

Anna ja Aleksi arjen palapelissä

– **Arki kuudesluokkalaisten kertomuksissa**

JOHANNA ALHONEN

Tampereen yliopisto

Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö

Sosiaalipsykologian pro gradu -tutkielma

Maaliskuu 2011

TAMPEREEN YLIOPISTO

Sosiaalitutkimuksen laitos

ALHONEN, JOHANNA: Anna ja Alekski arjen palapelissä – Arki kuudesluokkalaisten kertomuksissa.

Pro gradu-tutkielma, 75 sivua + 1 liitesivu

Sosiaalipsykologia

Ohjaaja: Eero Suoninen

Maaliskuu 2011

TIIVISTELMÄ

Tarkastelen tutkielmassani kuudesluokkalaisten lasten tapaa ymmärtää ja hahmottaa arkea. Lähestyn aihetta tutkimalla sitä, millaisia kertomuksia he arjesta tuottavat. Kiinnitän erityisesti huomiota siihen, mitä asioita ja ilmiöitä kertomuksissa esiintyy ja mitä merkityksiä kirjoittaja niille antaa. Tarkoitukseni on tavoittaa se merkityskokonaisuus, joka kuudesluokkalaisten kertomuksissa arjesta rakentuu.

Tutkielmani teoreettisen taustan rakentavat sosiaalinen konstruktionismi sekä kerronnallisuus. Miellän todellisuuden rakentuvan sosiaalisesti ja näen kertomusten edustavan yhtä keinoa tuottaa todellisuutta ja tulkita sitä. Tutkielmani mukana kulkee uuden lapsitutkimuksen esittämä ajatus lapsista aktiivisina ja tasavertaisina tiedontuottajina, joiden äänen on annettava kuulua ymmärtääksemme heidän maailmaansa.

Tutkielmani aineiston muodostavat kuudesluokkalaisilta eläytymismenetelmällä keräämäni kertomukset. Kertomusten aiheina ovat kahdentyyppiset kehyskertomusvariaatiot, joiden pohjalta lapset kirjoittivat arjen myötä- ja vastoinkäymisistä. Lähestyn aineistoa analyysissäni tematisoinnin ja diskursiivisen luennan kautta.

Lasten arkea tarkastelevaa aikaisempaa tutkimusta on vähän, mutta kiinnostus aihetta kohtaan tuntuu lisääntyneen viime vuosikymmeninä. Aiempien tutkimusten perusteella lasten arki koostuu moninaisista tekijöistä. Keskeisessä osassa lasten arjessa näyttävät olevan koti, perhe ja koulu sekä vapaa-aika kavereineen ja harrastuksineen. Se, miten lapset arjen ymmärtävät, on tähän saakka jäänyt tutkimusten ulkopuolelle.

Keräämissäni kuudesluokkalaisten arkea kuvailevissa kertomuksissa esiintyy kuusi keskeistä teemaa (merkkipäivät, onnistuminen, auttaminen, vanhemmuus, kiusaaminen ja epäonnistuminen), joita tarkastelen lähemmin. Teemat rakentuvat moninaisista tapahtumista ja asioista, joiden ohella ilmenee kuvauksia erilaisista tunnelmista ja tunteista. Hahmotan tästä teemojen rikkaasta maailmasta merkityskokonaisuuksia, joita tarkastelen tulkintarepertuaareina. Osaa teemoista on mahdollista odottaa aiempien perheiden ajankäyttöä koskevien ja laadullisempien lasten arkea tarkastelevien tutkimusten perusteella. Tällaisia ovat tulkintani mukaan merkkipäivät, onnistuminen ja epäonnistuminen niin harrastusten kuin koulun kontekstissa sekä vanhempien läsnäolon ja huolenpidon keskeisyys. Muutamia teemoja

kuten auttaminen ja kiusaaminen ovat jokseenkin yllättäviä. Tulkintarepertuaareissa esiintyy varsin monenlaisia subjektipositioita, joita kertomusten päähenkilöille Annalle ja Aleksille tuotetaan. Annalle ja Aleksille rakentuneet subjektipositiot tuntuvat poikkeavan toisistaan Aleksin ollessa usein aktiivinen ja vahva toimija Annan jäädessä hieman passiivisemmaksi. Kertomusten perusteella lasten tavasta hahmottaa arkea rakentuu laaja ja moniaineksinen, osin jopa ristiriitainen, kokonaisuus.

Sisällysluettelo

1 Johdanto	1
2 Puheenvuoro lapsille!	2
2.1 Uusi lapsitutkimus	2
2.2 Lapset todellisuuden rakentajina ja hahmottajina – sosiaalinen konstruktionismi ...	5
2.3 Kertomukset rakennusvälineinä – kerronnallisuus.....	8
3 Lapset arjessa	10
3.1 Arjen määrittelyä	10
3.2 Lasten arki aiempien tutkimusten valossa.....	11
3.3 Lasten arki – kuudesluokkalaisena arjessa	16
4 Tutkimustehtävä ja -kysymykset	19
5 Lapset kertojina – kertomukset analyysin kohteena	20
5.1 Eläytymismenetelmä kertomuksia tuottamassa.....	20
5.2 Kehyskertomukset	23
5.3 Kuudesluokkalaiset tutkimuskohteena ja kertomuksen tuottajina	24
5.4 Taulukointi analyysin alullepanijana.....	26
5.5 Tematisointi analyysin runkona	27
5.6 Diskursiiviset lukutavat analyysin syventäjinä	27
6 Aineisto	30
6.1 Aineistonkeruu peruskoulussa.....	30
6.2 Aineiston esittely	31
7 Onnistunut päivä -kertomusten teemat – näkökulmana tulkintarepertuaarit ja subjektipositiot.....	33
7.1 Merkkipäivät	34
7.1.1 Jännittävää odotusta – Anna ja Alekski aktiivisina organisoijina	35
7.1.2 Tuttua ja turvallista – Anna osallistujana	37
7.2 Onnistuminen	39
7.2.1 Menestystä – Alekski sankarina ja Anna suorittajana.....	39
7.3 Auttaminen	41

7.3.1 Heikomman huomiointia – Alekski hyväsydämisenä	41
7.4 Vanhemmuus	44
7.4.1 Läsnaöloa ja huolenpitoa – Anna ja Alekski rakastettuina lapsina	44
8 Epäonnistunut päivä -kertomusten teemat – näkökulmana tulkintarepertuaarit ja subjektipositiot.....	46
8.1 Kiusaaminen	47
8.1.1 Sattumia – Anna ja Alekski uhreina	48
8.1.2 Erilaisuutta – Yksinäinen ja taisteleva Anna.....	50
8.1.3 Ratkaisuja – Alekski neuvottelevana selviytyjänä ja Anna avunpyytäjänä	52
8.2 Epäonnistuminen	53
8.2.1 Kamppailua – Alekski taistelijana ja Anna alistujana.....	54
8.2.2 Auktoriteetin läsnäoloa – Alekski tiedostajana	55
8.3 Vanhemmuus	57
8.3.1 Välinpitämättömyyttä – Anna kärsijänä.....	57
9 Kaverit pilkkaajina, piristäjinä ja ilon jakajina.....	59
10 Pohdintaa	61
10.1 Arki palapelinä – Tuloksia ja jatkotutkimusideoita.....	61
10.2 Tutkimusprosessi – oppimisen ja oivallusten matka	66
Lähteet.....	69
Liitteet.....	76

Taulukot

Taulukko 1: Onnistunut päivä -kertomusten neljä yleisintä teemaa.....33

Taulukko 2: Epäonnistunut päivä -kertomusten kolme yleisintä teemaa.....47

1 Johdanto

”Lapsille tärkeintä osallisuutta on se, että he voivat vaikuttaa tässä ja nyt siihen elinpiiriin, jossa he kasvavat, leikkivät, keksivät, oppivat, nauttivat ja ponnistelevat. Silloin jokaisen aikuisen, joka toimii lasten ja nuorten kanssa, on syvennyttävä aiheeseen.”

(Stenius, MLL:n osallisuusverkostolaiset & Karlsson 2005, 1.)

Lapsen kuuleminen ja osallisuuden mahdollistaminen ovat hyvän arjen rakennusaineita. Kuten yllä olevassa katkelmassa todetaan, on lapsella halu vaikuttaa hänen ympärillään tapahtuviin asioihin oman viihtyvyytensä turvaamiseksi. Lapsen ääni saattaa kuitenkin hävitä aikuisen halujen ja toiminnan alle. Hannu Pääkkösen (2010, 84, 243) perheiden ajankäyttöä tarkastelevan tutkimuksen mukaan perheenjäsenten välinen seurustelu on vähentynyt. Vuonna 1987 kymmenen vuotta täyttäneet peruskoululaiset seurustelivat vanhempiensa kanssa koulupäivinä keskimäärin 9 minuuttia. Vuonna 2000 seurustelun määrä on pudonnut hälyttävään 4 minuuttiin vuorokaudessa. Lapset ovat menettäneet puheenvuorojaan arjen kiireen keskellä. Tämä ajatus mielessäni lähdin rakentamaan pro gradu -tutkielmaani, halunani antaa lapsille äänen kertoa ajatuksistaan. Kiinnostukseni lähti suuntautumaan lasten elinpiiriä kohtaan.

Elinpiiriä, jossa lapsi kasvaa, leikkii, keksii, oppii, nauttii ja ponnistelee, voidaan tiivistäen kutsua lapsen arjeksi. Tämä arki on kerroksellista ja koostuu erilaisista huomaamattomista ja vakiintuneista tavoistamme. Näihin tapoihin ja rakenteisiin tulee puuttua niiden synnyttäessä eriarvoisuutta. (Jokinen 2005, 156.) Näkemykseni mukaan lasten äänen kuulumattomuus arjessa synnyttää eriarvoisuutta ja tarvetta muutokselle. Lasten äänen tulisi kuulua aikuisten äänen rinnalla. Yhteiskunnan eriarvoisuuksien ymmärtäminen ja muutoksen mahdollistaminen edellyttävät arjen käsittämistä (em. 156). Ymmärtääksemme yhteiskuntaa rakenteineen erityisesti lasten näkökulmasta on syytä aloittaa aiheen lähestyminen lasten arjen tarkastelusta.

Kouluikäisen lapsen arki koostuu ajasta kotona ja koulussa sekä vapaa-ajasta kavereiden ja harrastusten parissa (Pulkkinen 2002, 14). Jokaista lapsen arjen osa-alueita ympäröi merkitysten verkosto, joka saattaa jäädä aikuisilta pimentoon. Vanhemmat ja lapset eivät tänä päivänä jaa samoja elinpiirejä vanhempien käydessä usein kokopäivätyössä ja lasten viettäessä aikaansa päiväkodissa, koulussa sekä joukkoviestinten kasvavassa maailmassa. (Suoninen 2008, 142.) Vanhemmille ei tarjoudu aina mahdollisuutta seurata lapsensa arkea, jolloin lapsen halut saattavat jäädä äänettömiksi ajatuksiksi. Kuten yllä oleva katkelmakin ehdottaa, tulisi jokaisen aikuisen syventyä aiheeseen eli lasten arjen ymmärtämiseen. Tämä onnistuu tarjoamalla lapselle tilaa ja kuuntelemalla häntä. Tällöin mahdollistuu lasten arkeen liittyvien ajatusten nostaminen aikuisten ajatusten rinnalle.

Viimeisten vuosikymmenten aikana lapset ovat saaneet aikaisempaa enemmän huomiota tutkimuksissa. Lasten arkea on hieman valaistu tarkastelemalla sitä, millaisista osa-alueista lasten arki muodostuu. Lapset ovat saaneet äänen myös kertoessaan omia kokemuksiaan arjesta, mutta paljon on kuitenkin edelleen pimennossa. Vielä on matkaa tilanteeseen, jossa lapsen ja aikuisten ääni olisivat tasavertaisia yhteiskunnan rikastuttajia (Lahikainen, Punamäki & Tamminen 2008, 303). Pro gradu -tutkielmani tavoitteena on osallistua tieteelliseen keskusteluun lasten arjesta ja erityisesti antaa lapsille mahdollisuus osallistua keskusteluun.

2 Puheenvuoro lapsille!

2.1 Uusi lapsitutkimus

Tiedon tuottaminen rajoittuu yhteiskunnassa tietyille kanaville, joiden käyttö on mahdollista vain pienelle joukolle. Tästä syystä marginaaliin kuuluvilla ryhmillä kuten lapsilla on vain harvoin mahdollisuutta tiedon tuottamiseen ja oma äänen esille tuomiseen. Tutkimuksissa lapset nähdään usein tilastojen esittämien keskiarvojen valossa, jolloin heidän omat näkökulmansa jäävät vaille huomiota. Maailma lapsen silmin on jäänyt hämärän peittoon

osaltaan myös siitä syystä, että heidät mielletään usein kasvatuksen, hoidon ja opetuksen kohteiksi aktiivisen toimijuuden sijaan. Nämä näkökulmat ovat rajanneet lasten tutkimisen aikuiskeskeiseksi. (Karlsson 2005, 173–174.)

1980-luvun puolessa välissä syntynyt uusi lapsitutkimus on nostanut lapsia pois marginaalista tarkoituksena tehdä heidät ja heidän ajatuksensa näkyviksi. Tämä tutkimussuuntaus syntyi kriittistä kehitysparadigmaa kohtaan, joka näkee lapsuuden vain kasvuna aikuisuuteen eli eräänlaisena siirtymävaiheena. Kehitysparadigma määrittelee lapsuuden negatiivisesti kuvaten lapsuutta välivaiheena ja korostaen lasten toiseutta, poikkeavuutta aikuisista. Tästä näkökulmasta käsin lapsuus on määritelty ongelmakeskeiseksi ja riskejä sisältäväksi ajaksi ihmisen elämässä. Tutkimuksessa onkin keskitytty juuri ongelmien hahmottamiseen ja selittämiseen positiivisen kuvan luomisen sijaan. (Strandell 1992, 19–22.)

Tutkimuksessani keskityn ongelmien esille nostamisen sijaan korostamaan lapsuutta positiivisena ilmiönä tukeutuen uuteen lapsitutkimukseen. Uuden lapsitutkimuksen näkökulmasta lapsuus määritellään positiivisesti mieltäen se konstruktiona. Tämä ajattelutapa korostaa kontekstin merkitystä lapsuuden muodostumisessa. Lapsuus rakentuu kontekstin ohjaamana niin ajallisesti kuin paikallisestikin. Rakentajina voidaan nähdä toimivan erilaiset yhteiskunnan instituutiot kuten päivähoito, koulu sekä perhe. Lapsi- ja perhepolitiikka sekä lainsäädäntö määrittävät omalta osaltaan lapsuuden muotoutumista tietynä aikakautena. Tärkeää osaa lapsuuden rakentumisessa näyttelee myös tiede. Positiivinen lähestymistapa asemoi lapset aktiivisiksi toimijoiksi korostaen vuorovaikutusta. (Strandell 1992, 19–20, 22, 24.) Lapset osallistuvat itse lapsuuden rakentamiseen tuottamalla merkityksiä toiminnalle. Heidän näkemyksensä tulee mieltää päteviksi ja huomionarvoisiksi. (Greig, Taylor & MacKay 1999, 158.)

Lapsen näkeminen aktiivisena, merkityksiä luovana toimijana asettaa uudenlaisia vaatimuksia tutkimusprosessille. Lapsen äänen kuulematta jättäminen saattaa vaikuttaa olennaisesti tutkimustuloksiin esimerkiksi niitä vääristäen. Tutkimusta on tehtävä lapsiperspektiivistä käsin. On pyrittävä asettumaan lapsen asemaan ja selvittämään juuri lapsille sopivat tutkimusmenetelmät. Tällä ei tarkoiteta aikuisnäkökulman poissulkemista vaan

hedelmällisintä on sen samanaikainen hyödyntäminen lasten esittämän näkökulman rinnalla. (Karlsson 2000, 35, 37–38; Karlsson 2005, 176–177.) Lasten tutkimiseen sopiva menetelmä määräytyy tutkimuksen tavoitteen kautta. Tavoitteena voi olla aikuisten muodostamien käsitysten tukeminen, halu vaikuttaa lapsiin tai kiinnostus lasten tuottamaan tietoon. Tässä tutkimuksessa lähestyn lapsia viimeksi mainitun tavoitteen (kiinnostus lasten tuottamaan tietoon) kautta eli tarkastellen lasten tuottamaa tietoa. Tämän tavoitteen keskeisenä ideana on pyrkimys ymmärtää, mitä lasten tuottama tieto kertoo lapsuudesta. (Karlsson 2005, 179, 181.)

Käsiteltäessä lasten tuottamaa tietoa voidaan puhua lapsinäkökulmaisesta tutkimuksesta. Lapset mielletään tällöin tiedon tuottajiksi, jotka vaikuttavat omaan elämäänsä osallistuen ja aktiivisesti toimien. He nostavat esille yhteiskunnallisesti merkittävää tietoa. Lasten nähdään omaavan kokemusta ja asiantuntemusta lapsuudesta tänä päivänä. Tämänkaltaista tietämystä ei muilla ikäluokilla ole. Lapsilla ajatellaan olevan oma tapansa havainnoida ympäristöään ja toimintaansa siinä, jolloin lasten tuottaman tiedon kautta on mahdollista päästä käsiksi heille ominaisiin puhe- tai ajattelutapoihin ja kulttuurisiin käytäntöihin. Lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa olennaista on pohtia, mikä lapsille on arjessa relevanttia ja miten he asioita ja ilmiöitä merkityksellistävät. Lapsitutkimuksessa käytettävät aineistot voidaan jakaa neljään ryhmään. Aineistoa on mahdollista kerätä suoraan informanteilta kuten lapsilta tai lasten parissa aikaa viettäviltä henkilöiltä. Toiseksi aineistoa saatetaan koota asiakirjojen pohjalta. Kolmantena vaihtoehtona aineistolle toimii jatkuvasti syntyvä julkinen tieto kuten median tuottama materiaali. Neljäs aineistotyyppi, joka on lapsitutkimukselle ominainen, ja jota myös omassa tutkimuksessani hyödynnän, on lasten tuotosten kerääminen. Tuotokset voivat olla lasten tuottamia piirustuksia, sävellyksiä, esityksiä tai kuten tutkimuksessani kertomuksia. (Karlsson 2010, 124–127.)

Kiinnostus uutta lapsitutkimusta kohtaan on kasvanut 1980-luvun puolivälistä lähtien. Sen sisältämä ajattelutapa on levinnyt useille tutkimusaloille ja herättänyt kiinnostusta ympäri maailmaa. Kiinnostus uuteen lapsitutkimukseen rantautui Suomeen 1980-luvun loppupuolella. Suomen Akatemia laati Lapsitutkimusohjelman vuonna 1992, joka sisältää

neljä painopistettä¹ lasten tutkimisessa. Yksi painopisteistä on lasten arkielämän tutkiminen, johon myös oma tutkimukseni keskittyy. Tämä painopiste korostaa lasten toiminnan, kokemusten ja kielen merkitystä. Se on saanut paljon huomiota yhteiskuntatieteellisellä alalla edusten uutta aaltoa lasten arjen tarkastelussa. (Strandell 1992, 24; Ritala-Koskinen 1996, 179–181.) Tutkimuksellani pyrin tuottamaan uutta tietoa ja uusia näkökulmia lasten arjen tutkimiseen yhteiskuntatieteellisestä näkökulmasta käsin.

2.2 Lapset todellisuuden rakentajina ja hahmottajina – sosiaalinen konstruktioismi

Tutkimukseni taustalla on ajatus siitä, että lapset rakentavat todellisuutta ja tähän ajatukseeni pohjautuen olen valinnut tutkimukseni teoreettiseksi viitekehikseksi sosiaalisen konstruktioismin. Se syntyi vastustamaan ajatusta tiedon perustumisesta objektiiviseen ja puolueettomaan ympäristön havainnointiin kuten empirismi ja positivismi olettavat (Burr 2003, 3; Gergen 2001, 7). Sosiaalisen konstruktioismin mukaan ei ole olemassa yhtä ainoaa ja oikeaa todellisuutta eivätkä havaintomme tästä syystä paljasta puhtaasti ja ongelmattomasti kaikkea maailmasta (Gergen 2001, 7; Gergen 2009, 4). On olemassa muutakin kuin, mitä havaintomme meille kertovat (Burr 2003, 3). Tästä syystä ei ole olemassa vain yhtä oikeaa tapaa nähdä ja ymmärtää maailmaa, jossa elämme. Sosiaalinen konstruktioismi näkee todellisuuksien määrittävän aina jostakin näkökulmasta käsin ja näin ollen todellisuuksia on lukuisia. On syytä tarkentaa, ettei sosiaalisen konstruktioismin parissa kielletä ilmiöiden ja asioiden puhdasta ja objektiivista olemassaoloa vaan ajatellaan ihmisten niitä tulkitessaan ja määritellessään tukeutuvan kulttuurisiin selitystapoihin. (Gergen 2009, 4.) Tieto maailmasta ei siis ole peräisin suoraan siitä, miten asiat todellisuudessa ovat vaan se on kulttuurin värittämää (Burr 2003, 4).

¹ Suomen Akatemian Lapsitutkimusohjelman neljä painopistettä ovat: 1. Lapsuus yhteiskunnallisena ja kulttuurisena ilmiönä, 2. Lasten arkielämä, 3. Varhaislapsuus ja vuorovaikutus, 4. Lasten elämän laatu (Strandell 1992, 24; Ritala-Koskinen 1996, 179.)

Sosiaalisen konstruktionismin mukaan tavat havainnoida ja ymmärtää maailmaa ovat historiallisia ja kulttuurisia. Jokainen aikakausi ilmentää sille ominaisia ajattelutapoja, käsitteitä ja kategorioita. Esimerkiksi lapsuuden käsite on saanut osakseen ajan saatossa useita eri merkityksiä. Merkitykset ovat määrittäneet sen, mikä on lapselle luonnollista ja sallittua ja mikä ei. Tavat ymmärtää ja hahmottaa maailmaa ja niiden mukanaan tuomat merkitykset ovat kulloinkin vallitsevan ajanjakson tuottamia. Ne ovat riippuvaisia siitä sosiaalisesta ja taloudellisesta ympäristöstä, jossa ne ilmenevät. Se, mitä pidämme totuutena, nähdään edustavan tämänhetkistä, hyväksytyä tapaa ymmärtää maailmaa, jossa elämme. (Burr 2003, 4–5, 7.)

Kaikki aikakaudelle tyypillinen tieto on palautettavissa sosiaalisiin suhteisiin. Sosiaaliset suhteet ja tarkemmin ihmisten jokapäiväinen vuorovaikutus tuottavat tietoa ja ymmärrystä maailmasta. Ihmiset rakentavat yhdessä muiden ihmisten kanssa yhteisen tavan ymmärtää ja tulkita ympäristöä ja toisiaan. Yhteinen ymmärryksemme on keskinäisen vuorovaikutuksemme tuotos. Jaamme kokemuksiamme ja havaintojamme muiden kanssa, omaksumme toisten esittämiä näkemyksiä, neuvottelemme, sovimme ja vertailemme näkemyksiämme ja tämän vuorovaikutteisen prosessin kautta määritämme sen, mikä kulttuurissamme on järkevää ja näin osa todellisuuttamme. (Gergen 2009, 6.) Myös ihmiset ovat tämän prosessin synnyttämiä ja muovaamia (Burr 2003, 4). Sosiaalisen voidaan sanoa olevan ennen ihmistä (Gergen 2001, 37). Tarkastellessani tutkimuskohdettani sosiaalisen konstruktionismin näkökulmasta näen lasten olevan mukana ylläpitämässä ja rakentamassa sosiaalista todellisuutta yhdessä muiden ihmisten kanssa. He omaksuvat kielen jo varhain ja pystyvät sen avulla osallistumaan sosiaalisen tulkinnan tekoon elämästään. Lasten kertoessa arjesta he samalla tulkitsevat, ylläpitävät sekä rakentavat sitä.

Sosiaalisen todellisuuden rakentuessa vuorovaikutuksessa, sosiaalinen konstruktionismi mieltää keskeiseksi tutkimuksen alueeksi vuorovaikutuksen kaikissa muodoissaan. Huomiota kiinnitetään kieleen, dialogiin, neuvotteluun, sosiaalisiin ja kulttuurisiin käytäntöihin, rituaaleihin ja vallan jakautumiseen vuorovaikutuksessa. Ihmistä on mahdollista ymmärtää tarkastellessa näitä merkitysjärjestelmiä, jota hän yhteistyössä muiden kanssa ylläpitää ja rakentaa. Erityisesti kieli, joka ilmenee vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa, on

keskeisessä asemassa sosiaalisessa konstruktionismissa. Kieli määrittää ajatteluumme ja ymmärrystämme maailmasta ja itsestämme. Kielen käsitteet ohjaavat ihmisen ajattelemaan ja havainnoimaan tietyllä tavalla. Toiminnalle, tunteille ja ajatuksille rakentuu merkityksiä kulttuurille ja aikakaudelle ominaisen kielen kautta. Kieli ei ole passiivinen ja objektiivinen ajatusten ilmaisun keino vaan sosiaalisen konstruktionismin piirissä sen nähdään ilmentävän ympäristöltä opittuja ja omaksuttuja käsitteitä, ilmaisuja ja sosiaalisia merkityksiä. Kieli ei ainoastaan tuo esille aikakauden ajattelutapaa vaan se toimii samalla myös työkaluna todellisuuden rakentamisessa. Sosiaalinen konstruktionismi kehottaakin näkemään kielen toimintana, jolla maailmaa ympärillämme konstruoidaan arkisissa vuorovaikutustilanteissa. Jokainen kulttuuri ja historian vaihe tuottavat omanlaisen tavan ymmärtää maailmaa ja itseään, joten kielen tuottamat merkitykset ovat vain osa monista mahdollisista merkityksistä. (Burr 2003, 4, 8, 48.)

Sosiaalinen konstruktionismi lähestymistapana mahdollistaa asioiden ja ilmiöiden kyseenalaistamisen, muokkauksen ja uudelleen rakentamisen. Ilmiöitä tulee pohtia ja pyrkiä ymmärtämään useasta eri näkökulmasta ja näin mahdollistaa niiden näkeminen avarammin. (Gergen 2001, 10.) Konstruktionistisesta näkökulmasta toiminta ei rajoitu siihen, mitä perinteisesti pidetään totuutena. Maailman nähdään olevan täynnä mahdollisuuksia uudenlaisten näkemysten ja tulkintojen tekoon. Ei kuitenkaan tule hylätä tämänhetkisiä todellisuuksia ja näkemyksiä vaan säilyttää ne taustalla niihin kuitenkin liiaksi takertumatta. Maailmaa tulee lähestyä avoimesti, kuunnellen, esittäen kysymyksiä ja leikkien ymmärryksemme rajamailla. Tällöin mahdollistamme asioiden ymmärtämisen muillakin, toisinaan entistä hedelmällisemmin, tavoin. (Gergen 2009, 5.) Tutkimuksessani lähestyn lasten arkea juuri tästä näkökulmasta, avoimesti kuunnellen ja kysellen. Annan lapsille mahdollisuuden avartaa ymmärrystämme heidän tavastaan hahmottaa maailmaa ja erityisesti heidän tavastaan tulkita ja käsittää lasten arkea. Pidän mielessäni sen, että lasten tuottama tieto on ainoastaan yksi mahdollinen tapa hahmottaa arkea ja ei siksi muita tapoja parempi tai oikeampi. Se tuo esille lasten ajattelun monimuotoisuuden ja nostaa esille lapset todellisuuden rakentajina.

2.3 Kertomukset rakennusvälineinä – kerronnallisuus

Kahden viimeisen vuosikymmenen aikana sosiaalisen konstruktionismin pohjalta on kehittynyt laajempi tapa hahmottaa todellisuuden rakentumista. Tämä ajattelu- ja tutkimustraditio on saanut nimekseen esittävä sosiaalitiede (performative social science). Todellisuuden nähdään rakentuvan loogisen kirjallisen ja suullisen tuottamisen ohella eri taiteen muotojen kuten fiktiivisen kirjoittamisen kautta. Esittäminen eri muodoissaan mielletään vuorovaikutukseksi, joka rakentaa todellisuutta. (Gergen & Gergen 2011.) Tämä tutkimustraditio tarkoittaa näkemykseni mukaan hyvin tutkimukseni taustalla olevaa ajatusta kertomuksista todellisuuden rakennusvälineinä. Tähän ajatukseen perustuen tutkimukseni teoreettista viitekehystä sosiaalisen konstruktionismin ohella rakentaa kerronnallisuus.

Aluksi on syytä tarkentaa, mitä tarkoitan kertomuksella. Ymmärrän kertomuksen Vilma Hännisen (2002, 20) ja Matti Hyvärisen (2006, 3–4) määrittelemällä tavalla ja teen tästä syystä eron käsitteiden ”tarina” ja ”kertomus” välille. Tarina on ajallinen kokonaisuus, joka sisältää juonen. Tarinan osat saavat merkityksen juonen määrittelemänä. Tämä juonellinen kokonaisuus on abstraktio ja sitä voidaan soveltaa monenlaisiin tilanteisiin. Kertomuksella viitataan tarinaan, joka on ilmaistu merkkien muodossa kirjallisesti tai suullisesti. Se saattaa ilmaista yhden tai useamman tarinan yksilöllisessä muodossa. Tähän määritelmään tukeutuen käytän käsitettä ”kertomus” läpi tutkimukseni.

Gergen (2009, 37–38) määrittelee uskottavan kertomuksen sisältävän tavoitteen tai päämäärään eli ajatuksen siitä, mitä kertomuksella halutaan sanoa tai mikä sen kantava teema on. Omassa tutkimuksessani kertomuksen tavoite on kuvata lasten arkea. Toiseksi hän toteaa uskottavan kertomuksen koostuvan tavoitteen kannalta olennaisista tapahtumista eli tässä tutkimuksessa arjen toiminnoista. Kolmanneksi kertomuksessa tulisi olla tapahtumien välinen, usein ajallinen järjestys ja viimeisenä tapahtumia tulisi sitoa kausaalinen yhteys. Gergenin määritelmä uskottavasta kertomuksesta on melko suurpiirteinen ja koenkin tarpeelliseksi tarkastella hieman tarkemmin, mitä kertomus voi rakenteen ohella pitää sisällään ja miksi kertomuksia ylipäätään tuotetaan.

Kertomukset tarjoavat lapsille kuten aikuisillekin keinon rakentaa ja hahmottaa omaa elämäänsä. Kertomusten avulla ymmärretään ja hallitaan elettyä elämää organisoiden arkea ja sosiaalista maailmaa ja samalla suunnataan toimintaa kohti tulevaisuutta. Ne toimivat tietämisen muotona elämässämme. (Hyvärinen 2006, 1–2.) Hännisen (1994², 176–177) mukaan kertomuksessa ihminen on sekä subjektina edustaen aloitteellista toimijaa että objektina eli toiminnan kohteena. Kertomus kuvastaa ihmisen toimintaa ja sen seurauksia tuoden samalla esille sääntöjä ja lainalaisuuksia. Kertomuksessa ihminen on aina suhteessa toisiin ihmisiin ja heidän toimintaansa kertomuksessa. Seurauksena on yhteistyötä, rakkautta ja vaikkapa vihaa. Kertomuksessa mahdollistuu niin rationaalinen kuin emotionaalinenkin toiminta, minkä seurauksena kertomuksessa saattaa ilmetä onnen ja epäonnen, kunnian ja häpeän sekä toivon ja pelon jännitteitä. Ihmisten asemat kertomuksissa vaihtelevat aina heikosta vahvaan, itsenäisestä riippuvaiseen sekä uhrista sankariin. Hänninen kuvaa kertomuksen kertovan henkilökohtaisista pyrkimyksistä, niiden toteutumisesta sekä yhteisön arvoista ja normeista. Ne kertovat jotain samanaikaisesti yksilöstä sekä yhteiskunnasta ja kulttuurista, jossa yksilö elää. Karlsson (1999, 156, 172) näkee kertomusten tarjoavan lapsille tilaisuuden tuoda esille ja työstää omia ajatuksiaan. Ne ilmentävät hänen tulkintansa mukaan lasten tapaa hahmottaa maailmaa, ajatella, pohtia ja toimia. Niiden kautta on mahdollista saada selvyyttä myös lasten kiinnostuksenkohteista. Mouritsenin (1996, 9–12) mukaan kertomukset kuvaavat lasten kokemusmaailmaa, jossa yhdistyvät lasten itsensä tuottamat sekä aikuisilta omaksutut rakenteet (Karlsson 2000, 83, 87).

Kertomusten ei aina voida nähdä kuvaavan aitoja tapahtumia ja ajatuksia. Tutkimuksessa käyttämäni eläytymismenetelmän avulla tuotettujen kertomusten kohdalla on syytä muistaa, ettei kertomusten aitoudesta ole takeita. Jonesin (2006) mukaan kertomusten voi nähdä edustavan fiktiivisiä tuotoksia, jotka eivät heijasta peilin tavoin todellisuutta vaan välittävät tunteen yhdestä mahdollisesta tavasta tulkita todellisuutta. Ne eivät edusta loogisia kokonaisuuksia vaan ovat usein monimerkityksellisiä ja sisältävät hienovaraisia vihjauksia sekä ristiriitoja. (Gergen & Gergen 2011.) Eskola (A. 1988, 281) kuvaa kertomusten

² Hänninen käyttää tässä artikkelissaan kertomuksen sijaan käsitettä tarina. Tulkitsen hänen käyttävää artikkelissaan näitä kahta käsitettä (kertomus, tarina) synonyymeinä, sillä muutamassa kohdassa hän mainitsee samaan yhteyteen liittyen käsitteen kertomus.

objektiivisen totuuden heijastamisen sijaan kommentoivan todellisuutta. Tulkintani mukaan tämän kommentoinnin rakennusaineina hyödynnetään todennäköisesti aiempia elämäkokemuksia. Muistot ja kokemukset seuraavat mukamme uusiin sosiaalisiin tilanteisiin, jollaista tutkimukseni voidaan ajatella edustavan. Niiden avulla ennakoitaan tulevaa ja valmistaudutaan siihen. (Lahikainen 2010, 91.) Huolimatta siitä pohjautuvatko kertomukset todellisiin tapahtumiin ne tuottavat tietoa siitä, miten ihmiset kertomastaan aiheesta ajattelevat. Kertomuksessa esiintyvien käsitysten avulla ihmiset toimivat ja tekevät valintoja arjessaan. Tämänkaltaiset kertomukset mahdollistavat ihmisten toiminnan paremman ymmärtämisen. (Eskola J. 1997, 29.) Tutkimuksessani annan kuudesluokkalaisille lapsille mahdollisuuden kertomuksia tuottamalla valottaa hahmotustapaa, jonka avulla he arjessaan toimivat ja ajattelevat. En ole kiinnostunut kertomusten aitoudesta vaan niiden sisältämistä käsityksistä ja merkityksistä.

3 Lapset arjessa

3.1 Arjen määrittelyä

Arki käsitteenä on ilmestynyt puheeseemme 1920-luvulla, mutta ilmiönä se on ollut keskuudessamme jo paljon pidemmän aikaa. Mitä arki oikein on? Arki mielletään usein harmaana ja rutiinien täyttämänä jokapäiväisenä toimintana. Sen itsestäänselvytenä pitäminen saa meidät usein unohtamaan arjen merkityksellisyyden. Se saattaa tuntua itsestään selvältä ilmiöltä, mutta sitä se ei ole – ainakaan tutkijoille. (Tuomi-Gröhn 2009, 147–148, 154.)

Arkea on määritelty monin tavoin. Tässä tutkimuksessa tukeudun yhden kuuluisimman arjen tutkijan (em. 148), Henri Lefebvren, määritelmään. Hänen mukaansa arki on kaiken toiminnan kohtaamispaikka. Se sisältää toimintamme kaikki muodot ja ulottuvuudet. Se mahdollistaa ihmisenä olemisen sen koko rikkaudessaan. Se luo mahdollisuuden niin

ystävyyteen, toveruuteen, rakkauteen, vuorovaikutukseen kuin leikkiinkin. (Lefebvre 1991, 97.) Lefebvren määritelmän ohella näen arjen olevan määriteltävissä myös seuraavanlaisesti. Arki käsitteenä sisältää niin kodin sisäisen elämän kuin työelämän. Arki saattaa olla julkista tai kotoista ja sen voidaan nähdä olevan tuottavaa ja luovaa tai rutiinien toistoa ja käytännön askareita. Arki pitää sisällään kaiken tämän monimuotoisuuden ja näiden eri tasojen välisen vuorovaikutuksen. (Tuomi-Gröhn 2009, 150.) Arki ei rajoitu vain tiettyihin viikonpäiviin eikä tiettyihin toimintoihin vaan sunnuntait ja juhlapäivätkin ovat arkea (Suoninen, Pirttilä-Backman, Lahikainen & Ahokas 2010, 7; Tuomi-Gröhn 2009, 150). Keskeistä arjessa on muiden ihmisten läsnäolo, joka mahdollistaa arjesta selviytymisen (Pirttilä-Backman, Suoninen, Lahikainen & Ahokas 2010, 11).

Näihin määritelmiin pohjautuen miellän arjen käsittävän lapsen elinpiirin kokonaisuudessaan. Lapsen arki koostuu koulusta ja vapaa-ajasta niin kavereiden kuin perheen parissa. Siihen saattaa kuulua harrastuksia, erilaisia rutiineja ja vaikkapa juhlia. Tapamme kertoa arjesta määrittää sitä, millaisena todellisuus kulloinkin nähdään ja millaisia seurauksia eri tilanteilla mielletään olevan (Pirttilä-Backman ym. 2010, 22). Tutkimukseni kautta pyrin selvittämään, miten ja mitä lapset kertovat arjesta eli miten he arkea määrittelevät.

3.2 Lasten arki aiempien tutkimusten valossa

1900-lukua voidaan kuvata lasten vuosisadaksi lasten ja lapsuuden tutkimuksen lisääntymisen seurauksena. Lapsuus ilmenee aiempaa näkyvämpänä elämänvaiheena. Niin kulttuurintutkimus, sosiologia, kasvatustiede kuin vauvatutkimuskin ovat lisänneet ymmärrystämme lapsuutta kohtaan. (Kyrölämpi-Kylmänen 2007, 9.) Lapsuuden tutkimuksen monialaisuuden lisäksi ja pitkälti juuri sen ansiosta lasten arjen tutkimusta on lähestytty eri näkökulmista. Lapsia koskevan tutkimusten ja tiedon lisääntymisestä huolimatta lasten arkea on kuitenkin tutkittu melko vähän. Esittelen tässä luvussa keskeisimpiä tutkimussuuntauksia, minkä kautta pyrin hahmottamaan kokonaiskuvaa siitä kentästä, joka lasten arjen tutkimuksen ympärille on rakentunut. Tämän kentän on mahdollista nähdä jakautuvan kvantitatiivisempaan perheiden ajankäytön tutkimukseen sekä kvalitatiiviseen

perheenjäsenten kokemusten analysointiin. Kuvailen oman tutkielmani kannalta keskeisimpiä tutkimuksia tuloksineen pyrkien osoittamaan oman tutkielmani paikan ja tavoitteen lasten arjen tutkimuksen kentällä.

Näen perheiden ajankäytön tutkimuksen olevan yksi keskeinen osa lasten arjen tarkastelua. Se kartuttaa tietoa lasten arjen ainesosista sekä siitä, kuinka paljon mitäkin toimintoa lapsen arkeen sisältyy. Ensimmäiset ajankäyttötutkimukset sijoittuvat jo sadan vuoden takaiseen aikaan, jolloin huomion kohteena olivat pidentyneet työajat ja sen vaikutukset elinoloihin. Kansainvälisesti lasten ajankäyttöä on tutkittu vähän. (Pääkkönen 2010, 13, 83.) Ensimmäinen suomalaisten lasten (koululaisten) ajankäyttöä koskeva tutkimus on vuodelta 1938 (Koskeniemi 1980, 1). Tämän jälkeen on tehty useita lasten ajankäyttöön liittyviä tutkimuksia (esim. Pääkkönen & Niemi 2002; Keskinen 2000; Hallberg & Klevmarken 2001). Hannu Pääkkönen (2010) lähestyy väitöskirjassaan kokonaistyöajan, vapaaehtoistyön, sosiaalisen aktiivisuuden sekä kiireen kokemisen ohella lasten ajankäyttöä. Tutkimuksen mukaan 10–18 -vuotiaisten lasten arkeen kuuluu koulunkäynnin lisäksi 8–10 tunnin yöunet sekä noin tunnin verran kotitehtävien tekoa. Television katseluun kuluu jopa kolmasosa vapaa-ajasta ja liikuntaan ja sosiaaliseen kanssakäymiseenkin jää aikaa keskimäärin tunti. Yllättävänä tuloksena ilmenee se, ettei tietokoneen käyttö kuulu läheskään jokaisen koululaisen arkeen. Arkeen kuuluu tutkimuksen mukaan myös yksinoloa sekä perheen kanssa iltaisin vietettävää aikaa. (Pääkkönen 2010, 75, 84–88.)

Perheiden ja, omaa tutkimustani ajatellen, lasten ajankäytön tutkimisen miellän hyväksi keinoksi kartuttaa tietoa siitä, mitä lasten jokapäiväiseen arkeen sisältyy. Näen ajankäyttötutkimukset olennaiseksi osaksi lasten arjen hahmottamista ja tästä näkökulmasta myös keskeiseksi taustaksi omalle tutkimukselleni. Ajankäyttötutkimusten tuottama tieto painottuu usein kvantitatiivisesti eikä esimerkiksi arkeen sisältyvien tapahtumien ja toimintojen merkityksistä saada kattavaa tietoa.

Ajankäyttötutkimuksen rinnalla lapsuutta lähestytään myös laadullisemmasta näkökulmasta tutkimalla perheenjäsenten kokemuksia arjesta ja sen toiminnoista. Tavoitteena on ajallisen aspektin sijaan hahmottaa merkityksiä, joita arjen osa-alueet lapsessa tai aikuisessa herättävät. Katja Repo (2009) lähestyy väitöskirjassaan lasten arkea tarkastellen arjen konkreettisia, jo

ellettyjä tapahtumia. Hän pohtii lapsuutta, vanhemmuutta ja heidän arkeaan neljän artikkelin kautta. Näkökulmina artikkeleissa ovat perheen rahatalous, työn ja perheen yhteensovittaminen sekä lasten kotihoito. Artikkeleiden mukana kulkee läpi väitöskirjan arjen teema sekä ajatus todellisuuden sosiaalisesta rakentumisesta. Repo lähestyy arkea tutkimuksessaan samankaltaisesta teoreettisesta viitekehystä kuin minä omassa tutkimuksessani. Hän tukeutuu sosiaalisen konstruktionismin näkökulmaan mieltäen arjen rakentuvan sosiaalisesti ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Sitä tuotetaan sekä muokataan puheessa kielen toimiessa työkaluna ja samalla puhe ilmentää senhetkistä arjen hahmotustapaa. Repo kokee arjen ja siitä puhumisen olevan tärkeää, sillä se mahdollistaa arjen jatkuvuuden tuottamisen. (Repo 2009, 7, 42.)

Revon tutkimuksen kiinnostuksen kohde rajautuu eri alueelle kuin omassa tutkimuksessani. Hän tiivistää olevansa kiinnostunut tutkimuksellaan selvittämään tapoja, joilla vanhemmat merkityksellistävät arkeaan rahan, työn ja perheen suhteen. Tutkimuksessaan hän hahmottaa kuvaa, joka 2000-luvun lapsiperheestä ja sitä ympäröivästä perhepolitiikasta merkitysten kautta rakentuu. Repo etsii temaattisen haastattelun kautta muodostuvasta puheesta arjen merkityksellistämisen tapoja hyödyntäen diskurssianalyysin työkaluja. Tulokset osoittavat lapsiperheiden elävän ristiriitaisten kulttuuristen odotusten keskellä kohdaten jännitteitä perheen ja työn yhdistämisessä. Repo havaitsee myös modernin familismin ja individualismin jännitteen vanhempien puheessa. Arjesta kerrottaessa esiin nousee muiden seikkojen ohella vastapuhetta. Tällaiseksi Repo määrittelee puheen, jolla vaaditaan muutosta elämään. Vastapuheessa korostuu perheen tarpeet ja vastustusta ilmenee ansiotyötä ja sen vaatimuksia ja paineita kohtaan. (Em. 7–8.)

Tutkimuksessa arkea lähestytään vanhempien esittämien vastausten ohjaamana. Lasten ääni jää tutkimuksen ulkopuolelle aineiston koostuessa vanhempien temaattisista haastatteluista. Lasten äänen voidaan nähdä tulevan esille vanhempien puheen kautta. Vanhemmat asemoivat puheessaan lapsensa osaksi arkea ja sen merkityksellistymistä. Tutkimuksen tavoitteena on rakentaa haastattelupuheen pohjalta todellisuutta muistuttava kuva lapsiperheiden arjesta.

Laura Rissanen (2004) pro gradu -tutkielmassa lasten ääni saa sijaa sen esiintyessä vanhempien äänen rinnalla. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää vanhempien ja lasten yhteistä toimintaa ja sille annettavia merkityksiä. Lasten ja vanhempien ajatukset ilmenevät kahdeksan lapsiperheen teemahaastattelun kautta. Tutkimukseen osallistuviin perheisiin kuuluu jokaiseen 1. tai 2. luokkalainen lapsi. Rissanen lähestyy lasten arkea tarkastelemalla tekemisen sisältöjä ja niiden merkityksiä vanhempien ja lasten näkökulmasta. Yksi keskeinen tekeminen, joka tutkimuksessa huomioidaan, on kotityöt osana lasten arkea. Myös lasten ja vanhempien yhdessäoloa ja sen merkityksiä pohditaan. Teemoitteluun tukeutuvan analyysin kautta Rissanen nostaa esille keskeisimpinä tutkimustuloksinaan perheen yhteisen toiminnan merkityksellisyyden niin lapsille kuin vanhemmille. Toiminnan kautta perheenjäsenet kokevat itsensä tärkeiksi sekä mieltävät saavansa mielihyvää. Vanhemmat nostavat esille toiminnan kasvatuksellisen aspektin. (Rissanen 2004, 2, 8.) Rissanen tutkimuksessa lasten ääntä kuunnellaan vanhempien äänen rinnalla. Tässä mielessä tutkimus astuu jo askeleen lähemmäs omaa tutkimustani. Lapset nähdään merkityksellisinä tiedon tuottajina. Tutkimus valottaa arjen monimuotoisuutta useine merkityksineen ja osoittaa, että lapsilta on mahdollista kysyä ja saada rikkaita ja hedelmällisiä vastauksia. Rissanen tutkimus antaa tukea omille oletuksilleni siitä, että lapsilta on mahdollista ja tulee kysyä heidän pohdintojaan arjesta. Heidän näkemyksensä tuovat tutkimukseen ulottuvuuksia, joiden ilmenemistä pelkästään vanhempien ajatusten kuuntelu ei olisi mahdollistanut.

Lasten ääni esiintyy vanhempien äänen rinnalla myös Marjukka Sallisen (2006) lapsiperheiden arkea tarkastelevassa tutkimuksessa. Tutkimuksen lähtökohtana on työelämän muutoksen vaikutus perheen arkeen ja erityisesti siihen, miten arki perheessä koetaan. Sallisen tutkimuksen taustalla ilmenee Revon tutkimuksen tapaan työn ja perheen yhteensovittamisen tematiikka. Vanhempien töiden lisääntyessä huoli kiinnittyy siihen, jääkö vanhemmilla lapsilleen riittävästi aikaa arjessa. Sallinen lähestyy aihetta eri menetelmin kuin Repo kootessaan vastauksia kyselylomakkein sekä päiväkirjamenetelmän avulla. Hän kartuttaa aineistoa Rissanen tavoin sekä perheen lapsilta että vanhemmilta ja antaa näin lapsille mahdollisuuden kertoa ajatuksistaan. Tutkimuksen keskeisenä tehtävänä voi pitää pyrkimystä selvittää ilmeneekö lapsiperheiden arjessa tunteen siirtoa eli työssä ilmenevien negatiivisten tunteiden siirtymistä kodin arkeen. Sallisen tutkimus osoittaa, ettei tätä

siirräntämallin olettaa miöitä ole selkeästi havaittavissa hänen tutkimuksensa perusteella. Lapsiperheiden arjessa ei näytä ilmenevän negatiivisia tunteita, jotka olisivat lähtöisin vanhempien työstä ja kiireen kokemisesta. Pääasiassa perheissä ilmenee myönteisiä tunteita ja vuorovaikutus perheenjäsenten välillä on ystävällistä. Toisaalta tutkimukseen osallistuvat perheenjäsenet raportoivat perhestressistä eli huolesta sitä kohtaan, ettei perheellä ole riittävästi yhteistä aikaa. Perhestressiä ilmenee eniten äideillä ja vähiten lapsilla. Sekä vanhemmat että lapset kuvaavat toiveekseen viettää enemmän laatu-aikaa eli kiireetöntä yhdessäoloa perheensä kanssa. (Sallinen 2006, 82, 86–87, 89, 91, 93–94.)

Näkyvimmän muodon lasten ääni saa Taina Kyrölampi-Kylmäsen (2007) väitöskirjassa. Tutkimuksen keskeinen tavoite on juuri lasten arjen kuvaaminen kiinnittäen huomiota lasten kokemuksiin. Kyrölampi-Kylmäsen lähestyy tutkimuksessaan lasten arkea painottaen lasten omaa kykyä kertoa arjestaan. Tämän kasvatustieteeseen sekä sosiologiaan pohjautuvan tutkimuksen tarkoituksena on hahmottaa lasten arjen aineisosa siitä näkökulmasta, mikä on lapselle merkittävää arjessa. Tutkimus edustaa oman tutkimuksen tavoitin lapsitutkimusta korostaessaan lapsia tiedontuottajina. (Kyrölampi-Kylmäsen 2007, 1, 55.)

Tutkimus osoittaa aikuisten ja lasten määrittelevän lapsuuden ja lasten arjen eri tavoin. Aikuinen havainnoi ja tulkitsee sitä omasta, aikuisen näkökulmastaan ja lapsi omastaan. Analyysin pohjalta muodostuvat neljä merkitysverkostoa, joiden kautta ilmenee lasten kokevan arkensa rakentuvan niin arki-aamuista, arkipäivistä, arki-illoista kuin viikonlopuista. Kiintoisaa on, että arki ei hahmotu lapsille pienistä asioista koostuvana maailmana kuten aikuisille vaan kokonaisvaltaisena rakenteena, jossa lapsi elää. Kyrölampi-Kylmäsen havainnoi arjen hahmottamisen ohella myös lasten rytmin eroavan aikuisen rytmistä, mikä tuo mukanaan erilaisia merkityksiä arkeen. Arki rakentuu usein aikuisen rytmin mukaan ja lapselle jää harvoin mahdollisuutta vaikuttaa arjen kulkuun. Lapsen tahti jää huomioimatta arjen kiireessä ja tutkimuksen mukaan lapsi pyrkii muuttamaan tahtia haluamakseen vastustamalla vanhemman asettamaa rytmiä. Usein lapsi joutuu tyytymään joustamiseen ja vanhemman rytmiin mukautumiseen. Viikonloput näyttävät lapselle vapaa-aikana, jonka kuluessa lapsen omalle rytmille jää tilaa. Tuloksissa korostuu myös lasten leikin merkityksellisyys lasten arjessa. Se mahdollistaa lapselle oman tahdin hyödyntämisen. Lapsen

kokemassa arjessa tuttuus, ennakoitavuus, vanhempien läsnäolo sekä kiireettömyys nousevat esiin merkitysverkostoissa. (Kyrölämpi-Kylmänen 2007, 11, 142, 145–146, 159, 190–191.) Kyrölämpi-Kylmänen tutkimus tarjoaa haastattelun kautta lapsille mahdollisuuden kertoa arkeensa liittyvistä ajatuksistaan. Haastattelun runko on kuitenkin aikuisen määrittelemä ja tästä syystä lasten vastausten suunnan voidaan ajatella olevan aikuisen ohjaamia.

Tutkimukset tukevat ajatustani siitä, että lapsilta on syytä kysyä heidän näkemyksistään ja käsityksistään ymmärtääksemme heitä. Tutkimukset todistavat myös lasten olevan varteenotettavia tiedontuottajia, joilta on mahdollista kysyä asioista, kuten omassa tutkimuksessani teen. Tutkimuksessani lähestyn lapsia tutkimuskohteena samasta näkökulmasta mieltäen heidät kykeneviksi tuottamaan merkityksellistä tietoa. Tutkimuksessani en ole kuitenkaan kiinnostunut lasten kokemusmaailman ja heidän kokemansa arjen tarkastelusta vaan siitä, miten lapset ylipäättään arkea hahmottavat. Tutkimukseni fokuoitetuu niiden tapojen tarkasteluun, joilla lapset arkeaan konstruoivat ja luovat sille merkityksiä.

3.3 Lasten arki – kuudesluokkalaisena arjessa

Lasten arki ja elämänpiirit, jossa he elävät ovat viime aikoina erkaantuneet huomattavasti vanhempien elämänpiireistä. Vanhempien työssäkäynnin yleistyessä sekä median eri muodoissaan vallatessa alaa lasten elämässä vanhempien on yhä hankalampaa saada selvyyttä maailmasta, jossa lapsi elää. (Lahikainen 2010, 135; Suoninen 2008, 142.) Muutoksen yhteiskunnassa vanhemmat saattavat tulkita lasten elämää virheellisesti pyrkiessään kokoamaan kuvaa lasten arjesta (Lahikainen, Punamäki & Tamminen 2008, 305). Lea Pulkkinen (2002, 39) puhuu lasten Salatuista elämisistä tarkoittaen sillä lasten omaa kulttuurista yhteisöä, jossa he arkeaan rakentavat. Lapsilla on oma aikuisilta piilossa oleva maailmansa, jossa he ovat toimijoita. Tämä maailma, jossa lapsi elää, koostuu erilaisista ympäristöistä. Lähiympäristö määrittää lapsen arkea, mutta samalla myös lapsi omalla toiminnallaan määrittää ympäristöä ja arkeaan siinä. (Raittila 2009, 227.)

Lapsen arjen lähiympäristö rakentuu osallisuudesta erilaisissa institutionaalisissa tiloissa. Keskeisin instituutio on perhe, joka paikallistuu kotiin. Koti nähdään tiettyä rakennusta tai tilaa laajempänä kokonaisuutena. Se edustaa sosiaalista, fyysistä ja kulttuurista ympäristöä, jossa perhe elää. (Kallio 2010, 217.) Koti rakentuu vuorovaikutuksen ja toiminnan pohjalta muodostaen siihen vahvasti liittyviä tunteita, ajatuksia ja kokemuksia, jotka kulkevat ihmisen mukana läpi elämän. Lapsen läheisimmät ihmissuhteet paikantuvat kotiin. (Kyrölämpi-Kylmänen 2010, 197, 205.) Koti ympäristönä on tänä päivänä usein tiukkojen aikataulujen värittämää ja perheen yhteinen aikaa tuntuu olevan katoamassa. Arki kodin piirissä on pirstoutunut ja muuttunut kiireisemmäksi. (Lahikainen, Punamäki & Tamminen 2008, 305, 308.) Lapsen kasvaessa hänen elinpiirinsä laajenee jatkuvasti (Järventie 2008, 216). Toinen keskeinen instituutio lasten arjessa on koulu ja nuoremmilla lapsilla päiväkotia. Koulu on yleisen oppivelvollisuuden sanelemana osa lähes jokaisen yli kuusi vuotiaan lapsen arkea. (Kallio 2010, 217.)

Suurin osa kouluikäisen lapsen arjesta tapahtuu koulussa ja kotona, mutta näiden elämänpiirien rinnalla lapsella on usein halua yksityisempään elämänpiiriin. Yksityiseen elämänpiiriin mielletään kuuluvan kaveruussuhteet ja harrastukset. (Pulkkinen 2002, 14.) Murrosiän kynnyksellä olevien lasten elämässä yhteiskunnallinen kulttuuri sekä markkinat monenlaisine malleineen muodostavat myös olennaisen osan arkea (Järventie 2008, 216). Nämä elämänpiirit, koti, koulu ja kaverit/harrastukset, ovat keskeinen ja olennainen osa lapsen arkea ja jokaisella niistä on oma tehtävänsä lapsen kehityksen mahdollistajana. Kodin tulee tarjota lapsen arkeen turvallisuuden ja huolehtimisen tunteita niin, että lapsi kokee itsensä rakastetuksi. Koulun tehtävänä on mahdollistaa tunne osaamisesta ja omasta kyvykkyydestä. Kaverit ja harrastukset tarjoavat lapselle mahdollisuuden kokea elämän mielekkääksi ja merkitykselliseksi. Jos jokainen arjessa mahdollisista elämänpiireistä täyttää tehtävänsä saa lapsi tunteen ”minulla on, minä osaan ja minä olen”. Lapsen arjen rakentuessa tasapainoisesti niin kotona, koulussa kuin yksityisessä elämänpiirissäkin mahdollistuu hänen hyvä kehityksensä, mutta jokaisen elämänpiirin alueella piilee vaaroja ja esteitä. Esimerkiksi perheen kohtaamat kriisit, vanhempien burnout tai muut haasteelliset vaiheet tuovat arkeen haasteita ja horjuttavat perheen tasapainoa. (Pulkkinen 2002, 14, 45.)

Kuudesluokkalaisen arki rakentuu niin kotona, koulussa kuin kavereiden ja harrastustenkin parissa. Kuudesluokkalainen elää elämässään murrosvaiheessa monessakin mielessä. Useiden määritelmien mukaan 12-vuotias on lapsuuden ja nuoruuden rajalla (Dunderfelt 2006, 37, 92). Dunderfelt (2006, 88, 93) määrittelee lapsuuden päättyvän ja nuoruuden alkavan noin 12–14 ikävuoden kohdalla. Miellän tutkimuksessani kuudesluokkalaiset tähän määritelmään perustuen lapsiksi, sillä kaikki tutkimukseeni osallistuneet olivat 11–12-vuotiaita. 10–12-vuotiaana esikouluiässä alkanut samaistuminen samaa sukupuolta edustavaan vanhempaan jatkuu. Samaistuminen tapahtuu arjen toimintojen kautta yhdessä vanhemman kanssa toimien. Lapselle on tärkeää kokea iloa omasta aikaansaamisestaan sekä yhteistyöstään vanhemman kanssa. Tämän kehitysvaiheen tuloksena lapsi saa tunteen osaamisesta ja ahkeruudesta. Hän omaksuu myös työnteon perusvoiman. Kuudesluokkalaisen ja tarkemmin 10–12-vuotiaan lapsen kehitykselle erityisen tärkeää on aikuisen läheisyys. Lapsella on tarve osallistua ja osallistumalla lapsi kokee, että häntä tarvitaan ja häneen luotetaan. Nyky-yhteiskunnassa lapsen molemmat vanhemmat ovat usein kokopäivätyössä. Tällöin koululle siirtyy suuri kasvatusvastuu. Koulussa kuudesluokkalaisen on mahdollista saada tunne oppimisesta ja osaamisesta. Oppimisen tulisi 10–12-vuotiaalla tapahtua tekemisen kautta. (Dunderfelt 2006, 88–89.)

Osalla kuudesluokkalaisista saattaa jo ilmetä nuoruudelle tyypillisiä kehityksen piirteitä. Näistä näkyvin on murrosikä ja sen mukanaan tuomat ulkoisetkin kehityksen merkit. Nuoruudessa eli 12–14-vuotiaana alkavassa ikävaiheessa yksilöllisyys korostuu. Valmistaudutaan pärjäämään yksin ja kokeillaan omia rajoja. Ihminen tiedostaa tällöin vahvasti maailman vastakkaisuuksia. Noin 12-vuotiaana lapsen nähdään saavuttavan aikuisen ajattelun tason. Tällöin abstrakti ajattelu kehittyy. (Em. 83, 93, 96.) Aivojen rakenteellisen muutokseen perustuvan kehityksen tuloksena voidaan nähdä ajattelun laadullinen muutos. Ympäröivän maailman ja tulevaisuuden hahmottaminen helpottuu nuoren omaksuessa abstraktisen ja loogisen ajattelun. (Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Pulkkinen & Ruoppila 2006, 129.) Nuoren on mahdollista käsitellä asioita mielessään näkemättä niitä konkreettisesti. Mielikuvituksen on todettu vähenevän 12 ikävuoden jälkeen ja rationaalisen ajattelun lisääntyvän. (Dunderfelt 2006, 83.)

Kuudesluokkalaiset elävät monien muutosten keskellä ja rakentavat yhteistyössä ympäristönsä kanssa arkeaan niin kotona, koulussa kuin yksityisemmälläkin alueella. Nämä, osin kehityspsykologiset, kuudesluokkalaisten elämään ja arkeen vaikuttavat piirteet ja ilmiöt on syytä pitää mielessä heidän maailmaansa tutkittaessa. Vaikka lähestyn tutkimuksessani kuudesluokkalaisten ja heidän arkeaan konstruktionistisesta näkökulmasta käsin näen oleelliseksi seikaksi lapsen kehitysvaiheen huomioimisen. Näin mahdollistuu monipuolisempi ymmärrys lasten tuottamaa aineistoa kohtaan. Ympäristön, kulttuurin ja vuorovaikutuksen ohella lapsen kehitysvaihe on myös mukana ohjaamassa hänen tuotoksiaan.

4 Tutkimustehtävä ja -kysymykset

Tutkimukseni tarkoituksena on kuvata kuudesluokkalaisten lasten tapaa ymmärtää ja hahmottaa arkea. Tavoitteenani on selvittää, millaisia kertomuksia kuudesluokkalaisten lapset arjesta tuottavat. Kiinnitän huomiota siihen, mitä asioita ja ilmiöitä kertomuksissa esiintyy ja mitä merkityksiä kirjoittaja niille antaa. En siis kiinnitä huomiota kertomusten todenperäisyyteen vaan tavoitteenani on ymmärtää sitä merkityskokonaisuutta, joka kuudesluokkalaisten kirjoituksissa arjesta rakentuu.

Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

- 1) Mitä teemoja kuudesluokkalaisten kertomuksissa arjesta esiintyy?*
- 2) Millaisia tulkintarepertuaareja ja subjektipositioita teemojen yhteydessä ilmenee?*

5 Lapset kertojina – kertomukset analyysin kohteena

5.1 Eläytymismenetelmä kertomuksia tuottamassa

Eläytymismenetelmä on Antti Eskolan kehittämä aineistonkeruumenetelmä. Se on syntynyt kritiikistä laboratoriokokeita kohtaan, joiden nähtiin ohjaavan liiaksi ihmisen käyttäytymistä. (Eskola, J.³ 1991, 9–10.) Menetelmän voidaan historiassa nähdä jakautuneen kahteen vaihtoehtoon. Näistä ensimmäinen, joka mielletään aktiiviseksi muodoksi (active role-playing) perustuu roolileikin tapaiseen toimintaan. Tutkittavien tehtävänä on eläytyä tutkittavaan tilanteeseen tuottamalla esitys, johon heidän on itse keksittävä juoni sekä vuorosanat. Toinen vaihtoehto, joka nähdään menetelmän passiivisena muotona (non-active role-playing), perustuu siihen, että tutkittavat eläytyvät tutkittavaan ilmiöön kirjoittamalla siitä. (Eskola, A. 1988, 239–243, 245; Ginsburg 1979, 123, 127.) Eskolan kehittämä eläytymismenetelmä edustaa passiivista muotoa. 1990-luvulta lähtien menetelmä on mielletty sopivan hyvinkin erityyppisten aineistojen keruuseen. Menetelmää on hyödynnetty lähinnä Suomessa ja erityisesti Tampereen yliopistossa sosiaalipsykologian alalla. Syynä tähän on nähty eläytymismenetelmän vähäinen markkinointi. (Eskola, J. 1997, 12, 41.)

Eläytymismenetelmää hyödyntäen on mahdollista kerätä laboratoriokokeita paremmin inhimillistä tietoa. Ihminen nähdään mekaanisen olennon sijaan aktiivisena ja ajattelevana toimijana, joka suunnittelee käyttäytymistään ja pyrkii rationaalisuuteen. Tähän näkökulmaan perustuen eläytymismenetelmässä tietoa ei kerätä mekaanisesti vaan tutkittavalle jätetään mahdollisuus itse tuottaa merkityksiä tutkittavasta asiasta. (Eskola, J. 1991, 12–13.) Juuri merkitykset ja niiden tuottaminen ovat keskeisessä osassa eläytymismenetelmällä tuotettuja kertomuksia. Taustalla on ajatus siitä, että samalle ilmiölle tai asialle on olemassa tietty määrä

³ Merkitsen sukunimen Eskola kohdalla lähdeviitteeseen kirjoittajan etunimen alkukirjaimen sen osoitukseksi, että kyseessä on kaksi eri henkilöä (Antti Eskola sekä Jari Eskola).

mahdollisia merkityksiä ja eläytymismenetelmän avulla niitä pyritään kartuttamaan. Merkitykset ovat sidoksissa kontekstiin ja laajemmin kulttuuriin, jossa ne esiintyvät. (Eskola, A. 1988, 252–253.) Näitä merkityksiä tavoittaakseen tutkija ei ojenna kysymyksiään ja omia käsitteitään tutkittavalle vaan tutkittavalla on tilaisuus kertoa omin sanoin ja käsittein ja hänelle mieleisiä kysymyksiä tarkastelemalla tutkittavasta aiheesta. Kertomuksessa ilmenee tällöin usein tutkijalle uusia asioita, joita hän ei olisi omissa kysymyksissään osannut ottaa huomioon. Ajatuksena on, että tutkittavilla on tutkittavasta ilmiöstä tutkijaa laajempi käsitys. Tieto ilmiöstä piilee arkikokemuksissa ja mielikuvituksessa ja se on mahdollista saattaa kertomusten avulla kirjalliseen muotoon. (Eskola, J. 1998, 12–13.) Eläytymismenetelmän ajatellaan edustavan heurestista työkalua, sillä se mahdollistaa uusien ideoiden löytämisen tutkittavaan ilmiöön liittyen. Sen avulla ei niinkään ole mahdollista testata hypoteeseja vaan rakentaa teoriaa. (Eskola, A. 1988, 242.) Näkemykseni mukaan tutkimuksessani on kyse juuri tästä. Tarkoitukseni on ymmärtää lasten tapaa hahmottaa arkea ja tämän ymmärryksen kautta synnyttää uusia ideoita lähestyä tutkimuksellisesti lasten arkea yhteiskunnassamme.

Eläytymismenetelmä perustuu tutkittaville jaettaviin kehyskertomuksiin, jotka toimivat ohjeistuksena kertomuksen kirjoittamiselle. Tutkittavien tehtävänä on jatkaa alulle pantua kertomusta ja tuottaa lyhyehkö essee aiheesta omaa mielikuvitusta käyttäen. Tutkittavia voidaan joko pyytää viemään kehyskertomuksen tilannetta eteenpäin tai kuvittelemaan, mitä kyseistä tilannetta ennen on voinut tapahtua. Eläytymismenetelmän keskeinen piirre on kehyskertomuksen varioiminen. Kehyskertomusta muutetaan yhden tekijän suhteen, jolloin niitä saadaan kaksi tai useampia. Ennako-oletuksena on, että varioidut kehyskertomukset tuottavat toisistaan poikkeavia kertomuksia. Varioinnin hyödyntäminen antaa eläytymismenetelmälle sen erityisen, muista menetelmistä poikkeavan piirteen. (Eskola, J. 1997, 5–6.)

Tutkittavien tuottamat kertomukset eivät ole autenttisia kuvauksia todellisuudesta vaan pohdintoja siitä, mitä voisi tapahtua ja mitä merkityksiä sillä olisi. Kertomukset perustuvat ihmisten tapaan ajatella sosiaalisissa tilanteissa. Ne sisältävät väistämättä stereotyyppioita kuten muutkin laadulliset aineistot, mutta ne tuovat esille myös poikkeuksia. Kertomukset eivät ainoastaan anna vastauksia aiemmin esitettyihin kysymyksiin vaan nostavat esille uusia

näkökulmia ja näin johdattelevat tutkijaa havaitsemaan uusia teemoja. Eläytymismenetelmä antaa tilaa ihmisen luonnolliselle toiminnalle tarjoamalla mahdollisuuden harkintaan ja erilaisten toimintavaihtoehtojen pohdintaan. Se tarjoaa tutkittaville kyselylomakkeita laajemmat vastausmahdollisuudet. Esimerkiksi haastattelutilanteeseen verrattuna tutkittavilla on mahdollisuus kertoa näkemyksensä vapaammin ilman keskeytyksiä tai joutumista vastuuseen sanomisistaan. (Eskola, J. 1997, 5, 14, 28–29.)

Eläytymismenetelmän lukuisista hyvistä ominaisuuksista huolimatta se on kohdannut myös ongelmia ja saanut kritiikkiä osakseen. Menetelmän on todettu vaikuttavan tutkittavaan, mikä ei ole menetelmän tarkoitus. (Eskola, J. 1991, 19.) Tästä syystä eläytymismenetelmää hyödynnettäessä tutkijalla on eettinen vastuu tutkimukseen osallistujista. On mainittu tutkimuksesta, jossa kansallisen tason lentopallojoukkueen pelaajia on pyydetty kirjoittamaan kertomus, jossa heidän joukkueensa häviää seuraavan ottelun. Kertomuksessaan pelaajien tuli käyttää mielikuvitustaan ja pohtia, miksi he hävisivät ottelun. Kertomuksen kirjoittamisen jälkeen joukkue todella hävisi seuraavan ottelunsa vastoin kaikkien odotuksia. Kertomukseen tuotettu kuvitteellinen tilanne todennäköisesti vaikutti pelaajiin. (Eskola, A. 1988, 242–244.) Toisinaan kehyskertomuksen pohjalta tuotetut kertomukset eivät tuo esille, sitä mitä niiltä odotetaan ja välillä vastausprosentti jää alhaiseksi. Ongelmat on mahdollista ratkaista kehyskertomusten etukäteistauksella sekä purkamalla vastaustilanteen herättämiä ajatuksia. (Eskola, J. 1991, 18–19.)

Koen ongelmien huomioonottamisen tärkeäksi kerätessäni kertomuksia lapsilta. Testaamalla kehyskertomuksia kartutan tietoa siitä, millaisia kirjoittajia kuudesluokkalaiset lapset ovat ja miten he laatimaani kehyskertomukseen eläytyvät. Toisaalta näen myös tärkeäksi vastaustilanteen synnyttämien ajatusten käsittelyn jälkeenpäin. Tutkimukseeni osallistuvilla lapsilla on syytä tiedottaa kertomusten kirjoittamisen jälkeen tutkimukseni tarkoituksesta sekä yleisesti eläytymismenetelmän ideasta. Eläytymismenetelmällä pyrin tavoittamaan lasten pohdintoja mahdollisista arjen tapahtumista ja ilmiöistä ja niiden merkityksistä. Menetelmä antaa lapsille mahdollisuuden pohtia vastauksiaan ja kertoa arjesta omin sanoin ilman vastuuseen joutumisen pelkoa sanomisistaan.

5.2 Kehyskertomukset

Kehyskertomukset ovat keskeinen osa eläytymismenetelmätutkimusta (Eskola, J. 1998, 91). Ennen varsinaista aineistonkeruuta päätin testata erilaisia kehyskertomuksia, jotta saisin selvyuden, millainen kehyskertomus tuottaa hedelmällisimmän tuloksen. Eläytymismenetelmässä kehyskertomuksella on tuotettavien kertomusten kannalta ratkaiseva osa. Esitutkinta on tärkeää, sillä ainoastaan vastaajalle relevantti kehyskertomus mahdollistaa eläytymisen tilanteeseen. Esitutkinnassa on mahdollista myös selvittää, millainen kehyskertomus tuottaa halutunlaisia kertomuksia. (Salonen 2000, 76.) Lapset eläytymismenetelmään osallistujina tuo myös mukanaan yhden syyn tutkia etukäteen, millainen kehyskertomus heille olisi ihanteellisin.

Käytin testauksessa kolmentyyppisiä kehyskertomuksia. Jokaisen kehyskertomuksen juoni on sama eli päähenkilön päivä on joko onnistunut tai epäonnistunut. Yhdessä kehyskertomustyyppissä orientaatio kehottaa muistelemaan omaa onnistunutta tai epäonnistunutta päivää. Toinen asettaa päähenkilöksi kertomuksen kirjoittajan itsensä, mutta orientaatio antaa mahdollisuuden keksiä, mikä saa kirjoittajan päivän onnistumaan tai vaihtoehtoisesti epäonnistumaan. Kolmannessa kehyskertomustyyppissä päähenkilönä on 12-vuotias Anna tai Aleksis. Päähenkilö on siis melko samanikäinen kuin kirjoittaja itse, mutta vieras nimi etäännyttää kirjoittajan vielä edellistä vaihtoehtoa enemmän päähenkilöstä. Pyrin laatimaan kehyskertomukset yksinkertaisiksi, selkeiksi ja lyhyiksi, jotta jokainen kirjoittaja oivaltaisi nopeasti kehyskertomuksen idean ja itse kertomuksen tuottamiselle jäisi riittävästi aikaa.

Suoritin esitutinnan keväällä 2010 eräässä tamperelaisessa peruskoulussa kahdella eri kuudennella luokalla. Sain yhteensä 28 kirjoitusta, joiden perusteella arvioin eri kehyskertomusten toimivuutta tutkimustehtäväni kannalta. Tulos oli selkeä. Kehyskertomukset, jotka kehottivat kirjoittajaa muistelemaan omaa elämää tai kuvittelemaan itsensä osaksi kertomusta, johdattivat kirjoittajan kertomaan erittäin yksityiskohtaisia tapahtumakuvauksia. Kirjoituksista ei rakentunut selkeitä kertomuksia vaan pikemmin

kuvauksia tietystä lyhytkestoisesta tapahtumasta omassa elämässä. Anna- ja Aleksin -kehyskertomukset tuottivat sitä vastoin erittäin monimuotoisia kertomuksia.

Esitutinnan perusteella valitsin varsinaisiksi kehyskertomuksiksi tutkimukseeni seuraavat:

Kuvittele, että 12-vuotiaan Aleksin päivä on onnistunut, sillä jotain mukavia asioita tapahtuu. Kerro päivän tapahtumista.

Kuvittele, että 12-vuotiaan Aleksin päivä ei ole onnistunut, sillä jotain ikäviä asioita tapahtuu. Kerro päivän tapahtumista.

Kuvittele, että 12-vuotiaan Annan päivä on onnistunut, sillä jotain mukavia asioita tapahtuu. Kerro päivän tapahtumista.

Kuvittele, että 12-vuotiaan Annan päivä ei ole onnistunut, sillä jotain ikäviä asioita tapahtuu. Kerro päivän tapahtumista.

5.3 Kuudesluokkalaiset tutkimuskohteena ja kertomuksen tuottajina

Lapset ovat monestakin syystä erityinen ikäryhmä ja tästä syystä heihin kohdistuvan tutkimuksen tulee olla erityistä. Tutkimusta toteutettaessa on otettava huomioon lapsen kehitys ja kyvyt. Tutkimuskysymykset on laadittava tästä näkökulmasta käsin. Tutkijan on pidettävä mielessä se, että tutkimus on aina sidoksissa kontekstiin, jossa se tehdään. Kontekstin vaikutus aineistoon on huomioitava. Kontekstin ollessa lapsille vieras on lapsille annettava riittävästi aikaa sopeutumiseen ja mahdollisiin vieraisiin materiaaleihin tutustumiseen. Lapsia tulee myös muistaa tiedottaa tutkimuksesta ja sen tarkoituksesta. (Greig, Taylor & MacKay 2007, 4, 91.)

Omassa tutkimuksessani olen pyrkinyt ottamaan huomioon yllä mainitut seikat perehtyen kuudesluokkalaisten kehitykseen ja heidän ikäryhmänsä hallitsemiin kykyihin. Olen valinnut tutkimusmenetelmäksi eläytymismenetelmän, jonka uskon edustavan peruskoulun oppilaille melko tuttua tapaa ilmaista itseään, kirjoittavathan koululaiset jatkuvasti kertomuksia koulussa. Näen eläytymismenetelmän oivana vaihtoehtona haastattelulle lapsia tutkittaessa useastakin syystä. Haastattelutilanteessa haastatteliija saattaa huomaamattaan ohjata lasta hänen vastauksissaan esimerkiksi kyseenalaistamalla tai ohittamalla vastauksia. Toisaalta lapsi pyrkii itse jatkuvasti tulkitsemaan haastattelijaa ja muodostaa vastauksensa tulkintansa pohjalta. (Suoninen & Partanen 2010, 109–110, 114.) Eläytymismenetelmä tarjoaa lapselle tästä näkökulmasta vapaamman tilan rakentaa vastauksiaan. Ympäristön vaikutusta ei kuitenkaan tässäkin menetelmässä voi täysin sulkea pois. Greig, Taylor & MacKay (2007, 92–93, 137) nostavat esille toisenlaisen näkökulman, joka tukee eläytymismenetelmän valintaa haastattelun sijaan. He toteavat lapsen haastattelun kouluympäristössä nostavan pinnalle kontekstille ominaisen oppilas-opettaja -valta-asetelman. Uskon valta-asetelman jäävän vähäisemmäksi lasten kirjoittaessa mielikuvituksensa pohjalta nimettömiä vastauksiaan. Kuudesluokkalaisten ollessa tutkimuksen aineistonkeruutilanteessa tietoisia kirjoitustensa anonyymisyydestä ja tutkimuksen tarkoituksesta ylipäätään. Tämän varmistin tiedottamalla asiasta heille ennen kirjoitustilannetta.

Kuudesluokkalaisten ollessa tutkimukseni kohderyhmänä koen tärkeäksi pohtia eettisten ja kehityksellisten seikkojen ohella heitä myös kertomuksen tuottajina. Lapsen kirjoittaessa ensimmäisiä kertomuksiaan, usein noin 5–6-vuotiaana, hän on jo omaksunut kerronnallisen kulttuurin. Toisin sanoen lapsen tuottamissa kertomuksissa ilmenee jo kertomukselle olennaiset tekijät. Ensinnäkin kertomuksessa ilmenee toiminnan ymmärtäminen oleelliseksi osaksi kertomusta. Toiseksi lapset osaavat työstää omia kokemuksiaan ja hyödyntää niitä kertomuksen rakenneosina tuottaen juonen kannalta eheän kokonaisuuden. Lapsilla on myös kyky ilmaista eri tapoja tulkita elämää kerronnallisessa muodossa niin lukijoina kuin kertomuksen tuottajina. Lasten voidaan sanoa hallitsevan jo ensimmäisiä kertomuksiaan kirjoittaessa kerronnallisuuden luovan ja kriittisen käytännön. Lapsia ei suinkaan tule nähdä taitamattomina ja kulttuuria sivusta seuraavina vaan aktiivisina kulttuurin tuottamiseen osallistuvina yksilöinä. He voidaan nähdä kulttuurissa vallitsevien traditioiden perillisinä,

jotka oppimansa ja kokemuksiensa pohjalta tuottavat uusia kertomuksia. Kertomukset ovat toki lapsuudessa epäkypsiä, mutta myös merkityksellisiä. Iän karttuessa ja kokemusten lisääntyessä myös kertomukset moninaistuvat ja kehittyvät. (Armstrong 2006, 169, 173–174.) Tutkimukseni kohderyhmän ollessa kuudesluokkalaiset lapset on perusteltua olettaa heidän kirjoittavan jo melko kypsiä ja moninaisia kertomuksia.

5.4 Taulukointi analyysin alullepanijana

Lähestyn aineistoani pääosin laadulliseen analyysiin kautta hyödyntäen tematisointia ja tulkintarepertuaarien sekä subjektipositioiden hahmottamista. Laadullisen lähestymisen ohella hyödynnän hieman määrällistä analyysia muodostamalla taulukoita keskeisistä teemoista. Eläytymismenetelmällä tuotetut aineistot ovat puhtaasti laadullisia, mutta niiden analysoinnissa on mahdollista käyttää määrällisiä keinoja kuten taulukointia. Aineiston määrällinen tarkastelu auttaa vastauksiin tutustumisessa ja niiden hahmottamisessa, mutta ei suinkaan edusta eläytymismenetelmäaineistolle ominaisinta analysointitapaa. Taulukointi on usein oiva keino aloittaa tutustuminen aineistoon, jonka jälkeen siirtyminen laadulliseen tarkasteluvaiheeseen näyttäytyy helpompana. (Eskola, J. 1997, 86, 89.)

Tutkimuksessani taulukointi mahdollistaa juuri laajaan ja monipuoliseen aineistoon tutustumisen ja suuren tekstimassan hallinnan. Tuon taulukoiden avulla esille variaatioiden mukanaan tuomat, toisistaan poikkeavat teemat. Eskola (J. 1997, 86) toteaaakin, että toisinaan kertomusvariaatioiden vertailu taulukoiden muodossa on hedelmällistä. Esitän taulukoiden avulla Annan sekä Aleksin onnistunut päivä -kertomusten sekä epäonnistunut päivä -kertomusten yleisimmät teemat. Teemojen ohella nostan esille teemojen mainitsijoiden sukupuolen. Taulukoiden tehtävä on selkeyttää analyysia antaen lukijalle selkeän kuvan teemojen esiintyvyydestä kertomuksissa.

5.5 Tematisointi analyysin runkona

Tutkimustehtävien erilaisuudesta huolimatta aineistoa kannattaa aluksi käsitellä tematisoinnin avulla. Tematisoinnilla tarkoitetaan tutkimustehtävän kannalta olennaisimpien aiheiden jaottelua ja ryhmittelyä. Sen avulla aineisto selkeytyy muodostaen selviä aihekokonaisuuksia. Kehyskertomuksen variaatiot muodostavat yhden teeman, johon kannattaa aluksi tarttua. (Eskola, J. 1997, 89.) Hyvärinen puhuu tässä yhteydessä temaattisesta luennasta ja huomauttaa, että huolellisissa analyysissä teemojen jaottelu liitetään kertomukseen. Teemoja ei ainoastaan nosteta esille kertomuksista vaan niiden yhteys kertomukseen mainitaan. (Hyvärinen, 2006, 17.)

Tutkimuksessani lähdän liikkeelle kehyskertomusten tarjoaman variaation pohjalta muodostuneista teemoista ja niiden erittelystä. Mitkä teemat ovat olennaisia onnistuneen päivän kohdalla ja mitkä vastaavasti epäonnistuneen päivän kohdalla. Eskola (J. 1997, 90–91, 93) kehottaa näin edettäessä pitämään mielessä kysymyksen siitä, mikä tekijä tuottaa onnistumisen tai vastaavasti epäonnistumisen. Hän huomauttaa, ettei laadullisen aineiston analyysia suositella jätettävän tematisoinnin tasolle vaan analyysia tulisi jatkaa jollain, esimerkiksi diskursiivisella, luennalla.

5.6 Diskursiiviset lukutavat analyysin syventäjinä

Aineiston tematisoinnin rinnalla tarkastelen kuudesluokkalaisten tuottamia kertomuksia diskurssianalyttisen näkökulman kautta. Diskurssianalyysin piirissä ymmärretään sosiaalisen konstruktionismin tavoin kielen rakentuvan sosiaalisten prosessien pohjalta ja synnyttävän sosiaalista todellisuutta. Analysoidessani aineistoani diskurssianalyttisestä näkökulmasta kertomuksessa kuvattujen onnistuneen tai epäonnistuneen päivän tapahtumien kautta hahmottuva todellisuus jää tarkastelun ulkopuolelle ja huomio kiinnitetään kertomuksen tasolle. Mielenkiinnon kohteeksi rajautuu itse kertomus, jonka uskotaan rakentuvan kulttuurin ohjaamana. Keskeiseksi analyysia eteenpäin vieväksi kysymykseksi nousee siten se, miten onnistuneen tai epäonnistuneen päivän tapahtumista kerrotaan. (Eskola, J. 1991, 68.)

Kielenkäyttäjien nähdään puheessaan ja kirjoituksissaan pyrkivän asioiden ja ilmiöiden ymmärrettäväksi tekemiseen. Puhe ja kirjoitukset eivät kuvaa asenteita, elämäntapaa tai kulttuuria niiden puhtaassa muodossaan, sillä yksiselitteistä totuutta ei diskursiivisen näkökulman mukaan ole. Samalle ilmiölle mielletään mahdolliseksi useat eri kuvaukset. Tarkastelun kohteeksi muodostuu tällöin se, millaisia kuvauksia ja tapahtumien selityksiä missäkin tilanteessa käytetään ja millaisia ilmiöitä niillä rakennetaan. (Jokinen, Juhila & Suoninen 1999, 17–18, 21.) Kuvausten rakentamiseen ihminen hyödyntää kielellisiä resursseja kuten erilaisia arvo- ja normijärjestelmiä. Rakennusvälineinä toimivat myös sanojen kirjaimellisten merkitysten ohella tietyt, mielikuvia herättävät sävyt, jotka joihinkin sanoihin ja sanontoihin liittyvät. Nämä sanoihin liittyvät sävyt ovat usein kulttuurisesti rakentuneita ja niiden tulkintaan on tutkijan mahdollista hyödyntää kulttuuristaan esiyymmärrystään. Olennaista on pitää mielessä, että sanojen merkitykset rakentuvat ensisijaisesti vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa, joten konteksti, jossa kuvaus tuotetaan, on aina huomioitava. (Suoninen 1992, 19.)

Aloitan aineiston diskursiivisen lukemisen tarkastelemalla aineistosta nostamani teemoja kertomuksen tasolla pitäytyen. Teemat ja kertomukset kokonaisuudessaan edustavat diskurssianalyysin käsittein ilmaistuna *selonteoja*. Selonteot ovat riippuvaisia sosiaalisesta todellisuudesta ja samalla muovaavat sitä. Ne tukevat ja ylläpitävät kulttuurin sovinnaisia rakenteita. Selonteoilla nähdään olevan vaikeammin havaittavia symbolisia ja aineellisia seurauksia. Viitattaessaan laajempiin merkityssuhteiden kokonaisuuksiin ne vahvistavat niitä. Merkityssuhteiden kokonaisuuksia kutsutaan diskurssianalyysin parissa usein termein diskurssi tai tulkintarepertuaari. (Jokinen, Juhila & Suoninen 1999, 20–22.) Käytän tutkimuksessani käsitettä *tulkintarepertuaari*, jonka Potter ja Wetherell (1995, 89) määrittelevät merkitysten kokonaisuudeksi, joka muodostuu käsitteistä ja puheilmauksista. Sen avulla toteutetaan tekoja ja rakennetaan kuvauksia tosiasioiden tiloista. Tulkintarepertuaarien ja kielenkäytön tapojen nähdään antavan asioille ja ilmiöille merkityksen (Jokinen, Juhila & Suoninen 1999, 56). Kielenkäytön tavat ilmenevät usein tulkintarepertuaarien sisällä melko ristiriidattomina, mutta saattavat eri tulkintarepertuaarien välillä olla hyvinkin ristiriitaisia (Suoninen 1992, 30). Ymmärrän tulkintarepertuaarin

tutkimuksessani hieman tätä määritelmää laueammin. En kiinnitä huomiota mahdollisiin merkityksiä rakentaviin sanastoihin ja termeihin vaan pyrin hahmottamaan teemoissa rakentuvia laajempia merkityskokonaisuuksia. Miellän näiden kokonaisuuksien koostuvan tietyn sanaston sijaan toiminnan, tapahtumien ja tunnelman kuvauksista. En siis etsi tarkkaa kieliopillisesti ja tyyllisesti yhtenäistä kielikuvien ja puhetapojen kokonaisuutta vaan ymmärrän tulkintarepertuaarin laajempaa käsitteenä etsien tapoja kuvata toimintaa, tunnelmaa ja tapahtumia.⁴ Pohdin sitä, millä keinoilla tulkintarepertuaareja tuotetaan ja mitä merkityksiä ne lasten kuvaaman arjen ilmiöille antavat. Eroavatko tulkintarepertuaarit teemojen entä onnistunut ja epäonnistunut päivä -kertomusten suhteen?

Merkityssystemeissä, joita tutkimuksessani nimitän tulkintarepertuaareiksi, voi nähdä rakentuvan *subjektipositioita*. Subjektipositiolla tarkoitetaan dynaamisia, tilanteittain vaihtuvia identiteettejä, joita ihmiset kielenkäytössään itsestään ja toisistaan tuottavat. Ne ovat toiminnallisia rakenteita eikä niitä tästä syystä mielletä pysyviksi ihmisen ominaisuuksiksi. Subjektipositiot ovat sidoksissa siihen tulkintarepertuaariin, jossa ne ilmenevät. Tämän diskursiivisen näkökulman seurauksena käsitteeksi valitaan usein subjektipositio identiteetin sijaan, jolloin tulkintarepertuaarin valta asemoida ihmiset tietyille paikoille korostuu. (Jokinen, Juhila & Suoninen 1999, 68.) Tähän näkökulmaan ja määritelmään tukeutuen käytän tutkimuksessani subjektiposition käsitettä. Näen kuudesluokkalaisten tuottamissa kertomuksista erottuvien eri teemojen yhteydessä esiintyvän tietynlaisia tulkintarepertuaareja ja niissä Annalle ja Aleksille rakentuvan subjektipositioita. Kiinnitän huomiota siihen, millaisia subjektipositioita kukin tulkintarepertuaari tuottaa ja millaiseksi Annan ja Aleksin toimijuus niissä rakentuu.

⁴ Aihetta voisi mahdollisesti lähestyä myös Erwing Goffmanin (1974) kehittämän kehysanalyysin (Frame analysis) kautta. Tällöin tulkintarepertuaarin sijaan hyödynnettäisiin kehyksen käsitettä. Kehysten avulla pyritään kuvaamaan, mitä tilanteessa on meneillään. Taustalla on ajatus kulttuurista sosiaalista toimintaa määrittävänä tekijänä ja kehysten tehtävänä nähdään järjestyksen luominen tähän sosiaaliseen elämään. (Goffman 1974, 8, 345, 562.)

6 Aineisto

6.1 Aineistonkeruu peruskoulussa

Keräsin eläytymismenetelmällä kertomuksia 6. luokkalaisilta lapsilta. Ennen aineistonkeruuta hankin Tampereen kaupungilta tutkimusluvan pro gradu -tutkielmalleni syksyllä 2009. Olin yhteydessä kahteen Tampereen seudulla sijaitsevaan peruskouluun ja sovin kevään ja syksyn 2010 aikana suoritettavista aineistonkeruista. Keräsin kertomuksia kolmelta eri kuudennelta luokalta kolmena eri ajankohtana, huhtikuussa, syyskuussa sekä lokakuussa 2010. Noin kahta viikkoa ennen keruutilannetta jaoin jokaiselle oppilaalle lupalomakkeen kotiin vietäväksi, jonka kautta tiedotin oppilaiden vanhemmille tulevasta aineistonkeruusta ja pyysin vanhemmilta suostumusta lastensa tutkimukseen osallistumiselle. Suurin osa lupalomakkeista palautettiin myönteisinä luokan opettajalle. Muutama lupalomake jäi palauttamatta ja muutamassa oli kielteinen vastaus. Näiden tapausten kohdalla neuvottelin kyseisen luokan opettajan kanssa ja sovimme miten järjestämme tilanteen niin, että vain luvan saaneet oppilaat kirjoittavat kertomuksen. Järjestelyt sujuivat hyvin, mistä kiitos kuuluu koulujen kiitettävälle yhteistyölle.

Aineistonkeruut ajoittuivat paitsi vuodenaikaan nähden myös ajallisesti eri aikoihin. Kaksi keruuta suoritin aamupäivällä, heti koulun alettua ja yhden iltapäivällä. Tämä luultavasti olikin syynä iltapäivällä tutkimukseen osallistuneiden levottomuudelle ja hankaluudelle keskittyä kirjoittamistilanteessa. Muuten aineistonkeruu sujui hyvin ja tuloksetkaasti. Evästin muutamalla sanalla jokaista ryhmää ennen kirjoitustilannetta lähinnä tiedottaen, että kertomus on nimetön ja jokaisen kertomus on tärkeä, sillä haluan kuulla, mitä oppilailla on kerrottavanaan. Eskola (J. 1991, 18) mainitsee, että tämänkaltainen lyhyt tiedottaminen on ennen aineistonkeruutilannetta toivottavaa. Muistutin myös jokaista merkitsemään oman sukupuolensa vastauspaperiin sille merkittyyn kohtaan. Tämän jälkeen oppilailla oli 20 minuuttia⁵ aikaa lukea heille satunnaisessa järjestyksessä jaettu kehyskertomus ja tuottaa A4-

⁵ Eskolan (J. 1991, 18) mukaan vastausaikaa on syytä varata 15–25 minuuttia.

kokoiselle paperille kertomus ohjeistusta noudattaen. Ohjeistus oli riittävän selkeä, sillä jokainen pääsi heti kirjoittamisen vauhtiin ja kertomuksista muodostui oletetunlaisia.

Vastaustilanteen jälkeen käytin hetken tiedustelemalla, jäikö jokin asia vastaustilanteessa askarruttamaan lapsia. Kerroin samalla lyhyesti eläytymismenetelmän ideasta ja siitä, että lapset olivat kirjoittaneet erilaisiin kehyskertomuksiin eläytyen. Eskola (J. 1991, 18) kehottaa purkamaan tilanteen aiheuttamaa jännitystä ja mieleen nousseita kysymyksiä jälkeensä. Kolmannen aineistonkeruun suoritettuani aloin lukea kertomuksia läpi ja huomasin samojen teemojen toistuvan yllättävänkin tiiviiseen tahtiin. Aineistoni oli näkemykseni mukaan riittävä. Tarkoitukseni ei ole pro gradu -tutkielmassani tarkastella kirjoittajan sukupuolen vaikutusta tuotetun kertomuksen sisältöön. Tähän tarkoitukseen aineistoa olisi ollut syytä kerätä enemmän, jotta vertailu olisi ollut mahdollista.

6.2 Aineiston esittely

Kertomukset vaihtelevat pituudeltaan koneella kirjoitettuna muutamasta lauseesta yli A4-sivun pituisiin. Jokainen kertomus on mielestäni hedelmällinen ja sopiva osaksi aineistoani, sillä jokainen tuo jotain uutta muiden kertomusten joukkoon. Tosin muutama kertomus tuntui jo toistavan itseään teemojen suhteen, minkä koin merkinä siitä, että olin saanut kokoon pro gradu -tutkielmalleni sopivan suuruisen aineiston. Toisaalta Eskola (A. 1988, 255) huomauttaa, etteivät kertomukset milloinkaan tuo esille kaikkia mahdollisia merkityksiä, joita kontekstin parissa olisi mahdollista tuottaa. Eskolan (J. 1991, 15) mukaan 10–15 kertomusta yhtä kehyskertomusta kohden on usein riittävä määrä aineistoa. Kertomuksia on yhteensä 51, joista Annan onnistunut päivä -kertomuksia on 14, Annan epäonnistunut päivä -kertomuksia 13, Aleksin onnistunut päivä -kertomuksia 12 ja Aleksin epäonnistunut päivä -kertomuksia 12. Kertomusten kirjoittajien sukupuolet ovat jakautuneet melko tasan. Jokaisen kehyskertomuksen kohdalla kummankin sukupuolen edustajia on vähintään viisi kappaletta, mikä mahdollistaa jossain määrin sukupuolien välistä vertailua kertomusten suhteen.

Aineiston analysointia helpottaakseni kirjoitin kakki kertomukset elektroniseen muotoon, minkä koin mahdollistavan kertomusten helpomman työstämisen sekä vertailun. Pysin kirjoittamaan kertomukset tietokoneelle alkuperäisessä muodossaan. Kertomukset oli tuotettu selkeällä käsialalla, joten tämä onnistui näkemykseni mukaan hyvin muutamia vaikeaselkoisia kohtia lukuun ottamatta. Jätin muutaman epäselvän kohdan kirjaamatta, sillä en ollut varma kirjoitetuista sanoista. Pysin näin varmistamaan, ettei mikään kertomus tule väärin tulkituksi ja riko näin eettisiä periaatteita väärentäen lasten kirjoittamia ajatuksia. Tämän jälkeen järjestin kertomukset numerojärjestykseen niin, että Annan onnistunut päivä -kertomukset saavat numerot 1–14 ja Annan epäonnistunut päivä -kertomukset numerot 15–27. Aleksin onnistunut päivä -kertomukset saavat numerot 1–12 ja Aleksin epäonnistunut päivä -kertomuksia merkitsen numeroilla 13–24. Merkitsen +-merkillä onnistuneen päivän -kertomuksia ja vastaavasti –merkillä epäonnistuneen päivän kertomuksia. Lisään vielä loppuun T tai P-kirjaimen kuvaamaan kertomuksen kirjoittajan sukupuolta. Mainitsen lisäksi onko kyse Anna- vai Aleksin -kertomuksesta merkitsemällä etunimen koodauksen yhteyteen. Esimerkiksi Annan onnistunut päivä -kertomus voi saada koodikseen *Anna:8+T* ja epäonnistunut päivä -kertomus vaihtoehtoisesti *Anna:18–P* ja Aleksin onnistunut päivä -kertomus vastaavasti *Aleksin:2+P* ja epäonnistunut päivä -kertomus *Aleksin: 14–T*.

Kaikki 51 kertomusta kirjoitettiin kehyskertomuksen antaman orientaation mukaisesti. Käytin kehyskertomuksissa kahdenlaista variaatiota. Ensinnäkin varioin kehyskertomusta päivän onnistumisen suhteen niin, että osa lapsista kirjoitti kertomuksen, jossa päähenkilön päivä oli onnistunut ja kuvasi epäonnistunutta päivää. Toiseksi varioin kertomuksen päähenkilön sukupuolta. Noin puolet lapsista sai tehtäväkseen kirjoittaa Annan päivästä ja puolet kirjoitti Aleksin päivästä. Päivän onnistumiseen liittyvä variaatio houkutteli lapset kirjoittamaan selkeästi erityyppisiä kertomuksia. Muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta kertomuksissa esiintyy täysin erilaisia teemoja päivän onnistumiseen liittyvästä variaatiosta riippuen. Päähenkilön sukupuolen variaatio tuo joitakin eroja kertomuksiin, joita tarkastelen analyysiosioissa.

Teemat vaihtelevat pituudeltaan koko kertomuksen mittaisesta vain muutaman lauseen pituisiin. Yksi teema saattaa kulkea läpi koko kertomuksen ja toisinaan yksi kertomus pitää

sisällään useita eri teemoja. Kuitenkin niin, että jokainen kertomus pitää sisällään selkeästi ainakin yhden teeman. Mielenkiintoinen oli joidenkin tutkimukseeni osallistuneiden kuudesluokkalaisten tekemä valinta kirjoittaa kertomus minä -muodossa kehyskertomuksen ehdottaman yksikön kolmannen persoonan (Anna tai Aleks) sijaan. Muutama kirjoittaja asetti kehyskertomuksessa mainitun Annan tai Aleksin kertomuksen sivuosaan ja keksi itse kertomukselle toisen päähenkilön. Kuitenkin niin, että Anna tai Aleks kulki kertomuksessa mukana sen loppuun saakka uuden päähenkilön rinnalla.

7 Onnistunut päivä -kertomusten teemat – näkökulmana tulkintarepertuaarit ja subjektipositiot

Onnistunut päivä -kertomuksissa teemoja esiintyy yhteensä yksitoista. Teemoja ovat: yllätyksen saaminen, vapaa-ajan vietto, merkkipäivät, onnistuminen joko koulussa tai harrastuksessa, rahan löytäminen tai voittaminen, koiran saaminen, vanhemmuus, auttaminen, seurustelusuhde, itse uutena oppilaana tai uuden oppilaan tapaaminen sekä mielikuvituksellinen satu. Osa teemoista näkyy vain yhdessä kertomuksessa ja jotkin teemat nousevat toistuvasti esille eri kertomusten yhteydessä. Taulukko 1 kuvaa eniten esiintyneitä teemoja onnistunut päivä -kertomusten kohdalla. Eniten esiintyneiksi teemoiksi määrittelen kolme kertaa tai useammin kertomuksissa mainitut teemat.

	Onnistunut päivä -kertomusten neljä yleisintä teemaa							
	Merkkipäivät		Onnistuminen		Auttaminen		Vanhemmuus	
	Anna	Alexi	Anna	Alexi	Anna	Alexi	Anna	Alexi
Tyttö	3	1	3	0	1	2	3	1
Poika	1	3	3	3	0	0	2	0
Yhteensä	8		9		3		6	

Taulukko 1: Onnistunut päivä -kertomusten neljä yleisintä teemaa

Taulukossa esiintyvät luvut on tarkoitettu avuksi hahmottamaan aineiston sisältöä. Luvut antavat viitteitä siitä, että mahdollisia eroja sukupuolten välillä on sen suhteen, millaisista teemoista he kirjoittavat. Eroja teemoissa tuntuu ilmenevän myös kertomuksen päähenkilön sukupuoleen liittyen. Lukujen ollessa pieniä ei niiden pohjalta kuitenkaan ole mahdollista tehdä päätelmiä vaan ne tulee mieltää jatkopohdinnan virikkeiksi. Neljä yleisintä teemaa onnistunut päivä -kertomuksissa ovat merkkipäivät, onnistuminen, auttaminen sekä vanhemmuus. Mielenkiintoista on, että onnistumisen ja vanhemmuuden teemat esiintyvät useammin Annan onnistuneesta päivästä kertovissa kertomuksissa. Auttamisen teema ilmenee yllättävästi vain tyttöjen kertomuksissa. Tarkastelen taulukossa 1 esitettyä neljää teemaa lähemmin seuraavaksi.⁶

7.1 Merkkipäivät

Yksi yleisimpiä teemoja onnistunut päivä -kertomuksissa on merkkipäivät⁷. Teema esiintyy sekä Aleksin että Annan onnistunutta päivää kuvailevissa kertomuksissa. Kirjoittajina on tasaisesti sekä tyttöjä että poikia. Merkkipäivät kuvataan joko päähenkilön omiksi tai hänen kaverinsa juhliksi. Tämän teeman yhteyteen liittyy paljon kuvauksia tunteista ja mielialasta, jotka luonnollisesti ovat positiivisia. Kertomuksissa ilmenee myös pelkoa ja jännitystä. Teemaan liittyy useimmissa kertomuksissa kaverit ja vanhemmat yllätyksen järjestäjien, kanssajuhliloiden tai lahjojen antajien ominaisuudessa. Merkkipäivät mainitaan myös kahdessa epäonnistunut päivä -kertomuksessa, mutta tällöin ne sijoittuvat vain osaksi laajempaa juonta eivätkä mielestäni muodosta itsenäistä teemaa.

⁶ Pro gradu -tutkielman laajuisessa tutkimuksessa ei ole mahdollista tarkastella jokaista kertomuksissa esiintynyttä teemaa tarkemmin, joten päädyin rajaamaan tarkemman tarkastelun useimmin esiintyneisiin teemoihin. Mielenkiintoista olisi laajentaa tarkastelua kokemaan myös muita teemoja, jotka esiintyvät kertomuksissa harvemmin.

⁷ Teemaan merkkipäivät luokittelin sekä syntymäpäivistä että nimipäivistä kertovat kohdat kertomuksista.

7.1.1 Jännittävää odotusta – Anna ja Alekski aktiivisina organisoijina

Merkkipäivät teeman yhteydessä esiintyy useita selontekoja, joissa näen ilmenevän jännittävää odotusta -tulkintarepertuaarin. Anna ja Alekski odottavat iltaa ja omia nimipäivä- tai syntymäpäiväjuhliiaan ja järjestelivät niitä. Tunnelma on jännittynyt.

Oli helmikuun 16. Alex (Aleksi) oli matkalla **kauppaan ostamaan syntymäpäivätarvikkeita**⁸. Alex halusi isoimman kakun, joka kaupassa oli. Alex löysi 600 gramman kermakakun ja sanoi äidilleen: **"Haluan tuon!"**. Alexin äiti vastasi: "Hyvä on". Alex on vanhempiensa kanssa matkalla kotiin. Alex **meni heti kotona siivoamaan**. Kun vieraat saapuivat, Alex oli **innoissaan**. Alex sai monta lahjaa. Alex **innostui**. "Sain rahaa, pelejä ja karkkia!", **kirkui** Alex.

(Aleksi:11+P)

Jännittävää odotusta -tulkintarepertuaari näkyy otteessa tietyistä suorituksista koostuvana toimintana, suorituksiin liittyvinä merkityksinä sekä erityisinä sanavalintoina. Suoritukset, joiden avulla odotettua huipennusta valmistellaan, liittyvät juhlien järjestelyyn. Suorituksista kerrottaessa sanavalinnoista on mahdollista tulkita vahvan tahdon ja jännityksen merkityksiä, joiden tulkitsen rakentavan jännittävää odotusta -tulkintarepertuaaria. Selonteon alussa kirjoittaja nostaa esiin Aleksin syntymäpäivätarvikkeiden oston, jonka miellän ensimmäiseksi suoritukseksi. Alekski haluaa kaupan isoimman kakun, mitä kirjoittaja korostaa vielä kertoessaan Aleksin sanovan äidilleen: "Haluan tuon!". Tulkitsen Aleksin huudahduksen viittaavan vahvaan tahtoon ja intoon järjestää hienot juhlat illalla, joita hän jännittyneenä odottaa. Näkisin jännittyneen tunnelman ilmenevän juuri Aleksin innokkaana toimintana ja huudahduksina. Jännittävää odotusta -tulkintarepertuaaria rakentaa myös kirjoittajan kuvaus: "Alex meni **heti** kotona siivoamaan". Aleksin ei kerrota ainoastaan menneen siivoamaan vaan tehneen sen heti, minkä voi ajatella viittaavan haluun saada asiat pian tehtyä, jotta odotus voi päättyä ja juhlat alkaa. Selonteon lopussa kirjoittaja kuvaa juhlien koittavan ja Aleksin

⁸ Tummennetulla tekstillä korostan analyysin kannalta olennaisia kohtia otteessa. Nämä kohdat toimivat myös perusteluna sille, miksi olen valinnut kyseisen otteen esiteltäväksi analyysissäni. Tummennetut kohdat toimivat lukijan apuna analyysiä luettaessa.

innostuvan. Innostusta vahvistetaan vielä kertomalla Aleksin ”kirkuvan”. Sama jännittävää odotusta -tulkintarepertuaari on esillä myös seuraavassa otteessa.

Oli Annan syntymäpäivät. Kavereita oli tulossa illalla yöksi. Koulun päätyttyä Anna meni **suoraan kotiin**. Kun Anna oli pihassa, hän näki, kuinka **äiti kantoi kakkua sisälle. Vanhemmat ja pikkusisko eivät olisi illalla kotona** vaan mökillä.

-Enää kuusi tuntia! Anna puheli itsekseen. **Mitä, jos kaikki menisi pieleen?** Anna ajatteli.

Anna jatkoi kuitenkin huolelta koristelua ja muuta vastaavaa.

-Voih! Enää puoli tuntia ja vielä paljon tehtävää.

(Anna:8+T)

Otteessa jännittävää odotusta -tulkintarepertuaari ilmenee otteen Aleksin:11+P tapaan erilaisten suoritusten ja niihin liittyvien merkitysten sekä sanavalintojen kautta. Kirjoittaja kuvaa: ”Anna meni (koulusta) **suoraan kotiin**”, minkä voi nähdä rakentavan kuvaa siitä, että syntymäpäivien takia Annan on kiirehdittävä kotiinsa eikä hän voi poiketa kotimatallaan tällä kertaa minnekään. Näen kotiin kiiruhtamisen viittaavan siihen, että Anna odottaa tulevia juhliaan. Kirjoittaja hyödyntää tästä näkökulmasta jännittävää odotusta -tulkintarepertuaaria. Annan päivä on erityinen ja suuntana ovat illan juhlat. Ensimmäinen syntymäpäivien järjestelyyn ja odotukseen liittyvä suoritus ilmenee kolmannella rivillä kirjoittajan mainitessa Annan äidin jo kantavan kakkua sisälle. Huomiota on syytä kiinnittää myös kirjoittajan mainintaan muiden perheenjäsenten poissaolosta Annan syntymäpäivien ajan. Lauseen taustalla voidaan ajatella olevan kulttuurinen oletus vanhemmista auktoriteettina, ja heidän poissaolonsa mainitseminen viittaa siis auktoriteetin hetkelliseen poissaoloon syntymäpäiväjuhlien ajan. Tulkitsen ilmaisun tähän kulttuuriseen ymmärrykseeni pohjautuen lisäävän jännittynyttä ja erityistä tunnelmaa, joka yleisemminkin jännittävää odotusta -tulkintarepertuaarissa vallitsee. Anna osallistuu järjestelyyn koristelemalla. Mielenkiintoista on, että kirjoittaja mainitsee Annan puhelevan itsekseen peläten juhlien epäonnistumista. Näkisin Annan puheen: ”Enää kuusi tuntia! Anna puheli itsekseen. Mitä, jos kaikki menisi pieleen? Anna ajatteli.” ja ” Voih! Enää puoli tuntia ja vielä paljon tehtävää.” korostavan jännittynyttä ja odottavaa tunnelmaa, joka tässä tulkintarepertuaarissa rakentuu.

Tulkitsen Annalle ja Aleksille rakentuvan jännittävää odotusta -tulkintarepertuaarissa aktiivisen organisoijan subjektipositio. Molemmat organisoivat omia juhliaan aktiivisesti. Aktiivisuus ilmenee Aleksin ilmaistessa vahvasti tahtoaan ja Annan pohtiessa juhlien onnistumista. Miellän Annan ja Aleksin toimijuuden ilmenevän molemmissa otteissa vahvana, mikä ilmenee sanavalinnoissa, kuten: ”Aleksi halusi, löysi, meni, kirkui” ja ”Anna meni, näki, puheli, ajatteli”. Maininnan arvoista on, että molemmissa otteissa päähenkilön toimijuus ilmenee myös puheen tarkalla siteeraamisella (esim. Aleks:11+P rivi 4). Huomionarvoista on mielestäni se, että molemmissa otteissa vanhemmat ovat Annan ja Aleksin mukana järjestämässä juhlia. Heidän mukanaoloa ei perustella tai pohdita. Anna ja Aleks sijoittuvat aktiivisesta toiminnastaan huolimatta lapsen asemaan vanhemman ollessa heidän rinnalla auttamassa organisoinnissa.

7.1.2 Tuttua ja turvallista – Anna osallistujana

Tuttua ja turvallista -tulkintarepertuaariksi nimitän selontekoja, joissa merkkipäivät kuvataan erilaisista suorituksista koostuvana toimintana tai merkkipäiville kulttuurissamme tyypillisenä tapahtumana. Selonteot toimivat lähinnä toiminnan raportointeina, mutta osittain ne ovat päällekkäisiä jännittävää odotusta -tulkintarepertuaarin kanssa.

Tänään Annan parhaalla ystävällä on synttärit kotonaan. Anna odottaa niitä innolla. --- (Anna) alkoi miettimään, **mitä laittaa päälle** synttäreille. Anna lähti kotoa pois ajoissa, jotta ehtisi paikalle ajoissa. Kun Anna meni Ellan synttäreille, niin **Ella halasi häntä ja kiitti lahjoista**. Sitten, kun kaikki kaverit olivat paikalla **he alkoivat syödä**. Sen jälkeen **he aukaisivat lahjat**. Sitten heillä oli **biisikärpänen**. Siinä piti tietää laulu ja artisti. Sen jälkeen **he tanssivat ja pitivät hauskaa**.

(Anna:2+T)

Otteessa kirjoittaja kuvaa Annan ystävän Ellan syntymäpäiviä, jotka selonteossa kuvataan koostuvan erilaisista suorituksista. Anna odottaa juhlia innolla ja pohtii asukokonaisuuttaan. Tämän voidaan nähdä edustavan kulttuurillemme tyypillistä tapaa suhtautua syntymäpäiväjuhliin positiivisesti ja käyttää hieman aikaa niihin valmistautumiseen kunnioittaaksemme juhlien järjestäjää. Maininta Annan innosta on ainoa kohta selonteossa, jossa tunteita käsitellään. Tuttua ja turvallista -tulkintarepertuaari eroaa tässä suhteessa jännittävää odotusta -tulkintarepertuaarista, jossa puhe tunteista on melko keskeistä. Toiseksi kirjoittaja kertoo Ellan halanneen Annaa Annan saapuessa juhliin ja kiittäneen Annan antamasta lahjasta. Tämän tulkitsen edustavan kulttuurillemme ominaista käyttäytymisen kaavaa syntymäpäiväkutsuilla. Kolmantena suorituksena näen syömisen ja sen jälkeen neljänneksi suoritukseksi rakentuu lahjojen aukaisu. Erityisesti lasten syntymäpäiväjuhille on kulttuurissamme tyypillistä viidentenä suoritukseksi esiintyvä leikkien ja ohjelman järjestäminen. Lopuksi kirjoittaja vielä kuvaa syntymäpäivien jatkuvan tanssin ja hauskanpidon merkeissä. Näkisin tuttua ja turvallista -tulkintarepertuaarissa ilmenevän useita peräkkäisiä suorituksia, jotka ovat kulttuurissamme rakentuneita normeja merkkipäiväjuhlien etenemisestä. Sama tuttua ja turvallista -tulkintarepertuaari näkyy seuraavassa otteessa.

Anna heräsi aamulla kovaan meluun. Hän avasi silmänsä, **näki äitinsä, isänsä ja pikkuveljensä.** Kaikki huusivat kuin samasta suusta: **"hyvää syntymäpäivää!"** Annan aamuinen **katse kirkastui,** kun hän näki **kasoittain lahjoja perheensä käsissä.** Oli isoja, pieniä, punaisia ja jopa vihreitä. Anna hyppäsi sängystä lahjojen joukkoon.

(Anna:14+P)

Otteessa tuttua ja turvallista -tulkintarepertuaari ilmenee merkkipäiville tyypillisen tapahtuman kuvauksena. Kirjoittaja kertoo Annan perheen herättävän hänet aamulla toivottaessaan Annalle hyvää syntymäpäivää. Anna saa heiltä kasoittain lahjoja ja on mielissään ja päättääkin hypätä lahjojen joukkoon. Aamuisen katseen kirkastumisen maininta on ainoa otteessa ilmenevä mielialan tai tunteen kuvaus. Tapahtuma, jossa syntymäpäiväsankari saa lahjat ja onnentoivotukset sänkyynsä aamuvaihain, on uskoakseni monille kulttuurimme edustajalle tuttu. Tulkintarepertuaarissa kuvaukset ja niiden

merkitykset rakentuvat tutun kulttuurille ominaisen toiminnan pohjalta ja samalla uusintavat sitä.

Otteissa Anna:2+T ja Anna:14+P näkisin Annalle rakentuvan subjektiposition, jota nimitän osallistujaksi. Anna toimijana osallistuu merkkipäivän viettoon yhdessä muiden kertomuksen henkilöiden kanssa. Hänen toimintansa voi nähdä olevan sidoksissa kulttuuriin odotuksiin siitä, miten syntymäpäivillä toimitaan. Tätä päätelmää tukee se, ettei Anna tai kertomusten muut henkilöt toimi vastoin kulttuurissa rakentunutta kaavaa vaikkapa kieltäytymällä leikkiin osallistumisesta tai jatkamalla uniaan perheen herätettyä hänet. Annan toimijuus osallistujan subjektipositiossa vaihtelee otteiden edetessä. Otteen Anna:2+T alussa Annan toimijuus on vahvempaa, mutta selonteon edetessä toimijuus vähenee ja sekoittuu muiden toimintaan.

7.2 Onnistuminen

Yksi onnistunut päivä -kertomuksissa toistuva teema on onnistuminen. Onnistumisia kuvataan päähenkilön koulusuoriutumisessa sekä hänen harrastuksensa parissa. Onnistumiseen liittyy ylpeyden ja ilon tunteita sekä hyvä suoriutumisen jakamista vanhempien tai kavereiden kanssa. Onnistumisen teema esiintyy poikien kirjoittamissa kertomuksissa (6 kpl) tyttöjen kirjoittamia kertomuksia (3 kpl) useammin.

7.2.1 Menestystä – Aleksi sankarina ja Anna suorittajana

Onnistumisen teeman yhteydessä esiintyi selkeästi tulkintarepertuaari, jonka nimeän menestyksen -tulkintarepertuaariksi. Annan ja Aleksin harrastukseen tai kouluun liittyvä suoritus on keskeisessä osassa tulkintarepertuaaria.

Uudet nappikset olivat hyvät, sillä hän (Aleksi) teki **Hattrickin** ja viimeinen maali oli **3-2 voittomaali**. Hänet **valittiin ottelun parhaaksi**

pelaajaksi ja hänelle sanottiin, että **hän saa olla loppukauden ajan kapteeni**.

(Aleksi:3+P)

Otteessa menestyksen -tulkintarepertuaari rakentuu Aleksin suorituksen ympärille. Aleksi onnistuu jalkapallopelissä tekemään kolme maalia ja hänen ansiostaan hänen joukkueensa voittaa täpärästi vastustajansa, joiden maalilukemiksi jää kaksi. Aleksi saa ottelun parhaan pelaajan maininnan sekä tiedon olevansa joukkueensa kapteeni loppukauden. Onnistuminen suorituksessa siivittää Aleksin menestykseen. Tulkintarepertuaarissa muiden henkilöiden osallisuus on vähäistä heidän olemassaolon ilmetessä ainoastaan passiivimuodossa: ”hänelle (Aleksille) **sanottiin**” ja ” Hänet (Aleksi) **valittiin**”. Näkisin Aleksin toiminnan näin korostuvan ja hänen menestyksensä nousevan selkeämmin esiin. Aleksille rakentuu tulkintani mukaan osin muiden henkilöiden häivytyksestä johtuen sankarin subjektipositio. Aleksin sankaruutta tuottaa myös hänen vahva toimijuutensa selonteossa. Hän teki maalit ja ratkaisi pelin voittomaalillaan 3-2. Mielenkiintoista on pohtia uusien nappiksien merkitystä selonteossa (rivi 1). Kirjoittajan voi tulkita jakavan toimijuutta hieman myös Aleksin pelikengille, jotka kirjoittajan mukaan olivat hyvät. Niiden ansiosta Aleksi teki kolme maalia ja menestyi. Seuraavassa otteessa menestyksen -tulkintarepertuaarin voi nähdä rakentavan hyvinkin toisenlaisen subjektiposition.

Ensimmäisellä tunnilla meillä oli matikan koe. **Sain siitä 9+**. --- Seuraavalla tunnilla oli historian koe. **Se meni vielä paremmin kuin matikan koe. Sain 10-**
--- Sitten pääsinkin jo kotiin ja **näytin kokeita äidille. Hän ilahtui** suuresti.

(Anna:5+P)

Otteessa suoritus rakentuu koulun kontekstissa ja siivittää Annan toisenlaiseksi menestyjäksi kuin Aleksin. Anna suoriutuu kiitettävästi sekä matematiikan, että historian kokeistaan. Kiintoisaa on, että suoritusta seuraava menestys rakentuu äidin ilahtumisen kautta. Anna itse ei reagoi suoritukseensa. Huomiota on syytä kiinnittää myös verbivalintoihin selonteossa. Anna ”sai” kokeesta 9+ ja seuraava koe ”meni” vielä paremmin. Näkisin Annalle rakentuvan

menestyksen -tulkintarepertuaarissa passiivisen suorittajan subjektiposition. Toisin kuin Aleksin suorituksen kohdalla ("Aleksi teki Hattrickin") kirjoittaja ei kuvaa Annan tehneen mitään suorituksensa eteen. Annan toimijuus on vähäistä ja asioita ikään kuin vain tapahtuu. Kirjoittaja kertoo Annan "päässeen" kotiin koulusta eikä esimerkiksi "lähteneen" tai "tulleen", mikä lisää vaikutelmaa Annasta passiivisena henkilönä, joka päästettiin kotiin jonkun muun toimesta. Anna toimii passiivisena suorittajana ja äidin ilahduttajana.

7.3 Auttaminen

Mielenkiintoisena ja hieman yllättävänä teemana näen auttamisen, joka ilmenee kahdessa Aleksin kertomuksessa ja yhdessä Anna -kertomuksessa. Auttaminen kohdistuu vanhempiin henkilöihin sekä kavereihin ja lemmikkieläimeen. Kaikki auttamisen teemasta kirjoittaneet ovat tyttöjä.

7.3.1 Heikomman huomiointia – Aleksin hyväsydämisyyttä

Auttamisen teeman yhteydessä ilmenee heikomman huomioinniksi nimeämäni tulkintarepertuaari, jossa Aleksin reagoi itseään heikomman ihmisen tilanteeseen tätä auttamalla.

Olin auttanut ihan vierasta ihmistä kantamaan hänen kassejaan, koska hän oli vanha ja näytti väsyneeltä. Toinen asia oli, kun minun kaverini Tomi oli loukannut jalkansa ja saanut haavan ja minä autoin hänet pystyyn ja menin hänen kanssaan terveydenhoitajalle.

(Aleksi:10+T)

Otteessa heikomman huomiointi -tulkintarepertuaari rakentuu kirjoittajan kertoessa Aleksin auttaneen vierasta ihmistä kassien kannossa sekä loukkaantunutta kaveriaan hakeutumaan hoitoon. Auttamisen kohteen heikkomuus ilmenee vieraan ihmisen kohdalla kirjoittajan

todetessa: ”hän oli vanha ja näytti väsyneeltä”. Kulttuurissamme vanhat ihmiset mielletään muita heikommiksi, mihin käsitykseen näen kirjoittajankin selonteossaan tukeutuneen. Aleksin kaverin heikkomuus ilmenee hänen loukattuaan jalkansa. Alekski näyttäytyy selonteossa vahvimpana (terveenä) henkilönä, ja tästä syystä auttamiskykyisenä. Kiintoisaa on, että selonteossa auttaminen esitetään pyyteettömänä kohdassa: ”Olin (Aleksi) auttanut **ihan** vierasta ihmistä”. Aleksin auttama henkilö ei ole hänelle tuttu eikä tästä syystä odota Aleksin auttavan häntä. Aleksin auttaminen ei ole odotettua vaan täysin pyyteetöntä. Loukkaantuneen kaverin auttaminen sen sijaan voidaan nähdä tietynlaisena kaverusten välisenä velvollisuutena. Auttamisen taustalla voi tulkita olevan ajatus vastavuoroisuudesta. Alekski olettaa, että myös Tomi auttaisi häntä vastaavassa tilanteessa. Auttaminen ei tällöin määriyty pyyteettömäksi. Seuraavassa otteessa heikomman huomiointi -tulkintarepertuaari saa uusia piirteitä.

Hän (Aleksi) hymyili koko matkan, koska koulussa hänen parhaat ystävänsä, **Tomi, Jarkko ja Pietari, olivat ostaneet hänelle karkkia**. Alekski on aika köyhä, niin hän ei saa karkkia kovin usein. Mutta Alekski on myös **herras mies** (herraspoika⁹ oikeasti), **joten hän antoi koko luokalle vähän karkkia**. Matkalla kotiin hän pysähtyi, kun hän näki **vanhan** naisen. Hän oli **kerjäämässä rahaa**, ja ehkä oli **sokea**.

Alekski mietti sekunnin, ja sitten **hän antoi vanhalle naiselle loput karkeista**, koska hänellä ei ollut rahaa mukanaan. Nainen hymyili surullisesti ja otti karkit kiitollisesti. Alekski ei ollut niin köyhä.

(Aleksi:12+T)

Ote lähtee liikkeelle Aleksin parhaiden ystävien hyvällä teolla heidän ostaessaan Aleksille karkkia. Perusteluksi ystävien teolle kirjoittaja kertoo: ”Aleksi on aika köyhä, niin hän ei saa karkkia kovin usein”. Auttajiksi asemoituvat Aleksin sijaan hänen ystävänsä, joiden voi tulkita saavan karkkia Aleksia useammin heidän ostaessaan sitä nyt Aleksille. Alekski siis asemoituu kertomuksen alussa heikommaksi. Selonteko saa seuraavaksi mielenkiintoisen käänteen, kun Alekski, joka on juuri tullut autetuksi, tarjoaa karkkejaan koko koululuokalle.

⁹ Alleviivatut kohdat ovat kertomuksen kirjoittajan tekstiin tekemiä merkintöjä.

Kirjoittaja selittää tapahtuman vedoten Aleksin luonteeseen herrasmiehenä tai oikeastaan ”herraspoikana”. Tässäkin näkisin heikomman huomiointi -tulkintarepertuaarin ilmenevän, sillä Aleksin voi määritellä asettuvan saamiensa karkkien haltijana muita oppilaita hieman vahvempaan asemaan. Hän tasapainottaa tilannetta antamalla ”koko luokalle **vähän** karkkia”. Hän jakaa karkkia kuitenkin vain vähän, mikä on mahdollista nähdä tukevan käsitystä Aleksin asettumisesta vain hieman muita oppilaita vahvempaan asemaan, jolloin auttaminen on vähäistä.

Heikomman huomiointi -tulkintarepertuaari jatkuu selonteon edetessä. Aleksin kohtaa kotimatallaan naisen. Kirjoittaja kuvaa naisen Aleksia heikompana kertoessa naisen kerjäävän rahaa ja olevan ehkä sokea. Huomion kiinnittää kirjoittajan maininta: ”Aleksi **mielti sekunnin**”, mikä viittaa siihen, että auttaminen oli hetken pohdinnan tulos eikä itsestään selvä valinta. Aleksin antaa pohdinnan jälkeen naiselle karkkia rahan sijaan, sillä rahaa hänellä ei ole mukana. Kirjoittaja korostaa jälleen naisen heikkomuutta tuomalla esille hänen olevan ”vanha”. Kiintoisaa on, että Aleksin antaa ”lopun karkeista” naista auttaakseen ja luopuu näin kaikesta, mitä aiemmin oli itse saanut. Naisen heikkomuus nousee esille vielä viimeisessä lauseessa kirjoittajan todetessa, ettei Aleksin ”ollut niin köyhä”. Tulkiten kirjoittajan vertaavan Aleksia auttamaansa, heikompaan henkilöön.

Heikomman huomiointi -tulkintarepertuaarissa, joka ilmenee otteissa Aleksin:10+T ja Aleksin:12+T, Aleksille rakentuu subjektipositio hyväsydämisenä ihmisenä. Hän auttaa heikompiin jopa oman etunsa kustannuksella kuten lopuista karkeistaan luopumalla. Hänen huomionsa kiinnittyy kertomuksen muihin henkilöihin ja kertomuksen merkitykset rakentuvat sidoksissa heihin. Kirjoittaja tuottaa Aleksille näkyvää toimijuutta hyväsydämisen subjektipositiossa. Toimijuus rakentuu erityisen vahvaksi otteessa Aleksin:10+T, jossa kirjoittaja kuvaa Aleksin toimintaa yksikön kolmannen persoonan sijaan yksikön ensimmäisessä persoonassa eli minä-muodossa.

7.4 Vanhemmuus

Vanhemmuuden teema tulee esille useissa Annan onnistunut päivä -kertomuksissa. Aleksin onnistunut päivä -kertomuksissa tätä teemaa ilmenee vain kerran. Vanhemmuuden teema esiintyy tyttöjen kirjoittamissa kertomuksissa (4 kpl) useammin kuin poikien kertomuksissa (2 kpl). Onnistunut päivä -kertomuksissa korostuu vanhemmuuden positiiviset puolet.

7.4.1 Läsnaöloa ja huolenpitoa – Anna ja Aleksin rakastettuina lapsina

Vanhemmuuden teeman esiintyessä kertomuksissa kirjoittaja hyödyntää usein tulkintarepertuaaria, jota nimitän läsnäoloa ja huolenpitoa -tulkintarepertuaariksi. Siinä korostuu vanhempien merkitys Annan ja Aleksin arjessa. Läsnaölo näkyy yhdessä vietettynä aikana, yhdessä tekemisenä sekä vanhempien kanssa keskusteluna. Huolenpito ilmenee perustarpeiden turvaamisena vanhempien taholta kuten ruuan tarjoamisena sekä nukkumaan auttamisena.

Illalla **Anna** ja hänen **äitinsä katsoivat televisiota ja söivät voileipiä**. Kun Anna meni nukkumaan, hänestä **tuntui hyvältä**.

(Anna:3+T)

Kun Anna meni kotiin, **ruoka oli valmista**. Ruokana oli Annan **lempiruokaa**, lihamakaronilaatikkoa --- Annaa väsytti ja hän nukahti sohvalle ja **isä kantoi hänet sänkyyn. Isä sammutti valot ja sulki oven**.

(Anna:4+P)

Aleksin **äiti oli tullut hakemaan hänet koulusta ja vienyt hänet jääkiekkopeliin**. Illalla he tulivat illoisina kotiin, koska **heidän lempijoukkueensa voitti ja saivat kultamitalit**.

(Aleksi:8+T)

Läsnäoloa ja huolenpitoa -tulkintarepertuaaria ilmentävissä otteissa vanhempien merkitys korostuu joko läsnäolijoina tai huolenpidon tarjoajina. Ensimmäisessä otteessa (Anna:3+T) vanhemman läsnäolo rakentuu kirjoittajan kuvatessa Annan ja hänen äitinsä katsovan televisiota ja syövän voileipiä. Kirjoittaja kertoo, että nukkumaan mennessä ”hänestä (Annasta) **tuntui hyvältä**”, millä kirjoittaja todennäköisesti viittaa vanhemman läsnäolon aikaansaamiin turvallisuuden ja välittämisen tunteisiin.

Toisessa otteessa (Anna:4+P) merkitykset rakentuvat huolenpidon ympärille. Annan saapuessa kotiin ruoka on valmista. Kirjoittaja jättää mainitsematta ruuantekijän, mutta olettaa saattaa, että taustalla on ajatus huolehtivasta vanhemmasta, joka on tehnyt nälkäiselle koululaiselle ruuan valmiiksi. Mielenkiintoista on, että kirjoittaja mainitsee vielä lisäksi: ”Ruokana oli Annan **lempiruokaa**, lihamakaronilaatikkoa”. On mahdollista tulkita maininta välittämisen eleeksi. Ruuan valmistaja on halunnut osoittaa Annalle välittämisen tunteita huomioimalla Annan toiveet. Otteen lopussa Anna on nukahtanut sohvalle ja isä huolehtii Annan sänkyyn nukkumaan. Kirjoittaja kuvaa huolenpitoa vielä tarkentamalla seuraavaa: ”Isä sammutti valot ja sulki oven”. Kiintoisaa on, että tässä kohtaa selontekoa huolenpidon tarjoaja paikantuu isäksi. Muissa läsnäoloa ja huolenpitoa -tulkintarepertuaarin selonteoissa vanhempi määrittyy Annan tai Aleksin äidiksi.

Kolmannessa otteessa (Aleksi:8+T) vanhemman läsnäolon ja huolenpidon kohteena on Aleksi. Huolenpito näkyy äidin hakiessa Aleksin koulusta ja läsnäolo rakentuu heidän viettäessään aikaa yhdessä jääkiekkopeliä seuraten. Kirjoittaja syventää Aleksin ja hänen äitinsä yhdessäoloa kertomalla: ”Illalla **he tulivat iloisina** kotiin, koska **heidän lempijoukkueensa** voitti ja saivat kultamitalit”. Yhdessäolo ja äidin läsnäolo tekivät molemmat iloisiksi. Huomion kiinnittää kirjoittajan maininta heidän yhteisestä lempijoukkueesta, jonka voitosta yhteinen ilo syntyi. Aleksi ja hänen äitinsä jakavat yhteisen kiinnostuksen kohteen.

Kirjoittaja tuottaa Annalle ja Aleksille läsnäoloa ja huolenpitoa -tulkintarepertuaarissa rakastetun lapsen subjektiposition. He ovat huomion kohteina ja asemoituvat selkeästi

perheen lapsiksi. Toimijuus on sidoksissa vanhemman toimijuuteen ja useissa otteissa vanhemman ja lapsen toiminta on sidottu yhteen kuten: ”Anna ja hänen äitinsä **katsoivat** televisiota ja **söivät** voileipiä” ja ”Illalla he **tulivat** iloisina kotiin”. Toisaalta selonteoissa ilmenee myös Annan ja Aleksin itsenäistä toimintaa kuten: ” Anna **meni** nukkumaan” ja ”Anna **meni** kotiin”. Näen näiden toimintojen sijoittuvan osaksi laajempaa kokonaisuutta eli kotia ja perhettä, jossa lapsen on mahdollista toimia itsenäisesti, mutta vanhempien tehtävä on lopulta huolehtia lapsestaan. Näkemystäni tukee seuraava selonteko, jossa Anna toimii itsenäisesti, mutta lopulta isä ottaa ohjat käsiinsä vanhempana: ”Annaa **väsytti** ja hän **nukahti** sohvalle ja isä kantoi hänet sänkyyn. Isä sammutti valot ja sulki oven”.

8 Epäonnistunut päivä -kertomusten teemat – näkökulmana tulkintarepertuaarit ja subjektipositiot

Epäonnistunut päivä -kertomuksissa teemoja esiintyy yhteensä yhdeksän. Teemoja ovat: tapaturma, epäonnistuminen joko koulussa tai harrastuksessa, kiusaaminen, vanhemmuus, seurustelusuhde, ryöstetyksi tuleminen, yksinäisyys, luokkaretken unohtaminen sekä mielikuvituksellinen satu. Osa teemoista näkyy vain yhdessä kertomuksessa ja jotkin teemat nousevat toistuvasti esille eri kertomusten yhteydessä. Taulukko 2 kuvaa eniten esiintyneitä teemoja epäonnistunut päivä -kertomusten kohdalla.

	Epäonnistunut päivä -kertomusten kolme yleisintä teemaa					
	Kiusaaminen		Epäonnistuminen		Vanhemmuus	
	Anna	Aleksi	Anna	Aleksi	Anna	Aleksi
Tyttö	2	2	4	3	1	0
Poika	5	2	1	2	2	1
Yhteensä	11		9		4	

Taulukko 2: Epäonnistunut päivä -kertomusten kolme yleisintä teemaa

Kuten taulukon 1 kohdalla myös taulukossa 2 esiintyvät luvut on tarkoitettu avuksi hahmottamaan aineiston sisältöä. Ne eivät pienen otoksen vuoksi mahdollista päätelmien tekoa, mutta saattavat virittää ideoita jatkotutkimukseen. Lukujen voi tulkita antavan viitteitä siitä, että mahdollisia eroja sukupuolten välillä on sen suhteen, millaisista teemoista he kirjoittavat. Eroja teemoissa tuntuu ilmenevän myös kertomuksen päähenkilön sukupuoleen liittyen. Kolme yleisintä teemaa epäonnistunut päivä -kertomuksissa ovat kiusaaminen, epäonnistuminen sekä vanhemmuus. Kiintoisaa on, että pojat kirjoittavat tyttöjä useammin kiusaamisesta varsinkin silloin, kun kertomuksen päähenkilönä on Anna. Toisaalta tytöt kirjoittavat poikia useammin epäonnistumisen teemasta. Seuraavaksi tarkastelen kolmea yleisintä teemaa lähemmin.

8.1 Kiusaaminen

Yksi toistuvasti kertomuksissa esiintyviä teemoja on kiusaaminen. Se ilmenee kaikkiaan 11 kertomuksessa, joista yli puolet (7 kpl) on poikien kirjoittamia. Teema näkyy sekä Annan että Aleksin kohdalla, mutta Annan epäonnistuneesta päivästä kertovissa kertomuksissa kiusaaminen nostetaan osaksi päivän tapahtumia useammin (7 kpl). Kiusaamisen teema tuodaan esille ainoastaan epäonnistuneita päiviä kuvailevissa kertomuksissa. Toisinaan kiusaamisen teema on koko kertomuksen pituinen, kun taas välillä kiusaaminen tuodaan esille vain muutamalla lauseella.

Kiusaaminen ilmenee kertomuksissa sekä sanallisena pilkkana että fyysisenä väkivaltana ja kiusantekona. Pilkkaamista ilmenee kiusatun epäonnistumiselle nauramisena ja sen vähättelynä sekä sanallisina loukkauksina. Fyysinen väkivalta ja kiusanteko näkyvät kertomuksissa vaatteiden ja koulutarvikkeiden likaamisena ja repimisenä, potkimisena ja hakkaamisena sekä esimerkiksi kiusatun roskikseen laittamisena. Kiusaamisen kontekstina mainitaan usein koulu ja siellä erityisesti välitunnit. Osassa kertomuksista kiusaaminen tapahtuu matkalla kouluun tai sieltä kotiin. Kontekstin määräytymiseen on vaikuttanut todennäköisesti kirjoitustilanne, jossa kertomukset on tuotettu. Kuudesluokkalaiset kirjoittivat kertomukset omassa kouluympäristössään. Toisaalta koulu ja koulumatkat ovat keskeinen osa peruskoululaisen arkea. Mielenkiintoisena näen sen, että lähes kaikissa kertomuksissa kiusaajat ovat poikia. Vain kahdessa kertomuksessa kiusaajien sukupuoli on jätetty mainitsematta. Yksikään kirjoittaja ei identifioi kiusaajaa tytöksi. Kiusaajat kuvataan joko kertomuksen päähenkilön (Anna/Aleksi) ikäisiksi tai vanhemmiksi koululaisiksi.

8.1.1 Sattumia – Anna ja Aleksi uhreina

Kiusaamisen teemaan liittyy vahvasti tulkintarepertuaari, jonka olen nimennyt sattumia-tulkintarepertuaariksi. Kiusaamisen ilmenemiselle ei tarjota erityistä syytä eikä sen olemassaoloa hämmästellä tai pohdita. Kirjoittaja ilmaisee kiusaamisen tapahtuvan ikään kuin sattumalta eikä tuota siitä tarkempaa selontekoa.

Kun heräsin, olin iloinen, koska ajattelin, että tämä päivä tulisi olemaan kiva. Kun olin **matkalla kouluun, kaksi poikaa tulivat kiusaamaan minua**. He potkivat ja löivät. Olin aivan verillä. Kun tulin pihaan, menin terkalle ja hän auttoi minua.

(Aleksi:21-P)

Kurjan koulupäivän jälkeen **matkalla kotiin koulukiusaajat sattuiivat tielle**. He haukkuivat

Aleksia ja varastivat häneltä rahaa. Kun Alekski pääsi kotiin, hän juoksi suoraan huoneeseensa.

(Aleksi:22-T)

Otteissa kirjoittajat kuvaavat kiusaamistilannetta neutraalisti mainiten tapahtumat niitä tarkemmin avaamatta. Kiusaaminen tapahtuu sattumalta eikä sitä selitellä tai perustella tarkemmin. Oteessa Alekski:21-P sattumaa korostaa entisestään kirjoittajan kuvaus Aleksin iloisissa ja odottavissa tunnelmissa alkaneesta päivästä, joka saa sattumalta ikävän käänteän. Oteissa käytettyä sanastoa tarkemmin analysoitaessa, on mahdollista erottaa joitakin kiusaamistilanteen piirteitä. Oteen Alekski:21-P voi ajatella sisältävän ajatuksen kiusaajien suunnitelmallisuudesta. He ”**tuulivat** kiusaamaan” Aleksia. Ote Alekski:22-T viittaa kiusaamisen olevan sattumanvaraisempaa kirjoittajan ilmaistessa ” koulukiusaajat **sattuivat** tielle”.

Molemmista otteissa kiusaajia kuvataan olevan useampia oteen Alekski:21-P kirjoittajan tarkentaessa niitä olevan kaksi oteen Alekski:22-T kirjoittajan jättäessä lukumäärän tarkentamatta. Kirjoittajan rakentama asetelma, jossa Aleksia kiusaa useampi henkilö, tuottaa Aleksille uhrin subjektiposition. Kiusauksen tapahtuessa koulun ulkopuolella (matkalla kouluun, matkalla koulusta kotiin) uhrin subjektipositiota nousee tukemaan se, ettei tapahtumalla kenties ole silminnäkijöitä. Useissa muissakin kiusaamisen teemaa käsittelevissä kertomuksissa kiusaaminen mainitaan ikään kuin ohimennen, sattumana.

Anna odotti toista bussia ja katsoi, kuinka paljon kello oli joka toinen minuutti. Koulussa Anna sai tunnin jälki-istuntoa. **Kaikilla välitunneilla kiusattiin Annaa.** Kotona Anna ajatteli, miksi päivänsä ei onnistunut.

(Anna:24-T)

Kun Anna saapuu kouluun, Anna myöhästyy kymmenen minuuttia ja saa jälki-istuntoa. **Pihalla häntä kiusataan ja hän jää yksin.** Kun koulu loppuu, bussi myöhästyy ja Anna tulee kotiin kello 16.

(Anna:27-P)

Otteissa kiusaaminen tapahtuu kouluaikana ja sen ilmenemistä ei selitellä tai perustella. Se vain on osa epäonnistunutta päivää muiden tapahtumien ohella. Mielenkiintoista on, ettei kiusaamiseen kuitenkaan kerrota puuttuttavan vaikka sitä ympäröi institutionaalinen konteksti. Syynä puuttumattomuuteen saattaa piillä kirjoittajan virittyminen epäonnistuneen päivän tapahtumiin eikä hän tästä syystä tuo esille kiusaamiseen puuttumista, joka saattaisi viitata päivän onnistumiseen. Kiusattu esitetään näissäkin otteissa uhrina. Uhriksi joutuminen on mahdollista tulkita sattumana, sillä sitä ei perustella tarkemmin. Uhrin subjektipositiota vahvistetaan otteessa Anna:27–P kuvaamalla Annan jäävän yksin. Kiusaamisen todetaan tapahtuvan eikä tilanteen ennusteta muuttuvan. Kiusaaminen kuvataan otteissa toisaalta sattumanvaraisena ja samalla myös pysyvänä tilana.

8.1.2 Erilaisuutta – Yksinäinen ja taisteleva Anna

Muutamassa kertomuksessa kirjoittaja avaa kiusaamistilannetta kertomalla kiusaamisen syyn. Näen kertomuksissa tällöin ilmenevän erilaisuuden tulkintarepertuaarin. Tulkintarepertuaarissa kiusaamista selitetään kertomuksen päähenkilön Annan erilaisuuteen vedoten.

Anna on juuri tullut luokalle, joten häntä kiusataan paljon. Asiaa pahentavat entisestään **Annan hammasraudat**, joita hänen pitää pitää vielä kuukausitolkulla. Hänen ystävänsä asuvat kaikki muualla, joten Annan oli pakko yrittää saada uusia ystäviä. Tämä ei kuitenkaan tuntunut toimivan, **sillä kenelläkään muulla ei ole yhteistä kiinnostuksen aihetta**. Annan mielestä tämä on ärsyttävää, joten välitunnilla hän menee lähes aina purkamaan kiukkuaan potkimalla suurta kiveä koulun pihan reunan tuntumassa.

(Anna:26–P)

Otteessa erilaisuuden tulkintarepertuaari tulee esille kirjoittajan kuvatessa Annaa luokan uutena oppilaana. Uuden oppilaan asema riittää perusteluksi Annan kiusaamiselle. Kirjoittaja

korostaa vielä, että Annaa ”kiusataan **paljon**”, mikä poikkeaa sattumia -tulkintarepertuaarista, jossa kiusaamisen määrää ei tarkemmin eritellä. Kirjoittaja jatkaa edelleen erilaisuuden tulkintarepertuaaria ja vahvistaa kiusaamisesta rakentamaansa negatiivista kuvaa kertomalla Annan hammasraudoista rivillä kaksi. Rivillä neljä tähän tulkintarepertuaariin tukeudutaan kirjoittajan kuvatessa, ettei Anna jaa kenenkään oppilaan kanssa yhteistä kiinnostuksen aihetta. Erilaisuuden -tulkintarepertuaari esiintyy myös seuraavassa otteessa.

Anna on 12 vuotta. Hän on **kehitysvammainen**. Annalla alkoi koulu ja hän **siirtyi kuudennelle luokalle**. Annalla ei ollut paljon kavereita, koska **hän on erilainen**. Kun Anna **yritytti saada kavereita** niin kaikki vain pilkkasivat Annaa. Annasta tuli todella surullinen. Kun Anna meni kotiin, hän **itki koko matkan**.

(Anna:21-T)

Otteessa kirjoittaja määrittelee Annan kehitysvammaiseksi. Anna on kiusattu erilaisuutensa vuoksi. Kuvauksen ”Annalla alkoi koulu ja hän siirtyi kuudennelle luokalle” voi nähdä rakentavan kiusaamiselle lisäperusteen. Anna on kehitysvammaisuutensa lisäksi siirtynyt uuteen ja todennäköisesti vieraaseen luokkaan, minkä voi ajatella lisäävän erilaisuutta.

Mielenkiintoista on pohtia erilaisuuden tulkintarepertuaarissa rakentuvia subjektipositioita. Ne poikkeavat selkeästi toisistaan toisin kuin sattumia -tulkintarepertuaarissa. Miellän kirjoittajan tuottavan otteessa Anna:21-T Annalle subjektiposition yksinäisenä kuudesluokkalaisena. Subjektipositioon liittyvä toimijuus on melko vähäistä ja alistuvaa, mikä ilmenee esimerkiksi kirjoittajan kuvatessa Annaa surullisena ja itkuisena. Toimijuuden ei toisaalta voi nähdä täysin passiivisena ja alistuvana, sillä kirjoittaja mainitsee: ”Anna **yritytti** saada kavereita”. Toimijuus on kuitenkin vähäisempää kuin otteessa Anna:26-P, jossa kirjoittaja esittää: ”Annan oli **pakko yrittää** saada uusia ystäviä. Tämä **ei kuitenkaan tuntunut toimivan**” ja ”välitunnilla **hän menee** lähes aina purkamaan kiukkuaan **potkimalla suurta kiveä** koulun pihan reunan tuntumassa”. Näkisin Annalle rakentuvan taistelijan subjektiposition. Anna yrittää muuttaa tilannetta ja aktiivisesti reagoi yritystensä

epäonnistumiseen kiveä potkimalla. Anna ei määriyty yksinäiseksi, sillä kirjoittaja toteaa, että Annalla on ystäviä muualla. Hänen on nyt taisteltava pärjätäkseen heistä erossa.

8.1.3 Ratkaisuja – Aleksin neuvottelevana selviytyjänä ja Anna avunpyytäjänä

Osa kirjoittajista pyrkii ratkaisemaan ikävän kiusaamistilanteen kertomuksessaan. Ratkaisukeinoina käytetään vanhemmille kertomista sekä kiusatun oma-aloitteisuutta itse korjata tilanne.

Peli kuitenkin jatkui ja liikuntatunnin päätteeksi sai käydä juomassa. Aleksin meni kohti vessaa. Aleksin avasi vessan oven ja samassa Kalle joukkoineen tönäisi Aleksin lattialle. Tämä oli Aleksista inhottavaa, niinpä hän sanoi Kallelle: **”Voisitko lopettaa kiusaamiseni, koska en pidä siitä ja en halua, että minuun sattuu.”** Siitä lähtien Aleksia ei kiusattu niin paljoa koulussa.

(Aleksi:13-T)

Kirjoittaja tuottaa Aleksille subjektiposition, jota nimitän neuvottelijaksi. Aleksin pitää kiusaamista inhottavana ja pyytää Kallea lopettamaan sen perustellen pyyntönsä: ”en pidä siitä ja en halua, että minuun sattuu”. Kirjoittaja mainitsee selonteon lopussa kuitenkin, ettei Aleksin rauhanomainen neuvottelu tuottanut aivan halutunlaista tulosta, sillä kiusaaminen ainoastaan väheni eikä loppunut täysin. Seuraavassa otteessa Aleksin toimijuus on edellistä vahvempaa ja hänelle rakentuu subjektipositio, josta käytän nimeä selviytyjä.

Matkalla kotiin Aleksin huomasi isoja poikia ja isot pojat laittoivat Aleksin roskikseen, **mutta Aleksin tuli roskiksesta ja pääsi karkuun kotiin.** Kotona hän oli ihan onnellinen, kun kukaan ei kiusannut.

(Aleksi:16-P)

Aleksin toimii aktiivisesti joutuessaan kiusauksen kohteeksi. Hän taistelee tiensä ulos roskakorista ja lähtee karkuun kiusaajiltaan. Aleksin vahva toimijuus ilmenee myös otteen

ensimmäisessä lauseessa, jossa kirjoittaja kuvaa Aleksin ”huomanneen” kiusaajat. Hän ei joudu passiivisesti kiusanteon kohteeksi vaan itse havainnoi kiusaajien ilmestymisen. Näen kiintoisana sen, että Aleksin kuvataan kertomuksissa selkeästi Annaa vahvempana ja aktiivisempänä toimijana ratkaistaessa kiusaamistilannetta. Aleksille annetaan selviytyjän sekä neuvottelijan subjektipositiot. Annan toimijuus on vähäisempää ja seuraavassa otteessa Anna asettuu avunpyytäjän subjektipositioon.

(Annaa on kiusattu koulussa)--- **Anna kertoi äidille,** mitä oli tapahtunut. **Äiti soitti opettajalle.** Seuraavana aamuna Anna lähti kouluun. Annan luokkalainen tyttö huusi Annalle: ”Odota, mennään samaa matkaa.” Anna ilahtui. Kun he pääsivät kouluun, kaikki Annan luokkalaiset ryntäsi Annan luo ja sanoi: ”Anteeksi. Ollaanko kavereita?” Anna ilahtui vielä enemmän!

(Anna:21-T)

Anna ratkaisee kiusaamisen kertomalla siitä vanhemmalleen. Näkisin Annan toimijuuden olevan Aleksia vähäisempää. Hän kertoo aktiivisesti kiusaamisesta, jonka jälkeen näkisin Annan toimijuuden vähenevän. Voisikin ajatella toimijuuden siirtyvän osittain Annan äidille ja äidin soitosta opettajalle ja sitä kautta Annan luokkalaisille. Anna on avunpyytäjän subjektipositiossa auktoriteetin suojelevan siiven alla, mistä hän aktiivisesti osaa etsiä apua. Kiusaaminen loppuu ja Anna saa kavereita.

8.2 Epäonnistuminen

Epäonnistunut päivä -kertomuksissa toinen usein esiintyvä teema on päähenkilön epäonnistuminen. Epäonnistuminen liitetään lähes yksinomaan alisuoriutumiseen koulussa esimerkiksi kotitehtävien tekemättä jättämisenä, esiintymisessä epäonnistumisena, koulusta myöhästymisenä tai heikkona koesuoriutumisena. Kirjoittaja kuvaa tilanteessa onnistumisen tavoiteltavana tilana, jossa päähenkilö epäonnistuu. Epäonnistumisten liittyminen koulun kontekstiin selittyy todennäköisesti osittain sillä, että kertomukset tuotettiin kouluaihana.

Toisaalta koulun voidaan nähdä kontekstina edustavan suurta osaa kuudesluokkalaisen arjesta, joten todellisuudessaakin useat epäonnistumiset koetaan koulussa. Tyttöjen kirjoittamissa kertomuksissa (7 kpl) epäonnistumisen teema esiintyy useammin kuin poikien kertomuksissa (3 kpl).

8.2.1 Kamppailua – Aleksin taistelija ja Anna alistujana

Tulkintarepertuaari, jota nimitän kamppailu -tulkintarepertuaariksi, esiintyy epäonnistumisen teeman yhteydessä. Onnistuminen on tavoiteltava tila, mistä johtuen epäonnistumista vastaan taistellaan, ja epäonnistuminen nähdään harmillisena.

Alexis oli taas **nukkunut pommiin**. Hän oli jo tunnin **myöhässä eikä hän löytänyt matikan kirjaansa mistään**. Hän oli **katsonut hyllyltä, repusta, sängyn alta ja olohuoneesta**. Aleksin päätti keskeyttää etsinnän ja lähteä kouluun. Koulussa hän sai kunnan haukut opettajalta ja käskyn tuoda kirja viimeistään huomenna.

(Aleksi:17-T)

Otteessa epäonnistuminen ilmenee aluksi pommiin nukkumisena. Selontekoa eteenpäin lukiessa on mahdollista huomata, että pommiin nukkumisella kirjoittaja viittaa Aleksin nukkuneen liian pitkään ja tästä syystä olevan koulusta myöhässä. Epäonnistuminen jatkuu kirjoittajan mainitessa, ettei Aleksin ”löytänyt matikan kirjaansa mistään”. Selonteossa ilmenee Aleksin kamppailua epäonnistumista vastaan (jollaisena tässä tilanteessa voi nähdä opettajan suuttumisen, jos Aleksilla ei ole matematiikan kirjaa mukanaan). Kamppailu ilmenee kirjan etsimisenä ja lopulta luovuttamisena. Kirjoittaja rakentaa Aleksille näkemykseni mukaan taistelija subjektiposition. Aleksin toimii aktiivisesti kamppaillessaan epäonnistumistaan vastaan. Kuten kiusaamisen ratkaisemisen yhteydessä myös epäonnistumista vastaan kamppailtaessa Annan toimijuus jää vähäisemmäksi. Seuraavassa otteessa näkisimme Annalle rakentuvan alistujan subjektiposition.

Musiikin tunnilla oppilaat jaettiin ryhmiin ja ryhmien piti soittaa joku laulu. Anna soitti nokkahuilua ja **harjoitukset menivät hyvin**, mutta kun Annan ryhmä oli vuorossa niin heti puolivälin jälkeen **Anna sekosi nuoteissa** ja koko laulu meni päin mäntyä. Musiikintunnin jälkeen oli välitunti ja Anna **meni pieneen nurkkaukseen, sillä hän ei halunnut olla kenenkään kanssa. Seuraava tunti meni hyvin**, mutta englannin tunnilla oli suullinen läksykuulustelu ja Anna ei ollut kovin hyvä lausumaan, joten kun tuli Annan vuoro niin **jo toisessa sanassa Anna sekosi** ja puhumisesta ei tullut mitään.

(Anna:15-T)

Näkisin otteessa ilmenevän otteen Aleksin:17-T tavoin kamppailu -tulkintarepertuaarin. Kamppailu näyttäytyy kuitenkin edellistä otetta heikompana tai vaihtoehtoisesti tulkittuna piiloisempana. Harjoituksissa Anna suoriutuu hyvin, mutta epäonnistuu seuraavaksi. Tämän jälkeen kirjoittaja kuvaa: ”Musiikintunnin jälkeen oli välitunti ja Anna meni pieneen nurkkaukseen, sillä hän ei halunnut olla kenenkään kanssa”. Annaa harmittaa epäonnistuminen, mutta hän ei kuitenkaan anna periksi, mikä ilmenee seuraavassa lauseessa. Kirjoittaja kuvaa: ”Seuraava tunti meni hyvin”. Tämän jälkeen Anna kuitenkin jälleen epäonnistuu. Annan toimijuus kamppailussa on heikkoa. On mahdollista ajatella, että Anna antaa ikään kuin tilanteen viedä eikä aktiivisesti pyri ratkaisemaan sitä vahvalla taistelulla onnistuakseen. Tästä näkökulmasta näkisin Annalle rakentuvan alistujan subjektiposition.

8.2.2 Auktoriteetin läsnäoloa – Aleksin tiedostajana

Epäonnistumisen teemaan liittyy monessa kertomuksessa tulkintarepertuaari, jonka nimeän auktoriteetin läsnäolo -tulkintarepertuaariksi. Tilanteeseen vaikuttaa päähenkilön lisäksi toinen osapuoli, jolla esitetään olevan auktoriteettia arvioida tilannetta ja antaa siitä mahdollinen rangaistus. Auktoriteettina useissa kertomuksissa toimii päähenkilön vanhempi tai opettaja.

Kun olin koulussa, meillä oli matikan koe. En muistanut lukea, joten aavistin, että koe menisi huonosti. Ja niin kävi. Sain 5 kokeesta, joten tiesin, että **äiti olisi vihainen.**

(Aleksi:21-P)

Lopulta Aleksi pääsi kouluun puoli yhdeksäksi eli vain puoli tuntia myöhässä. Kun suomen tunti alkoi, Aleksi huomasi, että hän ei ollut tehnyt läksyjä. **Tästä opettaja suuttuikin.**

(Aleksi:22-T)

Otteessa Aleksi:21-P Aleksi osallistuu kokeeseen, johon hän on unohtanut valmistautua ja epäonnistuu siinä. Auktoriteettina selonteossa on Aleksin äiti, jonka suuttumista Aleksi ennakoii. Äidin auktoriteettiasema ilmenee hänen suuttumisen hyväksyttävyytenä. Kirjoittaja ei koe tarpeelliseksi selittää äidin suuttumusta vaan taustalla voi nähdä yleisen kulttuurisen oletuksen vanhempien auktoriteettiasemasta ja lasten tehtävästä suoriutua vanhempien vaatimusten mukaan. Mielenkiintoista on, että kirjoittaja kuvaa Aleksin ensinnäkin ”aavistavan” huonon suoriutumisensa ja toiseksi ”tietävän” hänen äitinsä suuttuvan. Aleksin toimijuus on tästä näkökulmasta melko vahvaa. Hän tiedostaa epäonnistuneensa ja suuttuttavansa sillä vanhempansa. Nimitän Aleksille auktoriteetin läsnäolo - tulkintarepertuaarissa rakentuvaa subjektipositiota tiedostajaksi. Ote poikkeaa muista epäonnistumisen teemaa käsittelevistä otteista, sillä kirjoittaja on kirjoittanut se minämuodossa yksikön kolmannen persoonan (Aleksi) sijaan.

Auktoriteetin läsnäolo -tulkintarepertuaari ilmenee myös otteessa Aleksi:22-T, jossa Aleksi myöhästyy koulusta ja on unohtanut tehdä kotitehtävänsä. Auktoriteettiasema rakentuu selonteossa opettajalle. Kirjoittaja kertoo opettajan suuttuvan Aleksin laiminlyötyä kotitehtävien teon. Opettajan suuttuminen esitetään hyväksyttävänä ja oletettuna tapahtumana, sillä sitä ei ihmetellä eikä perustella. Näkisin taustalla olevan ajatus opettajan valtaan perustuvasta ylemmästä asemasta oppilaisiin nähden. Kuten vanhempiin myös opettajaan voi nähdä kohdistuvan kulttuurisen oletuksen auktoriteettina esiintymisestä. Mielenkiintoista on tässä otteessa kirjoittajan käyttämä ilmaus ”Aleksi huomasi” kotitehtävien jääneen tekemättä.

Aleksille rakentuu tässäkin tiedostajan subjektipositio, jossa toimijuus ilmenee melko vahvana. Kiintoisaa on myös kirjoittaja käyttämä ilmaus: ”Tästä opettaja suuttuikin”, joka viittaa siihen, että Aleksi osasi odottaa opettajan reaktiota. Ilmaus vahvistaa Aleksia tilanteen tiedostajana.

8.3 Vanhemmuus

Kolmantena teemana epäonnistuneesta päivästä kertovissa kertomuksissa on erotettavissa vanhemmuus. Teema ilmenee myös onnistunut päivä -kertomusten kohdalla, mutta sisällöltään teema rakentuu erilaiseksi kehyskertomuksesta riippuen. Epäonnistunut päivä -kertomusten kohdalla vanhemmuus rakentuu negatiivisemmaksi kuin onnistunut päivä -kertomusten kohdalla.

8.3.1 Välinpitämättömyyttä – Anna kärsijänä

Nimitän välinpitämättömyys -tulkintarepertuaariksi tapaa, jolla vanhemmuudesta epäonnistunut päivä -kertomusten kohdalla kirjoitetaan. Tämän tulkintarepertuaarin yhteydessä ilmenee vanhempien pitkiä työpäiviä, ruuan puuttumista, nälän tunteena, vanhempien riitelyä ja yksinäisyyttä. Kirjoittaja asemoi kertomuksessaan vanhemmat vastuullisiksi ikävästä tilanteesta.

Kotiin mentäessä Annan **vanhemmat eivät olleet kotona** ja tulevat vasta illalla. **Annalla ei ole kotona syömistä eikä rahaa** ja kännykkäkin hukkui kouluun. Anna yritti tehdä kotona läksyjä, mutta **ei osannut eikä saanut keltään apua**. Äiti tuli illalla kotiin ja **Annan täytyi mennä nukkumaan ilman iltapalaa, koska äiti ei ehtinyt käydä kaupassa. Isäkin tuli kotiin eikä hänkään tajunnut käydä kaupassa.**

(Anna:16-P)

Otteessa vanhempien välinpitämättömyys -tulkintarepertuaari ilmenee ensinnäkin Annan yksinolona. Anna tietää vanhempiensa tulevan vasta illalla kotiin. Toiseksi kirjoittaja mainitsee, ettei Annalla ole kotona ruokaa eikä rahaa. Kolmantena vanhempien välinpitämättömyys -tulkintarepertuaari rakentuu Annan yrittäessä tehdä kotitehtäviään, muttei kykene siihen ilman apua. Näkisin tässäkin viitattavan vanhempien poissaoloon, sillä kulttuurissamme oletamme vanhempien tukevan lapsiaan vaikeuksien kohdalla. Selonteon lopussa vanhemmat saapuvat kotiin, mutta välinpitämättömyys jatkuu kirjoittaja mainitessa, etteivät vanhemmat käyneet kaupassa ja Anna jää ”ilman iltapalaa”. Olennaista on tulkintani mukaan kiinnittää huomiota sanavalintoihin, joiden mukaan Annan äiti ei ”ehtinyt” käydä kaupassa ja isä ei ”tajunnut” käydä kaupassa. Verbin ’ehdiä’ käyttäminen tässä yhteydessä viittaa äidin kiireeseen eikä itsessään tarkoita välinpitämättömyyttä lasta kohtaan. Verbillä ’tajuta’ voidaan ajatella olevan enemmän yhteyttä vanhemman välinpitämättömyyteen ja ajattelelemattomuuteen. Seuraavassa otteessa vanhempien välinpitämättömyys -tulkintarepertuaari tulee esille hieman toisella tavalla.

Anna heräsi virkeänä ja iloisena. Hän puki päällensä ja juoksi alakertaan. ”Äiti ja isä **riitelevät taas**”, hän mietti. **Äiti huusi isälle** kuinka hän oli ollut ulkona taas liian pitkään. **Isä heristi äidille nyrkkiä ja kiroili**. Annan **ilme synkkeni heti ja hän hipsi** keittiöön heidän ohi. Hän otti omenan suuhun ja palasi huoneeseensa.

(Anna:18-T)

Otteessa vanhempien välinpitämättömyys ei kohdistu suoraan Annaan kuten otteessa Anna:16-P ruuan tai avun puuttumisena. Välinpitämättömyys ilmenee välillisenä Annan kärsiessä vanhempiensa keskinäisistä riidoista. Riitojen voi tulkita olevan yleisiä Annan arjessa sillä kirjoittaja kuvaa: ”Äiti ja isä riitelevät **taas**”. Kirjoittaja kuvaa aluksi Annan heräävän iloisena ja juoksevan alakertaan. Annan mieliala muuttuu pian hänen todistaessaan vanhempien erimielisyyksiä, jota kirjoittaja kuvaa seuraavasti: ”Annan **ilme synkkeni heti**”. Kiintoisaa on, että kirjoittaja kuvaa Annan ”hipsivän” vanhempiensa ohi eli Anna tietoisesti päättää olla puuttumatta tilanteeseen.

Annalle rakentuu vanhempien välinpitämättömyys -tulkintarepertuaarissa kärsijän subjektipositio. Vanhempien lapsestaan piittaamaton käyttäytyminen johtaa Annan kärsimykseen niin henkiseen kuin fyysiseenkin. Huomiota on syytä kiinnittää Annan toimijuuteen, joka on kärsijän positiosta huolimatta vahvaa. Anna ”pukee” päällensä, ”juoksee” alakertaan, hän ”hipsii” keittiöön ja ”ottaa” omenan suuhunsa. Kirjoittaja rakentaa Annasta kärsijän, mutta samalla rajaa Annan vahvana ja itsenäisenä toimijana tilanteen ulkopuolelle. Aiemmassa otteessa (Anna:16–P) Anna kärsijänä on melko heikko toimija.

9 Kaverit pilkkaajina, piristäjinä ja ilon jakajina

Annan ja Aleksin onnistuneen ja epäonnistuneen päivän kertomuksissa kaverit ovat usein mukana päivän tapahtumissa. En näe kavereiden ja heistä kertomisen muodostavan omaa teemaansa vaan heidän lomittuvan muiden teemojen sekaan osaksi tapahtumien kokijoita ja toimijoita. Kavereita saattaa olla kertomuksessa mukana useita tai vain yksi ja heille tuotetaan erilaisia subjektipositioita kertomuksesta riippuen. Onnistunut päivä -kertomuksissa kaverit ovat mainittuna lähes jokaisessa kertomuksessa. Heille rakentuu näkemykseni mukaan ilon jakajan subjektipositio.

Ella (Annan kaveri) pyysi, että Anna **jäisi yöksi** sinne. Anna soitti äidilleen ja äiti suostu ja Anna jäi. **Heillä oli Ellan kanssa tosi kivaa. He pelasivat korttia ja söivät makeita.** Ellalla ja Annalla oli **tosi kivaa.**

(Anna:2+T)

Otteessa Anna viettää aikaa kaverinsa Ellan kanssa pelaten korttia ja herkutellen. Selonteossa korostuu Ellan ja Annan jakama ilo kirjoittajan mainitessa kahteen kertaan Ellalla ja Annalla olleen ”tosi **kivaa**”. Ilon jakajan subjektipositio esiintyy myös seuraavassa otteessa.

Aleksi pääsee tänään huvipuistoon. Hän on **innoissaan**, koska viimeksi hän oli huvipuistossa yli kaksi vuotta sitten. **Aleksi menee huvipuistoon ystävänsä Tomin kanssa.** Tomi on samanikäinen kuin Aleksi. **He aikovat pitää hauskaa.**

(Aleksi:2+T)

Otteessa Aleksi ja hänen kaverinsa Tomi menevät huvipuistoon ja kirjoittaja mainitsee erityisesti heidän aikomukseksi ”pitää **hauskaa**”. Tomille rakentuu näin otteessa ilnojakajan subjektipositio. Näen mielenkiintoisena sen, että molemmissa otteissa vanhempien merkitys auktoriteettina nousee esille. ”Anna soitti **äidilleen** ja **äiti suostu**” sekä ”Aleksi **pääsee** tänään huvipuistoon” kuvaukset kertovat vanhemmilla olevasta päätävävallasta Annan ja Aleksin arjessa. Anna pyytää lupaa äidiltään ja Aleksin kerrotaan ”pääsevän” huvipuistoon, minkä voidaan tulkita viittaavan vanhemman lupaan.

Epäonnistunut päivä -kertomuksissa kaverit ovat osa useampaa kertomusta. Suurin osa (6 kpl) kaverimaininnoista paikantuu Anna-kertomuksiin. Aleksi-kertomuksissa vain kahdessa mainitaan päähenkilön kaverit tai niiden puuttuminen. Kavereille rakentuvat subjektipositiot ovat moninaisempia kuin onnistunut päivä -kertomusten kodalla.

Niin Aleksi lähti uimaan kaverinsa Akselin kanssa. Kun he pääsivät rantaan, he menivät heti laiturille. Akseli oli todella hyvä uimahypyissä, **ja aina kun hän teki jonkun uimahypyn, jota Aleksi ei osannut, hän alkoi pilkkaamaan, että et uskalla yms.**

(Aleksi:20-P)

Otteessa Aleksin kaveri Akseli sijoittuu pilkkaajan subjektipositioon. Kirjoittaja kertoo Akselin olevan hyvä uimahypyissä ja hänen tekevän hyppyjä, joita Aleksi ei osaa. Kiintoisaa on, että kirjoittaja kuvaa Aleksin ja Akselin olevan kavereita, jolloin on mahdollista olettaa kavereiden auttavan toisiaan hädässä (tässä tapauksessa toisen ollessa toista taidottomampi). Näin ei kuitenkaan tapahdu vaan Akseli reagoi Aleksin taidottomuuteen pilkkaamalla tätä eikä esimerkiksi kannustamalla tai opettamalla kaveriaan. Seuraavassa otteessa kaverille tuotetaan päinvastainen subjektipositio, jota nimitän piristäjäksi.

Anna ei ehtinyt retkelle ja oli hyvin surullinen. Hän joutui tekemään koulutehtäviä koko päivän. Seuraavana päivänä kaikki puhui, että kuinka kivaa siellä oli. Annalla ei ollut kivaa. Mutta **onneksi Annan paras kaveri lohdutti Annaa**. Hän oli tuonut tuliaisia Annalle. Siitä **Anna ilahtui**.

(Anna:25-T)

Otteessa Anna on unohtanut luokkaretken ja on sen vuoksi ”hyvin surullinen”. Kirjoittaja korostaa Annan ikävää tilannetta kertomalla Annan joutuneen tekemään unohduksen vuoksi ”**koulutehtäviä** koko päivän”, jolloin luokkaretken muille oppilaille suoma tauko koulutehtäviin nousee esille. Kirjoittaja toteaa vielä: ”Annalla ei ollut kivaa” ja näin painottaa ikävää tilannetta. Kirjoittaja tuottaa Annan kaverille piristäjän subjektiposition hänen lohduttaessa Annaa ja tuodessa tälle tuliaisia retkeltä. Piristäjän teko toimii ja kirjoittaja kuvaa Annan ”ilahtuneen”.

10 Pohdintaa

10.1 Arki palapelinä – Tuloksia ja jatkotutkimusideoita

Kuudesluokkalaisten laatimien kertomusten kautta rakentuu laaja ja värikäs kuva Annan ja Aleksin arjesta. Niissä muodostuva arki on mahdollista tulkita palapelinä, jossa jokainen kertomus itsessään koostuu useista arjen palasista. Palaset näen tarkemmin teemoina ja niissä ilmenevinä tulkintarepertuaareina. Teemat ja tulkintarepertuaarit ovat moninaisia ja toisinaan ristiriidassa keskenään aivan kuten palapelin palasetkin ovat erimuotoisia, erivärisiä ja usein yhteensopimattomia. Kertomuksia lukiessa palapeli hiljalleen rakentuu ja kuva arjesta, jollaisena kuudesluokkalaisten lapset sen hahmottavat, muodostuu. Tätä kuvaa ei ole mahdollista yleistää kaikkien kuudesluokkalaisten arjen hahmotustavaksi tutkimukseen osallistuneen joukon ollessa rajallinen. Tulosten voi kuitenkin nähdä antavan viitteitä siitä, millaisena 12-vuotiaan arki hänen ajattelussaan rakentuu. Miellän tutkimukseni toimivan

lasten ajatusmaailmaan kurkistamisen ohella heurestisena työkaluna (ks. luku 5.1), joka nostaa esille ajatuksia lasten tavasta ymmärtää arkea ja herättää ideoimaan jatkotutkimuksia aiheesta. Kertomukset rakentuvat niin mielikuvituksen kuin todellisten kokemustenkin pohjalta, mutta tarkoituksenani ei ole erottaa näitä kertomuksen eri tasoja toisistaan. Näen kummankin tason kietoutuvan yhteen 12-vuotiaan tavoissa tehdä ymmärrettäväksi arjen myötä- ja vastoinkäymisiä.

Kertomukset muodostuvat yhteensä 20 teemasta, joiden joukkoon mahtuu niin odotettavissa olevia kuin yllättäviäkin teemoja. Luvussa 3.2 esittelemiini lasten ajankäyttötutkimuksiin perehtyessäni minulle rakentui karkea kuva siitä, millaisista asioista lasten arki tänä päivänä koostuu. Keskeisiä asioita lasten arjessa tutkimusten mukaan ovat esimerkiksi sosiaalinen kanssakäyminen niin perheen kuin kavereiden kanssa, liikunta, kotitehtävien teko sekä television katselu. Oletin lasten kertomuksissa arjesta ilmenevän näitä tyypillisiä arkeen kuuluvia asioita ja ilmiöitä, sillä olettaa saattaa, että lasten tapa hahmottaa ja kuvailla arkea rakentuu ainakin osittain jo elettyjen kokemusten varaan. Kertomuksissa ilmenevistä teemoista oletettuja olivat näkemykseni mukaan mm. epäonnistuminen sekä onnistuminen erityisesti koulun kontekstissa sekä harrastusten parissa, vanhemmuus, juhlat, vapaa-ajan vietto esimerkiksi huvipuistossa sekä lemmikkieläimen saaminen.

Siitä huolimatta, että teemat ovat odotettuja, ne sisältävät useita mielenkiintoisia piirteitä. Erityisen mielenkiintoisena pidän vanhemmuuden teeman runsasta esiintymistä kertomuksissa. Kuudesluokkalaiset ovat murrosiän kynnyksellä, jolloin yksilöllisyyden tunteen nähdään voimistuvan. Kavereiden merkitys on kasvanut jo kouluiästä alkaen. (Dunderfelt 2006, 47.) Perustellusti olisi siis mahdollista olettaa vanhempien merkityksen vähenevän nuoruuden kynnyksellä ja tästä syystä olevan kertomuksissa teemana vähäistä. Näin ei kuitenkaan ole vaan vanhemmat mainitaan kertomuksissa lähes yhtä usein kuin kaverit. Vanhemmuuden teeman yhteydessä esiintyy sekä läsnäoloa ja huolenpitoa että välinpitämättömyys -tulkintarepertuaari, joita tulkitsemalla on mahdollista päätellä kuudesluokkalaisten merkityksellistävän vanhemmuutta arjessa juuri välittämisen, huolenpidon ja yhteisen ajan kautta. Leena Valkonen (2006) on väitöskirjassaan tutkinut viides- ja kuudesluokkalaisten vanhemmuuskäsityksiä ja huomannut juuri huolenpidon ja

yhteisen ajan merkityksellisyyden lasten kirjoituksissa hyvästä vanhemmuudesta. Hän osoitti tutkimuksessaan, että 11–13-vuotiaat lapset kuvailevat vanhempien tehtäväksi turvallisuudesta, koulunkäynnistä ja syömisestä huolehtimisen. He liittävät huolehtimiseen myös rajojen asettamisen, lapsen puolustamisen vaikkapa kiusaamistilanteessa sekä lapsen arvostamisen. Hyvään vanhemmuuteen kuuluu lasten näkökulmasta myös perheen yhteinen aika, jolla lapset tarkoittavat vanhempien läsnäoloa ja yhdessä tekemistä. Yhteiset kiinnostuksen kohteet vanhemman kanssa koetaan tärkeinä. (Valkonen 2006, 39–40, 42–43, 47.) Tutkimuksessani kuudesluokkalaisten lasten kertomuksissa vanhemmuuden teeman yhteydessä nousee esille samankaltaisia asioita. Mielenkiintoista olisi tarkemmin selvittää, tapahtuuko murrosikään liitetty vanhemmista irtautuminen lasten ajatusmaailmassa hitaammin. Eroavatko arjen todelliset tapahtumat lasten tavasta hahmottaa arkea?

Odotettavissa olleiden teemojen lisäksi kertomuksissa ilmenee yllättäviä teemoja, jollaisiksi luokittelen kiusaamisen sekä auttamisen teemat. Yllättäviä teemoista tekee se, ettei niitä lasten ajankäyttötutkimuksiin tai muihin lasten arkea tarkasteleviin tutkimuksiin perustuen ole helppoa ennakoida. Vaikka koulukiusaamisesta puhutaan julkisuudessa paljon, tulee keskustelusta se vaikutelma, että koulut olisivat jo puuttuneet asiaan erittäin tehokkaasti. Tämän perusteella olisi oletettavissa, ettei kiusaamista esiintyisi kovinkaan paljoa 12-vuotiaiden arjessa eikä se tästä syystä ilmenisi heidän tuottamissa kertomuksissa arjesta. Kiusaamisen teeman näenkin erityisen merkittävänä tutkimukseni tuloksena. Sen yhteydessä esiintyy sattumia -tulkintarepertuaari, joka rakentaa kiusaamiselle merkityksiä itsestäänselvänä tapahtumana, jonka ilmenemistä ei selitetä. Erilaisuuden -tulkintarepertuaari, jonka näen olevan osittain ristiriidassa sattumia -tulkintarepertuaarin kanssa, tuottaa kiusaamiselle merkityksiä poikkeavuuden kautta. Tässä yhteydessä kiusaamiselle tuotetaan selitys vetoamalla kiusatun erilaisuuteen. Kiusaamisesta rakentuu merkityksiltään negatiivinen ilmiö.

Kiusaamisen teema esiintyy määrällisesti (11 kpl) eniten verrattaessa muihin kertomuksissa esiintyviin teemoihin. Kiusaamisen teeman runsas esiintyvyys kertoo suoranaisesti vain siitä, että kiusaaminen on asia, joka liikkuu lasten mielessä ja jonka osa lapsista hahmottaa osaksi arjen mahdollisia tapahtumia. Mahdollisia syitä kiusaamisen runsaaseen käsittelyyn

kertomuksissa on useita enkä näe erityistä syytä olettaa lasten kertovan omasta kokemuksestaan. Tätä mahdollisuutta ei kuitenkaan tule mielestäni sulkea pois, sillä kiusaamisen on toisaalta arvioitu olevan melko yleinen ilmiö peruskouluissa Suomessa. Tutkimusten mukaan arviolta 5–15% 10–15 -vuotiaista lapsista on joutunut kiusaamisen kohteeksi ja noin 7–10% on itse syyllistynyt aktiiviseen kiusaamiseen. (Salmivalli 2010, 43.) Luvut viittaavat mahdolliseen kiusaamisen yleisyyteen (vaikkakin arvioiden vaihteluvälit ovat suuret), joten kertomuksissa esiintyvän kiusaamisen teeman yhdeksi mahdolliseksi syyksi voidaan olettaa todelliset kokemukset arjen kiusaamistilanteista. Riippumatta kiusaamisen yleisyydestä kuudesluokkalaiset joka tapauksessa näkevät sen hyvin keskeisenä hyvinvoinnin riskinä.

Toisaalta kiusaamisen teeman ilmenemisen syynä saattaa olla kiusaamisen käsittely koulussa, kotona ja erityisesti viime aikoina mediassa tarkoituksena kiusaamiseen puuttuminen ja sen ennaltaehkäisy. Lapsille on kenties tätä kautta muodostunut ajatus kiusaamisesta osana arkea. Tästä näkökulmasta tarjoutuu mahdollisuus olettaa lasten tiedostavan kiusaamisen negatiiviseksi ilmiöksi sen esiintyessä ainoastaan epäonnistuneesta päivästä kertovissa kertomuksissa. Teeman runsas esiintyvyys ei niinkään kerro kiusaamisen yleisyydestä vaan lasten tiedostavan sen ikäväksi osaksi arkea, johon tulee puuttua ja jota tulee välttää. Salmivallin (2010, 69, 72) mukaan juuri tämänkaltaisen lasten tietoiseksi tekeminen kiusaamisesta ja sen seurauksista on toivottavaa. Hän ehdottaa yhdeksi kiusaamisen tiedostamisen keinoksi roolinottoa ja eläytymistä kiusaamistilanteeseen. Näkisin oman eläytymismenetelmällä kerätyn aineistoni antavan tukea tälle ajatukselle. Lapset ovat halukkaita pohtimaan ilmiötä ja eläytymään kiusaamistilanteeseen. Aiheen jatkotutkimukselle olisi tarvetta. Esimerkiksi sen selvittämiseksi, onko taustalla kiusaamisen yleisyys vai kenties onnistunut kiusaamiseen puuttuminen ja kiusaamisen ikävien seurausten tietoiseksi tekeminen lasten keskuudessa vai jokin kolmas syy.

Näen auttamisen olevan toinen yllättävä teema kertomuksissa. Auttamisen teemaa ei kiusaamisen teeman tapaan ole odotettavissa aiempien lasten arkea tarkastelevien tutkimusten perusteella. Teema ilmenee kolmessa kertomuksessa, joten se ei niinkään yllätä runsaudellaan vaan sisällöllisesti. Auttaminen ja empatia kohdistuvat heikompiin yksilöihin ja kahdessa

kertomuksessa autettavaa kuvataan köyhäksi. Olenkin nimennyt tässä yhteydessä merkityksiä rakentavan tulkintarepertuaarin heikomman huomiointi -tulkintarepertuaariksi. Kiintoisaa on pohtia, mistä empatian esiintymisen voi nähdä kertovan yhteiskunnassamme. Näkisin eräänä mahdollisuutena mediassa virinnee keskustelun kerjäläisistä ja toisaalta samaisten kerjäläisten ilmaantumisen katukuvaamme viime vuosien aikana. Kenties lapset ovat omaksuneet käsityksiinsä arjesta tämänkaltaisia tapahtumia? Pidän huomionarvoisena sitä seikkaa, että kaikki kolme auttamisen teemasta kirjoittaneista olivat tyttöjä. Aineistoni rajallinen koko ei mahdollista päätelmien tekoa siitä, onko sukupuolella vaikutusta auttamisen teeman esiintyvyyteen. Näen kuitenkin kiintoisaksi pohtia, voisiko taustalla olla tyttöjen poikia suurempi taipumus empatiaan tai kenties yhteiskunnan asettamat roolit.

Teemojen ja niissä esiintyvien tulkintarepertuaarien tarkastelun ohella kiinnitin analyysissäni huomiota tulkintarepertuaareissa rakentuviin Annan ja Aleksin subjektipositioihin ja heidän toimijuuteensa niissä. Subjektipositiot ovat moninaisia aivan kuten niitä rakentavat tulkintarepertuaaritkin. Saman tulkintarepertuaarin sisällä esiintyi toisinaan useistakin subjektipositioita ja eriasteista toimijuutta. Miellän tähänkin yhteyteen sopivan hyvin palapeli-vertauskuvan. Teemojen muodostamat palaset sisältävät erilaisia tulkintarepertuaareja ja tulkintarepertuaarit erilaisia subjektipositioita aivan kuten palapelin osatkin koostuvat erilaisista väreistä ja kuvioista. Osia sommittelemalla ja eri näkökulmista tarkastelemalla ne hiljalleen löytävät oman paikkansa lasten arjen palapelissä.

Subjektipositiot vaihtelevat suuresti eri teemojen ja tulkintarepertuaarien suhteen toimijuuden ollessa välillä erityisen vahvaa ja toisinaan vähäistä. Pidän mielenkiintoisena Annalle ja Aleksille rakennettujen subjektipositioiden vertailua. Havainnoidessani Annalle ja Aleksille rakentuvia subjektipositioita huomioni kiinnittää Aleksin Annaa vahvempi toimijuus useassa tulkintarepertuaarissa. Kirjoittajat tuottavat Aleksille selviytyjän, sankarin ja taistelijan subjektipositioita, joissa toimijuus on vahvaa ja näkyvää. Annalle vastaavasti muodostuu suorittajan, avunpyytäjän ja alistujan subjektipositioita, joissa toimijuus on vähäisempää ja sidoksissa muihin kertomuksen henkilöihin. Tuloksille on mahdollista löytää useita selityksiä, joista yhdeksi mahdolliseksi näen yhteiskunnan asettamat sukupuoliroolit. Roolit ovat tiettyihin ryhmän jäseniin kohdistuvia käyttäytymisnormeja ja -odotuksia, jotka rajaavat

toimintaa ryhmässä (Ahokas 2010, 189). On mahdollista, että yhteiskunnassamme tyttöihin kohdistuu odotuksia passiivisemmasta käyttäytymisestä ja poikien odotetaan ilmaisevan vahvemmin tahtoaan aktiivisesti toimien. Jätän kuitenkin tarkemman vertailun tekemättä, sillä aineiston laajuus ei riitä tälle tarkastelutasolle.

10.2 Tutkimusprosessi – oppimisen ja oivallusten matka

Tutkimusprosessi kokonaisuudessaan on tarjonnut minulle mahdollisuuden kartuttaa sosiaalipsykologista tietämystäni aikaisempiin tutkimuksiin ja teoreettiseen taustaan tutustuen, syventyä minua kiinnostavaan aiheeseen eli lasten arkeen sekä rakentaa uudenlaista teoreettis-metodologista yhdistelmää. Uudenlaisella teoreettis-metodologisella yhdistelmällä viittaan ajatukseeni rakentaa eläytymismenetelmän, kerronnallisuuden sekä sosiaalisen konstruktionismin avulla tutkimukseni kantava rakenne. Tutkimustani näin jälkeensä katsellessani arvioin valintani onnistuneeksi. Sosiaalinen konstruktionismi luo selkeän taustan tutkimukselleni edustaen näkemystä maailman ja tässä erityisesti arjen sosiaalisesta rakentumisesta. Eläytymismenetelmän valinta aineistonkeruumenetelmäksi korostaa lapsia arjen rakentajina aikuisten rinnalla. Omilla kertomuksillaan arjesta he osallistuvat sen sosiaaliseen rakentumiseen. Kerronnallisuuden teorian tehtäväksi näen nostaa eläytymismenetelmällä kootut kertomukset merkitykselliseksi osaksi arjen rakentumista ja hahmottamista. Näen kerronnallisuuden korostavan kertomusten olevan yksi arjen rakennusaineista.

Valitsin eläytymismenetelmän aineiston keruun välineeksi sen ajatuksen pohjalta, että se antaa lapsille mahdollisesti vapaamman ja anonyymisemmän keinon kertoa ajatuksistaan arjesta. Koen menetelmävalinnan olleen onnistunut, sillä se tuotti monipuolisia kertomuksia arjesta. Positiivisesti yllätyin siitä, että kertomusten joukossa oli vain kaksi kertomusta, jotka käsittelivät arkea täysin mielikuvituksellisesti ja sadunomaisesti. Suurimmassa osassa kertomuksia teemoina olivat tavanomaiset arkiset tapahtumat, mitä ennen aineistonkeruuta toivoin. Useista eläytymismenetelmän hyvistä puolista huolimatta näen mielekkääksi

pohtia, millaisia kertomuksia haastattelemalla tai esimerkiksi saduttamalla¹⁰ olisin saanut. Kertomuksia tarkemmin kielellisellä tasolla analysoitaessa huomaa kuudesluokkalaisten lasten eritasoiset kirjoitustaidot. Osa kertomuksista on varsin taidokkaasti tuotettuja niin kielellisesti kuin rakenteellisestikin, kun taas joissain ilmenee kirjoitusvirheitä ja sisällöllisiä ongelmia. On mahdollista olettaa haastattelun tai sadutus-menetelmän tuottavan eheämpiä kertomuksia ainakin kielellisellä tasolla, sillä niissä tutkimuksen tekijän on mahdollista avustaa kertomuksen rakentamisessa. Eläytymismenetelmä sisältää kuitenkin sadutuksen tapaan kertomuksen laatijan oman logiikan kunnioitusta ja on kuudesluokkalaisille sopivammassa muodossa.

Tarkoitukseni on tutkimuksellani osallistua tieteelliseen keskusteluun lasten arjesta ja erityisesti antaa lapsille mahdollisuus osallistua keskusteluun. Tästä näkökulmasta koen uuden lapsitutkimuksen olevan onnistunut valinta osaksi tutkimukseni teoreettista taustaa. Eläytymismenetelmällä tuotettujen kertomusten kautta kuudesluokkalaisille lapsille tarjoutui mahdollisuus oman äänen ilmaisuun kertomalla ajatuksistaan arjesta. Tosin tätäkin väitettä on mahdollista kritisoida siitä näkökulmasta, olisiko lapsille tarjoutunut vielä autenttisempi tilaisuus oman äänen ilmaisuun, jos heidän vastauksiaan ei olisi suunnattu kehyskertomuksen avulla. Tästä mahdollisesta rajoituksesta huolimatta näkisin kuudesluokkalaisten tuottamien kertomusten osoittavan, että he ovat kykeneviä kuvailemaan omia näkemyksiään ja ovat tässä mielessä merkityksellisiä tiedontuottajia. Lapset tulisi huomioida aikuisten kanssa tasavertaisina tiedontuottajina kuten uusi lapsitutkimus kehottaa. Kukaan muu kuin lapsi itse ei pysty kuvailemaan sitä tapaa, jolla lapsi elinpiiriään ja arkeaan hahmottaa. Lasta tulisi kuunnella ja näin mahdollistaa hänen osallisuus arjessa. Toisaalta soveltamani tutkimusote tähtää pikemminkin ikäkausikulttuurin kuin irrallisen yksilön merkitysmaailmojen kartoittamiseen ja ymmärtämiseen. Tässä mielessä kyse on sosiaalitieteellisestä lähestymistavasta, joka ei kata kaikkia yksilöpsykologisen tutkimuksen alueita.

¹⁰ Sadutus on menetelmä, jonka tarkoituksena on tarjota lapselle mahdollisuus kertoa omista näkökulmistaan. Ideana on pyytää yhtä tai useampaa lasta kertomaan satu. Lapsen/lasten kertoma satu kirjataan muistiin. Menetelmän tavoitteena on antaa lapselle tunne siitä, että häntä kuunnellaan ja samalla menetelmä edustaa vaihtoehtoa haastattelulle, jossa lasten puhetta ohjaavat etukäteen määritellyt kysymykset. (Karlssoon1999, 60–61.)

Tutkimusprosessi on ollut minulle opettavainen matka, jonka varrella minulle on tarjoutunut mahdollisuus soveltaa opintojeni aikana omaksumiani taitoja ja syventyä itseäni kiinnostavaan aihealueeseen. Matkan varrelle on mahtunut niin yrityksiä kuin erehdyksiäkin, ja erityisen kiitollinen olen kokemistani oivalluksista, joita itsenäisen työskentelyn tuloksena olen kokenut. Ajattelen tutkimusprosessin saavuttaneen tutkimuksen valmistuessa yhden päämääristään, mutta koen prosessin jatkuvan vielä tulevaisuudessakin työstäessäni mahdollista jatkotutkimusta lasten arjesta.

Lähteet

Painetut lähteet

Ahokas, Marja (2010) Ryhmät ja niiden väliset suhteet. Teoksessa Eero Suoninen, Anna-Maija Pirttilä-Backman, Anja Riitta Lahikainen & Marja Ahokas (toim.) Arjen sosiaalipsykologia. Helsinki: WSOYpro, 185–242.

Armstrong, Michael (2006) Children writing stories. Berkshire: Open University Press.

Dunderfelt, Tony (2006) Elämänkaaripsykologia. Porvoo: WSOY.

Eskola, Antti (1988) Non-active role-playing: Some experiences. Teoksessa Antti Eskola, Anna Kihlström, David Kivinen, Klaus Weckroth & Oili-Helena Ylijoki (toim.) Blind Alleys in Social Psychology. Amsterdam: North-Holland-Elsevier, 239–311.

Eskola, Jari (1991) Eläytymismenetelmän käyttö sosiaalitutkimuksessa – tekninen opas aloittelijoille. Työraportteja B 33. Tampere: Sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos, Tampereen yliopisto.

Eskola, Jari (1997) Eläytymismenetelmäopas. Tampere: Juva.

Eskola, Jari (1998) Eläytymismenetelmä sosiaalitutkimuksen tiedonhankintamenetelmänä. Tampere: TAJU.

Gergen, Kenneth, J. (2009) An invitation to social construction (2. painos). Lontoo: Sage.

Ginsburg, G., P. (1979) The effective use of role-playing in social psychological research. Teoksessa G., P. Ginsburg (toim.) Emerging Strategies in Social Psychological Research. New York: Wiley, 117–154.

Goffman, Erving (1974) *Frame Analysis. An Essay on the Organization of Experience*. Boston: Northeastern University Press.

Greig, Anne, Taylor, Jayne & MacKay, Tommy (2007) *Doing research with children*. Los Angeles: Sage.

Hänninen, Vilma (1994) Ei toimijaa ilman tarinaa. Teoksessa Klaus Weckroth & Mirja Tolkki-Nikkonen (toim.) *Jos A niin...* Tampere: Vastapaino.

Jokinen, Arja, Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero (1999) *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino.

Jokinen, Eeva (2005) *Aikuisten arki*. Helsinki: Gaudeamus.

Järventie, Irmeli (2008) Päivänsäde vai menninkäinen? Identiteettien kasvattaminen eriarvoisuuden puutarhoissa. Teoksessa Anja Riitta Lahikainen, Raija-Leena Punamäki & Tuula Tamminen (toim.) *Kulttuuri lapsen kasvattajana*. Helsinki: WSOY, 209–232.

Kallio, Kirsi (2010) Missä lapsuus tapahtuu? Teoksessa Kirsi Kallio, Aino Ritala-Koskinen & Niina Rutanen (toim.) *Missä lapsuutta tehdään?* Helsinki: Lapsuudentutkimuksen seura ja Nuorisotutkimusverkosto. Julkaisuja 105, 215–227.

Karlsson, Liisa (1999) Saduttamalla lasten kulttuuriin. Verkostotyön tuloksia kuperkeikkakyydissä. Helsinki: Stakes, Raportteja 241.

Karlsson, Liisa (2000) Lapsille puheenvuoro. Ammattikäytännön perinteet murroksessa. Helsinki: Edita.

Karlsson, Liisa (2005) Lapset tiedon ja kulttuurin tuottajina. Teoksessa Sakari Hänninen, Jouko Karjalainen & Tuukka Lahti (toim.) Toinen tieto. Kirjoituksia huono-osaisuuden tunnistamisesta. Saarijärvi: Stakes, 173–194.

Karlsson, Liisa (2010) Lapsinäkökulmainen tutkimus ja aineiston tuottaminen. Teoksessa Kirsi Kallio, Aino Ritala-Koskinen & Niina Rutanen (toim.) Missä lapsuutta tehdään? Helsinki: Lapsuudentutkimuksen seura ja Nuorisotutkimusverkosto. Julkaisuja 105, 121–141.

Keskinen, Vesa (2000) Koululaisten iltapäivä. 9–12-vuotiaiden helsinkiläisten koululaisten iltapäivän ajankäyttö. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja B3:2000. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto.

Koskenniemi, Matti (1980) Koululaisen päivänkehä. Oppilaiden vapaa-ajan käyttö muuttuneissa oloissa. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia Nro. 84. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Kyrölämpi-Kylmänen, Taina (2007) Arki lapsen kokemana. Eksistentiaalis-fenomenologinen haastattelututkimus. Rovaniemi: Lapin yliopisto, Acta Universitatis Lapponiensis 111.

Kyrölämpi-Kylmänen, Taina (2010) Päiväkoti ja koti lasten kohtaamispaikkana. Teoksessa Kirsi Kallio, Aino Ritala-Koskinen & Niina Rutanen (toim.) Missä lapsuutta tehdään? Helsinki: Lapsuudentutkimuksen seura ja Nuorisotutkimusverkosto. Julkaisuja 105, 197–212.

Lahikainen, Anja Riitta, Punamäki, Raija-Leena & Tamminen, Tuula (2008) Lapsen ääni ja asiantuntijat. Teoksessa Anja Riitta Lahikainen, Raija-Leena Punamäki & Tuula Tamminen (toim.) Kulttuuri lapsen kasvattajana. Helsinki: WSOY, 303–308.

Lahikainen, Anja Riitta (2010) Minuuden sosiaalinen rakentuminen. Teoksessa Eero Suoninen, Anna-Maija Pirttilä-Backman, Anja Riitta Lahikainen & Marja Ahokas (toim.) Arjen sosiaalipsykologia. Helsinki: WSOYpro, 89–140.

Lefebvre, Henri (1991) Critique of everyday life. Libdin: Verso.

Nurmi, Jari-Erik, Ahonen, Timo, Lyytinen, Heikki, Lyytinen, Paula, Pulkkinen, Lea & Ruoppila, Isto (2006) Ihmisen psykologinen kehitys. Helsinki: WSOY.

Pirttilä-Backman, Anna-Maija, Suoninen, Eero, Lahikainen, Anja Riitta & Ahokas, Marja (2010) Arjen sosiaalisuus. Teoksessa Eero Suoninen, Anna-Maija Pirttilä-Backman, Anja Riitta Lahikainen & Marja Ahokas (toim.) Arjen sosiaalipsykologia. Helsinki: WSOYpro, 11–28.

Potter, Jonathan & Wetherell, Margaret (1995) Discourse analysis. Teoksessa Jonathan A. Smith, Rom Harré & Luk Van Langenhove (toim.) Rethinking methods in psychology. Lontoo: Sage.

Pulkkinen, Lea (2002) Koti, koulu ja yksityinen elämänpiiri hyvän elämän ankkureina. Teoksessa Anna Rönkä & Ulla Kinnunen (toim.) Perhe ja vanhemmuus. Suomalainen perhe-elämä ja sen tukeminen Jyväskylä: PS-kustannus, 14–29.

Pääkkönen, Hannu & Niemi, Iris (2002) Suomalainen arki. Ajankäyttö vuosituhanen vaihteessa. Kulttuuri ja viestintä 2002:2. Helsinki: Tilastokeskus.

Raittila, Raija (2009) Ympäristön lapset – lasten ympäristöt. Teoksessa Leena Alanen & Kirsti Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 227–248.

Repo, Katja (2009) Lapsiperheiden arki. Näkökulmina raha, työ ja lastenhoito. Tampere: Tampere University Press, Acta Universitatis Tamperensis 1479.

Ritala-Koskinen, Aino (1996) Lapsitutkimusta vai lasten tutkimusta? Janus. Sosiaalipolitiikan ja sosiaalityön tutkimuksen aikakauslehti 4:2, 179–181.

Salmivalli, Christina (2010) Koulukiusaamiseen puuttuminen. Kohti tehokkaita toimintamalleja. Jyväskylä: PS-kustannus.

Salonen, Marko (2000) Eläytymismenetelmän koettelu. *Sociologia* 37:1, 75–77.

Suoninen, Eero (1992) Perheen kuvakulmat. Diskurssianalyysi perheenäidin puheesta. Tampere: Tampereen yliopisto. Sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos. Tutkimuksia, Sarja A, nro 24.

Suoninen, Eero (2008) Ihanteet ja arki. Teoksessa Anja Riitta Lahikainen, Raija-Leena Punamäki & Tuula Tamminen (toim.) *Kulttuuri lapsen kasvattajana*. Helsinki: WSOY, 142–159.

Suoninen, Eero & Partanen, Jukka (2010) Haastattelu vuorovaikutuksen tilana – Meadiläinen näkökulma. Teoksessa Kirsi Pauliina Kallio, Aino Ritala-Koskinen & Niina Rutanen (toim.) *Missä lapsuutta tehdään?* Helsinki: Lapsuudentutkimuksen seura ja Nuorisotutkimusverkosto. *Julkaisuja* 105, 103–120.

Suoninen, Eero, Pirttilä-Backman, Anna-Maija, Lahikainen, Anja Riitta & Ahokas, Marja (2010) *Arjen sosiaalipsykologia*. Helsinki: WSOYpro.

Strandell, Harriett (1992) Uusi lapsi on syntynyt? ”Uuden” lapsitutkimuksen arviointia. *Nuorisotutkimus* 10:4, 19–27.

Valkonen, Leena (2006) Millainen on hyvä äiti tai isä? Viides- ja kuudesluokkalaisten lasten vanhemmuuskäsitykset. Jyväskylä: Jyväskylä studies in education, psychology and social research 286.

Elektroniset lähteet

Burr, Vivien (2003) Social Constructionism. <http://www.netlibrary.com/Reader/>. Viitattu 10.11.2010.

Gergen, Kenneth, J. (2001) Social Construction in context. <http://site.ebrary.com/lib/tampere/docDetail.action?docID=10076736>. Viitattu 10.11.2010.

Gergen, Mary, M. & Gergen, Kenneth, J. (2011) Performative Social Science and Psychology. FQS. Forum: Qualitative Social Research, 12:1. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1595/3105>. Viitattu 14.3.2011.

Hallberg, Daniel & Klevmarcken, Anders (2001) Time for children. A study of parents' time allocation. Uppsala University. Department of Economics. Working paper 2001:21. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-2238>. Viitattu 20.11.2010.

Hyvärinen, Matti (2006) Kerronnallinen tutkimus. http://www.hyvarinen.info/material/Hyvarinen-Kerronnallinen_tutkimus.pdf. Julkaistu kotisivuilla www.hyvarinen.info. Viitattu 28.10.2010.

Hänninen, Vilma (2002) Sisäinen tarina, elämä ja muutos. <http://www.uta.fi/kirjasto/pdf/suoj/HanninenSisainen.pdf>. Viitattu 29.10.2010.

Pääkkönen, Hannu (2010) Perheiden aika ja ajankäyttö. Tutkimuksia kokonaistyöajasta, vapaaehtoistyöstä, lapsista ja kiireestä. Tampere: Acta Electronica Universitatis Tamperensis 976. <http://acta.uta.fi/pdf/978-951-44-8127-7.pdf>. Viitattu 13.1.2011.

Rissanen, Laura (2004) Arjen askareet. vanhempien ja lasten yhteiselle tekemiselle antamat merkitykset. Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteiden laitos. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/8792/G0000477.pdf?sequence=1>. Viitattu 7.12.2009.

Sallinen, Marjukka (2006) Nuoret perheessä. Päiväkirjatutkimus perheen arjesta työssäkäyvien vanhempien ja heidän kouluikäisten lastensa kokemana. Teoksessa Terhi-Anna Wilska & Jaana Lähteenmaa (toim.) Kultainen nuoruus. Kurkistuksia nuorten hyvinvointiin ja sen tutkimiseen. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.

<http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/kultainenuoruus.pdf>. Viitattu 5.3.2011.

Stenius, Tuula, MLL:n osallisuusverkostolaiset & Karlsson, Liisa (2005) Yhdessä lasten kanssa – seikkailu osallisuuteen. <http://mll-fi-bin.directo.fi/@Bin/69f2beb58b198d9b5d764e180189eab4/1294737631/application/pdf/8493092/Yhdess%C3%A4lastenkanssa-julkaisu.pdf>. Viitattu 11.1.2011.

Tuomi-Gröhn, Terttu (2009) Kodin arki ja arjen taidot tutkimuskohteena. Teoksessa: Hille Janhonen-Abuquah (toim.) Kodin arki. Helsinki: Yliopistopaino, 147–156.

http://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10224/4812/KODIN_ARKI_2009.pdf?sequence=1.

Viitattu 28.10.2010.

Liitteet

Lupalomake tutkimukseen osallistuvien lasten vanhemmille

Hei!

Opiskelen sosiaalipsykologiaan Tampereen yliopistossa ja tänä lukuvuonna (2010 - 2011) kerään aineiston pro gradu -tutkielmaani. Olen työskennellyt paljon lasten parissa niin päiväkodeissa, kouluissa kuin rippikouluissakin ja kiinnostus lapsiin sai minut valitsemaan tutkielmani aiheeksi lasten arjen tutkimisen. Tutkin sitä, millaisia kirjoituksia 6. luokkalaiset lapset tuottavat arjesta. Minua kiinnostaa erityisesti se, miten lapset järjelleivät arkea ja sen tapahtumia. Kiinnitän huomiota siihen, millaisia merkityksiä lapset antavat arjelle kirjoituksissaan ja millaisia kulttuurisia malleja ja odotuksia kirjoitukset heijastavat.

Kerään kirjoitukset Tampereen peruskouluista 6. luokkalaisilta oppilailta. Oppilaiden tehtävänä on kirjoittaa lyhyehkö kirjoitus annetun ohjeistuksen perusteella. Ohjeistuksessa oppilasta pyydetään eläytymään arkipäivään ja kertomaan tarinan muodossa päivän tapahtumista. Keräämiäni kirjoituksia käytän ohjaajani avustuksella ainoastaan tässä tutkimuksessa ja käsittelem niitä luottamuksellisesti. Varmistan jokaisen lapsen nimettömyyden ja sen, että kaikki tunnistamisen mahdollistavat yksityiskohdat on tutkimusraportissa muutettu. Tutkielmani valmistuttua hävitän aineiston. Valmis tutkielmani julkaistaan Tampereen yliopiston internet -sivuilla ja tulen mielelläni kertomaan tutkimustuloksista myös koulunne vanhempainiltaan.

Mikäli teillä on jotain kysyttävää aineistonkeruuseen tai tutkielmaan liittyen, voitte ottaa minuun yhteyttä. Tarvittaessa kysymyksiin vatsaa myös tutkielmani ohjaaja, yliassistentti Eero Suoninen (p. ---).

Pyytäisin nyt teiltä, lasten huoltajana suostumuksen aineistonkeruulle.

Lapsen/lasten nimet:

Lapseni saa/saavat osallistua tutkimukseen

Lapseni ei saa/eivät saa osallistua tutkimukseen

Huoltaja allekirjoitus

Toivon saavani suostumuslomakkeen takaisin viimeistään 28.9.2010. Sen voi palauttaa allekirjoitettuna luokan opettajalle.

Ystävällisin terveisin

Johanna Alhonen
p. --- / johanna.alhonen@uta.fi
sosiaalipsykologian opiskelija
Sosiaalitutkimuksen laitos
Tampereen yliopisto