistuttavasta ympäristöstä. Lisäksi nykyinen lastenkirjallisuus ei ole yhtä vahvasti poliittisesti väritynyttä kuin 1970-luvun lastenkirjat (Laakso, Lahtinen & Heikkilä-Halttunen 2011, 10, 26). Esimerkiksi kriittisen luontokuvauksen motiivit ovat muuttuneet viime vuosikymmenten aikana. Kun 1970-luvulla luontokuvausten takaa kuului käsitys luonnosta hyödykkeenä, nykykirjallisuudessa korostetaan kulutuskulttuurin vaikutusta luontoon (Laakso 2007, 27–28). Näin ollen yksilön merkitys kriittisen lukijan roolissa korostuu entisestään.

2.2 Luonnon käsitteestä

Kuten Kate Soper (1995, 1) toteaa keskeisessä ekokriittisessä teoksessaan *What is Nature?*, *luonto* on sanana ja merkityksenä niin tuttu ja käytetty, ettei sanan merkitystä välttämättä kyseenalaista, vaan ymmärrys luonnosta tuntuu jollain tapaa hyvin *luontaiselta*. Useimmille *luonto* merkitsee ei-inhimillistä materiaalista maailmaa, tiettyä todellisuuden aluetta (Lähde 2012, 99). Jos alkaa kuitenkin tarkastella sitä, miten monissa eri konteksteissa luonto-sanaa käytetään, huomaa, että se saa lopulta monia, ristiriitaisiakin merkityksiä. *Luonto* on siis samaan aikaan hyvin tuttu, mutta samalla myös vaikeasti tavoitettavissa. (Vrt. Soper 1995, 1.) Raymond Williams (1983, 219) toteaaakin sanakirjassaan *Keywords: A Vocabulary of Culture and Society*, että luonto (*nature*) on inhimillisen kielen monimutkaisimpia sanoja, jolle on kehittynyt aikojen saatossa kolme vakiintunutta merkitystä. Ensinnäkin luonto tarkoittaa jonkin asian perustavaa luonnetta. Toisekseen se voi tarkoittaa ihmistä ja maailmaa ohjaavaa luontaista voimaa. Kolmanneksi luonto-käsitettä käytetään tarkoittamaan materiaalista maailmaa, joka joko sisältää ihmisen tai ei. (Williams 1976/1983, 219; ks. myös Lahtinen & Lehtimäki 2008, 8.) Viimeisimpään jäsenyykseen liittyy läheisesti myös käsite *ympäristö*, jota käytetään usein synonyymina sanalle luonto. Ympäristö määrittyy ihmistä ympäröiväksi alueeksi, yksilöllisesti eletyksi ympäristöksi, kun taas luonto on läsnä kaikkialla (Haila 2008, 14–15; Haila & Lähde 2003, 14). Tutkimuksessani käytän luonto-käsitettä Williamsin

kolmannen määritelmän merkityksessä, eli tutkin, miten lapset tulkitsevat runoissa kuvailtua materiaalista luontoa, jonka osa ihminen välillä on ja välillä taas ei. Ympäristö-sanalla taas viitataan ihmisen havainnoimaan ja merkityksellistämään alueeseen sekä ympäristöongelmiin.

Eri määritelmien lisäksi luontoon on aikojen saatossa liitetty monia eri käsityksiä ja ideologioita (Soper 1995, 2), jotka ovat syntyneet ja muokkautuneet aina tiettyssä historiallisessa ja kulttuurisessa kontekstissa, eri tieteenalojen, käytäntöjen ja toiminnan tuloksena (Lähde 2012, 97). Näin ollen luonnon käsitettä ei voi purkaa huomioimatta kulttuuria², jossa luonto-käsite on muodostunut. Länsimaisessa kulttuurissa luonto ja kulttuuri on tavallisesti esitetty toistensa vastakohtina: luonto on puhdas ja koskematon, ihmisen toiminnasta riippumaton alue, kun taas kulttuuri on ihmisten luomaa ympäristöä. Luonnon ja kulttuurin dikotomia on *toiseuttanut* luonnon, eli luonto on nähty alisteisena ihmisen rakentamalle sivistykselle ja kulttuurille. (Vrt. Soper 1995, 2–6, 15–16.)

Kulttuurin ja luonnon vastakkainasettelun vuoksi länsimaisessa historiassa on elänyt myös vahvasti käsitys ihmisen ja luonnon erillisyydestä. Luonto on tällöin merkinnyt ei-inhimillistä ympäristöä, jota ihminen ei ole luonut ja johon ihminen ei ole näin ollen myöskään vaikuttanut. (Soper 1995, 16–17; Williams 2003, 52–55.) Sen sijaan ei-inhimilliset olennot, eli eläimet, käsitetään osaksi luontoa, sillä ne myös luovat sitä, esimerkiksi lisääntymällä ja rakentamalla pesiä. Näin ollen ihminen ja ei-inhimillinen asettuvat toistensa vastakohdiksi. (Soper 1995, 37–42.) Vaikka länsimaisessa filosofiassa on siis perinteisesti korostettu ihmisen ja ei-inhimillisen luonnon eroa, lapsen ja luonnon välille on kuitenkin oletettu vahva yhteys (Lesnik-Oberstein 1998, 208), kuten jo johdannossa mainitsin. Onkin kiinnostavaa tarttua tähän ristiriitaan ja pohtia, miksi näin on. Ehkäpä luonto ja lapsuus ovat samalla tavalla toiseutettuja ilmiöitä: kumpaankin liitetään romanttisia mielikuvia viattomuudesta ja puhtaudesta, tietynlaisesta olemisen välittömyydestä.

² Luonto-käsitteen tavoin myös *kulttuuri* on kompleksinen termi, joka on muodostunut latinankielisestä asuttamista, viljelemistä tai suojelemista tarkoittavasta *colera*-verbistä. Alun perin kulttuuri-sanaan on siis liittynyt prosessin ja tekemisen merkitys. Tämän jälkeen *kulttuuri* on laajentunut käsittämään niin materiaalisia kuin symbolisia systeemejä. (Williams 1983.) Lisäksi kulttuuri-sanalla voidaan viitata erilaisiin taiteisiin, kansallisiin ja alueellisiin yhteisöihin sekä ihmisten välisiin yhteyksiin (Bennett 2005, 63–64). Bennett (2005, 63) huomauttaakin, että kulttuuri-käsitteen määrittelystä ongelmallisen tekee erityisesti sen useat käyttöyhteydet. Kuten edellisistä lähteistä huomaa, kulttuuri määrittellään kaiken kaikkiaan pitkälti ihmistoiminnan näkökulmasta, minkä tiedostan myös omassa tutkimuksessani käyttäessäni kulttuuri-sanaa. Kun tutkimukseni sitoutuu ekokritiikkiin ja posthumanistiseen ajatteluun, suhtaudun kriittisesti kulttuuri-käsitteen ihmiskeskeisyyteen.

Monet keskeiset, luonnon käsitettä purkaneet teoreetikot kuitenkin painottavat, että luontoa ja ihmisyyttä ei voi erottaa toisistaan, sillä luonnolle annetut merkitykset ovat kulttuurisesti tuotettuja, eli ihminen antaa jatkuvasti luonnolle erilaisia merkityksiä (ks. esim. Soper 1995, 2–4; Howart 1998, 69, 76–77; Haila & Lähde 2003, 21–22). Tähän näkemykseen on vaikuttanut erityisesti postmodernistinen ajattelu, jonka mukaan kieli rakentaa todellisuutta, ja ihmistoiminnasta riippumattomina pidetyt ilmiöt ovat näin ollen diskursiivisesti tuotettuja (Soper 1995, 6–7). Luontoa voikin tarkastella diskursseina (Soper 1995, 15–36), jotka kaiuttavat erilaisia, historiallisesti ja kulttuurisesti muuttuvia luontokäsityksiä.

Luontokäsitykset syntyvät kompleksisessa prosessissa, jossa ihminen antaa luonnolle merkityksiä havainnoimalla, tutkimalla ja käsitteellistämällä sitä. Luontoa ei siis voi tavoittaa puhtaana ilmiönä (Lähde 2012, 100–104), vaan ihmismielen rakentamana käsityksenä tai representaationa.

Loppujen lopuksi ihmisen luonnolle antamat merkitykset kertovat aina myös ihmisestä itsestään, kuten Raymond Williams (2003, 62) tiivistää: ”luontokäsitykset ovat siis luontoon projisoituja käsityksiä ihmisestä”. Ihminen toimii luonnossa ja alkaa toimintansa perusteella antaa luonnolle merkityksiä, joista muodostuu edelleen kiinteämpiä, kulttuuriin laajenevia käsityksiä luonnosta. Se, mikä luontokäsitysten perusteella taas uskotaan olevan luonnossa mahdollista, vaikuttaa ihmisen toimintaan luonnossa ja luonnon kohteluun. Näin ollen kulttuuri ja luonto ovat jatkuvassa, dynaamisessa suhteessa toisiinsa. (Vrt. Haila & Lähde 2003, 21–22.) Toisekseen ihmisen ja luonnon suhteessa on siis kyse teoista, eli ihmistoiminnan vaikutuksesta materiaaliseen luontoon ja sen kiertokulkuun. Luonto on jatkuvasti muutoksessa niin käsitteellisellä kuin materiaalisella tasolla. Ensinnäkin luonnolle annetut merkitykset, käsitteet ja käsitykset muuttuvat, mutta samalla myös materiaalinen luonto itsessään muuttuu enemmän tai vähemmän ihmisen toiminnan seurauksena (Lähde 2012, 99).

Ymmärrys ihmisen vaikutuksesta luontoon on syntynyt paljolti ekologisten kriisien seurauksena, kun ihminen on järkyttänyt luonnon tasapainoa saastuttamalla ympäristöä ja riistämällä luonnonvaroja. Tieteen, politiikan ja kulttuurin kentillä puhutaan yhä enenevässä määrin ympäristöongelmista, joilla tarkoitetaan ”luonnossa ilmeneviä muutoksia, jotka uhkaavat ihmisten ja muiden eliöiden hyvinvointia” (Laakkonen & Vuorisalo 2012, 121). Nämä muutokset voivat olla joko ihmisen aiheuttamia tai ei-ihmisperäisiä, vaikkakin rajanveto ihmisen aiheuttaman ja ”luonnollisen” muutoksen välillä on vaikeaa teknologian ja

tieteen muuttamissa ympäristöissä (Willamo 2012, 132). Ihmistoiminta käsitetään nykyään siis ensisijaisesti luonnon vastaisena, mikä korostaa luonnon ja ihmisen suhteen ongelmallisuutta. Tästä näkökulmasta tarkasteltuna ihminen on tunkeutuja, joka kaikella toiminnallaan riistää luontoa. Samalla voisi kuitenkin kysyä, miksi muut eläinlajit käsitetään osaksi luontoa, vaikka myös ne tuhoavat luontoa ja käyttävät luonnonvaroja. (Soper 1995, 2, 18–19.) Palaan kysymykseen myöhemmin analysoidessani tutkimukseni aineistoa, jossa lapset puhuvat ihmisen ja eläimen erosta niiden suhteessa luontoon.

Toisaalta ihmisen luonnossa aiheuttama tuho on herättänyt ihmiset pohtimaan vastuutaan ja velvollisuuksiaan luontoa kohtaan, mikä tuo luonnon käsitteeseen poliittisen ja eettisen ulottuvuuden. Huoli luonnosta voimistui 1960-luvulla, jolloin luonnonkatastrofit levisivät tiedotusvälineiden vauhdittamana ihmisten tietoisuuteen sekä julkisen vallan ja kansainvälisen politiikan keskeisiksi kysymyksiksi. Tämän ympäristöherätyksen seurauksena luonnosta tuli poliittinen kysymys. Luonnon politisoituminen on kuitenkin laajempi ilmiö kuin yksittäiset ympäristöongelmat. (Haila & Lähde 2003, 11–12, 14.) Kun luontoa on tutkittu, teoretisoitu ja käsitteellistetty eri tieteenalojen näkökulmista, luonto näyttäytyy eri ideologioiden taistelukenttänä (vrt. Soper 1995, 2), jolloin luonnon voi ajatella olevan läpeensä poliittinen kysymys. Tässä tutkimuksessa hyödynnän kahta keskeistä luontoa politisoivaa ja teoretisoivaa (kirjallisuuden) tutkimuksen suuntausta: ekokriittistä tutkimusta sekä posthumanistista ajattelua, joita esittelen seuraavissa alaluvuissa. Vaikka tarkastelen tutkimussuuntauksia kirjallisuudentutkimuksen kontekstissa, kummatkin suuntaukset voidaan nähdä monitieteisinä tutkimusalueina, joiden perusteet ylettyvät moni eri tieteisiin. Keskityn erityisesti siihen, miten kyseiset tutkimussuuntaukset jäsentävät ihmisen ja luonnon moniulotteista suhdetta, mikä on aineistoni perusteella tutkimukseni keskeisin tutkimuskysymys.

2.3 Ekokriittisen tutkimuksen lähtökohtia

Ekokritiikki on monitieteinen tutkimussuuntaus, joka tutkii luonnolle annettuja merkityksiä sekä näiden merkitysten vaikutusta ihmisen toimintaan luonnossa (Howart 1997, 71; Lahtinen & Lehtimäki 2008, 8, 13; Lummaa 2012, 156; Vuorisalo 2012, 27). Ekokritiikin lähtökohdat ovat poliittiset, sillä se syntyi 1960-luvun ympäristöherätyksen seurauksena.

Ympäristöherätyksen tavoitteena oli kasvattaa tietoisuutta luonnon tilanteesta ja ympäristöongelmista, minkä vuoksi julkaistiin niin sanottuja ”herätyskirjoja” (vrt. Lahtinen &

Lehtimäki 2008, 10). Ympäristöliikkeen kannalta merkittävimpänä teoksena pidetään Rachel Carlsonin vuonna 1962 ilmestynyttä *Äänetön kevät* -teosta, joka kuvaa kaunokirjallisessa muodossa ihmisen tuhoisaa vaikutusta luontoon. Vaikka teosta arvosteltiin aikoinaan epätieteellisyydestä, se toi ekologiset ongelmat suuremman yleisön tietoisuuteen laajentaessaan ympäristökeskustelun tieteen ulkopuolelle politiikkaan, mediaan ja populaarikulttuuriin. (Garrard 2012, 2–6; Hiltner 2015, xiii; Lahtinen & Lehtimäki 2008, 7, 10.)

Vaikka ympäristölliset aiheet ovat herättäneet kulttuurissa ja yhteiskunnassa vilkasta keskustelua jo 1960-luvulta lähtien, ympäristöllinen kirjallisuudentutkimus alkoi järjestäytyä vasta pari vuosikymmentä myöhemmin. Ensimmäistä kertaa termi *ekokritiikki* mainittiin vuonna 1976 William Rueckertin esseessä ”Literary and Ecology: An Experiment in Ecocriticism” (Glotfelty 1998, xx; Lahtinen ja Lehtimäki 2009, 12), mutta vasta 1990-luvulla ekokritiikki-termi alkoi merkitä yhtenäistä luonnon merkityksiä tutkivaa tutkimussuuntausta (Glotfelty 1996, xvi–xviii; Lahtinen 2012, 81; Lummaa 2010, 183). Myös lastenkirjallisuuden tutkimukseen ekokritiikki saapui 1990-luvulla. Tätä ennen poliittinen lastenkirjallisuudentutkimus oli niin sanottua ideologiakritiikkiä, joka pyrki 1970-luvulta lähtien paljastamaan lastenkirjoissa ilmeneviä valtasuhteita ja tekemään ne näkyviksi. Poliittiseen lastenkirjallisuudentutkimuksen syntyyn vaikuttivat paitsi uudet, kanta-aottavat lastenkirjat myös marxilaisuus sekä postkolonialistinen ja feministinen tutkimus. (Laakso, Lahtinen & Heikkilä-Halttunen 2011, 16–17.)

Tutkimussuuntaukseksi kehittyessään ekokritiikki on saanut monia eri määritelmiä. Laajimmillaan ekokritiikki voidaan käsittää inhimillisen ja ei-inhimillisen välisten suhteiden tutkimuksena. Inhimillisen ja ei-inhimillisen suhdetta tarkastellaan aina inhimillisen kulttuurin ja sen historian läpi (Garrard 2012, 5), jolloin ekokritiikki lähestyy luonnon ja kulttuurin suhdetta monelta eri tasolta (vrt. Howart 1998, 71). Kuten jo edellä esittelin, luonto ja kulttuuri eivät kuitenkaan ole toistensa vastakohtia, vaan niiden merkitykset ja vaikutukset sekoittuvat toisiinsa. Toisaalta inhimillinen kulttuuri muokkaa luonnolle annettuja merkityksiä, mutta toisaalta luonnossa itsessään on elementtejä, jotka taas vaikuttavat ihmisten toimintaan ja kulttuuriin (Howart 1998, 69, 76–77; Garrard 2012, 5). Kun ympäristöä koskeva tieto ja sitä käsitteellistävä kulttuuri ovat näin vuorovaikutuksessa, ympäristöongelmien käsittelyssä tarvitaan paitsi tieteellistä terminologiaa myös kulttuurista analyysia. Kaiken kaikkiaan ekokritiikki on poliittinen, vihreää ajattelua välittävä suuntaus,

joka on tiukasti sidoksissa ympäristöorientoituneeseen filosofiaan ja poliittiseen teoriaan (Garrard 2012, 3–4, 16).

Ekokritiikissä on kuitenkin eriäviä näkemyksiä siitä, millaisia kulttuurisia tuotteita siinä voidaan tutkia (Lahtinen & Lehtimäki 2011, 16). Buell (1995, 7–8) rajaa ekokriittiseksi tutkimusaineistoksi *ympäristötekstit*, jotka ovat ei-fiktiivisiä luonto- ja ihmiskäsityksiä implikoivia tekstejä. Buellin rajaus ei kuitenkaan huomioi, että myös fiktiivinen kirjallisuus kertoo omalla, erityisellä tavallaan luonnosta. Fiktio ominaispiirteet mahdollistavat kerrontamuotoja ja -tapoja, jotka eivät ole mahdollisia ei-fiktiivisille teksteille (vrt. Head 1998, 32–33; Lahtinen ja Lehtimäki 2008, 17). Toisaalta ekokriittisesti voidaan lähestyä tekstien lisäksi myös muita kulttuurituotteita, mikä on tarpeellista nykypäivänä, kun ympäristölliset aiheet ja teemat näkyvät yhä suuremmissa määrin eri taiteissa ja populaarikulttuurissa. Ekokriittinen tutkimus onkin laajentunut tarkastelemaan myös esimerkiksi elokuvia, televisiosarjoja, arkkitehtuuria ja muuta rakennettua ympäristöä, jopa ostoskeskuksia (Kerridge 1998, 4–5; Garrard 2012, 5). Lisäksi ekokriittisen tutkimuksen laajuudesta kertoo Lummaan (2008, 66–67) näkemys, jonka mukaan teoksen ei kuitenkaan tarvitse olla eksplisiittisesti ympäristötietoinen, jotta siitä voidaan lukea ja tulkita ympäristöongelmiin liittyviä merkityksiä.

Osa ekokritiikkiä määritelleistä teoreetikoista käsittää ekokritiikin kuitenkin ensisijaisesti kieli- ja kirjallisuuskeskeiseksi tutkimusalaksi, jossa tutkitaan, miten kirjallisuus ja luonto ovat vuorovaikutuksessa toisiinsa (Glotfelty 1998, xix; Lahtinen & Lehtimäki 2008, 8). Tunnetuin määritelmä ekokritiikille on peräisin Glotfeltyltä (1996 xix), jonka mukaan ekokritiikki on kirjallisuuden ja fyysisen ympäristön välisen suhteen tutkimista. Tällöin ekokritiikki tutkii esimerkiksi luonnon representaatioita kirjallisuudessa sekä metaforien vaikutusta ihmisten toimintaan luonnossa. Lisäksi olennaisia kysymyksiä ovat muun muassa, miten ja millaisin keinoin ympäristöllinen kriisi ilmenee kirjallisuudessa ja populaarikulttuurissa sekä millaisessa vuorovaikutuksessa tiede ja kirjallisuus ovat. Myös Hiltner (2015, xiv) käsittää ekokritiikin olevan suhteessa kirjallisuuteen määritellessään ekokritiikin suuntaukseksi, jossa eri tekstejä tutkimalla pyritään ymmärtämään ihmisen suhdetta maapalloon.

Kirjallisuuden merkitystä ihmisen ja luonnon ongelmallisen suhteen tutkimisessa on kuitenkin vähätelty ja kyseenalaistettu. Tavallisesti ekologiseen kriisiin liittyvät ongelmat käsitetään

tieteellisiksi kysymyksiksi, ei kulttuurisen analyysin aiheiksi (Garrard 2012, 5). Kerridgen mukaan (1998, 4–6) näin on myös kirjallisuuden kohdalla, sillä kirjallisuus nähdään yhteiskunnassamme lähinnä vapaa-ajan harrastuksena, irrallisena ”todellisesta maailmasta”. Kirjallisuus käsitetään kaiken kaikkiaan henkilökohtaisena kulttuurin osa-alueena, sillä informatiivisen tiedon sijaan se välittää yksilöllisen näkökulman käsittelemästään aiheesta. Kirjallisuuden suhde aktuaaliseen luontoon onkin jännitteinen, sillä kirjallisuudentutkimuksessa tutkitaan *esityksiä* luonnosta (Lahtinen 2012, 79). Tästä päästään jälleen kysymykseen luonnon ja kulttuurin suhteesta, sillä ovathan kirjallisuus ja sen kielelliset merkitykset sekä niiden tulkinta täysin kulttuurisia, kun taas luontoa pidetään kulttuurin ulkopuolisena, ei-inhimillisenä alueena (Lummaa 2012, 157). Tämä näkemys on johtanut useimmiten siihen, että kirjallisuudessa ei välttämättä nähdä poliittista voimaa, joka hyödyttäisi ympäristökeskustelua. Ympäristökatastrofi koskettaa kuitenkin yhtä lailla kulttuuria ja sen representaatioita kuin materiaalista ympäristöä. Tällöin ekokritiikin tavoitteena on paljastaa kulttuurissamme vaikuttavia ympäristöön liittyviä ideoita ja representaatioita sekä arvioida, miten eri tekstit voivat vastata ekologiseen kriisiin. (Kerridge 1998, 4–6.) Kirjallisuudessa kuvattu luonto siis välittää vallitsevia näkemyksiä luonnon tilanteesta ja ihmisen vaikutuksesta ja suhteesta siihen, mutta toisaalta kirjallisuudella on myös voimaa muokata noita käsityksiä (Lahtinen 2012, 79).

Kun ekokritiikki tutkii luonnon merkityksiä eri teksteissä ja kulttuurituotteissa, tutkimuksen tavoitteena on tulkinnan kautta kasvattaa ymmärrystä tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä (vrt. Haapala & Naukkarinen 1999, xi). Tutkittavan aineiston merkitykset eivät kuitenkaan ole aineistossa itsessään, vaan ne syntyvät lukijan tai tutkijan merkityksellistämiprozessissa, johon liittyy niin sosiaalisia kuin kulttuurisia tekijöitä (Pettersson 1999, 49–53).

Kaunokirjallisuuden tutkimuksessa painotetaan nykyään tulkinnan kontekstuaalista luonnetta (Kovala 2001, 11). Ekokriittisen tutkimuksen kannalta olennaista on huomioida tekstien ideologinen konteksti, joka kertoo teoksen julkaisuajankohdan kulttuurista. Teos voi välittää kulttuurisia arvoja ja asenteita joko suoraan tai epäsuorasti, vaikka toisaalta tekstiä voi aina tarkastella ideologisesta näkökulmasta. Tällöin lukemisen tavoitteena on luoda tasa-arvoa ja parantaa maailmaa. (Pettersson 1999, 50, 52.)

Eri tekstien lukeminen ja tulkitseminen voidaan siis ymmärtää ekokritiikissä myös laajempaan, ympäristöllistä tietoutta kehittävänä ilmiönä, jolloin lukemisella on ideologisia ja käytännöllisiä pyrkimyksiä (vrt. Lummaa 2008, 57; Lahtinen 2012, 81). Ilmiötä kutsutaan

ekologiseksi lukutaidoksi, joka tarkoittaa eri tekstien luontokuvausten ja niiden välittämien merkitysten tarkastelua, analysointia ja purkamista (Lahtinen & Lehtimäki 2008, 11; Laakso, Lahtinen & Heikkilä-Halttunen 2011, 17; Lummaa 2010, 184). Ekologisen lukutaidon lähtökohta teksteihin ja niiden merkitykseen on sama kuin ekokritiikissä yleisesti: tekstit ja kirjallisuus ovat moni eri tavoin suhteessa fyysiseen ympäristöön. Ekologisessa lukutaidossa ei kuitenkaan ole pelkästään kyse ympäristön ja tekstien vuorovaikutuksesta, vaan toiminnasta, jossa tekstien tuottaminen, lukeminen ja analysoiminen välittävät ympäristötietoutta ja kasvattavat ekologiseen ajatteluun, joko eksplisiittisesti tai implisiittisesti. (Dobrin 2004, 233–234.) Näin ollen ekologinen lukutaito on opittavissa ja sitä voidaan kehittää (Lahtinen & Lehtimäki 2008, 15; Laakso, Lahtinen & Heikkilä-Halttunen 2011, 17). Orrin (1992, 85–86) mukaan ekologisen lukutaidon oppiminen onkin välttämätöntä nykyisessä kulttuurissa, jossa luonto asettuu alisteiseksi inhimilliselle toiminnalle. Ekologisen lukutaidon lähtökohta on siis huoli ympäristön tilasta ja ihmisen tuhoavasta vaikutuksesta siihen, vaikka samalla ihmistoiminta, eli tiedostava lukeminen, koetaan mahdollisuutena parantaa ympäristön tilannetta. Kun ekologisen lukutaidon tavoitteena on kasvattaa ihmisten ympäristötietoisuutta, erityisen tärkeää olisi huomioida, miten lasten elämässä vaikuttavat tekstit implikoivat ympäristöä koskevia käsityksiä ja ajattelumalleja (vrt. Dobrin 2004, 234). Näkökulma on tärkeä lähtökohta tutkimuksessani, jossa lapset lukevat ja tulkitsevat luontoa käsittelevää lastenrunoutta.

Vaikka ekokritiikin määritelmät ja tutkimuskohteet ovatkin moninaisia, kaiken ekokriittisen tutkimuksen lähtökohta on, että inhimillinen kulttuuri on yhteydessä materiaaliseen maailmaan, siihen vaikuttaen ja siitä vaikuttuen. Näkökulmaan sitoutuu myös tietoisuus siitä, että inhimillinen kulttuuri on vahingoittanut luontoa ja sen perustavia, elämää ylläpitäviä toimintoja, joten kaikkea ekokriittistä tutkimusta yhdistää myös sama motivaatio tutkimukseen. (Glotfelty 1998, xix–xx.) Näin ollen ekokritiikki siis sekä tunnistaa ympäristökriisin ja ihmisen vaikutuksen siihen, että tunnustaa, mikä merkitys aiheen tutkimisella on maapallon ja ihmisten hyvinvoinnin kannalta. Ympäristökatastrofeja koskevat keskustelut jäsentyvät kuitenkin usein ihmisnäkökulman läpi, jolloin ekokritiikin haasteena on liikkua kauemmaksi ihmiskeskeisestä ajattelusta (Garrard 2012, 202, 205). Ekokritiikkiä selkeämmin ihmiskeskeisyyden ongelmallisuuteen on kuitenkin puuttunut posthumanismi, joka määrittelee ihmisyyttä uudelleen tutkimalla ihmisen ja ei-inhimillisen rajapintoja. Tutkimuksessani on tarpeellista ottaa huomioon posthumanistinen ihmiskeskeisyyden kritiikki, sillä keräämässäni aineistossa lapset kyseenalaistavat ihmistoimintaa ja sen

vaikutuksia luontoon. Seuraavassa alaluvussa pureudunkin posthumanistiseen ajatteluun erityisesti ihmisen ja luonnon suhteen näkökulmasta.

2.4 Posthumanistisia lähtökohtia

Filosofiaa, akateemisia suuntauksia ja politiikkaa yhdistelevä posthumanistinen ajattelu reagoi nykyajan moninaiisiin globaaleihin haasteisiin sekä spekuloi, mitä teknologian ja erilaisten uhkakuvien määrittämä tulevaisuus tuo tullessaan (vrt. Clarke & Rossini 2017, xiv).

Posthumanismi artikuloi humanistisen ajattelun jälkeistä ristiriitaa, jossa ihmisen kehittämät tieteet ja teknologiat eivät ole pelkästään luoneet parempaa ja toimivampaa yhteiskuntaa, vaan ovat aiheuttaneet monia eri olentojen elämää vahingoittavia ongelmia. Merkittävimpänä syynä ongelmiin posthumanistisessa ajattelussa pidetään inhimillisen ja ei-inhimillisen välistä suhdetta, joka on pitkään perustunut alistaviin hierarkioihin. Tässä hierarkiassa ihmisyyden on merkinnyt kaiken olemassaolon mittaa, kun taas muut olennot on käsitetty alempiarvoisiksi. (Lummaa ja Rojola 2014, 13–14, 26–28.) Posthumanistisessa ajattelussa pyritäänkin jäsentämään uudella tavalla ihmisen ja ei-inhimillisen rajapintoja. Näin ollen posthumanismi kysyy, missä suhteessa ihmisyyden on muihin olentoihin sekä pohtii, mitä ihmisyyden ylipäätään on ja millaisena se näyttäytyy nykytieteessä, politiikassa ja kansainvälisissä yhteyksissä. (Braidotti 2013, 1–6, 37.)

Lähtökohta posthumanistiselle ajattelulle on paitsi ihmiskunnan ja planeetan nykyinen ongelmallinen suhde myös huomio siitä, että humanismi on riittämätön vastaamaan ihmisen toiminnasta johtuviin uusiin haasteisiin (Braidotti 2013, 10–11; Wolfe 2010, xv-xvi; Clarke & Rossini 2017, xiii). Jo sana *posthumanismi* viittaa humanismin jälkeiseen aikaan ja ajatteluun, joka pyrkii eroon humanismin ihanteista. Esimerkiksi humanismin peräänkuuluttama individualismi ei ole merkinnyt pelkästään ajattelun vapautta ja älyn kehitystä, vaan se on pahimmillaan johtanut egoismiin ja itsekeskeisyyteen (vrt. Braidotti 2013, 30). Individualismi heijastaa osaltaan humanistista ihmiskeskeisyyttä, eli *antroposentrismiä*, johon posthumanistinen kritiikki erityisesti kohdistuu (Wolfe 2010, xix). Posthumanistisen ihmiskeskeisyyden kritiikin juuret ovat antihumanismissa, joka vaikutti akateemisessa maailmassa erityisesti 1960–1970-luvuilla humanismiin kielteisesti suhtautuvana suuntauksena. Vaikka antihumanistit kyseenalaistavat ihmisyyden merkityksen, heidän ajattelussaan on kuitenkin jäänteitä humanistisista ihanteista. (Braidotti 2013, 16, 25, 26; Lummaa & Rojola 2014, 27). Lisäksi antihumanismissa tarkastellaan ainoastaan ihmistä ja

inhimillistä kulttuuria, kun taas posthumanismi puuttuu yhteiskunnassamme vallitsevaan antroposentrismiin tutkimalla myös ei-inhimillisiä toimijoita ja kulttuureja (Lummaa & Rojola 2014, 27–28). Antroposentrismen syyt ja seuraukset ovat olennaisia myös omassa tutkimuksessani, jonka aineistossa esiintyy runsaasti lasten pohdintoja ihmisen merkityksestä luonnossa. Syvennyn antroposentrismän käsitteeseen kuitenkin seuraavassa alaluvussa.

Kaiken kaikkiaan posthumanismi kyseenalaistaa humanistisen käsityksen ihmisestä ylimpänä ja korkeimpana elämänmuotona, jolloin se kiinnittää huomion ei-inhimillisen merkityksiin sekä teoretisoi inhimillisen ja ei-inhimillisen toiminnan vuorovaikutusta (vrt. Clarke & Rossini 2017, xiv; Wolfe 2010, xxv). Ei-inhimillisten toimijoiden merkityksen huomioiminen on ajankohtaista 2010-luvulla, kun representaatiot ei-inhimillisestä ja antihumaanista lisääntyvät ja lomittuvat globaaleissa, teknologistuneissa yhteisöissä (Braidotti 2013, 2). Kun yhteiskunnan ja kulttuurin eri osa-alueet muodostuvat yhä monimutkaisemmista ihmistoiminnan ja teknologian risteymistä, on kysyttävä, mitkä kaikki toimijat lopulta muokkaavat ympäristöämme. Sen sijaan, että todellisuus käsitettäisiin pelkästään ihmistoiminnan aikaansaannokseksi, posthumanismi painottaa, että myös ei-inhimilliset olennot ja materia muokkaavat ja rakentavat elämää. Näkemykseen on vaikuttanut niin objektiorientoitunut ontologia kuin uusmaterialismi, jotka kummatkin teoretisoivat elottomien objektien subjektiteettia. Kun ei-inhimilliset olennot käsitetään tasaveroisiksi toimijoiksi ihmisten kanssa, tavoitteena on luopua olentojen suhteita määrittävistä, epätasaveroisista hierarkioista ja dikotomioista (Lummaa & Rojola 2014, 14, 20; Lummaa 2014, 271–272.)

Inhimillisen ja ei-inhimillisen vastakkainasettelun lisäksi posthumanismi puuttuu myös luonnon ja kulttuurin väliseen dualismiin (Lummaa & Rojola 2014, 19). Braidottin (2013, 2–3) mukaan luonnon ja kulttuurin välinen jatkumo on lähtökohta posthumanistiselle ajattelulle, joka purkaa sosiaalisen konstruktivismin muodostamaa käsitystä luonnosta annettuna (*the given*) ja kulttuurista rakennettuna (*the constructed*). Posthumanistisen käsityksen mukaan humanistinen edistysuskolla on ollut tuhoisat vaikutukset luontoon, sillä humanistisessa projektissa luontoa on otettu haltuun niin käsitteellisesti kuin konkreettisesti (vrt. Braidotti 2013, 48). Posthumanismiin onkin vaikuttanut merkittävästi aiemmin käsittelemäni ekokritiikki, joka myös tarttuu luonnon ja kulttuurin ongelmalliseen suhteeseen. Lisäksi kummatkin tutkimussuuntaukset tunnustavat ei-inhimillisten toimijoiden ja ympäristöjen merkityksen todellisuuden rakentumisessa. (Lummaa & Rojola 2014, 21–22.) Tutkimukseni

käsitys luonnosta erilaisten merkitysten ja käsitysten kohtaamispaikkana perustuu niin ekokriittiseen kuin posthumanistiseen ajatteluun.

Yhtäläisistä lähtökohdistaan huolimatta ekokritiikki ja posthumanistinen ajattelu myös eroavat toisistaan. Ensinnäkin tutkimussuuntaukset suhtautuvat eri tavoin ihmisen itseymmärrykseen (Lummaa & Rojola 2014, 22). Kuten jo aiemmin ekokritiikkiä käsitellessäni mainitsin, ekokritiikin haasteena on, että luontoa ja sitä koskevia katastrofeja tarkastellaan useimmiten ihmisten ongelmana. Sen sijaan posthumanismissa ihmisen subjektiivisuus ja ajattelu näyttävät epävakaina ja muuttuvina, jolloin kaiken teoretisoinnin ja analysoinnin lähtökohta on kyseenalaistaa inhimillisyys ja ihmisuus. Toinen ero ekokritiikin ja posthumanismin välillä on se, miten tekstien merkitys käsitetään. Siinä missä erilaiset tekstit ovat ekokritiikissä analysoinnin kohde, posthumanismissa tekstit enemmänkin antavat mahdollisuuden aloittaa erilaisia keskusteluja ja muodostaa käsitteitä. Kaikesta huolimatta ekokritiikissä ja posthumanistissa voidaan tutkia samoja aineistoja samantyyppisistä teoreettis-metodologisista lähtökohdista käsin (Lummaa & Rojola 2014, 21–22), mikä ilmenee myös omassa tutkimuksessani, jossa tarkastelen samaa aineistoa niin ekokritiikin kuin posthumanismin näkökulmista. Näin ollen tutkimuskysymykseni heijastelevat sekä ekokritiikin että posthumanismin keskeisiä kysymyksiä, sillä tutkin, millaiseksi lapset kuvailevat runoissa esitettyä luontoa ja millaisia luontokäsityksiä heidän runotulkintansa välittävät. Keskityn erityisesti tarkastelemaan, millaiseksi lapset tulkitsevat ihmisen ja luonnon suhteen. Tätä kysymystä jäsenän posthumanismin käsitteillä *antroposentrismi* ja *antroposeeni*, joita esittelen seuraavissa alaluvuissa.

2.4.1 Antroposentrismistä post-antroposentrismiin

Edellä olen esittänyt, että posthumanistisen ajattelun lähtökohta on päästä eroon kulttuuria ja tieteen tekemistä läpäisevästä ihmiskeskeisyydestä, eli *antroposentrismistä*. Tarkemmin määriteltynä antroposentrismi merkitsee asennetta, jossa ihminen edustaa muita lajeja ja luontoa hallitsevaa hegemoniaa (Domanska 2010, 118). Näin ollen antroposentrismi on jännitteisessä suhteessa luontoon, ympäristöön ja ei-inhimillisiin olentoihin. Humanistisessa perinteessä eri olentoja koskevat moraaliset ja eettiset kysymykset ovat kuitenkin muodostettu ihmiskeskeisen näkökulman läpi, joten antroposentrismi on ollut keskeisin tapa jäsentää maailmaa. Tämä on lopulta johtanut käsitykseen, jossa ihmisyyttä ja sen erityisyyttä on pidetty ontologisena totuutena. Tällöin ihmisen kategoriasta eroavat olennot on asetettu

hierarkkisesti ihmisen alapuolelle, alistetuiksi ”toisiksi”, kun taas ihmistä on pidetty olemassaolon merkittävimpänä mittana. (Boddice 2011, 1–7.)

Äärimmillään antroposentrismien ihmiskäsitys muodostuu siis hierarkioista, joissa tiettyjä ominaisuuksia edustava ihminen saa valtaa. Ihmiskeskeisessä ajattelussa ihminen on universaali abstrakti, joka vahvistaa erityisasemaansa toiseuttamalla muut, jotka eivät sovellu humanistisen ihmisen ideaaliin (Braidotti 2013, 15, 67). Toiseuttaminen on pitkäjänteinen, vallankäyttöä ilmentävä prosessi, jossa tietynlaisia ominaisuuksia käsittävä yksilö edustaa ihmisyyttä. Länsimaissa ihmisyyden normia määrittävät muun muassa valkoihoisuus, miessukupuolisuus, heteroseksuaalisuus, nuoruus ja terveys. Kun ihmisen normi on näin tiukasti kategorisoitu, se sulkee ulkopuolelleen kaikki normista poikkeavat ”toiset”.

Antroposentrisessä prosessissa erilaisuudesta on siis muodostunut negatiivinen piirre, mikä on johtanut erilaisiin alistamisen muotoihin, kuten hyljeksintään ja rasismiin (Braidotti 2013, 15, 67–68). Näin ollen toiseuden käsitteeseen liittyy vahvasti määritelmä siitä, mitä on oikeanlainen ihmisyyys ja mitä sitä vasten on suljettu ulos ihmisyyden piiristä.

Tähän alistamisen ja toiseuttamisen projektiin on puututtu posthumanistisella kentällä, jossa puhutaan nykyään post-antroposentrisestä käänteestä. Karkeasti määriteltynä post-antroposentrismi tarkoittaa ihmiskeskeisyyden jälkeistä ajattelua. Käytännössä ihmiskeskeisen jälkeinen ajattelu artikuloi lajihierarkian luomaa epätasa-arvoa ja pyrkii osoittamaan, että subjektius ei ole pelkästään ihmisen etuoikeus. Erilaisten ihmisten välille muodostuneen hierarkian lisäksi posthumanismissa siis kiinnitetään erityisesti huomiota siihen, että antroposentrisen ajattelu on toiseuttanut ei-inhimillisen suhteessa inhimilliseen. (Vrt. Braidotti 2013, 57, 66–67, 82.) Ensinnäkin ei-inhimillinen toiseus on koskettanut eläinten asemaa. Kuten jo luonnon käsitettä eritellessäni mainitsin, ihminen ja eläin on käsitetty länsimaisessa kulttuurissa lähinnä toistensa vastakohtina. Vallitsevan käsityksen mukaan ihminen on kulttuurinen toimija, joka määrittyy kielen, symboliikan, sosiaalisten rakenteiden ja perinteiden kautta, kun taas ei-inhimillisen eläimen olemassaolo perustuu itseohjautuvuudelle ja vaistonvaraisuudelle. Tällainen ihmisen ja eläimen vastakkainasettelu on rakentanut hierarkian, jossa ihminen käsitetään eläintä ylemmäksi olennoiksi. (Soper 1995, 37–42.)

Toisekseen post-antroposentrismi neuvottelee epäorgaanisen materian merkityksistä. Kuten jo aiemmin mainitsin, posthumanismiin sitoutuvien filosofioiden, objektorientoituneen

ontologian ja uusmaterialismin, käsitysten mukaan kaikki materia muokkaa elämää ja on dynaamisessa suhteessa ympäristöön. Näin ollen objektorientoitunut teoria on eräs tapa vastustaa ihmiskeskeistä ajattelua. (Vrt. Lummaa 2014, 271–272, 278.) Omassa tutkimuksessani en kuitenkaan syvenny objektien merkityksiin, sillä keskityn ei-inhimillisyyden kysymyksiin luonnon kannalta. Ihmiskeskeisessä ajattelussa luonto on saanut eri olentojen tavoin ”toisen” aseman (vrt. Braidotti 2013, 66, 68; Soper 1995, 15). Luonnon toiseuttamista tarkastelen kuitenkin tarkemmin seuraavassa alaluvussa, jossa esittelen, miten ihmiskeskeinen ajattelu on johtanut moninaisiin ympäristöllisiin ongelmiin.

Vaikka posthumanismi vastustaa antroposentrismiä, ihmisestä ei voi täysin irrottautua posthumanistisessakaan ajattelussa. Ihmisen erityisyys tunnustetaan, mutta suhteessa muihin, ihmisyyttä ja maailmaa muokkaaviin olentoihin (Lummaa & Rojola 2014, 14). Toisaalta ihmisyyden on myös lähtökohta posthumanistisenkin teorian muodostukselle, sillä ihminen tarkastelee todellisuutta omasta subjektiteetistaan käsin, tietystä kielellisessä ja kulttuurisessa viitekehyksessä, jolloin ei ole mahdollista muodostaa ihmisestä erillistä teoriaa. Tästä näkökulmasta tarkasteltuna ihmisyyden on siis vaihtoehdoton lähtökohta, mutta se ei kuitenkaan ole peruste sovinismille, ylpeydelle tai muille ominaisuuksille, joilla ihminen voi asettaa itsensä muiden olentojen yläpuolelle (Boddice 2011, 12–13). Tieteentekemisessä olennaista onkin tutkijan itsereflektio, jolla tehdään näkyväksi ihmisajattelun riittämättömyys ja rajallisuus (Lummaa & Rojola 2014, 14, 22). Kaikesta huolimatta on tärkeää painottaa, että ihmisen merkityksen kyseenalaistaminen ei ole misantropiaa (Braidotti 2013, 6). Ihmiskeskeisessäkin ajattelussa on puolensa, sillä ihmisillä on kyky eettisyyteen ja arvoihin perustuviin näkökulmiin sekä erityisiin tapoihin ilmaista itseään ja luoda kulttuuria (Boddice 2011, 12–13). Posthumanismissa vallitseekin jatkuva ambivalenssi kriittisyyden ja hyväksynnän välillä. Miten samalla kyseenalaistaa ihmisyyden ja huomioida ihmisenä olemiseen liittyvä epävarmuus ja toisaalta taas säilyttää eettinen näkökulma ihmisyyteen ja sen erityisyyteen (vrt. Braidotti 2013, 6)?

2.4.2 Antroposeeni

Ihmiskeskeinen, toisia lajeja toiseuttava projekti on väistämättä vaikuttanut myös luontoon ja ympäristön tilaan (Braidotti 2013, 81). Tämänhetkistä aikakautta, jossa ihminen on muuttanut pysyvästi maan ekologista tasapainoa ja ohjaa sitä edelleen kaikella toiminnallaan, kutsutaan *antroposeeniksi* (Braidotti 2013, 79; Crutzen & Stoermer 2000, 17–18; Kotzé 2014, 253;

Lummaa 2014, 265; Skillington 2015, 229). Kuten muutkin tutkimukseni käsitteet, myös antroposeeni saa erilaisia merkityksiä sen käyttöyhteydestä riippuen. *Antroposeeni* on alun perin geologinen termi, jolla on kuvattu ihmisen vaikutusta maailman geologiseen tilanteeseen, mutta viime aikoina käsite on levinnyt myös eri tieteenalojen käyttöön. Esimerkiksi luonnontieteissä painotetaan antroposeenia ekologisten katastrofien aikakautena, eri taiteissa hahmotellaan antroposeenisiä tulevaisuudennäkymiä, kun taas vaikkapa poliittisissa kysymyksenasetteluissa antroposeeni liittyy eri olentojen oikeuksiin. Näin ollen antroposeeni on laaja filosofinen, monitieteinen ja poliittinen kysymys, joka saa tulkintoja myös populaarikulttuurissa ja eri taiteiden parissa. (Autin 2016, 219–222.)

Vaikka antroposeeni saa erilaisia painotuksia eri konteksteissa, kaikissa näkemyksissä korostuu ihmisen vaikutus maailmaan ja erityisesti luonnon tilanteeseen. Pohjimmiltaan antroposeenissa on siis kyse ihmisen ja luonnon suhteesta. (Autin 2016, 221, 227.) Kuten jo edellä kerroin, antroposentrinen maailmankuva on johtanut tilanteeseen, jossa ihmiskunnan vaurastumisella ja yhteiskunnan kehittymisellä on ollut katastrofaalisia seurauksia ympäristön ja luonnon kannalta. Samalla, kun ihminen on rakentanut yhteiskuntaa ja kehittänyt teknologian huippuunsa, ihminen on järkyttänyt ekologista tasapainoa ja kaikkien olentojen elinolosuhteita. Ihmisen ja luonnon suhde on siis pitkälti määrittynyt ihmistoiminnan kautta (Kotzé 2014, 256), jolloin antroposeenin käsitteeseen sitoutuu voimakkaasti vallan ja vastuun aspekteja (Berkhaut 2014, 154) sekä ihmistoiminnan vaikutusten tiedostamista. Aivan kuten Braidottikin (2013, 84) toteaa: antroposentrismen kritiikki on ekologista tietoisuutta.

Kun ihmisen rooli antroposeenissa määrittyy pitkälti vallan ja vastuun kautta, liittyy antroposeenin tilanteeseen myös eettisiä kysymyksiä eri olentojen oikeuksista. Vaikka maailma on niin inhimillisten kuin ei-inhimillisten olentojen yhteinen miljöö (Braidotti 2013, 81), eri lajit eivät kuitenkaan ole tasa-arvoisessa asemassa antroposeenissa. Inhimilliset ja ei-inhimilliset olennot eivät myöskään ole vaikuttaneet samalla tavalla ympäristön tilanteeseen, vaan tiettyjen ihmisten toiminnalla on kaikista merkittävin vastuu antroposeenista aikakaudesta (vrt. Braidotti 2013, 66; Kotzé 2014, 253; Skillington 2015, 229). Selkein esimerkki ihmisen haitallisista vaikutuksista ympäristöön on ilmastonmuutos (Kotzé 2014, 257; Skillington 2015, 232), joka alistaa kaikki olennot samalle haavoittuvaisuudelle. Kun ympäristöongelmat koskettavat kaikkien olentojen tulevaisuutta, tarvitaan eettisiä pohdintoja ja ratkaisuja eri lajien oikeuksien toteuttamiseksi (Braidotti 2013, 79, 85). Tällöin on jäsennettävä, millaisia uusia ihmisoikeuksia koskevia kysymyksiä antroposeenissa tilanteessa

ilmenee ja millaisia ratkaisuja on tehtävä ei-inhimillisten toimijoiden ja luonnon säilymiseksi (Kotzé 2014, 256). Kuten Lummaa (2014, 271) toteaa: ”Ympäristöongelmat ovat paitsi ihmisen syytä myös ihmisen ratkaistavissa.”

Näin ollen antroposeenissa ei ole pelkästään kyse siitä, millaisen toiminnan seurauksena tilanteeseen on päädytty, vaan myös siitä, millainen tulevaisuus eri olentoja ja maapalloa odottaa (vrt. Berkhaut 2014; Skillington 2015, 229). Useimmiten antroposeeni käsitetään erilaisten katastrofien aikakautena (vrt. Braidotti 2013, 81), mikä herättää epävarmuutta, pelkoa ja huolta tulevaisuudesta. Tämän vuoksi antroposeeni saa lähinnä negatiivisia konnotaatiota – kuvailtaanhan antroposeenia esimerkiksi apokalyptiseksi ajaksi ja ihmiskunnan väkivaltaisimmaksi aikakaudeksi (Skillington 2015, 232). Onko kuitenkin niin, että antroposeeni tarkoittaa väistämättä vain erilaisia synkkiä tulevaisuudennäkymiä? Voisiko olla olemassa myös ”hyvä antroposeeni” (Berkhaut 2014, 55)?

Samoin kuin antroposeenin määritelmä on jäsentymätön, myös käsitykset antroposeenin tulevaisuudesta ovat erilaisia, jopa vahvasti dikotomiassa keskenään. Yhtäältä vallitsee käsitys siitä, että mitään ei ole enää tehtävissä maailman pelastamiseksi ja toisaalta taas luotetaan ihmiskunnan kekseliäisyyteen ja mahdollisuuksiin pelastaa maailma uuden teknologian avulla. (Autin 2016, 219, 227.) Varmaa kuitenkin on, että ihmisen suhde ympäristöön ja luontoon on muuttunut ja on edelleen muuttumassa, mikä vaatii uusia tapoja käsittää ihmisen rooli maailmassa. Äärimmillään voidaan ajatella, että ihminen on jo täysin etäännynt luonnosta ja uusi, luonnon kaltainen läheinen ympäristö ihmiselle on teknologinen miljöö (vrt. Braidotti 2013, 83). Tämä saa pohtimaan, mitä luonnolla oikeastaan tarkoitetaan ja mitä luonto voi olla. Nämä kysymykset palauttavat näkökulman takaisin niin ekokritiikin, posthumanistisen ajattelun kuin antroposeenin käsitteen juurelle: ihmisen ja luonnon moniulotteiseen, alati muuttuvaan suhteeseen.

3 LAPSUUDENTUTKIMUKSEN KONTEKSTI JA METODOLOGIA

Teoreettisen viitekehyksen lisäksi tutkimukseni kontekstualisoituu lapsuudentutkimuksen periaatteisiin, sillä tutkimukseni on ideologialtaan ja metodologialtaan lapsinäkökulmaista tutkimusta. Tällöin tutkimuksen tavoitteena on huomioida lasten äänet ja osoittaa lasten merkitys tiedon tuottajina. Lapsuudentutkimuksen viitekehyksessä käsitän lapset, lapsuuden, äänen ja tiedon sosiaalisesti rakentuneiksi ja kontekstuaalisiksi ilmiöiksi. Näin ollen tutkimukseni käsitteiden taustalla vaikuttaa myös sosiaalinen konstruktionismi, jonka mukaan ihmiset rakentavat toiminnallaan todellisuutta (Hacking 2008, 14, 20; Kukla 2000, ix), eli tieto ja käsitteet syntyvät sosiaalisissa ja historiallisissa prosesseissa. Tutkimuksessani sosiaalisen konstruktivismin periaatteet liittyvät nimenomaan käsitteiden muodostumiseen, eikä niinkään käsitykseeni koko todellisuuden rakentumisesta³.

Tässä luvussa esittelen aluksi lapsuudentutkimuksen lähtökohtia ja tarkastelen kriittisesti lapsen ja lapsuuden käsitteitä. Sen jälkeen kerron, mitä tarkoitetaan lapsen äänellä ja millaista problematiikka sen tavoittamiseen liittyy. Sittemmin syvennyn tarkastelemaan lapsinäkökulmaisen tutkimuksen periaatteita, jossa lapsi ja lapset käsitetään aktiivisina tiedon tuottajina. Tähän näkökulmaan perustan myös tutkimukseni metodien, visuaalisten menetelmien ja ryhmähaastattelun, valinnan, mitä esittelen luvun lopussa.

3.1 Lapsuudentutkimuksen lähtökohtia

Lapsuudentutkimus on 1980-luvulla syntynyt tutkimusalue, joka tutkii lapsia ja lapsuutta osana yhteiskunnan rakenteita ja kulttuuria (Alanen 2009, 9). Lapsuudentutkimus alkoi muodostua itsenäiseksi tutkimussuuntaukseksi, kun eri tieteenalat kyseenalaistivat vallitsevia lapsuuskäsityksiä ja tapoja tutkia lapsuutta. Esimerkiksi sosiologiassa lapsuus

³ Sosiaalinen konstruktionismi asettuu tutkimuksessani ristiriitaan posthumanistisen ajattelun kanssa, sillä posthumanismi kritisoi sosiaalisen konstruktionismin ihmiskeskeistä käsitystä kielen ja todellisuuden suhteesta. Kun länsimaisessa filosofiassa kieltä ja käsitteitä hallitsevaa ihmistä on pidetty erillisenä ei-kielillisestä maailmasta, ihminen on määrittynyt tärkeimmäksi ympäristöä ja todellisuutta rakentavaksi olioksi, vaikka maailma rakentuu myös inhimillisen kielen ulkopuolisista olemassaolon muodoista. Tämän vuoksi sosiaalinen konstruktionismi on hyvä työkalu purkaessa ihmisten välisiä hierarkioita, mutta kieleen perustuvan luonteensa vuoksi se sulkee ulkopuolelleen ei-inhimillisen toimijuuden. (Lummaa 2014, 267–269.) Tutkimuksessani käsitän todellisuuden posthumanistista ajattelua mukailen rakentuvan myös ihmisistä riippumattomista, ei-inhimillisistä olioista ja olemassaolon muodoista, jotka pakenevat kielellisiä määrittelyjä. Sen sijaan tutkimukseni keskeiset käsitteet ymmärrän yhteisöllisesti ja kielellisesti rakennetuiksi, mikä kertoo lähinnä ihmisten tavasta merkityksellistää ympäristöään ja viestiä siitä.

määrittyi lähinnä yhteiskunnallisena ilmiönä, kun taas kasvatustieteissä ja psykologiassa lasta tutkittiin yksilolotteisesti sosiaalistumisen kohteena. (Alanen 2009, 10–11; Alasuutari 2009, 54.) Aluksi lapsuudentutkimus painottui nimenomaan sosiologian ja kasvatustieteiden piiriin, mutta nykyään tutkimusala on yhä monitieteisempi (Karlsson 2010, 122). Erityisesti kulttuurin- ja historiantutkimuksen metodologia ja tutkimustulokset ovat vaikuttaneet lapsuudentutkimuksen syntyyn (Alanen 2009, 9, 24).

Lapsuudentutkimuksen tarpeesta ovat muodostuneet myös sen tavoitteet. Leena Alasen (2009, 21) mukaan lapsuudentutkimuksessa on tarkoituksena päästä ”tutkimaan lapsia heidän jokapäiväisissä elämänpiireissään ja kirjoittamaan näkyviin niiden heidän ulottuvilleen tuomia mahdollisuuksia samoin kuin niiden asettamia rajoituksia, lasten saavutuksia ja kokemuksia, sekä niitä käytäntöjä, joihin osallistumalla lapset kiinnittyvät yhteiskuntaelämään sekä sen toimijoina että muiden toimijaryhmien kohteina”. Tavoitteet kaiuttavat lasten erityisyyttä ja puolustavat lasten asemaa yhteiskunnassa, mikä kertoo osaltaan siitä, että lapsuudentutkimuksen taustalla vaikuttaa lasten oikeuksien liike (vrt. James & James 2008, 3). Samalla tavoitteet jäsentävät myös lapsuudentutkimuksen tutkimuskohteita, joita ovat ensisijaisesti lapset ja lapsuus eri sosiaalisissa ja kulttuurisissa konteksteissaan sekä myös lapsille suunnattu ja tuotettu kulttuuri ja toiminta.

Käsittelen seuraavaksi tutkimukseni kannalta olennaisia lapsuudentutkimuksen käsitteitä ja metodeja. Tutkimusasetelmaani ja valittuihin metodeihin on lähtökohtaisesti vaikuttanut käsite *lapsen ääni*, joka kuvaa keskeisesti lasten erityisiä näkökulmia ja ajatuksia. Näin ollen tutkimukseni ideologia on, että lapsilla on oikeus tulla kuulluksi yhteiskunnassamme. Kun lapset käsitetään tasaveroisiksi *tiedon tuottajiksi*, tarvitaan *lapsinäkökulmaista tutkimusta*, jota toteutan tutkiessani lasten runotulkintoja. Kaikkien tutkimuksessani vaikuttavien lapsuudentutkimuksen käsitteiden lähtökohtana ovat kuitenkin käsitteet *lapsi* ja *lapsuus*, joiden merkityksiä ja moniulotteista luonnetta esittelen seuraavassa alaluvussa.

3.1.1 Lapsi ja lapsuus käsitteinä

Jotta voidaan tutkia ja tarkastella lapsia ja heidän ajatteluaan ja toimintaansa, on ensin määriteltävä, keitä lapsilla tarkoitetaan. Suomen laissa ja YK:n lapsen oikeuksien sopimuksessa (1989) lapsella tarkoitetaan kaikkia alle 18-vuotiaita henkilöitä. Lapsen käsitteeseen sitoutuu lähtemättömästi käsite *lapsuus*, jolla tarkoitetaan ihmiselämän

aikakautta, jossa tapahtuu nopeaa fyysistä ja psyykkistä kehitystä ja kypsymistä (James & James 2008, 22). Laillisella, ikään perustuvalla määrittelyllä pyritään turvaamaan lasten asema ja oikeudet yhteiskunnassa (vrt. James & James 2008, 7), eli lapsessa ja lapsuudessa nähdään erityisyyttä, joka tarvitsee suojelua. Näin ollen lapsen määritelmään sitoutuu myös kysymyksiä arvosta ja oikeuksista.

Lapsen määrittely iän perusteella ei kuitenkaan ole ongelmaton. Kun lasta ja lapsuutta määritellään ensisijaisena tekijänä käytetään ikää, lapsuus ja aikuisuus asetetaan vastakkaisiksi, toisiaan määrittäviksi kategorioiksi. Ensinnäkin lapsi ja aikuisuus erotetaan tyypillisesti toisistaan vertailemalla lasten ja aikuisten välisiä biologisia, psykologisia ja sosio-emotionaalisia kehitysasteita, joissa lapsi näyttää aina vähemmän kehittyneenä kuin aikuinen. Ongelmallista näkökulmassa ei ole pelkästään lasten ja aikuisten välille muodostuva hierarkia, vaan myös se, että kehitysvaiheita on vaikea määritellä tarkasti yksilöllisten erojen vuoksi. Ikä ei lopulta kerro lasten eleyistä kokemuksista, jotka voivat olla hyvinkin erilaisia saman ikäistenkin lasten välillä. (James & James 2008, 7, 14–15.) Toisekseen ikää käytetään perusteena lasten ja aikuisten toimintaa ja arkea sanelevissa instituutioissa. Päiväkoti ja koulu valmistavat lasta yhteiskuntaelämään, jolloin kasvatuksen, hoidon ja valvonnan päämäärä on aikuisuus. Sosialisointi, eli yhteiskunnan toimintakulttuurin ja normien sisäistämisen, seurauksena lapset käsitetään pelkästään tulevaisuuden aikuisina, eikä tässä hetkessä kulttuuria rakentavina toimijoina. Vaikka instituutiot toisaalta pitävät lapsista huolta, ne asettavat aikuisuuden ihmisyyden normiksi ja samalla myös yhdenmukaistavat lasten tarpeita ja kokemuksia. (Alanen 2009, 14, 17; Alasuutari 2009, 54–55.) Kun lapsuus ja aikuisuus käsitetään ikään sitoutuvina tiukkoina kategorioina, lapsuuden ja myös aikuisuuden moninaisuus jää huomioimatta.

Sen sijaan, että lapsia ja lapsuutta määritellään vertaamalla lasta aikuisuuteen tai yhteen lapsen normiin, on tarkoituksenmukaisempaa tarkastella lasta ja lapsuutta historiallisena ilmiönä, jota on määritelty eri tavoin eri aikoina. *Lapsi* on kaiken kaikkiaan tuore käsite, sillä ennen 1900-lukua ei ollut erillistä lapsuutta, vaan lasta pidettiin alkeellisempänä versiona aikuisesta (Alanen 2009, 18). Lapsen historian aikana käsitykset lapsesta ja lapsuudesta muuttuvat jatkuvasti. Lapsen käsitteeseen ovat vaikuttaneet niin lailliset määritelmät kuin erilaiset sosiaaliset ja kulttuuriset tekijät (James & James 2008, 16), jotka ovat aina aikaan ja paikkaan sitoutuvia konsepteja. Esimerkiksi lastenkirjallisuudessa on konstruoitu tietynlaisia lapsuuksia, kuten totesin luvussa 2 käsitellessäni suomalaisen lastenkirjallisuuden

luontokuvausten historiaa. Näin on ollen lasta ja lapsuutta ei voi määritellä tyhjentävästi, vaan ne ovat kontekstisidonnaisia, sosiaalisesti rakennettuja käsitteitä (Alanen 2009, 19; James & James 2008, 16). Lapsuus ei siis ole luonnollinen tai muuttumaton aika ihmisen elämässä, vaan yhteiskunnan rakenteissa ja diskursseissa jatkuvasti muovautuva käsite.

Kaiken kaikkiaan lapsi ja lapsuus ovat moninaisia ilmiötä (James & James 2008, 2), joita tutkitaan, käsitteellistetään ja muovataan yhä uudelleen niin tieteen kuin politiikankin kentillä (Alanen 2009, 19). Lapsuuden moninaisen luonteen tiivistää väitöskirjassaan Marjatta Bardy (1996, 208–209), jonka mukaan lapsuutta voidaan tarkastella neljästä eri dimensiosta käsin. Lapsuus on ensinnäkin ”lapsen iässä olevien ihmisten elämä” ja toisekseen ”lapsiväestölle varattu tila yhteiskunnan rakenteissa”. Kolmas ja neljäs näkökulma lapsuuteen korostavat sen konstruktivistista luonnetta, sillä Bardy (1996, 209) käsittää lapsuuden olevan ”aikuismielen rakenne” ja ”aikuispolvien lapsuuksista kerrostunut kulttuurinen luonne”. Kaikki neljä kohtaa osoittavat, että lapsi ja lapsuus -käsitteitä tarkastellessa tulisi huomioida, että ei ole olemassa yhtä kiinteää, muuttumatonta lapsen olemusta tai lapsuutta, vaan monia eri lapsuuksia (vrt. Alanen 2009, 19; Karlsson 2012, 35).

Kun lapsen ja lapsuuden sijaan puhutaan monikossa lapsista ja lapsuuksista, ymmärretään, että lapset ovat erityisiä niin aikuisiin kuin muihinkin lapsiin verrattuna. Samalla tavalla kuin ei ole olemassa yhtä, homogeenistä aikuisen kategoriaa, ei myöskään ole yhtenäistä lapsuutta (vrt. Vanderbeck 2010, 33–35). Toisaalta myös lapsissa ja aikuisissa on paljon samaa, joten lapsuutta ei tarvitse romantisoida tai ihannoida (Karlsson 2012, 48–49). Aikuisuuden ja lapsuuden käsitteet ovatkin tiukasti sidoksissa toisiinsa, sillä niin lapset kuin aikuiset asettuvat sosiaalisessa ympäristössä erilaisiin, monimutkaisiin toimijapositioneihin, jotka ovat suhteessa toisiinsa. Näin ollen lapsuus ja aikuisuus eivät ole toistensa vastakohtia, vaan ne tuotetaan suhteessa toisiinsa. (Vanderbeck 2010, 33–35, 40.) Omassa tutkimuksessani käsitän lapset tässä hetkessä toimiviksi yksilöiksi, joilla on hallussaan erityistä tietoa ja kokemusta lapsena olemisesta. Sen vuoksi olen valinnut tutkimusasetelman, jossa lapset tulkitsevat heille tuotettua kulttuuria, eli lastenrunoutta.

3.1.2 Lapsen ääni vai lasten äänet?

Lapsia ja lapsuuksia voidaan tutkia myös lasten näkökulmasta käsin (vrt. Alasuutari 2009, 54), jolloin lapsilta itseltään kysytään, millaista on olla lapsi. Antamalla ääni usein tieteessä ja

tutkimuksessa vaiennetuille lapsille, tavoitellaan parempaa ymmärrystä lapsuudesta (Spyrou 2011, 151). Lapsen ääni -käsite on syntynyt, kun on huomattu, miten tieteen kentällä marginalisoidaan tiettyjä ihmisiä tai ihmisryhmiä. Kun länsimainen tieto ja tiede on rakentunut pitkälti valkoisen, keskiluokkaisen heteromiehen perspektiivistä, muut ihmiset, kuten lapset, on toiseutettu, eli asetettu alempiarvoiseen asemaan normitettuun ihmisryhmään nähden. Lapsen äänen käsitteen pohjalla on siis vahva poliittinen perusta, jonka mukaan lapsilla on oikeus tuottaa ja rakentaa tietoa yhteiskunnassa. (Eldén 2012, 67.) Näkemystä puolustaa myös YK:n lasten oikeuksien sopimus (1989), jonka 12. artiklassa mainitaan, että lapsilla on oikeus tulla kuulluksi heitä koskevissa päätöksissä.

Lapsen äänen tutkimiseen ja tavoittamiseen liittyy kuitenkin monia ongelmakohtia niin äänen luonteen kuin tutkijan ja tutkittavan välisen vuorovaikutuksen vuoksi. Ensisijaisena vaarana on essentialisoida tutkimuskohde, eli olettaa, että lapseen liittyy tiettyjä ominaisuuksia luonnostaan. Sen sijaan lasten ääntä teoretisoinut Sirkka Komulainen (2007, 13, 23) painottaa ”äänen” sosiaalisesti rakentunutta luonnetta. Äänet eivät ole muuttumattomia tai kiinteitä, vaan niissä kaikuvat yhteiskunnan eri diskurssit, ja ne muodostuvat kontekstisidonnaisesti suhteessa toimintaan ja muihin ääniin. Tällöin äänen tavoittaminen on monimutkainen ja moniääninen prosessi, johon osallistuu niin puhuja, kuulija kuin ympäröivän käsitykset lapsista ja lapsuudesta (Spyrou 2011, 160). Lapsen ääntä ei siis voi tavoittaa tai vangita sellaisenaan, eikä voida myöskään olettaa, että on olemassa yhtenäinen ja autenttinen lapsen ääni (Eldén 2012, 67–68).

Kun lapsen ääni käsitetään vaikeasti tavoitettavaksi, moniääniseksi sosiaaliseksi konstruktioksi, tarvitaan metodologiaa, joka huomioi tutkijan roolin tutkimusprosessissa. Kun lapsia tutkittaessa valta on enimmäkseen tutkivalla aikuisella, lapsen ääni suodattuu tutkijan toiminnan ja tulkinnan läpi. Tällöin on vaarana, että tutkija määrittelee, millainen lapsen ääni on. Sen vuoksi tulisikin pohtia, mistä kaikista tekijöistä ääni muodostuu. (Komulainen 2007, 23.) Näin ollen tutkijoiden täytyy tiedostaa representaation prosessi, eli miten ja missä kontekstissa lapsen ääni tuotetaan tutkimusprosessin aikana. Tämä vaatii tutkijan itsereflektiota ja pohdintaa omasta roolistaan tutkimusprosessissa. (Spyrou 2011, 152, 161; Spyrou 2016, 8; Eldén 2012, 68.)

Pelkkä lasten äänten tutkiminen ei riitä lasten näkökulmien huomioimiseksi, vaan lasten äänten tutkimisella tulisi olla vaikutuksia myös käytännössä. Lasten ääni tai äänet on kuultu

vasta, kun ne otetaan huomioon kaikenlaisessa päätöksenteossa. (Karlsson 2012, 35.) Jotta tällainen muutos on mahdollinen, lapset täytyy käsittää tietoa tuottaviksi toimijoiksi, jotka muokkaavat ja rakentavat yhteiskuntaa ja kulttuuria ajattelullaan ja toiminnallaan. Tähän pyrkii myös omassa tutkimusasetelmassani vaikuttava lapsinäkökulmainen tutkimus, jota esittelen seuraavassa alaluvussa.

3.1.3 Lapsinäkökulmainen tutkimus: lapset tiedon tuottajina

Lasten äänen tavoittamiseksi tehdään lapsinäkökulmaista tutkimusta, jossa lapset nähdään tiedon tuottajina ja rakentajina (Karlsson 2012, 22–25). Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen lähtökohta on *lapsilähtöisyys*, jolla pyritään huomioimaan lasten kiinnostukset ja tarpeet sekä ottamaan lapset aktiivisiksi toimijoiksi aikuisten rinnalle. Näin ollen lapsilähtöisyys koskettaa niin aikuisia kuin lapsiakin: aikuiset voivat toimia lapsilähtöisesti, jos he tekevät päätöksiä ensisijaisesti lasta ajatellen, kun taas lapset voivat tuoda omia ajatuksiaan ja kokemuksiaan aikuisten tietoon. (Karlsson 2010, 122–124; Karlsson 2012, 21–22.) Lapsilähtöisyyden käsite on kuitenkin osin epämääräinen ja jäsentymätön (Karlsson 2010, 123), joten lasten näkökulmia huomioivaa ajattelua ja toimintaa on havainnollistettu lapsuudentutkimuksen kentällä myös käsitteellä *lapsikeskeisyys* (James & James 2008, 17). Yhtä kaikki, kummatkin käsitteet toteuttavat omalta osaltaan lapsuudentutkimuksen tavoitetta, jonka mukaan lasten ajattelu, toiminta ja näkökulmat ovat merkityksellisiä ja ne tulisi huomioida paremmin yhteiskunnassa.

Lapsinäkökulmainen tutkimus onkin syntynyt siitä epäkohdasta, että tieto lapsista ja lapsuudesta on pitkälti ollut aikuisten määrittelemää. Tutkimuksen ja siitä tuotetun tiedon lähtökohtana ovat siis harvoin olleet lasten ajattelu ja näkemykset. (Vrt. Graham & Fitzgerald 2010, 343; Karlsson 2012, 35; Komulainen 2007, 12.) Esimerkiksi kirjallisuudentutkimuksessa lastenkirjallisuutta tutkivat, määrittävät ja arvottavat aikuiset (vrt. Laakso, Lahtinen & Heikkilä-Halttunen 2011, 16; Mustola 2014, 13). Tavallisesti lapset saavat siis yhteiskunnassa ja heitä koskevassa tutkimuksessa passiivisen vastaanottajan roolin, mutta lapsinäkökulmaisessa tutkimuksen mukaan lapset nähdään tutkimuksen subjekteina. Subjektius edellyttää, että lapset ovat mukana tutkimusprosessin eri vaiheissa. (Karlsson 2010, 125; James & James 2008, 17; Powell & Smith 2009, 124.) Tällöin tutkimuksen kohteena ovat lasten näkemykset, kokemukset ja toimintatavat, joita lapset rakentavat tiettyssä kulttuurisessa, sosiaalisessa ja historiallisessa tilanteessa. Lapsilla on siis hallussaan erityistä

tietoa siitä, millaista on olla lapsi tänä päivänä. Lisäksi lapset voivat kertoa yhteiskunnan diskursseista ja ilmiöistä seikkoja, joita aikuinen ei välttämättä tule havainnoineeksi. (Karlsson 2010, 125.) Kuten jo lapsen ja lapsuuden käsitteitä eritellessäni ilmaisin, lapset ovat erityinen tiedon lähde.

Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen haasteet ovat kuitenkin lähtöisin samasta huomiosta kuin tutkimuksen motivaatiokin: tieteen ja tutkimuksenteon aikuiskeskeisyydestä. Kaikkea tutkimusta läpäisee aina tutkijan näkemykset lapsista, lapsuudesta ja tutkimuksen teosta (Alanen 2009, 23; Karlsson 2012, 36). Näkemykset ovat tiukasti kiinni yhteiskunnan ja kulttuurin käytänteissä ja arvoissa, joten tutkijalta vaaditaan kriittistä otetta niin ympäröiviin käsityksiin kuin omaan tutkijuuteensa. Erityisen haastavaa lapsinäkökulmaisesta tutkimuksesta tekevät myös tieteen käytännöt, jotka ovat enimmäkseen aikuisten tarpeiden mukaan rakennettuja, aikuisten näkökulmat ja tyypilliset toimintatavat huomioiden. Kun lapset käsitetään lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa erityisiksi ja lasten ja aikuisten toiminta ja ajattelu erilaisiksi, lasten näkökulmien tarkasteluun tarvitaan lapsille soveltuvia käytäntöjä. Näin ollen lapsinäkökulmaisuus pitäisi tutkimuskohteen lisäksi huomioida niin tutkimuskysymyksen muotoilussa, tutkimusmetodeissa, aineiston tuottamisessa kuin analyysin ja johtopäätösten tekemisessä. (Alanen 2009, 23; Karlsson 2012, 23–24, 36.) Palaan aiheeseen tarkemmin seuraavassa alaluvussa, jossa käsitelen lapsuudentutkimuksen metodeja.

Kun tutkimusprosessissa vaikuttavat kulttuurin ja tieteen käytännöt sekä monet aikuis- ja lapsitoimijat, lapsinäkökulmainen tutkimus on väistämättä *yhteisölähtöistä*. Lasten ajattelu ja toiminta eivät synny tyhjiössä, vaan vuorovaikutuksessa muihin lapsiin ja aikuisiin. Yhteisölähtöisessä tutkimuksessa tuotettua tietoa ei voida tavoittaa tarkastelemalla yksilöllisiä näkemyksiä ja kokemuksia, vaan näkökulman mukaan tieto rakentuu ja rakennetaan vuorovaikutuksessa. Vuorovaikutuksen tasot laajenevat yksittäisten lasten ja aikuisten välisestä kommunikaatiosta erilaisiin sosiaalsiin ja kulttuurisiin ympäristöihin, joita määrittävät historiallinen ja yhteiskunnallinen tilanne. Tieto on siis kontekstuaalista, suhteessa aikaan ja paikkaan, kulttuurin käytäntöihin ja käsityksiin. (Karlsson 2012, 24–25, 36, 48–50.) Tämä ilmenee myös omassa tutkimuksessani, jossa lapset lukevat, analysoivat ja tulkitsevat runoja yhdessä, rakentavat siis ryhmänä tietoa runoista ja niissä käsitellyistä aiheista.

Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen pääasiallisena tavoitteena on häivyttää eri-ikäisten ja erilaisten ihmisten välisiä rajoja ja luoda yhteisöllisesti rakentuvaa tietoa. Jos lapsinäkökulmainen tutkimus onnistuu tavoitteessaan, tutkimuksen teossa ei lopulta ole enää tarvetta erillisiä näkökulmia korostavalle tieteen tekemiselle ja toiminnalle (Karlsson 2012, 49). Lapsinäkökulmainen tutkimus voi siis parhaimmillaan häivyttää lapsuuden ja aikuisuuden välistä vastakkainasettelua ja murtaa eri-ikäisiä määrittäviä ahtaita kategorioita. Tutkimukseni tavoitteena onkin osaltaan purkaa erilaisia, hierarkkisia vastakkainasetteluja.

3.2 Lapsuudentutkimuksen metodologiaa

Lapsia tutkittaessa tutkimuksen teon kaikissa vaiheissa on kyse lasten oikeuksista (Powell & Smith 2009). Kuten jo lapsen äänen -käsitettä esitellessäni totesin, lapset ovat olleet pitkään marginaalissa joka päiväisessä sosiaalisessa ja poliittisessä elämässä. Tämän vuoksi tarvitaan lasten osallisuuden huomioivaa tutkimusta ja toimintaa. (Graham & Fitzgerald 2010, 343; Komulainen 2007, 12, 20.) Lasten osallisuuden tieteen tekemisessä ja tiedon rakentamisessa huomioi edellisessä luvussa esittelemäni lapsinäkökulmainen tutkimus, jonka mukaan lapset täytyy ottaa osallisiksi tutkimuksen tekoon ja samalla osoittaa, että he eivät ole pelkästään tutkimuksen objekteja. Tätä varten tarvitaan lapsen erityisyyden huomioivaa metodologiaa (Alanen 2009, 23; Karlsson 2012, 23–24, 36). Samalla on kuitenkin painotettava, että vaikka tutkija pyrkii metodologisilla valinnoillaan lapsinäkökulmaisuuteen, tutkija vaikuttaa tutkimuksen kaikkiin vaiheisiin kysymyksenasettelusta aineiston tulkintaan (vrt. Hirsjärvi & Hurme 2000, 18). Jotta tutkimus olisi mahdollisimman eettinen, tutkimuksen piirteiden ja kulun selvittäminen on tärkeää – myös tutkittaville, eli lapsille (Alasuutari 2005, 147).

Lapsuudentutkimuksen kentällä tietoa lapsista ja lapsuudesta kerätään moni eri tavoin. Karlssonin (2012, 19) mukaan lapsia koskevaa tietoa voidaan kerätä viidellä eri tavalla. Ensinnäkin lapsilta voidaan kerätä tietoa reaaliajassa eri tavoin lasten toimintaa havainnoimalla. Toiseksi tutkimuskohdetta koskeva tieto voidaan tuottaa jälkikäteen esimerkiksi haastattelun tai muistelun avulla. Kolmanneksi lapsia ja lapsuutta voidaan tarkastella lasten tuotoksista, jotka voivat olla joko lasten arjessa tekemiä tai tutkimusta varten erikseen tuottamia. Neljäntenä ja viidentenä tapana saada tietoa lapsista voidaan tutkia joko aikuisten kirjoittamia (virallisia) asiakirjoja tai julkisia tekstejä, jotka nekin ovat useimmiten aikuisten tuottamia. Aineistonkeruumenetelmiä voidaan myös yhdistellä, mikä on tyypillistä

lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa (Karlsson 2012, 22; Karlsson 2010, 127).

Lapsuudentutkimuksen kentällä on nimittäin havaittu, että menetit, jotka eivät perustu pelkästään tutkijan ja tutkittavan vuorovaikutukseen ja jotka huomioivat lapsen kehityksen, kiinnostuksen kohteet ja sosiaalisen taustan, ovat varteenotettavia vaihtoehtoja (Green & Hill 2005, 8). Myös lasten ja lapsuuksien moninaisuuden huomioimiseksi tarvitaan eri menetelmiä hyödyntävää tutkimusotetta (Punch 2002, 322). Tutkimuksessani yhdistelen toisen ja kolmannen kohdan tapoja, sillä ensin lapset saivat piirtää, minkä jälkeen haastattelin heitä. Seuraavaksi esittelen tarkemmin visuaalisten menetelmiä ja niiden merkitystä lasten äänien tavoittamiseksi, minkä jälkeen paneudun ryhmähaastattelun elementteihin.

3.2.1 Visuaaliset menetelmät: piirtäminen

Piirtäminen on lapsuudentutkimuksessa laajasti käytetty metodi, joka kuuluu visuaalisten menetelmien piiriin. Piirtämisen lisäksi laadulliseen tutkimukseen perustuvat visuaaliset menetelmät sallivat monenlaisia metodeja ja analyysitapoja aineistoa tuottaessa (Mustola, Mykkänen, Böök & Kärjä 2015, 15). Visuaaliset aineistot voivat olla valmiita kuvia, tutkijan valmistamaa kuvallista materiaalia tai tutkittavien lasten itse tuottamaa materiaalia (Heath, Brooks, Cleaver & Ireland 2009, 116–117). Tässä tutkimuksessa lapset saivat tuottaa tutkimusaineiston osaksi itse piirtämällä lukemastaan runoudesta.

Visuaalisia menetelmiä käytetään lapsuudentutkimuksessa yhä enenevässä määrin (Mustola ym. 2015, 18), sillä ne on havaittu toimiviksi lapsuutta ja lasten ääntä tutkiessa (Eldén 2012, 68). Eräs syy niiden suosioon on se, että lapset ovat arjessaan tekemisessä erilaisten kuvien kanssa (Eldén 2012, 68), joten esimerkiksi piirtämistä ja valokuvaamista hyödyntävät menetit tulevat lähelle lasten arjen kokemusmaailmaa. Lasten näkökulmasta piirtäminen on paitsi hauskaa myös helppo tapa osallistua aktiivisesti tutkimukseen (Punch 2002, 331). Visuaaliset menetelmät mahdollistavatkin lasten osallisuuden tutkimuksenteossa, joten ne voivat häivyttää aikuistutkijan valtaa suhteessa tutkittaviin lapsiin. Toisaalta kehitettäessä erityisesti lapsille sopivia metodeja tehdään oletuksia lapsesta ja lapsuudesta, mikä asettaa jälleen uusia eettisiä kysymyksiä tutkijan vallasta. Täytyy myös huomioida, että visuaaliset menetelmät ja muut ”lapsiystävälliset” menetit eivät sovi kaikille lapsille, eikä myöskään ole lapsille luonnollisia itseilmaisun muotoja. (Punch 2002, 323, 328–329, 336; Mustola ym. 2015, 19.)

Kun tieteellinen tutkimus ja siinä tuotettu tieto rakentuvat tavallisesti kielellisestä ilmaisusta, visuaaliset menetelmät kyseenalaistavat perinteisiä tiedon tuottamisen tapoja (Mustola ym. 2015, 17; Eldén 2012, 68). Visuaalisia menetelmiä ei siis käytetä pelkästään haastatteluun valmistavana ja lämmittelevänä vaiheena (vrt. Roos & Rutanen 2010, 34), vaan ne ovat osa tiedon rakentamisen prosessia, jota tutkittava ja tutkija rakentavat yhdessä. Visuaalisesti tuotettu aineisto rakentuu aina kontekstuaalisesti, jolloin sitä ei voida tulkita huomioimatta tutkimustilanteen tekijöitä, tutkijan ja tutkittavan välistä suhdetta ja aineiston tuottamisen aikana tapahtunutta vuorovaikutusta. (Eldén 2012, 71, 76.)

Kun visuaalinen aineisto on tuotettu, seuraavaksi on tarkasteltava, kuka kuvaa katsoo ja mistä lähtökohdista käsin. Jokainen katsoja tulkitsee kuvia omasta näkökulmastaan, jossa vaikuttavat niin henkilökohtaiset tekijät kuin kulttuurinen ja historiallinen konteksti (Mustola ym. 2015, 13). Katsojalla on siis valta määrittellä katsomaansa, mikä tulee huomioida tulkitessa tutkimusaineistoa. Näin ollen tutkijan on tarkasteltava kriittisesti tutkimusprosessiaan (Eldén 2012, 68, 78) ja tuotava esiin oma positionsa suhteessa valittuun metodologiaan, tutkittaviin ja aineiston analysointiin. Visuaalisten aineistojen tulkinnassa on lisäksi painotettu tutkittavien lasten merkitystä aineiston sanallistamisessa, sillä tutkija ei voi olettaa, että piirustus itsessään paljastaisi jotain olennaista lapsen ajatuksista ja käsityksistä tai edustaisi lasta tai lapsuutta (Eldén 2012, 68, 71). Sen vuoksi lapsilta onkin kysyttävä, mitä piirustus heille merkitsee ja miksi he piirsivät juuri tuollaisen kuvan (Punch 2002, 332). Lisäksi on muistettava, että kuvat, kuten mitkään muutkaan tekstit, eivät itsessään edusta sosiaalista todellisuutta (Spyrou 2011, 154), vaan ne tuotetaan kulttuurisessa representaatioprosessissa.

3.2.2 Ryhmähaastattelu lasten kanssa

Valitsin tutkimukseeni puolistrukturoidun kvalitatiivisen ryhmähaastattelun, jossa oli piirteitä avoimesta haastattelusta. Ryhmähaastattelu muodostuu tavallisesti muutamasta haastateltavasta ja tilannetta ohjaavasta tutkijasta. Yksilöhaastatteluun verrattuna ryhmähaastattelu on keskustelunomaisempi tilanne, joka rakentuu ryhmän jäsenten välisestä, osittain spontaanistakin vuorovaikutuksesta. (Eskola & Suoranta 2008, 94–98; Hirsjärvi & Hurme 2000, 61.) Kun valtaa siirretään näin tutkijalta haastateltaville, informantit käsitetään tutkimuksen aiheen asiantuntijoina, mikä ilmenee myös lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessani, jossa siirrän lastenrunouden tulkinnan asiantuntijuuden lapsille.

Lasten haastattelutilanne on erityinen aikuisten haastatteluun verrattuna monesta eri näkökulmasta tarkasteltuna. Ensinnäkin lapsia haastatellessa ja tutkiessa tulee huomioida kehitykselliset tekijät, jotka vaikuttavat lasten toimintaan ja haastattelukysymysten ymmärtämiseen tutkimustilanteessa. Vahvat ennakko-oletukset lasten kehityksellisestä asteesta voivat kuitenkin olla haitaksi tutkimuksessa, sillä usein aikuiset aliarvioivat lasten kykyjä. (Greene & Hill 2005, 8–9.) Kaiken kaikkiaan vahva teoreettinen tieto voi ohjata liikaa tutkijan toimintaa ja jättää näin piiloon lasten tuottaman tiedon. Sen vuoksi tutkijan onkin tärkeää tehdä näkyväksi metodologiset valintansa ja tarkastella kriittisesti asemaansa aikuisena. (Karlsson 2010, 126.) Omaa tutkijanrooliani tarkastelen seuraavassa luvussa, jossa kerron tarkemmin tutkimuksen toteutuksesta.

Toisekseen haastatteluun liittyy sosiaalinen kenttä, jossa vaikuttavat niin tutkimukseen osallistuvat henkilöt kuin heihin liittyvät instituutiot (vrt. Alasuutari 2005, 147). Lapsen ja aikuisen suhdetta määrittelevät ensisijaisesti yhteiskunnan valtahierarkiat, joissa lapsi on suojelun ja kasvatuksen kohde. Aikuisen ja lapsen suhde on siis jo lähtökohtaisesti epätasa-arvoinen. (Alasuutari 152–153.) Lisäksi aikuisen ja lapsen välistä epätasa-arvoa lisäävät tutkimustilanteessa vaikuttavat tutkimuksenteon erityiset piirteet ja käytännöt, jotka ovat aikuisten määrittelemiä (Alasuutari 2005, 147; Hirsjärvi & Hurme 2000, 128).

Aikuislähtöisyys ei ole kuitenkaan pelkästään negatiivinen piirre tutkimuksenteossa, vaan sillä voi olla myös positiivisia vaikutuksia tutkimuksen kulkuun: tutkija voi aikuisen roolissaan odottaa ja vaatia rehellisiä vastauksia lapselta, joka on arkielämässään sosiaalistunut vastaavaan vuorovaikutuksen tapaan. Toisaalta taas aikuistutkijan oletukset ja odotukset voivat vaikuttaa lapsen vastauksiin, jolloin lapsi voi tuntea velvollisuutta vastata tietyllä tavalla tai pahimmassa tapauksessa pelätä, ettei häntä oteta vakavasti. (Alasuutari 2009, 152–153; Punch 2002, 325, 238.) Lasten asenteisiin ja vastauksiin tutkimustilanteessa vaikuttavat siis aina lasten aiemmat kokemukset vastaavista tilanteista (Karlsson 2010, 128–129).

Tutkijan ja tutkittavien suhteen lisäksi haastattelutilanne saa erityisiä piirteitä ryhmähaastattelussa, jossa tiedon tuottamiseen vaikuttaa aina ryhmän jäsenten välinen dynamiikka ja valta-asetelmat (Hirsjärvi & Hurme 2000, 63). Ryhmähaastattelu on todettu hyväksi metodiksi lasten näkemyksiä tutkiessa, sillä vertaisryhmässä lapset voivat turvallisesti ilmaista itseään ja rohkaista toinen toistaan keskusteluun (Hennessy & Heary 2005, 236–237;

Hirsjärvi & Hurme 2000, 63). Ryhmähaastattelun tavoitteena onkin, että lapsi kokee jakavansa haastattelutilanteessa ajatuksiaan ja näkemyksiään vertaiselleen, ei tutkijan roolissa olevalle aikuiselle (Hennessy & Heary 2005, 238). Tutkija ei voi kuitenkaan täysin jättää haastattelun etenemistä ryhmän jäsenten vastuulle, sillä vaarana on, että joku ryhmän jäsenistä alkaa dominoida vastauksillaan tilannetta. Jotta kaikki saavat äänensä kuuluville, tutkijan on usein kohdennettava kysymyksiään ryhmän jäsenille. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 63.)

Kaiken kaikkiaan haastattelutilanne rakentuu kontekstuaalisesti tutkijan ja tutkittavien vuorovaikutuksessa. Tämän vuoksi lapsen ääntä ei voi haastattelussa tavoittaa sellaisenaan, vaan lapsi ja tutkija luovat vuorovaikutuksellaan yhteistä todellisuutta ja tuottavat yhdessä lapsen äänen. (Alasuutari 2005, 162.) Haastattelutilanne havainnollistaakin mikrotason ilmiönä oivaltavasti, kuinka lapset ja aikuiset neuvottelevat identiteeteistään ja subjektipositioistaan sosiaalisen ympäristön eri tasoilla (vrt. Vanderbeck 2010, 40, 49–50). Näin ollen myös haastattelutilanteessa rakennetaan lapsuuden ja aikuisuuden kategorioita, jotka heijastuvat tutkimustuloksiin.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tutkimukseni metodien ja aineistonkeruun lähtökohtana on luvussa 3 esittelemäni lapsuudentutkimuksen näkemys lapsista tiedon tuottajina. Keräsin tutkimukseni aineiston helmikuussa 2017 sanataidekoulusta, jossa työskentelen sanataiteen tuntiopettajana. Sanataidekoulu kuuluu kunnallisen kansalaisopiston taiteen perusopetuksen piiriin, ja se on maksullista harrastustoimintaa. Opetuksen tavoitteita ja sisältöä määrittävät tasolta tasolle etenevän taiteen perusopetuksen suunnitelma. Tutkimuksen informantit olivat samassa sanataideryhmässä opiskelevia 10–12-vuotiaita lapsia, joille olin opettanut sanataidetta tutkimustilanteeseen mennessä reilun puolen vuoden ajan. Lasten anonymiteetin säilyttämiseksi heidän nimensä on muutettu tutkimuksessa.

Tässä luvussa kerron aluksi tutkimuksen informanteista sekä heitä määrittävistä, tutkimustuloksiin mahdollisesti vaikuttavista taustatekijöistä. Sen jälkeen esittelen aineistonkeruun lähtökohdat ja miten aineistonkeruutilanne eteni piirtämisestä haastatteluun tutkimustilanteessa. Sitten kuvailen lasten tuottamaa aineistoa ja samalla tarkastelen kriittisesti, miten omat lähtökohtani toisaalta lasten opettajana ja toisaalta tutkijana vaikuttavat tutkimuksen kulkuun ja tuloksiin. Metodien erittelemisen ja tutkijan position reflektointi suhteessa metodeihin ja tutkittaviin on tärkeää paitsi tutkimustulosten luotettavuuden kannalta myös sen varmistamiseksi, että lasten näkökulma tulee huomioitua (Karlsson 2010, 126; Hennessy & Heary 2005, 249).

4.1 Aineistonkeruutilanteen tekijöistä

Ennen varsinaista aineistonkeruuta pyysin tutkimusluvut lasten vanhemmilta kirjallisesti (liite 1) sekä sähköpostitse organisaatiolta, johon sanataidekoulu kuuluu. Pyysin lapsilta suullisen suostumuksen tutkimukseen osallistumiseen selvitettyäni tutkimustilanteen kulun lapsille. Tutkimusluvut saatuani toteutin aineistonkeruun samassa ryhmässä sanataidetta lapsille kahdella eri sanataideryhmän tapaamiskerralla. Ensimmäisessä tutkittavassa ryhmässä oli viisi lasta ja toisessa kolme. Ryhmäjako muodostui epätasaisesti, sillä ensimmäisellä tutkimuskerralla paikalla oli vain viisi lasta, jolloin kolme muuta sanataideryhmän jäsentä osallistuivat tutkimukseen omana ryhmänään seuraavalla kerralla.

Tutkimuksen lähtökohdat selvitettyäni esittelen tutkimuksen fyysisen ympäristön, jolla on merkitystä tutkimustilanteen etenemiseen ja informanttien orientoitumiseen. Tuttu ympäristö on usein paras vaihtoehto lapsiryhmiä tutkiessa, sillä se voi rentouttaa lapsia uudessa, jännittävässä tutkimustilanteessa. (Hennessy & Heary 2005, 245.) Tutkimukseni aineistonkeruu sijoittui koulun luokkatilaan, joka oli lapsille tuttu ja turvallinen ympäristö sanataideryhmätapaamisilta. Toisaalta luokkatilaa koskevat, aikuisten määrittelemät konventiot ja säännöt voivat myös rajoittaa lasten käytöstä ja asenteita tutkimustilanteessa (Punch 2002, 328), mitä pyrin estämään koulutilanteista poikkeavilla fyysisillä järjestelyillä. Tutkimustilanteen ilmapiiristä voi luoda rennomman jo pelkällä istumajärjestyksellä (Hennessy & Heary 2005, 245), joten istuimme lapsiryhmän kanssa piirissä lattialla koko aineistonkeruutilanteen ajan.

Fyysisen ympäristön lisäksi tutkimustilanteeseen vaikuttavat sosiaaliset suhteet. Niin lasten välillä kuin minun ja lasten välillä oli jo olemassa luottamuksellinen suhde, sillä sanataideryhmä oli kokoontunut jo reilun puolen vuoden ajan kerran viikossa harjoittelemaan sanataiteen sisältöjä, eli suullista ja kirjallista kertomista, oman kirjoittamistyylin kehittämistä sekä erilaisten tekstien ideointia ja toteuttamista eri menetelmin. Sanataiteen sisältöjen lisäksi tunneilla leikittiin mielikuvitusleikkejä, luettiin lasten- ja nuortenkirjallisuutta ja keskusteltiin kirjoittamisesta ja lukemisesta. Ryhmän jäsenet siis olivat jo tottuneet toimimaan yhdessä, toverillisesti ja tavoitteellisesti. Näin ollen tutkimustilanteeseen ei liittynyt tutustumisen ja tunnustelemisen elementtejä toisin kuin tutkimuksiin, joissa aikuistutkija ja lapsi eivät ennestään tunne toisiaan (vrt. Roos & Rutanen 2014, 42).

Toisaalta tutkijan ja tutkittavien tuttavallisen suhteen lähtökohdassa on myös kääntöpuolensa, sillä ensisijaisesti olin lapsille opettaja. Lapset olivat näin ollen sosiaalistuneet opetustilanteiden määrittäviin rakenteisiin sekä oppilas-opettaja -suhteeseen liittyviin normeihin, jotka voivat vaikuttaa lasten orientoitumiseen ja käytökseen myös tutkimustilanteessa. Pyrin häivyttämään roolini merkitystä kertomalla lapsille, miten tutkijan roolini eroaa opettajan roolistani ja miten tutkimustilanne poikkeaa opetustilanteesta, esimerkiksi siten, että tavoitteena ei ole runouden sisältöjen ja käsitteiden oppiminen (vrt. Karlsson 2010, 127). Siitäkin huolimatta lasta ja aikuista määrittävistä valtasuhteista on mahdotonta päästä täysin eroon, sillä kouluun liittyvien konventioiden lisäksi myös laajemmat yhteiskunnan valtasuhteet ovat läsnä aikuistutkijan ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa, kuten esittelin jo luvussa 3 käsitellessäni lapsudentutkimuksen metodologiaa. Lapsia

tutkittaessa lapsille tulee painottaa, että tutkija ei tuomitse tai arvioi lapsia, vaan hänen tehtävänä on kuunnella ja yrittää ymmärtää lasta (Hennessy & Heary 2005, 242). Huomioin näkemyksen omassa tutkimuksessani kehumalla lasten huomioita ja kannustamalla lapsia ilmaisemaan ajatuksiaan aineistonkeruutilanteen edetessä.

Erityisesti lasten ja minun välistä vuorovaikutusta määritteli vastuuni tutkimustilanteen ryhmädynamiikasta. Kummassakin tutkimusryhmässä lapset osallistuivat haastatteluun vaihtelevasti. Ensimmäisessä ryhmässä kolme viidestä lapsesta oli huomattavasti aktiivisempia ottamaan puheenvuoroja itsenäisesti, jolloin kaksi lasta otti osaa keskusteluun lähinnä vain silloin, jos pyysin heitä erikseen kommentoimaan esittämiäni kysymyksiä tai muiden lasten näkemyksiä runoista. Jos jollakulla lapsella oli vaikeuksia vastata esittämäni kysymykseen, pyysin kommentteja ryhmän muilta jäseniltä. Jouduin puuttumaan keskustelun kulkuun myös tilanteissa, joissa kolme aktiivisinta lasta puhuivat yhteen ääneen. Myös toisessa tutkimusryhmässä osallistujien aktiivisuus oli vaihtelevaa, vaikka kolmen osallistujan ryhmässä olisi luultavampaa, että kaikki ryhmän jäsenet pääsisivät osallistumaan tasaveroisesti haastatteluun. Kuitenkin eräs ryhmän lapsista dominoi haastattelutilannetta selkeästi, sillä hän kommentoi aktiivisesti myös muiden runoja ja vaikutti näin ollen kaikkien runojen tulkintaan.

Tutkimusryhmän dynamiikkaan ja tutkimustilanteeseen vaikuttavat sosiaalisten suhteiden lisäksi myös yksilölliset tekijät, jotka voivat olla hyvinkin ennakoimattomia. Kuten aina ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa, myös tutkimustilanteessa ovat läsnä tunteet. Toisessa tutkimusryhmässä tutkimustilanne keskeytyi hetkeksi Kiia-nimisen lapsen kokemien, epämiellyttävien tunteiden vuoksi. Kiia oli jo haastattelun alussa hiljainen ja pian hän sanallistikin tunteitaan avoimesti, kuten seuraavasta aineisto-otteesta huomaa (”T” merkitsee tutkijaa):

T: Miks sulla heräs tollanen ajatus, että luonto on paras paikka, missä voi olla?

Heräskö teillä muilla samanlainen ajatus?

Kiia: Emmä tiiä. Mulla ei oikein herännyt mitään. Kaikki vaan ärsyttää, niin silloin mä en tunne muuta kuin raivoa.

T: Tuntuuks susta et sua ärsyttää olla tässä tilanteessa?

Kiia: Ehkä vähän.

T: Joo. Haluutko lopettaa kesken? Sä voit lopettaa jos susta tuntuu siltä.

Kiia: Ei tartte.

Esimerkistä huomaa, kuinka lapsen kokemat tunteet heijastuivat lapsen orientoitumiseen ja innokkuuteen osallistua ryhmähaastatteluun. Vaikka annoin Kiialle mahdollisuuden jättää tutkimuksen kesken, hän halusi silti osallistua haastatteluun. Haastattelun alussa Kiia vastasi lyhyesti esittämiini kysymyksiin, mutta myöhemmin hänen vastauksensa laajenivat, eikä tutkimuksen aikana ollut enää tarvetta palata käsittelemään tunteita. Tutkijalta vaaditaankin herkkyyttä havainnoida, jos haastattelutilanne on epämukava lapselle (Roos & Rutanen 2014, 44). Toisaalta lapset sanallistivat tutkimustilanteessa myös myönteisiä tunteita, kuten innostusta ja rauhallisuutta:

Aleksi: Mmm joo no mulle tuli tällanen mieleen siitä [runosta ”Kaksi kiveä”], että vähän väsynyt, mutta pieni innostuksen kipinä.

T: Innostuksen kipinä! Mikä siellä herätti sellaisen tunteen?

Aleksi: Minun ääneni ja eläytyminen tässä.

T: Rauhallisuutta, joo. Mistä se rauhallisuuden tunne syntyi?

Maria: Mulla se syntyi osittain se sama tunne tosta Emilian äänestä.

Kummassakin esimerkissä myönteinen tunne syntyi tutkimustilanteen sisällöistä ja metodologiasta. Yhteinen runojen ääneen lukeminen oli aineistokatkelman perusteella lapsista mukavaa, kuten myös piirtäminen, johon lapset paneutuivat keskittyneesti.

4.2 Aineiston tuottamisen vaiheet

Tutkimukseni aineistonkeruun lähtökohtana olivat suomalaiset lastenrunot, joihin lapset perehtyivät tutkimuksen aikana. Valitsin tutkimukseeni kahdeksan suomalaista lastenrunoa (liite 2), joissa jollain tavalla kuvataan luontoa. Valitsin runot eri vuosikymmeniltä, sillä tavoitteenani oli huomioida lastenrunojen luontokuvauksen ja -käsityksen muutos. Oletin, että eri aikoina julkaistut runot herättävät keskustelua myös luontokuvauksen muutoksesta, mitä ei kuitenkaan lopulta ollut havaittavissa tutkimustuloksissa. Ekokriittisen kirjallisuudentutkimuksen mukaan kaunokirjallisuus voi käsitellä jo lähtökohtaisesti ympäristökysymyksiä tai kriittisiä näkökulmia luontoon voidaan etsiä myös teoksista, joissa luontokuvaus ei ota kantaa ympäristön tilanteeseen. Osa tutkimukseeni valitsemistani runoista ovat ihanteellisia ekokriittisen tutkimuksen kannalta, sillä niissä kuvaillaan ihmisten aiheuttamaa ympäristötuhoa sekä metsän ja vesistöjen saastumista. Osa tutkimukseen valitsemistani runoista taas keskittyy kuvailemaan luontoa sellaisenaan, ottamatta kantaa

luonnon tilanteeseen. Pelkästään luontokuvaukseen keskittyvää runoutta voidaan kuitenkin pitää myös poliittisena, sillä spesifiin aiheeseen keskittyvä kuvaus merkityksellistää kohdettaan ja välittää myös siihen liittyviä käsityksiä ja arvostuksia. (Vrt. Lummaa 2008, 53.)

Kuten jo luvussa 3 esittelin, hyödynsin aineistonkeruussa kahta eri menetelmää: piirtämistä sekä avointa ryhmähaastattelua. Tutkimuksessa tuotettu tieto siis perustuu niin lasten omiin tuotoksiin (piirustukset) kuin lapsilta kerättyyn haastattelumateriaaliin. Tutkimukseni aineistonkeruun ensimmäisessä vaiheessa lasten tehtävänä oli piirtää lukemastaan runosta. Jokainen lapsi sai itsenäisesti luettavakseen oman runon, jonka pohjalta piirtää piirustuksen ohjeella ”Mikä runossa on sinulle tärkeää? Piirrä siitä kuva”. Pyrin antamaan mahdollisimman avoimen tehtävänannon, jonka lähtökohtana olisi lasten henkilökohtainen lukukokemus, ei esimerkiksi jokin tietty runouden elementti tai valmiiksi määritelty tema tai aihe. Ensimmäisessä tutkittavassa ryhmässä tehtävänanto herättikin epäselvyyttä siitä, mitä tarkalleen ottaen pitikään tehdä, sillä eräs tutkittava totesi: ”Mitä siis piti piirtää? Piirretäänkö me tää runon aihe?” Osa lapsista siis lähestyi runoja väljästä ohjeistuksestani huolimatta runouden käsitteiden kautta. Lisäksi lapset käyttivät tutkimustilanteen aikana käsitteitä ”runomuoto”, ”säe”, ”rimmata”, vaikka en maininnutkaan käsitteitä haastattelukysymyksissä. Tämä osoittaa, että tutkittavilla oli jo aiempaa tietoutta runoudesta ja sen eri osa-alueista, mitä luultavammin sanataideharrastuksen vuoksi.

Itsenäiseen, hiljaiseen piirtämiseen oli varattu aikaa viisitoista minuuttia, minkä jälkeen jokainen sai esitellä vuorotellen oman piirustuksensa muulle ryhmälle kertomalla, mitä piirustuksessa on ja miksi piirsi juuri tällaisen kuvan. Piirustuksista kertominen oli helppo tapa lähteä keskustelemaan siitä, mitä runoissa on ja mikä niissä on lasten mielestä olennaista. Näin ollen piirtäminen ei ollut pelkästään keino rentoutua tutkimustilanteessa, vaan niin tutkijan kuin tutkittavienkin keino käsitellä tutkittavaa aihetta. Kuten jo aiemmin esitin, piirustushetken keskustelut ovatkin lähtemätön osa itse tuotosta ja otettava huomioon aineistoa analysoidessa. (Vrt. Eldén 2012, 71.)

Piirustusten esittelyn jälkeen siirryimme tutkimuksen toiseen vaiheeseen, ryhmähaastatteluun, jonka lähtökohtana olivat muodostamani haastattelukysymykset (liite 3). Äänitin haastattelun litterointia varten. Ryhmähaastattelun alussa jokainen luki vuorollaan ääneen oman runonsa, jotta ryhmän oli mahdollista keskustella runoista yhdessä. Etenimme haastattelussa runo kerrallaan. Ensin kysyin laajempia kysymyksiä runon herättämistä tunteista ja aiheista, mutta

keskustelun edetessä esitin yhä tarkempia kysymyksiä runojen luonnosta ja teemasta lasten aiempien vastausten pohjalta, valmiiden kysymysten järjestystä varioiden ja uusia, tarkentavia kysymyksiä keksien. Ohjeistin lapsia kommentoimaan myös toistensa runoja ja erityisesti ensimmäisessä tutkimusryhmässä haastattelutilanteesta muodostui nopeasti yhteinen keskustelu, joka eteni esittämieni kysymysten lisäksi lasten kysymysten ja havaintojen mukaan. Näin ollen runojen tulkinta syntyi yhteisöllisessä prosessissa, jonka lähtökohtana olivat lasten henkilökohtaiset lukukokemukset. Lapset tarvitsivat toisiaan runojen teemojen, vertauskuvien ja merkitysten analysoimisessa ja tulkinnassa.

4.3 Aineiston analysointimenetelmä

Kerättyäni tutkimuksen aineiston lapsilta, litteroin haastattelun ja jäsensin sen luettavaan muotoon. Tutkimukseni varsinainen analysoitava aineisto on lasten haastattelu. Sen sijaan lasten piirustukset eivät ole analyysini kohde, sillä kuten jo visuaalisia menetelmiä käsitellessäni esitin, piirustusten sanallistaminen ja tulkinta kuuluvat ensisijaisesti piirtäjille, eli lapsille. Piirustukset ovat kuitenkin osa tutkimukseni aineistoa, sillä ne olivat runojen ohella lähtökohta haastattelulle. Sen vuoksi kuvailen piirustuksia seuraavassa luvussa, jossa esittelen tarkemmin aineiston sisältöä.

Tutustuttuani huolella litteroituun aineistoon, aloin rajata ja järjestää aineistoa tarkastelemalla, millaisia teemoja ja ilmiöitä aineistossa esiintyy (vrt. Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 12). Lähestyin aineistoani siis aineistolähtöisesti, sisällönanalyysia käyttäen. Havaintoni mukaan lasten runotulkinnoissa korostuvat ensinnäkin runojen luontoa koskevat pohdinnat ja toisaalta luonnon ja ihmisen suhde, joten keskityin aiheita käsitteleviin aineiston kohtiin. Havaintoni perusteella tarkensin tutkimuskysymykseni, joiden valossa jäsensin aineistoa edelleen. Vaikka aineistosta muodostetaankin merkityksiä aineiston asettamalla ehdoilla, myös tutkimusasetelma ja -kysymykset muokkaavat suhtautumista aineistoon (Ruusuvuori ym. 2010 11, 15). Tutkimusasetelman ja -kysymysten muodostaminen on siis myös rajaamista, jolloin osa aineistosta jää huomioimatta. Omassa tutkimuksessani on kuitenkin myös tavoitteena tuoda lasten ääni kuuluville, minkä vuoksi kuvailen seuraavassa alaluvussa myös analyysista rajaamiani kohtia.

Päätettyäni aineiston perusteella tutkittavan ilmiön, muodostin lasten runotulkinnosta viisi teemaa, jotka analyysini mukaan kuvaavat, millaiseksi lapset käsittävät luonnon ihmisen ja luonnon suhteen kautta. Teemoja tukemaan valitsin tutkimukseni teoreettisen viitekehyksen, ekokritiikin ja posthumanismin, joiden valossa abstrahoin analyysiani laajempaan tulkintaan ihmisen ja luonnon suhteesta. Vaikka lähestymistapani aineistoon on aineistolähtöinen, myös valitsemani teoriat jäsentävät aineistoa ja analyysiani. Tutkimuksessani onkin myös piirteitä teoriasidonnaisesta tai -ohjaavasta analyysimenetelmästä, jossa analyysia tuetaan teoreettisilla kytkennöillä, mutta teoria ei kuitenkaan ole lähtökohta analyysille (Eskola 2010, 182; Tuomi & Sarajärvi 2009, 95–96). Puhdas aineistolähtöisyys ei olekaan täysin mahdollista, sillä analysoinnin kaikissa vaiheissa tutkijan otteessa on läsnä myös tutkimusasetelman ja teoreettisten käsitteiden asettamat ehdot. (Ruusuvuori ym. 2010, 19; Tuomi & Sarajärvi 2009, 95–96.)

Kaiken kaikkiaan analysoin aineistoni sisällönanalyysin menetelmin. Analysointiprosessini koostui aineistolähtöisestä otteesta, jota täydensin teoriasidonnaisella menetelmällä. Prosessissa päädyin aineiston koodaamisesta, eli litteroimisesta, laajempiin, temaattisiin tulkintoihin, joita esittelen tarkemmin luvussa 5. Tärkeää on kuitenkin painottaa, että haastatteluaineistoa ei voi koskaan tulkita täysin tyhjentävästi, vaan on tarkoituksenmukaisempaa puhua aineiston kanssa keskustelusta. Tähän keskusteluun osallistuu paitsi aineisto ja sen tutkija myös tutkimuksen lukijat. (Ruusuvuori ym. 2010, 29.)

4.4 Lasten tuottaman aineiston esittely

Tutkimuksen aineisto koostuu siis ryhmähaastattelusta sekä lasten tuottamista piirustuksista, joiden sisältöä lapset saivat itse perustella ja kuvailla tutkimustilanteessa. Litteroidusta ryhmähaastattelusta on erotettavissa neljä sisällöllistä piirrettä. Ensinnäkin lapset esittelevät aineistossa piirustuksensa, mistä päästään aineiston toiseen pääasialliseen sisältöön, runojen analysointiin ja tulkintaan. Kolmanneksi ja neljänneksi aineisto koostuu runojen ulkopuolisen todellisuuden kommentoinnista: lapset keskustelevat runojen innoittamina ajankohtaisista aiheista sekä kertovat omista kokemuksistaan, kiinnostuksenkohteistaan ja muistoistaan. Eri aiheisiin vapaasti virtaava keskustelu olikin tavoitteena valitessani tutkimukseni haastattelumuodoksi puolistrukturoidun ryhmähaastattelun. Lisäksi tutkimusaineiston sisältöä määrittävät kysymyksenasetteluni ja keskustelua ohjaavat puheenvuoroni. Esittelen

seuraavaksi tarkemmin, miten lapset lähestyivät tuottamaansa materiaalia, ja millaisia sisällöllisiä piirteitä piirustuksissa ja haastatteluissa on havaittavissa. Sen jälkeen kerron tarkemmin haastattelussa tuotetun runoanalyysin piirteistä.

4.4.1 Piirustukset

Kuten jo tutkimustilanteen vaiheita esitellessäni mainitsin, piirtämisen tehtävänantona oli: ”Mikä runossa on sinulle tärkeää? Piirrä siitä kuva.” Lasten perustelut piirustuksensa sisällölle osoittavat, miten lapset olivat käsittäneet tehtävänannon, ja mihin he olivat lukemassaan runossa kiinnittäneet ensisijaisesti huomioita. Osa lapsista oli keskittynyt piirtämään runoista jonkin sanastollisen yksityiskohdan, kun taas osa lapsista piirsi laajemmin runossa kuvailtua ympäristöä. Runon tietystä yksityiskohdasta kuvan piirtäneet lapset perustelivat piirustustaan sillä, että ”runossa mainittiin” piirretty elementti.



Piirustus runosta ”Jälki”: ”Mää piirsin kissan ja kissankelloja [--] koska tässä runossa mainittiin ne.” (Maria, 12 vuotta.)



Piirustus runosta "Kanisteri": "Noo, mä piirsin laivan, jossa on kapteeni, perämies-hai ja papukaija-kokki. Lähinnä varmaan siksi, koska ne kaikki mainittiin tässä runossa, ja ne oli helpoin osa tätä runoa, jonka voi piirtää." (Petteri, 12 vuotta.)



Piirustus runosta "Myrkkjä": "Mä piirsin tälläsen tehtaan, jonka piipusta tulee myrkkyä. Ajattelin, että se olis kaikista helpoin piirtää [--] tässä runossa mainittiin toi." (Otto, 10 vuotta.)



Piirustus runosta "Kaksi kiveä": "Minä piirsin kaksi kiveä, ja jotka ovat luonnossa ja tos- ja koko luonto ei ole piirretty, koska tässä runossa kerrotaan kahesta vanhasta kivistä." (Aleksi, 12 vuotta.)



Piirustus runosta ”Niityllä”: ”Pelto. Koska tässä puhutaan pellosta.” (Kiia, 11 vuotta.)

Runon yksittäisen elementin mainitsemisen lisäksi osa lapsista kuvailevat piirustustaan toteamalla, että he piirsivät runosta ”helpoimman osan”. ”Helpoin osa” viittaa tulkintani mukaan runossa mainittuihin tai esiintyviin elementteihin, kuten eläimiin, esineisiin tai rakennuksiin. Lasten ilmaisema ”helppo osa runoa” -lausahdus implikoi kuitenkin, että runossa on myös jokin vaikeampi osa, jota ei ole helppo vangita paperille piirustuksen muotoon. Vaikeampi osa liittyy luultavasti runon tulkinnalliseen puoleen, teemaan ja vertauskuvallisuuteen, joita lapset eivät vielä kuitenkaan analysoi piirustusvaiheessa. Vaikka lapset siis lähestyvät piirustuksissaan runoja hyvin konkreettisesti, sanallistaessa piirustuksia paljastuu, että lapset ovat kuitenkin havainneet runossa olevan abstraktimman tason.

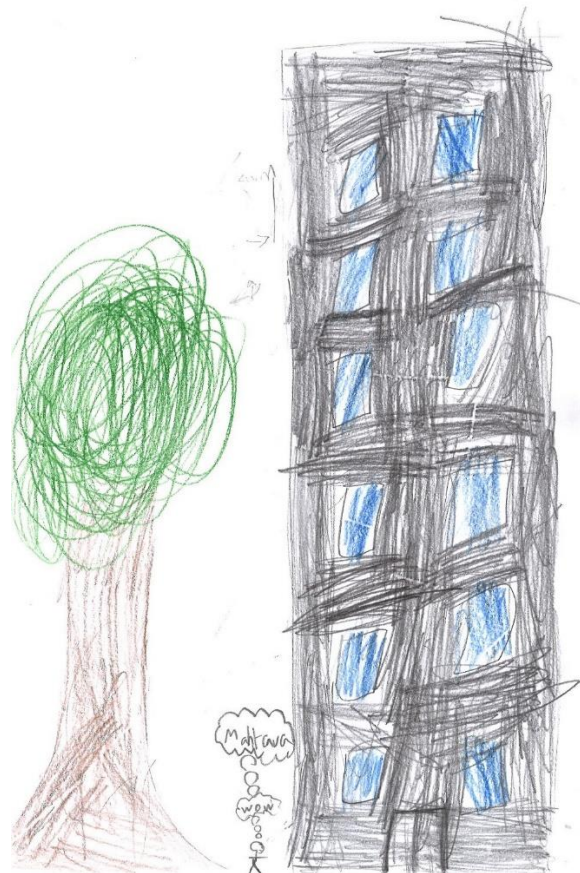
Runon luontoympäristöstä laajemmin piirtäneet lapset perustelivat piirustuksensa sisältöä kuvailemalla, mistä runossa puhuttiin.



Piirustus runosta "Metsän lohdutus": "Mä piirsin tälläsen metsämaiseman tai tälläsen niinkun siks, kun tässä puhutaan metsästä." (Emilia, 11 vuotta.)



Piirustus runosta "Kauanko?": "Noo, tässä – mä piirsin todella jotenki vaan jotain luontoa. Mä piirsin puun, sit mä piirsin auringonvaloa, jonkun lammen kai ja no, nurmikkoo. Koska tossa tekstissä puhutaan luonnosta." (Aada, 10 vuotta.)



Piirustus runosta "Tornitalot": "Mä piirsin tällaisen tornitalon ja puun ja sitten tyypin. [--] Noku tässä on [lukee runosta] liikemiesten tornitalot on pitempiä kuin puut." (Anton, 10 vuotta.)

Aivan kuten runon yksityiskohdasta piirtäneet lapset, myös edellä olevien piirustusten tekijät pysyttelevät kaikesta huolimatta tiukasti kiinni runossa kuvaillun luontoympäristön rajoissa. Kummassakaan tutkimusryhmässä lapset eivät lopulta siis vastaa piirustusvaiheen tehtävänantoon, sillä he eivät perustele piirustustaan lukukokemuksellaan tai sillä, mikä runossa on heille tärkeää. Sen sijaan lapset pysyttelevät piirustuksissaan tiukasti runon sisällössä ja maailmassa. Vasta ryhmäkeskustelu syventää runojen käsittelyn tarkempaan runojen teemojen analysointiin ja tulkintaan.

4.4.2 Ryhmähaastattelun sisältö

Ryhmähaastattelusta rakentui kokonaisuudessaan analyttinen runokeskustelu, joka sisälsi runojen analysoinnin ja tulkinnan lisäksi lasten kertomuksia omista muistoistaan, kiinnostuksenkohteistaan ja kokemuksistaan sekä keskustelua ajankohtaisista aiheista. Tutkimusaineistoa kuvaillessa on huomioitava, että lasten runojen analysointi- ja tulkintaprosessiin vaikutti väistämättä myös minun kysymyksenasetteluni. Tutkimustilanteen alussa esitin laajempia kysymyksiä runojen lukukokemukseen liittyen, minkä jälkeen kysyin tarkemmin, mistä runo kertoo. Näin ollen lapset saivat ensin itse määritellä runon aiheen. Useimmiten tarkensin lasten vastauksia pyytämällä lapsilta perusteluja esittämilleen ajatuksilleen, kuten tässä katkelmasta ilmenee:

T: Mistäs tää runo kertoo?

Petteri: Vapaudesta.

T: Vapaudesta. Miksi?

Petteri: Se tulee ekana tästä mieleen.

T: Miksi tuli ekana mieleen?

Petteri: Laiva. Siitä laivasta ja mahdollisuuksista, millä sä voit mennä sillä. Jos pääset laivan kapteeniksi.

Välillä kuitenkin huomasin ohjaavani lasten tulkintaa tarkentavilla kysymyksillä, kuten seuraavasta, ”Kanisteri”-runoon liittyvästä keskustelusta käy ilmi:

T: Mut oliks tässä [runossa] luontoon tai ympäristöön liittyviä sanoja?

Petteri: Meri.

Maria: Mä en muista.

Petteri: Valtameren pintaa.

T: Mitä siellä valtameren pinnalla oli?

Maria: Roskaa.

Anton: Laiva.

Petteri: Ei se rasva liittynyt varsinaisesti siihen valtameren pintaan, mutta kuitenkin. Karikot ja muovit.

[--]

T: Joo, ootteko te törmänneet keskusteluun mannerjäädästä?

Anton: Ei.

Otto: En muista.

Petteri: Oliko se juttu siitä ilmastonmuutoksesta, joka sulattaa mannerjäätä.

Kiinnitän kysymyksilläni lasten huomion runon sanaston yksityiskohtiin ja johdatan samalla keskustelun koskemaan ympäristön saastumista. Lisäksi tuon keskusteluun runon ulkopuolisen todellisuuden tiedustellessani lasten ajatuksia mannerjäähän liittyvästä keskustelusta.

Toisaalta lapset johdattelivat runoanalyysia myös oma-aloitteisesti laajempiin, ajankohtaisiin aiheisiin. Esimerkiksi keskustellessaan runosta ”Myrkkyjä”, lapset pohtivat, kuka saastuttaa maailmaa ja miksi. Tällöin esiin nousi mediassa paljon uutisoitu aihe, Yhdysvaltain uudeksi presidentiksi valittu Donald Trump:

Otto: Donald Trump saastuttaa.

Aaron: Olemalla olollaan.

T: Nii. Miks Donald Trump saastuttaa? Mitä se tekee?

Otto: Emmä muista!

Petteri: Hänen mielestään ilmastonmuutos on vaihtoehtoinen fakta.

Otto: Vaihtoehtoinen?

Petteri: Vaihtoehtoinen fakta on Trumpin kehittelemä käsite. Jos ei usko jotakin, nii se väittää sitä vaihtoehtoiseksi faktaksi.

Otto: Eli toisin sanoen fiktioksi.

T: Mmm, kyllä.

Petteri: Tai se on, että joku toinen saattaa uskoa siihen, mutta hän ei.

[--]

Maria: No, Trump on enemmän sillee niiku, se ajattelee niiku.

Petteri: Väärällä tavalla.

Otto: Voimakastahtonen.

Maria: No, emmä tiiä väärällä tavalla. En mä siis halua nyt kenenkään puolella olla, mutta se ajattelee omalla tavallaan. Se yrittää ajatella vähän niiku ittensä hyvää ja samalla sitä sen maan hyvää jaaa [--] Se yrittää pitää sen bisnekset kasassa, vaikka siitä tuliki presidentti.

Katkelma osoittaa, miten runojen analysointi useimmiten johtaa kontekstualisoimaan tulkitut teemat runojen ulkopuoliseen todellisuuteen ja yhteiskunnalliseen tilanteeseen. Ekokriittisen kirjallisuudentutkimuksen eräs tavoite onkin herättää kirjallisuuden avulla ympäristökeskustelua sekä parantaa ekologista lukutaitoa, eli tiedostavaa, laajaa lukutaitoa. Tämä tavoite ilmenee siis myös omassa tutkimuksessani, sillä lapset käsittelivät

tutkimustilanteessa runotulkintojen lisäksi monenlaisia luontoa, ympäristöä ja yhteiskuntaa koskevia aiheita.

Ajankohtaisten aiheiden lisäksi lapset puhuivat runojen innoittamina myös henkilökohtaisista kokemuksistaan, muistoistaan ja kiinnostuksenkohteistaan. Esimerkiksi seuraavassa katkelmassa esitin ryhmälle kysymyksen, mikä oli heidän mielestään tärkeää runossa ”Kanisteri”. Kysymys kirvoitti lapset puhumaan laivoista:

Otto: Mä tykkään ihan sikana laivoista. Ootteko kaikki käyny Vaasa-museossa? Eikö kukaan? Ootteko luku näin paksuja laivakirjoja?

Maria: Joo, se tais olla sellanen, jossa selitettiin niitä merimerkkejä.

Petteri: Meillä on tällä hetkellä kaks venettä. Niistä toista ei oo vielä saatu myytyä.

Maria: Hei, mekin myydään meidän venettä, se on sellanen jänskä moottorivene.

Aineistokatkelma osoittaa, kuinka tutkimustilanteessa on aina läsnä tutkittavien yksilöllinen henkilöhistoria, joka tulee esille tutkimustilanteessa eri tavoin. Kaikki tutkimustilanteessa syntyneet keskustelut ja materiaalit ilmentävät lasten moniulotteisia ääniä, joita tutkija ei voi rajata tai kahlita tutkimuskysymyksiinsä. Lasten äänten huomioimiseksi on kuitenkin tärkeää mainita tutkimuksessa myös analyysistä rajautuneet pohdinnat ja näkökulmat.

Lapset keskustelivat myös luontoa ja metsää koskevista muistoistaan ja näin ollen välittivät käsityksiään siitä, mitä luonto on ja mitä se heille merkitsee. Syvennyin näihin huomioihin kuitenkin tarkemmin seuraavassa luvussa, jossa analysoin lasten runotulkintoja ja niissä ilmeneviä luonnolle annettuja merkityksiä ekokriittisessä ja posthumanistisessa viitekehysessä. Aineiston analysoinnin ja abstrahoinnin, eli oman tutkijanääneni, lisäksi tavoitteenani on tuoda luvussa esille tutkimukseni informanttien, eli lasten, äänet. Jotta lasten äänet välittyisivät lukijalle mahdollisimman autenttisine, olen valinnut analyysini lomaan runsaasti aineisto-otteita.

5 LUONNON JA IHMISEN SUHDE LASTEN RUNOTULKINNOISSA

Tässä luvussa analysoin lapsilta keräämääni aineistoa ja syvennyn tarkastelemaan lasten runotulkintoja ekokritiikin ja posthumanismin viitekehyksissä. Tutkimuskysymysteni valossa tutkin, millaiseksi lapset tulkitsevat runoissa kuvailtua luontoa ja millaisia merkityksiä he antavat luonnolle ylipäättään. Tutkimuksen aikana en määritellyt lapsille, mitä luonto tarkoittaa tai pyytänyt lapsia määrittelemään käsitettä, vaan luonnolle annetut merkitykset tulevat ilmi suhteessa runojen analysointiin ja tulkintaan.

Ensisijaisesti lapset merkityksellistävät runoissa kuvaillun luonnon ihmisen ja luonnon suhteen kautta. Näin ollen tutkimukseni keskeiseksi kysymykseksi rakentuu ihmisen ja luonnon suhde, jonka lapset tulkitsevat moniulotteiseksi. Ensinnäkin luonto merkitsee lasten runotulkintoissa puhdasta, suomalaista metsäluontoa, joka koostuu ei-inhimillisistä elementeistä. Ihminen ei ole osa luontoa muuten kuin luonnon havainnoijana ja kokijana, joten luonto on eletty ympäristö, joka määrittyy ihmiskokemuksen läpi. Tätä tulkintaani käsittelen alaluvussa ”Ihannoitu ei-inhimillinen luonto”. Toisekseen lasten runotulkinnat tarkastelevat sitä, miten ihminen on vaikuttanut ja vaikuttaa edelleen luontoon. Tähän näkökulmaan liittyy pohdintaa luonnon ja inhimillisen ympäristön rajoista, mitä käsittelen alaluvussa ”Luonnon rajoja”. Sen jälkeen siirryn tarkastelemaan lasten runotulkintoja, joissa luonto näyttäytyy ihmisen saastuttamana ja tuhoamana ympäristönä. Tätä ”Uhattu ja tuhattu luonto” -näkökulmaa jäsenän posthumanismin käsitteillä *antroposentrismi* ja *antroposeeni*, jotka kuvaavat ihmiskeskeisen toiminnan vaikutusta maailman nykyiseen ekologiseen tilanteeseen. Toisaalta ihmisen ja luonnon suhde ei kuitenkaan ole lasten runotulkintojen mukaan yksisuuntainen, vaan myös luonto vaikuttaa ihmiseen. Tämän huomion valossa päädyn tulkitsemaan lasten käsityksiä ihmisen ja luonnon suhteesta eräänlaisena taisteluna, mitä havainnollistan ”Subjektuluonto” -alaluvussa. Lopuksi kokoan lasten tulkinnat ihmisen ja luonnon suhteesta alalukuun ”Hyödyllinen luonto”, jossa tarkastelen, mitä ja kenelle luonto merkitsee lasten käsitysten mukaan. Runotulkintojen lisäksi aineistossa on siis myös laajempaa pohdintaa luonnon merkityksestä.

Vaikka lapset käsittävät ihmisen ja luonnon suhteen siis moniulotteiseksi ja ristiriitaiseksikin ilmiöksi, kaikki näkökulmat korostavat luonnon arvoa, jota lapset eivät kyseenalaista missään vaiheessa aineistoa. Luonto merkitsee ihmiselle ensisijaisen tärkeää ja arvokasta olemassaolon muotoa. Tätä näkökulmaa korostaa myös lasten omat luontokokemukset ja –

muistot, joista lapset kertovat aineistossa. Käsittelem analyysissäni näin ollen rinnakkain lasten runotulkintoja ja heidän kertomuksiaan omasta luontosuhteestaan. Täytyy kuitenkin korostaa, että niin lasten runotulkinnat kuin heidän henkilökohtaiset luontosuhteensa kaiuttavat kulttuurisia luontokäsityksiä, jotka ympäröivät niin lapsia kuin minua lasten tulkintojen tutkijana. Tutkimukseni ilmentääkin osaltaan kulttuurin (erityisesti kirjallisuuden) ja luonnon monimutkaista suhdetta, mikä on myös ekokriittisen ja posthumanistisen tutkimuksen tärkeä tarkastelupiste.

Otto: Runojakin on nii paljon, että kohta nekin on osa luontoa.

5.1 Ihannoitu ei-inhimillinen luonto

Aloitin analyysini lasten runotulkintoista, joissa lapset määrittelevät luonnon ei-inhimilliseksi ympäristöksi, jossa ihminen voi vieraila siihen kuitenkin erityisesti vaikuttamatta. Näkökulma ilmenee jo siinä, mitä ominaisuuksia lapset liittävät luontoon ja miten he luonnon näiden ominaisuuksien kautta määrittelevät:

Maria: Siellä [luonnossa] on nii paljon kaikkea. Kukkia, puita, pensaita, lampia, kaikkee muuta.

Petteri: Erittäin monipuolinen.

Anton: Eläimiä!

Aada: Nooo, tässä, mä piirsin todella jotenki vaan jotain luontoa. Mä piirsin puun, sit mä piirsin auringonvaloa, jonkun lammen kai ja no, nurmikkoo.

T: Millainen se luonto siinä runossa [”Kaksi kiveä”] on?

Alexi: No se on sellanen vanha. Todella vanha metsä, mutta silleen se on tosi pohjoisessa Suomessa. Tää on sellanen joku syksy, tulee mieleen semmonen.

Aada: Mm. Mullakin aika lailla tulee mieleen sellane vanha metsä, missä on tosi paljon niiku jotai monia satoja vuosia vanhoja puita ja vanhoja, kauan sitten olleita kiviä, tosin aika moni kivi on ollut kauan sitten. Mutta silti.

Lapset kuvailevat luontoa ilmauksilla, jotka kuvaavat luonnon suuruutta: luonto on ”erittäin monipuolinen” ja siellä on ”paljon kaikkea”. Samalla ilmaukset ”kaikkea muuta” ja ”jotain luontoa” implikoivat, että luonto on osittain epämääräinen ja käsittämätön. Lapset kuitenkin tarkentavat luonnon olevan erilaisia kasveja, vesistöjä ja eläimiä, joten luonto koostuu lasten mukaan tietyistä ominaisuuksista, eliöistä ja olioista. Usein lapset myös rinnastavat luonnon metsään, mikä ilmenee kolmannessa aineisto-otteessa. Luontoon liittämiä ominaisuuksia

luetellessaan lapset eivät kuitenkaan mainitse ihmistä, jota he eivät näin ollen lähtökohtaisesti sisällytä luonnon käsitteeseen. Lasten tulkinta heijastuu teoreettisessa viitekehyksessä esittelemääni Soperin (1995) teoriaan, jonka mukaan ihmisyyys on pitkälti käsitetty luonnosta erillisenä olemassaolon muotona, kun taas vieraslajiset eläimet ovat lähtemätön osa luontoa. Lasten runotulkinnoissa ja niistä kumpuavista luontokäsityksissä luonto on siis ei-inhimillinen materiaallinen alue, johon ihminen ei kuulu samalla tavoin kuin eläimet.

Ihmisen tietynlainen ulkopuolisuus luonnosta korostuu myös runotulkinnoissa, joissa lapset puhuvat luonnosta paikkana, jonne voi mennä ja jossa voi olla. Tämä havainnollistuu aineistotteessa, jossa Aada kuvailee runon ”Niityllä” luontoa seuraavasti:

Aika semmonen rento paikka.
Kuinka mukava tai kiva paikka luonto on.
Luonto on tyyliin paras paikka, missä voi olla.

Sen lisäksi, että Aada rajaa luonnon paikaksi, hän antaa luonnolle myönteisiä merkityksiä kuvailemalla luontoa ”rennoksi”, ”mukavaksi”, ”kivaksi” ja ”parhaaksi”. Kaiken kaikkiaan aineistossa esiintyy runsaasti adjektiiveja, joita lapset liittävät luontoon. Keskustellessamme siitä, millaisen luontorunon lapset kirjoittaisivat itse, lapset määrittelevät luontoa sanoilla ”avara”, ”voimakas”, ”vahva” ja jopa ”fantastinen” ja ”inspiroiva”. Lasten luonnosta käyttämät adjektiivit ovat pelkästään myönteisiä, jopa luontoa ihannoivia, mikä kertoo, että luonto näyttäytyy lapsille myönteisenä ympäristönä. Tämä ilmenee myös aineiston kohdissa, joissa lapset kertovat omista kokemuksistaan luonnossa. Esimerkiksi seuraavassa katkelmassa lasten luontoa koskevat muistot heräävät runosta ”Kaksi kiveä”:

Aada: No mulle on tollanen vanha metsä aika tuttu, kun mä kävin päiväkodin kanssa, me käytiin aina kaikilla tommosilla metsillä.
T: Joo, mites Aleks?i?
Aleksi: Kyllä mullaki tuli mieleen, ku meillä oli päiväkodin vieressä metsä. Siellä oli aina hauska hääriä ku päästiin sinne.

Lasten kokemukset luonnosta korostavat edelleen näkemystä, että luonnossa ”käydään” ja sinne ”päästään”, jolloin luonto on jollain tapaa erillinen ympäristö heidän arjessaan.

Vaikka edeltävissä runotulkinnoissa ja niistä heräävissä muistoissa luonto onkin ei-inhimillistä aluetta, ihmisen rooli luonnossa on havainnoida ja kokea luontoa. Tällöin luonto

merkitsee *elettyä ympäristöä*, jota ihminen määrittelee havaintojensa ja toimintansa kautta. Ihmisen kokemusmaailmaan liittyvät olennaisesti tunteet, mikä ilmenee myös lasten runoanalyysissa. Haastattelukysymykseni johdattelemana lapset analysoivat, millaisia tunteita runo ”Metsän lohdutus” ja siinä kuvailtu luonto herättää:

T: Millasia tunteita toi runo herätti sinussa tai teissä muissa?

Emilia: Mmm, no ehkä se on ihan silleen kiva, kun tässä on silleen ilonen tunnelma tai sillee.

T. Joo.

Petteri: Sellasta rauhallisuutta.

T: Mistä se rauhallisuuden tunne syntyi?

Petteri: Varmaan siitä metsästä.

T: No mistä runo kertoo?

Emilia: No ehkä jostain semmosesta, että joku tyyppi on surullinen ja sit se menee metsään ja tulee iloseks siellä.

T: Mistä sä luulet, että se tulee iloiseksi?

Emilia: No ehkä, kun tässä mainitaan jotain auringosta ja näistä puista ja polusta ja tällasesta.

Lasten tulkinnan mukaan runossa kuvailtu luonto, tai tarkemmin sanoen metsä, herättää ilon ja rauhan tunteita. Runon herättämiä tunteita he perustelevat osittain runon maailmalla ja siinä mainituilla ei-inhimillisillä seikoilla (aurinko, puut), mutta myös yksinkertaisesti toteamalla, että rauhallisuuden tunne syntyy metsästä. Voisikin ajatella, että runon herättämät mielikuvat peilautuvat lasten omiin kokemuksiin luonnosta ja metsästä. Yhtä kaikki, kun lapset pohtivat, millaisia tunteita runossa kuvailtu luonto herättää, luonto määrittyy ihmisen kokemuksen kautta. Ihminen ei kuitenkaan ole osa luontoa, sillä Emiliankin sanoin ihminen *menee* metsään. Ihmisen motiivi mennä metsään on inhimillinen surun tunne, johon ihminen saa helpotusta luonnosta. Emilian tulkinnan mukaan metsässä voi tulla iloiseksi, eli luonnossa on jotain erityistä, joka saa ihmisen menemään luontoon ja etsimään sieltä elämyksiä.

Luvussa erittelemissäni lasten runotulkinnoissa luonto on siis arvokas asia, sillä ihminen saa luonnosta myönteisiä tunteita ja elämyksiä. Kun luonto siis käsitetään elettyinä ympäristönä, luonnon arvo sitoutuu ihmiskokemukseen, mikä korostaa ihmiskeskeistä, eli antroposentristä, suhdetta luontoon. Tässä suhteessa ihmisellä on valta määritellä luonto haluamallaan tavalla. Näin ollen luonto ei kaikessa ei-inhimillisyydessään voi olla täysin vapaa ihmisestä, sillä ihminen on kiinteä osa luontoa käsitteellistämällä sitä. Kuten Haila ja Lähde (2003) mainitsevat, se, millaisia merkityksiä ihminen luonnolle antaa, muokkaa käsityksiä luonnosta ja sitä kautta myös luontoa.

5.2 Luonnon rajoja

Sen lisäksi, että aineistossa esiintyy runsaasti käsityksiä luonnosta ei-inhimillisenä paikkana, lapset pohtivat luonnon rajoja suhteessa ihmisen rakentamaan ympäristöön. Aineistossa ilmenee kahdenlaisia käsityksiä inhimillisestä ympäristöstä ja sen mahdollisuudesta olla osa luontoa. Runotulkinnoissa, joissa luonto merkitsee lähinnä metsää ja muuta ihmiskosketuksesta vapaata ympäristöä, kaupunki ja muu ihmisen rakentama ympäristö näyttävät vastakohtaisina luonnolle. Sen sijaan tietyt runot saavat lapset kysymään, voiko ihmisen rakentama ympäristö merkitä luontoa.

Toisessa tutkimusryhmässä kaupunki ja luonto asetetaan selkeästi vastakkain. Kaupungin ja luonnon välinen dikotomia korostuu katkelmassa, jossa kysyn lapsilta, miksi luonnosta kirjoitetaan runoja:

Aleksi: No, metsärunoja tehään, koska niillä tienataan parhaiten. Koska jos kirjoitat nykypäivästä, ketään ei kiinnosta, paitsi ehkä kaks prosenttia sadasta.

T: Miks ketään ei kiinnosta?

Aleksi: No, me eletään nyt arjessa ja kaupungissa eli edes vähän jotain muuta. Vaikka metsä on vähän sillee --

Kiia: Jos oisit kirjottanu keskiajalla siitä, nii kaikki olis ollu silleen vaau ja nytte ketään ei kiinnosta.

T: Ai siis kaupungista vai metsästä kirjottaminen?

Kiia: Nii.

T: Siis kaupungista?

Kiia: Nii, koska me ollaan koko ajan siinä. Me ollaan periaatteessa nytki siinä. Onhan tuolla puitakin, mutta kuitenkin.

Lapset painottavat, että ihmisten elinpiiri on nykyään kaupunki, sillä ”me eletään nyt arjessa ja kaupungissa”, jossa ”me ollaan koko ajan”. Tässä valossa luonto ei ole kiinteä osa ihmisen arkea, vaan ”vähän jotain muuta”– erikoisuus, joka kiinnostaa ihmisiä juurikin sen harvinaisuuden vuoksi. Samanlainen käsitys luonnosta ilmenee myös edellisessä alaluvussa analysoimissani runotulkinnoissa, joissa lapset puhuvat luonnosta paikkana, jonne täytyy erikseen mennä. Lapset siis asettavat luonnon ja ihmisen arkisen elinpiirin, kaupungin, jyrkästi vastakkain. Dikotominen ajattelu onkin tyypillistä humanistisessa perinteessä, jossa asioiden ja olentojen luonne määritellään ja kategorisoidaan vastakohtaisuuksien kautta. Sen sijaan posthumanistisessa teoriassa dikotomiat pyritään tekemään näkyviksi ja murtamaan ne.

Kaupungin ja luonnon vastakohtaisuuden lisäksi lapset rakentavat vastakkaisuutta myös menneisyyden ja nykyisyyden välille. Kiian ensimmäinen puheenvuoro implikoi käsitystä, jonka mukaan luonto on aiemmin ollut kiinteämmin osa ihmisen elämää. Keskiaika viittaa Kiian tulkinnassa kauas menneisyyteen, jossa kaupunki merkitsee erikoista ja ihmeellistä. Sen sijaan nykyään asia on päinvastoin: ihmisiä ei kiinnosta kirjoittaa kaupungista, joka on tavanomainen ympäristö, kun taas luonto on harvinaisuutensa vuoksi erityistä ja kiinnostavaa. Näin ollen luonto on menneisyyttä ja kaupunki nykypäivää, vaikka ”onhan tuolla puitakin”. Puut merkitsevät luontoa, ”mutta kuitenkin” ihminen on koko ajan kaupungissa. Puut ovat siis kuin jonkinlainen muistutus luonnosta, mutta ne eivät riitä käsittämään *koko luontoa*. Myös ensimmäisessä tutkimusryhmässä puu merkitsee elementtiä, joka osoittaa, missä menee inhimillisen ympäristön ja luonnon rajat:

Maria: Mulla tulee tosta mieleen, että kun ihmiset raivaa puita, että ne saa näitä meidän hienoja rakennelmia sinne rakennettua.

Marian tulkinta runosta ”Tornitalot” osoittaa, että ihmisen rakentama ympäristö vaatii uhrinsa, puut, joita ihmiset ”raivaavat” tieltään. Mitä vähemmän puita, sitä kehittyneempi on ihmisen elinpiiri. Luonto ja kaupunki asettuvat jälleen toistensa vastakohtiksi.

Sen sijaan ensimmäisessä tutkimusryhmässä jäsenyykset siitä, mikä on luontoa ja mikä ei ole, muuttuu kysymykseksi, mikä *voi olla* luontoa. Keskustellessamme runosta ”Tornitalot” Otto pohtii, voiko ihmisten rakentama ympäristö olla luontoa:

Otto: Nii mutta, nyt ku on niitä rakennuksia kaikkialla, nii eikö nekin oo osa luontoa? Tietyllä tapaa siis. Riippuu näkökulmasta.

Otto esittää näkemyksensä kysymyksen muodossa, mikä implikoi, että rakennukset eivät tavallisesti sisälly luonnon käsitteeseen. Kysymykseen sitoutuu myös ajatus siitä, että ihminen on muokannut ympäristöä kokonaisvaltaisesti, sillä ”rakennuksia on kaikkialla”. Kun kaupunkia ja luontoa ei näin ollen voida enää erottaa toisistaan, ihmisen rakentamasta ympäristöstä on tullut osa luontoa. Oton pohdinnat heijastuvat posthumanistisen teorian jäsenyyksiin siitä, mitä luonto oikeastaan enää on infrastruktuurin ja uuden teknologian läpäisemässä maailmassa. Kun ihminen on muuttanut ja muuttaa edelleen luontoa, mitä luonnolla oikeastaan tarkoitetaan? Entä miten muuttunut luonto taas vaikuttaa edelleen ihmisen ja luonnon suhteeseen? Käsitteet luonnosta ovat jatkuvasti muutoksessa niin

aktuaalisen luonnon muutosten kuin ihmistoiminnan vuoksi, mikä on myös ekokritiikin tärkeimpiä näkökulmia.

Samassa tutkimusryhmässä esiintyy myös toinen inhimillisen ympäristön huomioiva oivallus:

Maria: Mmm, no sitte, emmä tiedä liittyys tää niiku luontoon, mutta tie. Se on niiku osa mejän luontoa.

Marian tulkitsee runoa ”Jälkiä” kysymyksen ”Mitä luontoon liittyviä sanoja runossa on?” pohjalta. Ennen kommenttiaan Maria luettelee runossa esiintyviä eläinten ja kasvien nimiä, joihin verrattuna tie asettuu selkeästi toisenlaiseen kategoriaan, sillä se on ihmisten aikaansaannos. Silti Maria sisällyttää tien luonnon käsitteeseen, vaikka toisaalta erotteleekin tien kuuluvaksi ”meidän luontoon”. Vaikka tie voi Marian näkemyksen mukaan olla luontoa, se on kuitenkin meidän, eli ihmisten, luontoa. Tällöin ei-inhimillinen, koskematon luonto ja ihmisen rakentama luonto näyttävät jälleen toisistaan erillisinä alueina. Näkökulmaa korostaa myös Marian kommentti, jossa hän lähestyy ihmisen rakentaman ympäristön ja luonnon suhdetta juurikin niiden erojen kautta:

Maria: Luonto kasvaa ittestään uudestaan, jos se saa alun, ja sitten taas ihmisten täytyy ite rakentaa kaikki. Sillee hienosti.

Olenlaisin ero Marian mukaan on se, että luonto uusiutuu ilman ihmistäkin, kun taas ”ihmisten täytyy rakentaa itse *kaikki*”. Mikä on tuo kaikki, johon Maria viittaa? Jos kaikkeus merkitsee ihmisten rakentamia asioita, luonto ei itsestään uusiutuvana elementtinä sisälly kaikkeuteen. Näin ollen luonto on ei-inhimillinen alue, josta ihminen on ulkopuolinen. Vaikka Maria siis pohtiikin ihmisen rakentaman ympäristön mahdollisuuksia olla osa luontoa, lopulta hän päätyy jälleen käsitykseen luonnon ja ihmisen tietynlaisesta vastakohtaisuudesta.

Kaiken kaikkiaan niin Marian kuin Otonkin kommentteista välittyy epävarmuutta siitä, mikä voidaan käsittää luonnoksi. Ilmaukset ”riippuu näkökulmasta” ja ”emmä tiedä liittyys tää niiku luontoon” osoittavat, että lapset ovat varovaisia näkemyksissään, mikä kertoo osaltaan niiden poikkeavuudesta suhteessa yleisiin käsityksiin luonnosta. Länsimaisessa kulttuurissa elää vahvasti käsitys luonnosta nimenomaan ei-inhimillisenä alueena, vaikka toisaalta voidaan kysyä, onko enää olemassa luontoa, jota inhimillinen toiminta ei olisi jollain tavalla muokannut. Tähän posthumanistisesta näkökulmasta mielenkiintoiseen kysymykseen luonnon

muuttumisesta syvennyn seuraavassa alaluvussa, jossa analysoin, miten lapset käsittelevät ihmisen toiminnan merkitystä luonnon säilymiseen niin runojen kuin omien kokemustensa pohjalta.

5.3 Uhattu ja tuhottu luonto

Kuten edellisessä luvussa havainnollistin, lapset pohtivat runotulkinnissaan myös sitä, miten inhimillinen ympäristö valtaa luonnon tilaa. Tällöin ihmisen ja luonnon suhde määrittyy muutokseksi, joka on ihmistoiminnasta aiheutuva. Ihmisen luonnossa aiheuttama muutos ei kuitenkaan ole lasten mukaan myönteinen ilmiö, vaan ennen kaikkea luonnon saastuttamista ja tuhoamista. Kummassakin tutkimusryhmässä lapset keskusteleivat luonnon ominaisuuksien lisäksi siis myös luonnon tilanteesta. Aineistossa esiintyy runsaasti ilmauksia siitä, miten ”ilma on saastunutta”, ”luonto ei ole enää yhtään niin puhdas”, ”ilmastonmuutos sulattaa mannerjään” ja miten ”ihmiset roskaavat luontoa”. Luonto ei siis olekaan kaikissa lasten runotulkinnissa koskematon, ihannoitu suomalainen metsä, kuten esitin luvussa 5.1. Erityisesti runot ”Kanisteri”, ”Jälkiä”, ”Tornitalot”, ”Myrkkyjä” ja ”Kauanko?” johdattavat lapset keskustelemaan luonnon tilanteesta ja myös pohtimaan, mikä vaikutus ihmisellä on luonnon tasapainoon. Näin ollen lapset jäsentävät runotulkinnissaan antroposeenin aikakauden ilmiöitä.

T: Miksi teidän mielestä luonnosta kirjoitetaan runoja?

Onni: Koska luonto on häviämässä.

Kuten Oton kommentti osoittaa, lasten luontokäsityksiin sisältyy myös ajatus luonnon katoavaisuudesta. Luonto ei ole itsestäänselvyys, vaan se on häviämässä. Tämä käsitys heijastelee antroposeenin aikakauden luontoa uhkaavia ongelmia, jotka heikentävät maapallon ekologista tasapainoa. Kuten antroposeenin käsitettä eritellessäni mainitsin, antroposeeni ei kuitenkaan merkitse pelkästään maailman nykyistä tilannetta, vaan se sisällyttää myös huolen tulevaisuudesta. Tulevaisuuden pohdinta on läsnä myös lasten tulkinnassa runosta ”Kanisteri”, jota analysoidessaan lapset kertovat, millaisia tunteita ja ajatuksia Mannerjään sulaminen heissä herättää:

Petteri: Tää nyt tuo vähän tälläsen uuden tuntuman tähän runoon.

T: Mikä tuo uuden tuntuman?

Petteri: Sellasen tulevaisuuden kauhun kautta ilon.

Maria: Se on niiku kummallista ajatella tulevaisuutta sinne myöhemmin. Se on niiku jotenki sillee ihmeellisesti, ku kaikki ajattelee aina, et jee tai sillee niiku et jee, me ollaan niiku, aurinko räjähtää vasta sitten joskus. Mutta sitten ei tuu ajatelleeks sitä, että tässä välissä on kaikki nää ilmastonmuutokset sun muut, mitkä on tavallaan siinä mejän ja auringonräjähdysten välissä. En mä tiedä, miks mä aloin selittää tälläst, mutta jotenki tulee mieleen tosta mannerjään sulamisesta.

Anton: Tuleeks siitä auringosta sitten sellane musta aukko?

Runo saa Marian pohtimaan tulevaisuutta ”kummallisena” aikana, johon liittyy monenlaisia uhkakuvia. Ensinnäkin Maria puhuu auringonräjähdyksestä maailmanloppuna, joka on ”vasta sitten joskus.” Samalla Maria kiinnittää huomiota ihmisen ajattelun rajoihin ja tietynlaiseen välinpitämättömyyteen todetessaan, että ”kaikki ajattelee” auringonräjähdysten tapahtuvan vasta kaukana tulevaisuudessa, vaikka ”välissä on kaikki nää ilmastonmuutokset sun muut.” Toisekseen Maria siis liittyy tulevaisuuden uhkakuviin myös ilmastonmuutoksen, joka on keskeisin koko maailmaa koskettava katastrofi antroposeenissa. Auringonräjähdykseen verrattuna ilmastonmuutos on akuutti, luonnon ja kaikkien olentojen olemassaoloa järjestyttävä ilmiö, mihin myös Maria viittaa todetessaan, miten ilmastonmuutos tapahtuu ”meidän ja auringonräjähdysten välissä.” Kaiken kaikkiaan Marian huomiot osoittavat, että antroposeenia pidetään käännteentekevänä aikakautena, jolloin ihmisten täytyy tehdä ratkaisuja lajinsa säilyttämiseksi. Toisaalta antroposeenissa ajassa on tyypillistä myös Marian kuvailema ihmisten välinpitämättömyys: vastuuta omasta toiminnasta on vaikeaa ottaa, sillä ”aurinko räjähtää vasta sitten joskus.”

Keskustelun jatkuessa Maria kiinnittääkin huomion ihmisen merkitykseen ja rooliin antroposeenissa:

Maria: No ei me päästä siitä [mannerjäädästä], vaan se lähtee itsestään tai no, oikeestaan se lähtee meidän takia.

Maria kommentoi aluksi, että mannerjää lähtee itsestään, mutta korjaa sitten, että ”se lähtee meidän takia.” Yksinkertaisella toteamuksellaan Maria tiivistää antroposeenin ydinajatuksen ihmisestä maailmaa ja luontoa muokkaavana voimana. Kun asuttamattomatkin alueet, kuten Mannerjää, tuhoutuvat, maailmassa ei ole enää olemassa luontoa, jota ihminen ei olisi jollain tavalla koskettanut ja muokannut. Antroposeeni merkitsee siis tilannetta, jossa ihminen on pysyvästi muuttanut maailman ekologista tilannetta ja muuttaa sitä toiminnallaan edelleen.

Kuten lasten tulkinta runosta ”Kanisteri” osoittaa, antroposeeni aikakausi on paitsi luonnon tilanteen tiedostamista myös ymmärrystä siitä, mitä ihminen on toiminnallaan saanut aikaan.

Näin ollen antroposeenin käsitteeseen kirjoittuu kritiikki ihmiskeskeistä ajattelua ja toimintaa kohtaan, mitä myös lapset ilmaisevat runotulkintoissaan. Antroposentrismen kritiikkiä lasten runotulkintoissa ilmentää jo se, että vaikka lapset liittävät luontoon saastuneisuuden ja tuhon merkityksiä, he eivät kuitenkaan määrittele luontoa negatiivisilla ilmauksilla. Sen sijaan lapset kohdistavat negatiiviset roskien, myrkkujen ja saasteiden alkuperään, eli ihmisiin:

Maria: Eli näissä runoissa ylistetään luontoa ja mollataan ihmisiä.

Marian tulkinnan lisäksi Oton ja Petterin seuraavat kommentit tiivistävät ryhmän pohdinnat ihmiskeskeisen ajattelun ja toiminnan seurauksista:

Otto: Useimmissa [runoissa] on pelkästään ihmisten vastaisuutta.

Petteri: Useimmat näistä runoista liittyy justiinsa siihen ihmisten kauheuteen.

Tarkemmin eriteltyinä lasten runotulkintojen ihmiskeskeisyyden kritiikki liittyy siihen, miten ihmiset ovat toiminnallaan tuhonneet luontoa. Selkeimmin tämä tulee esille keskustelussa runosta ”Jälkiä”, jonka lapset välittömästi tulkitsevat kertovan ihmisen luonnossa aiheuttamasta vahingosta:

T: Mistä tämä runo kertoo?

Petteri: Mulle tulee heti mieleen tällänen tuho, mitä ihminen levittää.

T: Miks sulle tuli tällänen mieleen?

Petteri: Puhuttiin katkenneesta koivusta ja siitä kaikesta, mitä ihminen jättää jälkeensä.

T: Joo.

Maria: Mulle tuli vähän sama mieleen taas.

Otto: Sama täällä.

T: Joo, hyviä huomioita. No, minkälainen se tunnelma siinä oli? Millaisia tunteita toi herättää?

Petteri: Sellasta lievää vihaa itseään ja ihmiskuntaa kohtaan.

Otto: Itse asiassa vähän vahvempaakin.

Ryhmän muut lapset myötäilevät Petteriä, jolle runo tuo mieleen ihmisen levittämän tuhon. Tulkinta syntyy runossa mainituista elementeistä, tyhjästä pulloista, tölkeistä ja muovikasseista, joihin Petteri viittaa puhuessaan ihmisten jättämistä jäljistä. Runotulkinta herättää lapsissa voimakkaita negatiivisia tunteita, sillä runo saa tuntemaan ”lievää vihaa itseä

ja ihmiskuntaa kohtaan.” Ihmisten luonnossa aiheuttama tuho ei siis ole oikeutettua tai perusteltua, eikä ihmisyys näin ollen ole ihailtavaa. Jo tässä vaiheessa runotulkintaa lapset ilmaisevat ihmiskeskeisyyden kritiikkiä, jota Petteri syventää keskustelun edetessä seuraavalla tavalla:

Petteri: Sanotaan, että ihminen on älykkäin elämänmuoto, mutta sitten katotaan vähän ympärillemme ja katotaan mitä ihminen on maailmalle tehnyt.

Petterin puheenvuoro tiivistää antroposentrisen ajattelun vaarat ja seuraukset. Ensinnäkin antroposentrisen ajattelun peräänkuuluttama ihmisen ylivoimainen älykkyys ei suinkaan ole itsestäänselvyys, sillä kuten Petterikin toteaa: ”*Sanotaan*, että ihminen on älykkäin elämänmuoto.” Älykkyys jää puheen tasolle, kun tarkastellaan, mitä ihmisten toiminta on saanut maailmassa aikaan. Toisekseen Petterin kommentti siis implikoi, että ihmiskeskeinen ajattelu on johtanut antroposeeniin tilanteeseen. Ihmiskeskeisen ajattelun ja toiminnan kritiikin lisäksi Petterin pohdinta ilmentää post-antroposentristä käännettä, sillä kehoitus katsoa ”vähän ympärillemme” kääntää huomion pois itsestä, kohti ympäristöä ja maailmaa, jota ihminen on tuhonnut.

”Jälkiä”-runon herättämä kriittisyys ihmisyyttä ja antroposentristä ajattelua kohtaan ilmenee myös muissa runotulkinnossa:

T: Joo. No millaisia tunteita tää [runo ”Kanisteri”] herättää tai ajatuksia?

Petteri: Taas se ihmisten roskaaminen.

Otto: Tarkoitat kai syvää itseinhoa?

Maria: Tai syvää inhoa ihmiskuntaa kohtaan. Emmää vihaa itteeni.

Marian vastaus Oton kommenttiin kertoo lasten suhtautumisesta siihen, kenen vastuulla roskaaminen ja saastuttaminen lopulta on. Lapset kohdistavat vastuun luonnon tilanteesta ja antroposeenista koko ihmiskuntaan, johon lapset suhteuttavat omaa toimintaansa luonnossa:

Maria: Se [runo ”Myrkköjä”] saa ajattelemaan sitä, kuinka paljon ihminen saastuttaa loppujen lopuksi.

Otto: Paitsi Otto.

Maria: Otto on ihan ekologinen vai mikä se sana on.

Otto: Mä en oo tehdas, enkä oo töissä tehtaassa, suunnitellu tehtaita tai mitään vastaavaa.

Maria: En mäkään.

Petteri: En mäkään.

Otto: En mä saastuta.

Maria: Mä en oo koskaan heittänyt yhtään roskaa maahan. Se on roskaamista, mut kyl mä lasken sen saastuttamiseksi.
Otto: No riippuu vähän näkökulmasta. Oon mä ehkä yhen tai kaks...
Maria: Eli sä oot saastuttanu.
Otto: Hiilidioksidin hengittäjä! Toisin sanoen me saastutetaan koko ajan ku me hengitetään, siitä tulee hiilidioksidia.

Lasten näkökulmasta tarkasteltuna suurin syy luonnon tuhoutumiseen löytyy lasten arjesta etäällä hallinnoidusta infrastruktuurista, sillä Oton sanoin ”mä en oo tehdas, enkä oo töissä tehtaassa, suunnitellu tehtaita tai vastaavaa”. Marian kommentti taas osoittaa, että omassa elämässään lapset käsittävät luonnon saastuttamisen lähinnä roskaamiseksi. Lapset siis määrittelevät luonnon tuhoutumisen ensisijaisesti konkreettisiksi, luontoa näkyvästi haavoittaviksi teoiksi. Toisaalta Oton leikillinen kommentti hengittämisestä saastuttamisena viittaa ajatukseen siitä, miten lähes kaikki ihmistoiminta kuluttaa luontoa, mutta lapset eivät kuitenkaan sen tarkemmin syvenny pohtimaan tätä aihetta.

Vaikka lapset siis tiedostavat luontoa koskevat uhat, he eivät kuitenkaan koe, että luonnon saastuminen näkyisi heidän arjessaan ja lähipiirissään kovinkaan paljon. Lasten kertomat omat kokemukset luonnon tilanteesta asettuvat näin ollen kiinnostavaan ristiriitaan heidän runotulkintojensa kanssa. Tämä tulee ilmi useassakin kohdassa haastatteluja, kuten seuraavassa katkelmassa, jossa Otto pohtii, mikä runossa ”Myrkkyjä” on hänelle vierasta:

Otto: No, kolmas, neljäs vai onkohan toi -- en osaa sanoa tai eihän se mitenkään liity mun jokapäiväiseen elämääni.
T: Siis toi runo vai?
Otto: Eiku tarkotan toi neljäs rivi.
T: Luetko sen sieltä.
Otto: [lukee] Myrkkyjen maailmassa pakko on surra. Mutta se saattaa olla totta.

Runossa mainitut ympäristömyrkyt eivät Oton mukaan liity hänen arkeensa, vaikka samalla hän tunnistaa ajatuksen, että myrkyt herättävät negatiivisia tunteita. Muut ryhmän lapset jatkavat aiheesta vertaamalla Suomen tilannetta muuhun maailmaan:

Maria: No, meillä täällä Suomessa on sen verran, ainaki täällä [Jyväskylän kaupunginosa] ja muualla ei oo sen verran tehtaita, mutta mieltikää jonnekin ulkomaille, missä on niiku.
Otto: Kiina.
Maria: Nii, vaikka jotain ihme tehdaskaupunkeja, missä ihmiset yrittää asua samalla.
Petteri: Oliko se Japani vai Kiina, missä ihmiset pitää niitä ihme hengitysmaskeja, ku siellä on niin karsee ilma.

Otto: Joo.

Maria: Siellä on niin saastunutta! Niitten on pakko pitää siellä semmosia. Se ilma on nii saastunutta, että siellä ei voi ilman hengityssuojia ollakaan.

Aluksi Maria liittää keskustelun ympäristömyrkyistä omaan asuinpaikkaansa, jossa on tehtaita. Siitäkin huolimatta oma elinpiiri vaikuttaa turvalliselta verrattuna ulkomaihin, joiden ilmaa lapset kuvailevat voimakkailla ilmauksilla ”niin karseeta” ja ”niin saastunutta”. Toteamuksellaan, miten ihmiset kaikesta huolimatta ”yrittävät asua” tehdaskaupungeissa, Maria korostaa, että ilmaston saastuminen vaikuttaa ihmiselämään hyvin ratkaisevalla tavalla. Lapset eivät kuitenkaan loppujen lopuksi sisällytä itseään osaksi luonnon saastumiseen liittyvää uhkaa:

T: Niiku Otto sanoi, että se on vieras ajatus, että pitäis niitä myrkkyjä surra, niin onks se teille muillekin sama, ettei tuu joka päivä mieleen?

Maria: No ei.

Petteri: Ei sitä mieti niin paljon Suomessa.

Maria: Kun Suomessa ei nyt oo mitään tällisiä tehdaskaupunkeja paljookaan. Suomessa ne tehtaot ei oo sellaisia valtavia, jotka saastuttaa sairaan paljon.

Valtavat, saastuttavat tehtaot eivät ole läsnä lasten arjessa, jolloin runossa ilmaistu suru myrkyistä tuntuu lapsille kaukaiselta ajatukselta. Kaikesta tiedostavuudestaan huolimatta lapset eivät siis kuitenkaan koe, että luonnon saastuminen koskettaisi ratkaisevasti heidän elämäänsä. Näkemystä korostaa myös Petterin kommentti, joka paljastaa, että Suomessa aihetta on myös helppo vältellä.

Suurten ympäristökatastrofien sijaan lasten kokemukset luonnon tuhoutumisesta liittyvätkin lähinnä metsien ja lähiluonnon roskaamiseen. Kummassakin tutkimusryhmässä lapset mainitsevat juurikin roskaamisen ensimmäisenä esimerkkinä siitä, miten ihmisen toiminta uhkaa luontoa. Käsitellessämme runoa ”Jälkiä” kysyn lapsilta, mikä runossa kuvatussa luonnossa on tuttua, mihin Otto vastaa:

Otto: Joo, ne roskat siellä metsässä on iha tuttuja. Jos tulisitte joskus tonne meille [Jyväskylän kaupunginosa] nii siellä on koulumäellä aivan sikana kaikkee kamaa.

Runossa mainittujen tavanomaisten luonnonelementtien, kuten kasvien ja eläinten, sijaan Otto mainitsee tutuimmaksi luonnon piirteeksi roskat. Otto vertaa runoa omaan lähiympäristöönsä, jossa on ”sikana kaikkee kamaa”. Vaikka Otto ei ehkä suoranaisesti sisällytä roskia luonnon käsitteeseen, ne kuitenkin liittyvät hänen kokemuksiinsa luonnosta.

Myös toisessa tutkimusryhmässä roskaaminen on lapsille läheinen esimerkki luonnon tuhoamisesta, sillä käsitellessämme runoa ”Kauanko?” Aada samaistaa nämä kaksi asiaa toisiinsa:

T: Mistä sulle tuli sellanen ajatus, että runo kertoo luonnonsuojelusta?

Aada: Noku tässä sanotaan silleen, että olemme kaikki syylliset saasteeseen tuhoten puhtaan luonnon.

T: Joo. No millasia tunteita toi runo herättää sussa?

Aada: Noo ehkä tää herättää sellasta katumusta, jos on just heittänyt samana päivänä luontoon tyyliin jonkun roskan silleen hyvästi roska.

Viimeisessä puheenvuorossaan Aada korostaa omaa toimijuuttaan luonnossa. Oton tavoin hän vertaa runossa kuvattua luontoa omiin kokemuksiinsa. Roskat eivät siis ole lasten mukaan osa luontoa, mutta on merkillepantavaa, miten välittömästi roskat ja luonto yhdistyvät lasten tulkinnoissa osaksi luonnon ja ihmisen suhdetta. Luonnon roskaaminen ei kuitenkaan jää Aadan tulkinnassa pelkäksi esimerkiksi luonnon tuhoamisesta, vaan hän laajentaa tulkintansa osaksi luonnonsuojelun tematiikkaa. Tulkinnassa ilmenee siis ihmisen ambivalenttinen suhde luontoon: toisaalta ihminen roskaa ja saastuttaa, mutta samalla ihmisen on myös mahdollista suojella luontoa. Luonnonsuojelu on kaiken kaikkiaan paradoksaalinen ilmiö, sillä luonto ei tarvitsisi suojelua ilman ihmistä. Ajatus on epäsuorasti läsnä myös Aadan tulkinnassa, jossa hän määrittelee ihmisen toimintaa luonnossa niin roskaamisen kuin suojelun kautta.

Korostaakseen ihmistoiminnan vaikutusta luontoon lapset kääntävät näkökulman eläimiin. Keskustellessaan runosta ”Kanisteri” kysyn lapsilta, millaisia ajatuksia runon kolmas säkeistö meren päällä kelluvista roskista herättää, jolloin lapset vertaavat eläinten ja ihmisten käytöstä toisiinsa:

Maria: No taas kerran, koska mulla jotenki ihmeellisesti, jos puhutaan roskista, nii tulee mieleen ihminen. Koska eläimet ei paljoa osaa roskata.

Anton: No, jos ne hakee roskiksesta jotain.

Petteri: Pesukarhut.

Maria: Okei, ne levittää roskia, mutta ne ei roskaa.

T: No, kenen se roska on?

Maria: Ihmisten.

Petteri: Ihmisten.

Jälleen lapset korostavat, että roskat ovat ihmisten. Eläimet voivat korkeintaan levittää ihmisen roskia, mutta ne eivät osallistu luonnon tuhoamiseen. Soperin mukaan (1995) luontoa

koskevissa diskursseissa onkin tyypillistä, että eläin koetaan osaksi luontoa, kun taas ihminen ulkopuoliseksi luonnossa. Ihminen tunkeutuu luontoon roskaamalla, hyväksikäyttämällä ja tuhoamalla luontoa, kun taas eläimet nähdään pelkästään luontoa rakentavana olentona. Jotta ihminen ja eläin eivät asettuisi näin voimakkaasti vastakkain, täytyisi kiinnittää huomiota siihen, että myös eläimet kuluttavat ja tuhoavat luontoa. (Vrt. Soper 1995.) Eläimen ja ihmisen välistä vastakkainasettelua ilmentää myös lasten tulkinta runosta ”Jälki”:

Maria: Siis mulle tulee just niiku sillee, että nää eläimet on justiinsa, että näissä kummassakin runosäkeessä tai missä lie, niissä mainitaan niiku eläinten kanssa osia luontoa, että tyyliin joku puu ja kalliota ja tällästä. Ja sitten tässä ihmiskohassa selitetään vaan jostain roskista.

T: Joo. No, mitä se vois tarkoittaa?

Petteri: Eläimet on osa luontoa ja ihminen [--]

Otto: Sen tuhoaja.

Maria: Osa ihmiskuntaa.

Petteri: Ihminen ei ole eläin.

Petteri: Ihminen on asteen huonompi apina.

Maria: Tai parempi.

Otto: Asteen huonompi tai parempi, riippuu, mistä näkökulmasta kattoo

Marian runoanalyysi johdattaa ryhmän pohtimaan, mitä ihmisyyys on. Lasten tulkinnan mukaan eläimet ovat osa luontoa ja ihminen taas jotakin vastakohtaista: luonnon tuhoaja ja osa ihmiskuntaa. Kun ihminen ja eläin ovat toistensa vastakohtia, ”ihminen ei ole eläin”, kuten Petterikin toteaa. Petterin lausahdus ei kuitenkaan merkitse antroposentristä ihmisen ylemmyyden korostamista, sillä Petteri jatkaa kommenttiaan toteamalla, miten ”ihminen on asteen huonompi apina”. Ryhmän muut lapset alkavat neuvotella, onko ihminen kuitenkin parempi olento kuin eläin, kunnes Otto tiivistää, että asia riippuu näkökulmasta. Oton huomio on tärkeimpiä lajien välistä tasa-arvoa koskevia kysymyksiä. Antroposentrisestä näkökulmasta ihminen on ylempänä lajihierarkiassa, kun taas posthumanistisessa ajattelussa ihmisyyys käsitetään yhdeksi lajiksi muiden lajien rinnalla. Tällöin ihmisyyys ja ei-inhimillisyyys eivät ole toistensa vastakohtia, vaan samaa jatkumoa. Lapset ilmentävät runotulkintoissaan osaltaan ihmisen ja eläimen välistä dikotomiaa korostaessaan, miten eläimet eivät roskaa, kun taas ihmiset tuhoavat luonnon. Toisaalta lapset myös kyseenalaistavat näkemyksen, jossa ihmisyyys olisi arvokkaampaa kuin ei-inhimillisyyys.

Edellisten runotulkintojen lisäksi myös Aada pohtii ihmisen ja eläimen erilaisia luontosuhteita tulkitessaan ”Kauanko?”-runoa:

Aada: No se on aika syyttelevä tässä.
T: Joo. Ketä se syyttää ja mistä?
Aada: Mmm no se syyttää aika lailla kaikkia ton luonnon tuhoamisessa, koska täällä on just tää emmekö osaa kiittää myös.
T: Mm, joo. No onks ihminen sun mielestä osa sitä luontoa siinä runossa? Näkykö ihminen osana sitä?
Aada: Joo, aika lailla.
T: Joo, no miten se näkyy siinä? [tauko] Miten ihminen suhtautuu luontoon?
Aada: Noo tää suhtautuu aika kunnioittavasti.
T: Kuka siinä suhtautuu kunnioittavasti?
Aada: Noo, tää henkilö, joka tässä runossa niiku puhuu.
T: Okei. Sä puhuit siitä syyttämisestä ja että se syyttää siinä. Kuka sun mielestä siinä syyttää ja ketä? Ja mistä?
Aada: Tää tarinan kertoja syyttää aika paljon vähän niinku kaikkia.
T: Ketä sä tarkoitat kaikilla? Ihmisiä, eläimiä?
Aada: Öö no kaikkia ihmisiä aika lailla.

Kuten edellisissäkin runotulkinnoissa, myös Aadan käsityksen mukaan ihmiset ovat syypäitä luonnon tuhoutumiseen. Tarkentaessani, keitä Aada tarkoittaa viitatessaan luontoa tuhoaviin ”kaikkiin”, Aada mainitsee ihmiset jättäen ehdotukseni eläimistä huomioimatta. Toisin kuin edellisessä tulkinnoissa Aada ei kuitenkaan pelkästään kritisoi ihmisyyttä, vaan myös esittää, että runon puhuja suhtautuu kunnioittavasti luontoon. Runon puhuja – tai ”tarinan kertoja”, kuten Aada sanoo – kohdistaa kritiikkinsä ihmisiin, mutta syytösten takaa kuultaa kuitenkin käsitys ihmisyydestä, joka sisältää myös kyvyn arvostaa ja kunnioittaa muita olemassaolon muotoja. Aadan huomio kuvastaa ensinnäkin post-antroposentrismen moniulotteista luonnetta, jossa ihmiskriittisyys ei merkitse ihmisvihaa, vaan ihmistoiminnan kyseenalaistamista ihmisyyden erityisyyden samalla huomioiden. Toisekseen Aadan runotulkinnassa ilmenee jälleen kerran ihmisen ja luonnon ambivalentti suhde, joka on tasapainottelua luonnon hyödyntämisen ja sen suojelun välillä. Tässä näkökulmassa luonto määrittyy ihmisen toiminnan kohteeksi, jolloin ihmisen ja luonnon suhde vaikuttaa yksisuuntaiselta. Voisiko kuitenkin ajatella, että myös luonto vaikuttaa ihmiseen? Tähän kysymykseen pureudun seuraavassa alaluvussa, jossa käsittelen lasten käsityksiä luonnosta eräänlaisena toimijana.

5.4 Subjektiluonto

Vaikka lasten runotulkinnossa korostuvat ihmistoiminnan vaikutukset luontoon, lapset jäsentävät myös sitä, miten luonto vaikuttaa ihmiseen. Näkökulma ei merkitse pelkästään luvussa 5.1 erittelemääni käsitystä luonnon voimaannuttavasta tai parantavasta voimasta, vaan lasten pohdinnoissa luonto saa eräänlaisen toimijan roolin. Tämä oivallus ilmenee seuraavassa aineisto-otteessa:

Petteri: Puut pelastaa. Puut korjaa meidän virheet.

Maria: Ja silti me halutaan tuhota ne puut.

Petteri personifioi puut käyttämällä verbejä ”pelastaa” ja ”korjaa”, jolloin luonto ei olekaan passiivinen ihmistoiminnan kohde, vaan aktiivinen toimija itsessään. Näin ollen luonto saa yllättäen subjektin aseman. Posthumanistisessa ajattelussa korostetaan, että subjekti ei ole pelkästään ihmisten oikeus, vaan myös ei-inhimilliset olennot ja materia rakentavat ja luovat todellisuutta, muokkaavat ihmiselämää ja sen edellytyksiä. Tällöin Petterin kommentti koskettaa laajempaa keskustelua ihmisyyden ja ei-inhimillisyyden toimijuudesta, mihin sitoutuu myös kritiikki antroposentrillä ajattelua kohtaan. Kuten posthumanismin lähtökohtia eritellessäni mainitsin, länsimaisessa humanistisessa ajattelussa ihmisyyden merkitys on kaiken olemassaolon ylittävä muoto, johon verrattuna ei-inhimilliset olennot on käsitetty alempiarvoisiksi toisiksi. Tässä dualistisessa antroposentrisessä ajattelussa toiseus ja erilaisuus merkitsevät puutteellisuutta ja virheellisuutta. Sen sijaan Petterin runotulkinta vastustaa ihmiskeskeistä ajattelua, sillä Petterin huomio perustuu käsitykseen virheitä tekevästä ihmisestä, kun taas ei-inhimillinen luonto merkitsee parantavaa ja uutta luovaa voimaa. Näin ollen luonto asettuu ihmisen yläpuolelle.

Lisäksi Petterin runotulkinta kertoo ihmisen riippuvuussuhteesta luontoon: ihminen *tarvitsee* luontoa korjaamaan tehdyt virheet. Näin ollen luonnonsuojelun idea kääntyy päinvastaiseksi: puut pelastavat ihmiset tuholta, jota ihmiset luonnossa ja ympäristössä jatkuvasti aiheuttavat. Pelastuksesta puhuminen assosioituu myös ajatukseen ihmiskunnan tuhosta, joka on kiinteässä yhteydessä luonnon tuhoon. Ihmisen ja luonnon suhde ei siis ole yksisuuntainen, vaan myös luonto vaikuttaa ihmiselämään. Lasten runotulkinnassa siis kuuluu käsitys siitä, että luonto on ihmiselämän ehto. Marian kommentti kuitenkin osoittaa, että ymmärrys

ihmisen ja luonnon vastavuoroisesta suhteesta ei kuitenkaan ilmene ihmisen toiminnassa, mikä palauttaa keskustelun jälleen antroposentrisen ajattelun ja toiminnan heikkouksiin.

Vaikka ihmiset ovat riippuvaisia luonnosta, luonto ei kuitenkaan ole riippuvainen ihmisestä. Näkökulma on läsnä lasten keskusteluissa, joissa he määrittelevät luonnon ja ihmisen suhteen eräänlaiseksi kilpailuksi. Tämä tulee ilmi lasten tulkinnassa runosta ”Tornitalot”:

Petteri: Ihminen yrittää voittaa luonnon.

T: Millä tavalla se siis tässä runossa näkyy?

Petteri: Kilpailee luonnon kanssa.

T: Tekemällä mitä?

Anton: Että kumpi tekee isomman talon.

Petteri: Tekemällä korkeampia taloja kuin puut ovat.

T: Mikä Antonin runossa on tärkeää?

Otto: Se, että ihminen ja luonto kilpailevat jatkuvasti. Se on kiehtova kilpailu, kunhan ihminen ei siinä sivussa tuhoa luontoa.

Kun luonnon ja ihmisen suhteessa on kyse kilpailusta, luonto ja ihminen ovat toistensa vastustajia, eli erillisiä toisistaan. Vaikka luonto ja ihminen asettuvat jälleen kerran vastakkain, ihmistoiminta ja luonto ovat kilpailun kautta kiinteässä yhteydessä toisiinsa, sillä ”ihminen kilpailee luonnon kanssa”. Kilpailussa on lasten runotulkinnan mukaan kyse siitä, kumpi osapuoli rakentaa korkeamman rakennelman – puun tai talon – eli valtaa tilaa itselleen. Luonto ei siis ole passiivinen toiminnan kohde, vaan ihmisen kilpakumppani, aktiivinen toimija. Luonnon subjektinomaista luonnetta korostaa myös Petterin lausahdus siitä, miten ”ihminen yrittää voittaa luonnon”. Ihmisen voitto ei ole itsestänselvyys, vaan luonnossa on voimaa vastustaa ihmisen toimintaa.

Posthumanistisesta näkökulmasta lasten tulkinta ihmisen ja luonnon välisestä kilpailusta kertoo ihmisen ja ei-inhimillisen välisestä hierarkiasta, jolle länsimainen kulttuuri on pitkälti perustunut. Tässä hierarkiassa ihmisten rakentama yhteiskunta tornitaloineen on käsitetty kiistattomana voittajana, kun taas ei-inhimillinen luonto on alistettu ihmistoiminnan kohteeksi, ”toiseksi”. Lasten tulkinnassa luonto kuitenkin kamppailee ihmisen rinnalla, mikä häivyttää ihmisen ja luonnon välistä vastakkainasettelua sekä osoittaa, että myös ei-inhimilliset olemassaolon muodot rakentavat todellisuuttamme. Kaiken kaikkiaan lasten runotulkinta ihmisen ja luonnon suhteesta kilpailuna kertoo ihmisen ja luonnon jännitteisestä suhteesta. Erityisen jännitteen kilpailuun tuo sen mahdollinen lopputulos, jossa luonto voi

tuhoutua, kuten Oton kommentti osoittaa. Näin keskustelu laajenee jälleen kerran koskettamaan ihmistoiminnan tuhoisaa vaikutusta luontoon.

5.5 Hyödyllinen luonto

Kaikki edellisissä alaluvuissa analysoimani lasten runotulkinnat ihmisen ja luonnon suhteesta johtavat pohtimaan tarkemmin luonnon merkitystä. Lasten runotulkintojen perusteella voikin kysyä, mikä merkitys luonnolla on (ihmiselle) ja miten se näkyy ihmisen toiminnassa, vai näkyykö toisaalta ollenkaan. Ensinnäkin lapset käsittävät luonnon merkityksen sen elämyksellisyyden kautta. Kuten luvussa 5.1 esittelin, luonto tuo ihmiselle rauhaa ja iloa elämään, jolloin luonto on eräänlainen henkisen hyvinvoinnin lähde. Toisekseen lapset määrittelevät luonnon arvokkaaksi eritellessään, miten ihmisen toiminta tuhoaa ja vahingoittaa luontoa, mitä käsittelin luvuissa 5.3 ja 5.4. Antroposentrismen kritiikin takaa kuultaa käsitys, jonka mukaan luonto on säilyttämisen ja suojelemisen arvoinen myös ihmisen olemassaolosta riippumatta. Kolmanneksen lapset pohtivat aihetta myös eksplisiittisesti, mihin syvennyin tässä viimeisessä analyysiluvussa.

Pohtiessaan, mikä merkitys luonnolla on, lapset huomioivat, että luonnosta saa myös materiaalista hyötyä:

Otto: Ja sen lisäksi ne [puut] saa kokea meidän vahingot, ku me katkotaan niitä ja tehään paperia ja kaikennäköistä vastaavaa.

Maria: Ja kaikennäköistä muuta turhaa.

Otto: Turhaa? Onko paperi turhaa?

Ensisijaisesti Otto korostaa, miten ihminen luontoa hyödyntäessään myös kuluttaa ja tuhoaa sitä. Samalla Otto kuitenkin esittää luonnon hyödyntämisen kuitenkin myös positiivisena seikkana, sillä puista tehdään erilaisia tuotteita, kuten paperia, joka ei suinkaan ole turhaa. Kun luonto nähdään materiaalisena varastona, maailmaa ja luontoa tarkastellaan jälleen kerran ihmiskeskeisesti. Samalla lapset kuitenkin myös kritisoivat antroposentrismiä korostaessaan, miten ihmistoiminnalla on aina negatiivisia vaikutuksia luontoon.

Ihmiskeskeisen näkökulman lisäksi lapset pohtivat luonnon merkitystä myös muiden olentojen näkökulmasta. Haastattelun loppupuolella pohdimme, mikä jokaisessa runossa on tärkeintä, jolloin runo ”Metsän lohdutus” herättää seuraavanlaisen keskustelun:

T: Mutta hei, sitten vielä tosta Emilian runosta, mikä siinä on tärkeää?

Emilia: Noo, ehkä just tällänen, että emmä tiiä. Ehkä se, miten tärkeä metsä on eläimille ja sillee niiku.

T: Joo. Kenelle muulle se on tärkeä ku eläimille?

Anton: Marjoille.

T: Onks metsä tärkeä ihmisille?

Otto: On se sitäki.

Maria: Joo, on edelleen, vaikka esimerkiks just sen takia, että puut korjaa meidän vahingot.

Merkillepantavaa katkelmassa on, että kysyessäni, mikä runossa on tärkeää, lapset eivät mainitsekaan ensimmäisenä ihmisen suhdetta luontoon. Aiemmin lapset olivat samaa runoa käsitellessään pohtineet, kuinka luonto tarjoaa iloa ja rauhaa ihmiselle, mitä erittelin luvussa 5.1. Haastattelun loppupuolella käydyssä keskustelussa ihmiskeskeinen näkökulma kuitenkin väistyy, sillä lapset korostavat, että metsä on tärkeä eläimille ja jopa marjoille. Lapset määrittelevät luonnon merkityksen ensisijaisesti ei-inhimillisen olentojen kannalta, mikä heijastelee posthumanistista antroposentrismin kritiikkiä.

Lopulta keskustelu kuitenkin kääntyy ihmiseen kysyessäni lapsilta, onko metsä tärkeä ihmisille. Lasten mukaan luonnon merkitys ihmiselle on siitä saatavasta hyödyssä, sillä ”puut korjaa meidän vahingot”. Samanlaisia käsityksiä luonnon parantavasta ja korjaavasta voimasta esittelin jo edellisessä luvussa, jossa analysoin, miten lapset liittävät luontoon myös toimijuuden merkityksiä. Kuten Oton ja Petterin aiemmin tulkintojen mukaan myös Marian kommentti välittää käsitystä ihmisestä, joka vahingoittaa luontoa, vaikka samalla luonnon tuhoutuminen on haitallista ihmiselle. Luonnosta saatava hyöty ei siis ole pelkästään materiaalista, vaan ihminen tarvitsee luontoa korjaamaan aiheuttamansa vahingon. Paradoksaalisesti Marian mainitsema hyöty ei siis olisi edes tarpeellista, mikäli ihminen ei hyödyttäisi luontoa. Toisaalta lasten kommentit saavat myös pohtimaan, mikä ihmisen merkitys lopulta on luonnon eheytyksen kannalta. Jos luonnolla on kyky korjata ihmisen vahingot, tarvitseeko luonto ihmistä mihinkään?

Kaiken kaikkiaan lasten runotulkinnoissa ja pohdinnoissa luonto näyttäytyy välttämättömyytenä ihmiselämälle, mutta sen sijaan ihminen on enimmäkseen haitaksi

luonnolle tuhotessaan ja vahingoittaessaan sitä. Osassa runotulkinnoissa lapset kuitenkin myös antavat ihmiselle merkityksen luonnon suoelijana. Toisaalta voisi kysyä, että kun ihminen on suurin syy luonnon häviämiseen, miltä ihminen luontoa suojelee? Ihmisen ja luonnon suhde määrittyy lasten runotulkinnoissa lopulta jatkuvaksi tasapainoiluksi tuhoamisen ja suojelun välillä.

6 LOPUKSI

Pro gradu -tutkielmassani olen tutkinut lasten runotulkintoja ihmisen ja luonnon moniulotteisesta suhteesta. Tutkimukseni tavoitteena on ollut tuoda lasten äänet kuuluville yhteiskunnassamme, jossa lapset on pitkään marginalisoitu tieteen ja kulttuurin kentillä. Tavoitettani on ohjannut lapsinäkökulmaisen tutkimuksen käsitys, jonka mukaan lapset tuottavat tietoa ja näin ollen rakentavat aktiivisesti kulttuuriamme ja yhteiskuntaamme. Olen huomionnut tavoitteen metodologiassa, jossa olen hyödyntänyt lapsia osallistavaa tutkimuksenteon tapaa, piirtämistä, sekä keskustelunomaista ryhmähaastattelua. Lisäksi olen tuonut lasten ääniä esille analyysiluvussa runsailla aineisto-otteilla, jotka osaltaan kuvaavat lasten moniulotteisia, keskenään ristiriitaisikin ääniä. Lasten äänten lisäksi oma tutkijaääneni kuuluu analyysiluvussa, jossa olen heijastanut lasten tuottamaa tietoa ekokriittiseen (kirjallisuuden)tutkimukseen ja posthumanistiseen ajatteluun. Tällöin tutkimukseni tavoitteena on myös ollut sitoa tuotettu tieto ajankohtaiseen tieteelliseen keskusteluun luonnon tilanteesta sekä ihmistieteiden merkityksestä sen tutkimisessa.

Analyysiluvussa olen pyrkinyt vastaamaan tutkimuskysymyksiini tarkastellessani, miten lapset kuvailevat runoissa esitettyä luontoa ja mitä merkityksiä he luonnolle antavat sekä millaisia luontokäsityksiä näistä merkityksistä välittyy. Aineiston perusteella tärkeimmäksi tutkimuskysymykseksi muodostui se, miten lapset jäsentävät runojen kautta ihmisen ja luonnon suhdetta. Ensinnäkin lapset tulkitsevat runojen pohjalta luonnon ei-inhimillisenä alueena, joka saa myönteisiä merkityksiä ihmiskokemuksen läpi. Tähän liittyy ihmiskeskeinen ajatus luonnosta elettyinä ympäristönä, jonka ihminen kokee ja määrittelee, mutta josta muuten on erillinen. Tätä lasten tulkintaa olen kuitenkin verrannut ekokriittiseen näkemykseen luontokäsityksistä, jotka osoittavat, miten juurikin ihmisen määrittelyt muokkaavat osaltaan luontoa ja ihmisen toimintaa luonnossa. Toisekseen olen analysoinut, miten lapset määrittelevät rakennetun ympäristön ja ei-inhimillisen luonnon suhdetta. Aineistossa esiintyy käsityksiä, joissa luonto ja rakennettu ympäristö asetetaan vastakohdiksi, mutta myös pohdintaa siitä, miten inhimillinen ympäristö valtaa luonnon tilaa ja muuttaa näin käsityksiä luonnosta. Kolmas aineistossa esiintyvä näkökulma luonnon ja ihmisen suhteeseen pohjaakin ajatukseen siitä, miten ihminen on toiminnallaan muuttanut luontoa. Ihmisen aiheuttama muutos on lasten runotulkintoissa ennen kaikkea saastuttamista ja tuhoamista, mitä olen analyysissäni jäsentänyt posthumanismin käsitteillä (post-)antroposentrismi ja antroposeeni. Lasten tulkintoissa ihmisen ja luonnon suhde ei kuitenkaan lopulta määriyty pelkästään

ihmistoiminnan valossa, vaan myös luonto vaikuttaa ihmiseen. Tämä neljäs huomio ihmisen ja luonnon suhteesta osoittaa, että luonnossa on itsessään toimijuutta ja mahdollisuuksia subjektin asemaan. Edellisten näkökulmien johdattamana olen päättänyt analyysini lasten pohdintoihin siitä, mikä merkitys luonnolla on ja kenelle luonto merkitsee. Kaiken kaikkiaan lapset tulkitsevat ihmisen ja luonnon suhteen moniulotteiseksi, jolloin suhde ei määrity vastakkaisuutta rakentavaksi ”välisyudeksi”, vaan ihminen ja luonto ovat yhtä monin eri tavoin.

Laajemmasta ekokriittisestä näkökulmasta tarkasteltuna lasten luontoa koskevat runotulkinnat kertovat siitä, mikä tehtävä kirjallisuudella on ihmisen ja luonnon suhteen välittämisessä. Kirjallisuuden ja luonnon jännitteinen suhde on läsnä jo tutkimusasetelmassani, jossa luontokäsityksiä ja luonnon merkityksiä tutkitaan kirjallisuudesta tehdyistä tulkinnoista. Lisäksi kirjallisuuden ja luonnon suhde ilmenee aineistossa eksplisiittisesti lasten pohtiessa, miksi luonnosta kirjoitetaan runoja:

Maria: Koska luonto on hyvin inspiroiva aihe.

Onni: Koska luonto on häviämässä.

Alexi: No, metsärunoja tehään, koska niillä tienataan parhaiten. Koska, jos kirjoitat nykypäivästä, ketään ei kiinnosta, paitsi ehkä kaks prosenttia sadasta.

Lasten näkemykset kertovat paitsi siitä, miksi luonnosta kirjoitetaan runoja myös siitä, mitä luonto on. Katkelma havainnollistaa, miten kirjallisuus välittää luontokäsityksiä sekä myös osaltaan luo niitä. Aineisto-otteesta ilmenee myös epäsuorasti lasten ajatuksia kirjallisuuden tehtävästä. Kirjallisuus kertoo jostain ”inspiroivasta”, eli aiheista, jotka ovat ihmisille merkityksellisiä. Lisäksi Oton ja Aleksin kommentit osoittavat, että kirjallisuus voi tuoda esiin myös epäkohtia sekä muistuttaa lukijoita siitä, mikä on tärkeää.

Kun lapset ovat saaneet tutkimuksessani kriittisen lukijan roolin, tutkimukseni vastaa laajempaan ekokriittiseen tavoitteeseen kasvattaa ekologista lukutaitoa. Kuten luvussa 2.3 esitin, ekologinen lukutaito merkitsee toimintaa, jossa tekstien tuottaminen, lukeminen ja analysoiminen välittävät ympäristötietoutta ja kasvattavat ekologiseen ajatteluun, joko eksplisiittisesti tai implisiittisesti (vrt. Dobrin 2004, 233–234). Ekologista lukutaitoa voi siis oppia ja kehittää (Lahtinen & Lehtimäki 2008, 15; Laakso, Lahtinen & Heikkilä-Halttunen 2011, 17), vaikkapa juurikin mahdollistamalla lasten yhteisiä lukuhetkiä ja lukemista koskevia, analyttisiä keskusteluja. Sen lisäksi, että lapset ovat tuottaneet tutkimuksessani

tietoa heille tuotetusta kulttuurista, eli lastenrunoudesta, he ovat myös harjaannuttaneet ekologista lukutaitoaan. Näin ollen olen huomionnut tutkimuksessani Dobrinin (2004, 234) ajatuksen, jonka mukaan ekologisen lukutaidon kehittäminen käsitetään erityisen tärkeäksi lapsilukijoiden kohdalla. Yhdessä lukeminen ja luetusta keskusteleminen voi parhaimmillaan vahvistaa paitsi lasten suhdetta kirjallisuuteen ja lukemiseen myös teoksen aiheisiin, jotka koskettavat aina myös teoksen ulkopuolista todellisuutta. Lukevan ja tiedostavan elämäntavan vahvistamiseksi olisikin tärkeää mahdollistaa lapsille yhä enemmän yhteisiä lukuhetkiä, joissa lapset saavat myös keskustella siitä, mitä ajatuksia luettu herättää. Tutkimukseni onkin hyvä esimerkki siitä, mikä merkitys lukemisella, kirjallisuudella ja siitä keskustelulla voi olla ympäristötietoiseen elämäntapaan kasvamisessa.

Vaikka tutkimusasetelmaani liittyy myös ympäristökasvatuksellinen ulottuvuus, on kuitenkin painotettava, että tutkimukseni lapsuuskäsityksessä lapset eivät määrity ensisijaisesti kasvatuksen kohteeksi. Sen sijaan lapset ovat tutkimuksessani lastenrunouden asiantuntijoita, tietoa tuottavia yksilöitä. Kirjallisuuden lukeminen ja siitä keskusteleminen on ollut tutkimukseni keino tuoda lasten äänet kuuluville aikuiskeskeisessä kulttuurissamme. Jotta lasten äänet saisivat tilaa yhteiskunnan eri osa-alueilla, tarvitaan yhä enemmän lapsinäkökulmaista tutkimusta. Kuten tutkimukseni osoittaa, lapsilla on paljon sanottavaa, jos heille annetaan mahdollisuus puhua ja tulla kuulluiksi.

Kaiken kaikkiaan tutkimukseni on tuonut yhteen kolme useita määritelmiä saavaa ilmiötä: lapsuuden, luonnon ja kulttuurin kirjallisuuden muodossa. Olen osoittanut niin teoreettisessa taustassa kuin aineistoa analysoidessani, miten kompleksisia nämä käsitteet ovat ja miten moninaisissa suhteissa ne ovat toisiinsa. Samalla tavoitteenani on ollut häivyttää luonnon ja kulttuurin sekä ihmisen ja luonnon välillä vallitsevia dikotomioita, jotka ovat luoneet länsimaisessa humanistisessa perinteessä epätasa-arvoisia hierarkioita niin ihmisten kuin inhimillisen ja ei-inhimillisen välille. Tutkimukseni taustalla on siis vaikuttanut posthumanistinen ajattelu, jonka tavoitteena on purkaa kulttuurissamme vallitsevia vastakohta-asetelmia sekä osoittaa, että maailma rakentuu myös ei-inhimillisistä olemassaolon muodoista. Vaikka tutkimuksessani tutkin maailmaa inhimillisen kokemuksen, eli lasten tulkintojen läpi, posthumanistisella näkökulmalla voidaan tehdä näkyväksi, millaisia ihmiskeskeisiä käsityksiä tai oletuksia tutkimusaineistossa ilmenee.

Tutkimusasetelman lisäksi posthumanistiset periaatteet ovat läsnä myös lasten runotulkinnoissa, joissa he tuovat esille monia ihmiskeskeisen ajattelun ongelmia. Kuten analyysiluvussa olen osoittanut, ihmisen ja luonnon suhdetta pohtiessaan lapset korostavat ei-inhimillisen luonnon merkityksiä sekä luonnossa olevaa toimijuutta. Vaikka lasten käsityksistä luonnosta on hahmotettavissa perinteisiä jakoja inhimillisen ja ei-inhimillisen toiminnan eroihin, lapset leikittelevät myös luonnon subjektiteetin mahdollisuuksilla. Lasten ajattelussa on siis posthumanistisia kaikuja. Tutkimustilanteen lopussa lapset päätyvätkin seuraavaan oivallukseen, jossa yhdistyy mielikuvituksellisella tavalla niin luonto, kirjallisuus kuin ei-inhimillinen toimijuus:

Petteri: Mä en usko enää, että ihminen on näitä [runoja] tehny. Mä veikkaan, et joku marjapuska tuli ja kirjotti ton.

Maria: [naurua] Tai sit se oli sellanen jänskä, vanha viisas puu.

Otto: Tai sit puu, joka raivattiin ja josta tehtiin paperia, nii sit se aineellistu tohon, tähän itsensä päälle tälläsiä runoja.

LÄHTEET

- Alanen, Leena (2009) Johdatus lapsuudentutkimukseen. Teoksessa Alanen, L. & Karila, K. (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino, 9–30.
- Alasuutari, Maarit (2009) Kasvatusinstituutiot lapsuuden rakentajina. Teoksessa Alanen, L. & Karila, K. (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino, 54–69.
- Alasuutari, Maarit (2005) Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Teoksessa Ruusuvuori, Johanna & Tiittula, Liisa (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 145–162.
- Autin, Whitney J. (2016) Multiple Dichotomies of the Anthropocene. *The Anthropocene Review* 3(3): 218–230.
- Bennett, Tony (2005) Culture. Teoksessa Bennet, Tony, Grossberg, Lawrence, Morris, Meaghan & Williams, Raymond (toim.) *New Keywords. A Revised Vocabulary of Culture and Society*. Malden, Mass: Blackwell Publishing, 63–69.
- Berkhaut, Frans (2014) Anthropocene Futures. *The Anthropocene Review* 1(2): 154–159.
- Boddice, Rob (2011) Introduction. The End of Anthropocentrism. Teoksessa Boddice, Rob (toim.) *Anthropocentrism: human, animals, environments*. Leiden, Boston: Brill, 1–18.
- Buell, Lawrence (1995) *The Environmental Imagination. Thoreau, Nature Writing, and the Formation of American Culture*. Cambridge & Lontoo: Harvard University Press.
- Braidotti, Rosi (2013) *The Posthuman*. Cambridge: Polity Press.
- Clarke, Bruce & Rossini, Manuela (2017) *The Cambridge Companion to Literature and the Posthuman*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crutzen, Paul J. & Stoermer, Eugene F. (2000) The “Anthropocene”. *Global Change Newsletter*: 41, 17–18.
- Domanska, Ewa (2010) Beyond Anthropocentrism in Historical Studies. *Historiein* 10: 118–130.
- Dobrin, Sidney (2004) "It's not easy being green." Jim Henson, the Muppets, and Ecological Literacy. Teoksessa Dobrin, S. & Kidd, K. (toim.) *Wild things. Children's Culture and Ecocriticism*. Detroit: Wayne State University Press.
- Eldén, Sara (2012) Inviting the messy: Drawing methods and 'children voices'. *Childhood* 20(1): 66–81.
- Eskola, Jari (2010) Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 179–203.

- Eskola, Jari & Suoranta, Juha (2008) *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Garrard, Greg (2012) *Ecocriticism*. Lontoo: Routledge.
- Glotfelty, Cheryll (1996) Introduction. Literary Studies in an Age of Environmental Crisis. Teoksessa Glotfelty, C. & Fromm, H. (toim.) *The Ecocriticism Reader. Landmarks in Literary Ecology*. Athens: The University of Georgia Press, xv—xxxvii.
- Graham, Anne & Fitzgerald, Robyn (2010) Progressing Children's Participation: Exploring the Potential of Dialogical Turn. *Childhood* 17(3): 343–359.
- Greene, S. & Hill, M. (2005) Researching children's experience: Methods and methodological issues. Teoksessa Greene, S. & Hogan, D (toim.) *Researching children's experience. Approches and Methods*. Lontoo: Sage, 1–21.
- Grünthal, Satu (2003) Lastenrunon linjoja 1980- ja 1990-luvulla. Teoksessa Huhtala, L., Grün K., Loivamaa I. & Laukka, M. (toim.) *Pieni suuri maailma. Suomalaisen lasten- ja nuortenkirjallisuuden historia*. Helsinki: Tammi. 240–247.
- Haapala, Arto & Naukkarinen, Ossi (1999) Introduction. Teoksessa Haapala, A. & Naukkarinen, O. (toim.) *Interpretation and Its Boundaries*. Helsinki: Yliopistopaino. x–xiii.
- Hacking, Ian (2009) *Mitä sosiaalinen konstruktionismi on?* Tampere: Vastapaino.
- Haila, Yrjö & Lähde, Ville (2003) Luonnon poliittisuus: Mikä on uutta? Teoksessa Haila, Y. & Lähde, V. (toim.) *Luonnon politiikka*. Tampere: Vastapaino, 7–36.
- Haila, Yrjö (2008). Johdanto: Mikä ympäristö? Teoksessa Haila, Y. & Jokinen, P. (toim.) *Ympäristöpolitiikka: Mikä ympäristö, kenen politiikka*. Tampere: Vastapaino, 9–20.
- Hall, Stuart (1997) "The Work of Presentation." Teoksessa Stuart Hall (toim.) *Representation. Cultural Representations and Signifying Practices*. Lontoo: SAGE Publications, 15–64.
- Head, Dominic (1998) The (im)possibility of ecocriticism. Teoksessa Kerridge, R. & Sammells, N. (toim.) *Writing the environment. Ecocriticism & Literature*. Lontoo: Zed Books, 27–39.
- Heath, Sue, Brooks, Rachel, Cleaver, Elizabeth & Ireland, Eleanor (2009) *Researching Young People's Lives*. Lontoo: Sage, 116–131.
- Heikkilä-Halttunen (2011) Lapsellista agiteerausta luonnon puolesta. *Elli-velli-karamelli* ja muita 1970-luvun kanta-aottavia lastenkirjoja kestäväen kehityksen puolesta. Teoksessa Laakso, Maria, Lahtinen, Toni & Heikkilä-Halttunen, Päivi (toim.) *Tapion tarhoista turkistarhoille. Luonto suomalaisessa lasten- ja nuortenkirjallisuudessa*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura. 194–209.
- Hennessy, Eilis & Heary, Caroline (2005) Exploring Children's Views through Focus Groups. Teoksessa Greene, S. & Hogan, D (toim.) *Researching children's experience. Approches and Methods*. Lontoo: SAGE, 236– 252.

- Hiltner, Kevin (2015) *Ecocriticism. The Essential Reader*. Lontoo: Routledge.
- Hirsjärvi & Hurme (2000) *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hosiasluoma, Yrjö (2003) *Kirjallisuuden sanakirja*. Helsinki: WSOY.
- Howart, William (1998) Literature and Ecology: An Experiment in Ecocriticism. Teoksessa Glotfelty, C. & Fromm, H. (toim.) *The Ecocriticism Reader. Landmarks in Literary Ecology*. Athens: The University of Georgia Press, 105—123.
- Ihonen, Markku (2003) Suomalainen lastenkirjallisuus 1800-luvulla. Teoksessa Huhtala, L., Grün, K., Loivamaa, I. & Laukka, M. (toim.) *Pieni suuri maailma suomalaisen lasten- ja nuortenkirjallisuuden historia*. Helsinki: Tammi, 12–19.
- James, Allison & James, Adrian (2008) *Key Concepts in childhood studies*. Thousand Oaks (CA): Sage Publications.
- Karlsson, Liisa (2012) Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan poluilla. Teoksessa Karlsson, L. & Karimäki, R. (toim.) *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 17–63.
- Karlsson, Liisa (2010) Lapsinäkökulmainen tutkimus ja aineiston tuottaminen. Teoksessa Kallio, K., Ritala-Koskinen, A. & Rutanen, N. (toim.) *Missä lapsuutta tehdään?* Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 121–142.
- Kerridge, Richard (1998) Introduction. Teoksessa Kerridge, R. & Sammels, N. (toim.) *Writing the Environment. Ecocriticism and Literature*. Lontoo: Zed Books, 1–9.
- Kirstinä, Leena (2011a) Vattumato olemisen suuressa ketjussa. Zacharias Topelius eläinten suojelijana. Teoksessa Laakso, Maria, Lahtinen, Toni & Heikkilä-Halttunen, Päivi (toim.) *Tapion tarhoista turkistarhoille. Luonto suomalaisessa lasten- ja nuortenkirjallisuudessa*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura. 55–62.
- Kirstinä, Leena (2011b) Zacharias Topeliuksen *Luonnonkirja*. Miksi ja miten maailma on. Teoksessa Laakso, Maria, Lahtinen, Toni & Heikkilä-Halttunen, Päivi (toim.) *Tapion tarhoista turkistarhoille. Luonto suomalaisessa lasten- ja nuortenkirjallisuudessa*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura. 42–54.
- Komulainen, Sirkka (2007) *The Ambiguity of Child's 'Voice' in Social Research*. *Childhood* 14(1): 11–28.
- Koski, Mervi (2003) *Suomalaisia lastenlyyrikoita*. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu Oy.
- Kotzé, Louis J. (2014) Human Rights and the Environment in the Anthropocene. *The Anthropocene Review* 1(3): 252–275.
- Kovalu, Urpo (2001) *Anchorage of meaning. The consequences of contextualist approaches to literary meaning production*. Frankfurt am main: Lang.

- Kuivasmäki, Riitta (2007) Yhteisvastuu hukassa? Suomalainen nuorisokirjallisuus ekologisesta näkökulmasta. *Onnimanni* 2/2007. 22–26.
- Kukla, André (2000) *Social constructivism and the philosophy of science*. London; New York: Routledge.
- Laakso, Maria, Lahtinen, Toni & Heikkilä-Halttunen, Päivi (2011) Johdatus lasten- ja nuortenkirjallisuuden luontoon. Teoksessa Laakso, Maria, Lahtinen, Toni & Heikkilä-Halttunen, Päivi (toim.) *Tapion tarhoista turkistarhoille. Luonto suomalaisessa lasten- ja nuortenkirjallisuudessa*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura. 9–28.
- Laakkonen, Simo & Vuorisalo, Timo (2012) Ympäristöongelman käsitteen historiaa. Teoksessa Lummaa, Karoliina, Rönkä, Mia & Vuorisalo, Timo (toim.) *Monitieteinen ympäristötutkimus*. Helsinki: Gaudeamus, 121–129.
- Laakso, Maria (2007) Lempeästä suostuttelusta ekoterrorismiin. Vastarinnan välineitä ja motiiveja suomalaisessa lasten ja nuorten luonnonsuojeluaiheisessa kirjallisuudessa. *Onnimanni* 2/2007, 27–31.
- Lahtinen, Toni (2012) Eri alojen luontokäsityksiä. Kirjallisuudentutkimus. Teoksessa Lummaa, Karoliina, Rönkä, Mia & Vuorisalo, Timo (toim.) *Monitieteinen ympäristötutkimus*. Helsinki: Gaudeamus, 79–82.
- Lahtinen, Toni & Lehtimäki, Markku (2011) ”Kaikki korttelin kissat ja koirat – yhtykää!”. *Vihreä vallankumous ympäristömanifestina*. Teoksessa Laakso, Maria, Lahtinen, Toni & Heikkilä-Halttunen, Päivi (toim.) *Tapion tarhoista turkistarhoille. Luonto suomalaisessa lasten- ja nuortenkirjallisuudessa*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 181–193.
- Lahtinen, Toni & Lehtimäki, Markku (2008) Johdatus ekokriittiseen kirjallisuudentutkimukseen. Teoksessa Lahtinen, T. & Lehtimäki, M. (toim.) *Äänekäs kevät. Ekokriittinen kirjallisuudentutkimus*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 7–28.
- Lesnik-Oberstein, Karin (1998) Children’s literature and the environment. Teoksessa Kerridge, R. & Sammells, N. (toim.) *Writing the environment. Ecocriticism & Literature*. Lontoo: Zed Books, 208–217.
- Lummaa, Karoliina (2014) Antroposeeni ja objektien ekologia. Ihmisen luontosuhde humanismin jälkeen. Teoksessa Lummaa, K. & Rojola, L. (toim.) *Posthumanismi*. Turku: Eetos, 265–288.
- Lummaa, Karoliina (2012) Kaunokirjallisuuden ympäristöongelmat. Teoksessa Lummaa, Karoliina, Rönkä, Mia & Vuorisalo, Timo (toim.) *Monitieteinen ympäristötutkimus*. Helsinki: Gaudeamus, 155–163.
- Lummaa, Karoliina (2010) Ekokritiikki – eväitä kirjalliselle luontoretelle. Teoksessa Kiiskinen, S. & Koivisto, P. (toim.) *Kirjallisuus liikkeessä. Lajeja, käsitteitä, teorioita*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 183–195.

- Lummaa, Karoliina (2008) Risto Rasan surulliset linnut. Teoksessa Lahtinen, T. & Lehtimäki, M. (toim.) *Äänekäs kevät. Ekokriittinen kirjallisuudentutkimus*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 50–72.
- Lummaa, Karoliina & Rojola, Lea (2014) Johdanto: Mitä posthumanismi on? Teoksessa Lummaa, K. & Rojola, L. (toim.) *Posthumanismi*. Turku: Eetos, 13–32.
- Lähde, Ville (2012) Luontokäsitysten tarkastelun ongelmia. Teoksessa Lummaa, Karoliina, Rönkä, Mia & Vuorisalo, Timo (toim.) *Monitieteinen ympäristötutkimus*. Helsinki: Gaudeamus, 97–109.
- Mustola, Marleena (2014) Lastenkirjallisuus käsitteenä ja lajina. Teoksessa Mustola, M. (toim.) *Lastenkirja. Nyt*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 7–24.
- Mustola, Marleena, Mykkänen, Johanna, Böök, Marja-Leena & Kärjä, Antti-Ville (2015) Johdanto. Teoksessa Mustola, Marleena, Mykkänen, Johanna, Böök, Marja-Leena & Kärjä, Antti-Ville (toim.) *Visuaaliset menetelmät lapsuuden- ja nuoristutkimuksessa*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 11–20.
- Orr, David (1992) *Ecological Literacy: Education and the Transition to a Postmodern World*. Albany: State University of New York Press.
- Pettersson, Bo (1999) Towards a Pragmatics of Literary Interpretation. Teoksessa Haapala, A. & Naukkarinen, O. (toim.) *Interpretation and Its Boundaries*. Helsinki: Yliopistopaino, 48–65.
- Powell, Mary Ann & Smith, Anne B. (2009) “Children’s participation rights in research.” *Childhood* 16(1): 124–142.
- Punch, Samantha (2002) Research with Children: The Same or Different from Research with Adults? *Childhood* 9(3): 321–341.
- Rautio, Pauliina, Hohti, Riikka, Leinonen, Riitta-Marja & Tammi, Tuure (2017) Reconfiguring urban environmental education with ‘shitgull’ and a ‘shop’. *Environmental Education Research* 23(10).
- Rautio, Pauliina (2013) Children who carry stones in their pockets: on autotelic material practices in everyday life. *Children's Geographies* 11(4): 394–408.
- Roos, Piia & Rutanen, Niina (2014) Metodologisia haasteita ja kysymyksiä lasten tutkimushaastattelussa. *Varhaiskasvatuksen tiedelehti* 3(2): 27–47.
- Ruusuvuori, Johanna, Nikander, Pirjo & Hyvärinen, Matti (2010) Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 9–36.
- Skillington, Tracey (2015) Theorizing the Anthropocene. *European Journal of Social Theory* 18(3): 229–235.

Soper, Kate (1995) *What is Nature? Culture, Politics and the Non-Human*. Oxford: Blackwell.

Spyrou, Spyros (2016) Researching children's silences: Exploring the fullness of voice in childhood research. *Childhood* 23(1): 7–21.

Spyrou, Spyros (2011) The limits of children's voices: From authenticity to critical reflexive representation. *Childhood* 16(2): 151–165.

Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Annele (2009) *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Vanderbeck, Robert M. (2010) Kompetentteja sosiaalisia toimijoita? Pohdintoja lapsuuden tutkimuksen 'aikuisista'. Teoksessa Kallio, K., Ritala-Koskinen, A. & Rutanen, N. (toim.) *Missä lapsuutta tehdään?* Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 33–52.

Willamo, Risto (2012) Miten ympäristömuutos aiheutetaan ja koetaan ongelmaksi? Teoksessa Lummaa, Karoliina, Rönkä, Mia & Vuorisalo, Timo (toim.) *Monitieteinen ympäristötutkimus*. Helsinki: Gaudeamus, 131–140.

Williams, Raymond (2003) Luontokäsitykset. Teoksessa Haila, Y. & Lähde, V. (toim.) *Luonnon politiikka*. Tampere: Vastapaino, 37–66.

Williams, Raymond (1976) *Keywords. A Vocabulary of Culture and Society*. Glasgow: Fontana.

Wolfe, Cary (2010) *What is posthumanism?* Minneapolis: University of Minnesota Press.

Vuorisalo, Timo (2012) Eri alojen luontokäsityksiä. Johdanto. Teoksessa Lummaa, Karoliina, Rönkä, Mia & Vuorisalo, Timo (toim.) *Monitieteinen ympäristötutkimus*. Helsinki: Gaudeamus, 27–30.

Sähköiset lähteet:

YK:n Lasten oikeuksien sopimus (1989) Yleissopimus lapsen oikeuksista.

<https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/sopimus-kokonaisuudessaan/>

<http://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1991/19910060>

Luettu 25.9.2017.

Knudsen, Mette Aaskov & Seidler, Poul Hjulman (2013) *Nature Interpretation for Children and Young People in the Nordic Countries*.

<https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:701567/FULLTEXT01.pdf>

Sahi, Virpi (2014) Koulumetsät arvoonsa – yhteistyöllä suojelua ja ympäristökasvatusta 2012-2013. Loppuraportti.

<https://www.sll.fi/mita-me->

[temme/ymparistokasvatus/koulumetsat/liitetiedostot/Koulumetsa%20LOPPURAPORTTI%202012-13%20%2031.1.2014.pdf](https://www.sll.fi/mita-me-temme/ymparistokasvatus/koulumetsat/liitetiedostot/Koulumetsa%20LOPPURAPORTTI%202012-13%20%2031.1.2014.pdf)

Luettu 10.1.2018

LIITTEET

Liite 1: Tutkimuslupalomake

TIEDOTE HUOLTAJILLE TUTKIMUKSESTA

Hei!

Olen tekemässä kirjallisuuden pro gradu -tutkielmaani lasten tulkinnoista lastenrunoudesta. Pyydän suostumustanne, että lapsenne saa osallistua tutkimukseeni, jonka toteutan helmikuun aikana yhdellä tai kahdella sanataideryhmän kokoontumiskerralla. Tutkimukseen kuuluu runojen lukemista ja niistä piirtämistä sekä ryhmähaastatteluun osallistuminen.

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, millaisia aiheita ja teemoja lapset kokevat runoissa merkitykselliseksi ja miten lapset tulkitsevat runoutta. Lisäksi tavoitteenani on saada lasten ääni kuuluville aikuisten hallitsemalla tieteen kentällä ja näin ollen osoittaa lasten merkitys tiedon tuottajina.

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja tutkittavilla on oikeus jättää tutkimukseen osallistuminen kesken. Tutkimuksen tuloksista ei voi päätellä tutkittavan henkilöllisyyttä, eikä tutkimuksesta ole odotettavissa kielteisiä vaikutuksia tutkittaville.

Terveisin

Anna Pulkkinen

Tutkimuslupa (palautetaan tutkijalle)

Annan luvan lapselleni osallistua tutkimukseen____. En anna lupaa lapselleni osallistua tutkimukseen____.

Lapsen nimi

Aika ja paikka

Huoltajan allekirjoitus

Nimenselvennys

Liite 2: Tutkimuksessa käytetyt runot ja lähde teokset

Ahokainen, Ester (1985) ”Kauanko?”. Teoksessa Jaatinen, Sanna & Rönns Christel (toim. 2001) *Neulaspolku. Meidän lasten runot*. Helsinki: Otava.

Huovi, Hannele (1985) ”Niityllä.” Teoksessa Huovi, H. (1985) *Salaperäinen rasia. Pieniä runoja lapsille ja muille kasvaville*. Helsinki: Tammi, 29.

Itkonen, Jukka (2011) ”Tornitalot”. Teoksessa Itkonen, J. (2011) *Kaupunkiretki. Lastenrunoja*. Helsinki: Kirjapaja, 35.

Karjalainen, Elina (1985) ”Myrkkyjä”. Teoksessa Karjalainen, E. (1985) *Uppo-Nallen kootut runot. Uponneen kansan lauluja*. Helsinki: WSOY, 83.

Korolainen, Tuula (1990) ”Jälkiä”. Teoksessa Korolainen, T. (1990) *Enkeli ja poliisi. Runoja lapsille ja lapsenmielisille*. Helsinki: Tammi, 41.

Pohjanpää, Lauri (1956) ”Kaksi kiveä”. Teoksessa Jaatinen, Sanna & Rönns Christel (toim. 2001) *Neulaspolku. Meidän lasten runot*. Helsinki: Otava, 93.

Ravanti, Leena (1981) ”Metsän lohdutus”. Teoksessa Ravanti, L. (1981) *On jänis pensaassa sykkyrällä*. Helsinki: Gummerrus 61.

Ruotanen, Atu (2010) ”Kanisteri”. Teoksessa Ruotanen, A. (2010) *Hajanhujalla*. Helsinki: Lastenkeskus, 54.

Kauanko?

Vielä on puhdasta vettä
Vielä on vihreät metsät
vapaasti vaeltaa.
Vielä on raikkaat tuulet.
Lintujen laulua kuulet.
Vielä on kukkiva maa.

Kauanko? Olemme kaikki
syylliset saasteeseen,
tuhoten puhtaan luonnon,
ilman, kasvit ja veen.

Emmekö osaa kiittää?
Vieläkö armoa riittää
Luojalta luoduilleen?

Niityllä

Kuljen pitkin kasteheinää,
heinä hoivaa varpaitani.
Kuljen pitkin niityn laitaa
nurmi nilkkoja silittää.
Vihdoin kuljen metsänrintaa
ja koivu kuivaa kasvoni.
Työhön on parempi käydä
silmit silkissä
nilkat nurmessa
varpaissa vihreät sametit.

Tornitalot

Liikemiesten tornitalot,
pitemmät kuin puut,
kuuset, männyt, lehmukset,
koivut sekä muut.

Liikemiesten tornitalot,
mahtavat ja suuret.
Mahtavatpa hyvinkin,
mutta niiltä puuttuu juuret.

Myrkkyjä pöllähtää tehtaista esiin
Myrkkyjä on päästetty ilmaan ja vesiin.
Myrkkyjä asuu maassa ja puissa.
Myrkkyjä marjat on ihmisten suissa.
Myrkkyjen maailmassa pakko on surra,
ei voi porkkanaa rauhassa purra.
Sellainen tyhmyri myrkkyjä lykkää,
Joka ei puhtaasta luonnosta tykkää.

Jälkiä

-- Tästä on kissa hiipinyt.
-- Taidat narrata nyt...
-- En narraa. Kallion kyljessä
on harmaa kissankäpälä,
ja kissankellon helinä
kuuluu kaukana niityllä.

-- Tästä on koira kulkenut.
-- Lienet senkin arvannut...
-- Ei arvausta, eikä vitsiä.
Katso koiranputken pitsiä,
ja ojan yli kaareutuu
tuolla koiranheisipuu.

-- Tästä on mennyt ihminen.
-- Luuletko, että uskon sen?
-- Tien vieressä tyhjiä pulloja,
ja tölkkejä, muovikasseja,
ja tuossa koivu katkennut,
ne varmaan olet huomannut.

Kaksi kiveä

Kaks kiveä lekotti metsässä,
kaks vanhaa, partaista jäärää.
Oli ikää niillä kummallakin
ihan ilman mittaa ja määrää.

- Hohhoi, se toinen haukotteli,
ma nukahtaa taisin vähän.
Mitä sillä välin on sattunut?
Mitä kuuluu hetkeen tähän?

- Ei mitään, toinen vastasi,
suku ihmisen aamunkoissa
vain syntyi. - Älä välitä
se kohta on jälleen poissa!

Niin armaasti aurinko hellittää

ja perhoset hyörii ja hääää.
Kaks kiveä metsässä torkahtaa,
kaks vanhaa, partaista jääää.

Metsän lohdutus

Kun joskus surettaa
kun mieli apeutuu
 ja kaikki on kuin nurin perin pantu,
niin metsä oudon ihmeen aikaan saa:
sen puu,
 sen neulaspolku
 sammaleinen mantu
ne ottaa syliin hellään, pehmeään,
vie lähelle, vie vasten sydäntään.

Kuin äidin puhallus
on tuulen lohdutus:
se ihmeen lailla kivun lievittää
 ja ilo, aurinko jo kiipeää
 ja keikkuu kohta puiden latvustoissa.

On suru poissa.

Kanisteri

Sadan vuoden päästä
päästiin mannerjäästä.
Kapteeniksi aivan
pääsit koko laivan.
Perämiehes hai ja
kokkis Papu-Kaija.

Liehuessa viirin
yli Kauriinpiirin
purtilollas seilaat
kuvajaistas peilaat
valtameren pintaan,

hierot rasvaa rintaan.

Vähän jälkeen Jaavan
mainingeilla aavan
taitavasti luovit
karikot ja muovit
joita siellä täällä
lilluu veden päällä.

Veessä nurin perin
huomaat kanisterin
Katiskako vaikka,
tahi verkon paikka?

Tiukkaat veneliivit,
läheemmäksi hiivit,
törpön ylös riivit...

Löydät Malediivit!

Liite 3: Haastattelukysymykset

Mikä runossa on sinusta tärkeää?

Mistä runo kertoo?

Millaisia tunteita runo herättää?

Miksi tällaisia tunteita herää?

Mitä luontoon tai ympäristöön liittyviä sanoja runossa on?

Millaisena luonto kuvataan runossa?

Millä adjektiiveilla kuvaisit runossa kuvattua luontoa?

Onko ihminen osa runon luontoa tai ympäristöä? Miten?

Onko runossa kuvattu luonto/ympäristö tuttu?

Miksi on tai miksi ei ole?

Mikä runon luonnossa on vierasta?

Miksi luonnosta kirjoitetaan runoja?

Jos kirjoittaisit itse runon luonnosta, millainen se olisi?