

TAMPEREEN YLIOPISTO

**Lasten kokemuksia tutkimushaastattelusta
Miten lapset kokemuksistaan kertovat?**

Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna
Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
MARIA VIITANEN
Syksy 2011

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna

MARIA VIITANEN: Lasten kokemuksia tutkimushaastattelusta. Miten lapset kokemuksistaan kertovat?

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 96 sivua, 1 liitesivu

Marraskuu 2011

Tutkimuksen tarkoituksena oli kuvailla, miten esikouluikäiset kokevat tutkimushaastattelun. Tutkimus kohdistui lasten tietoiseen kokemukseen tutkimushaastattelusta. Lisäksi siinä tarkasteltiin lasten kerronnan prosessia sekä lapsen haastattelun erityispiirteitä. Teoriaosassa tarkasteltiin lapsitutkimuksen tilaa sekä historiallisesta että nykypäivän perspektiivistä. Lisäksi siinä pohdittiin lapsen näkökulmasta saavutettavaa tietoa. Teoriaosassa on eritelty myös tutkimuksen taustalla vaikuttavaa lapsikäisyyttä ja lapsen kielellistä kehitystä sekä vuorovaikutustaitoja. Kokemuksen tutkimus liitettiin teoriaosassa osaksi ihmistutkimusta. Tässä yhteydessä tarkasteltiin myös kokemuksen olemusta.

Tutkimus sijoittuu rekonstruktiiiviseen tieteenperinteeseen eli sen pyrkimyksenä on ilmiön ymmärtäminen. Tieteenteorian tasolla se sijoittuu hermeneuttisen psykologian piiriin. Koska tarkoituksena oli tietoisesta kokemuksesta rekonstruointi sellaisenaan, tutkimusote oli fenomenografinen. Aineisto kerättiin haastattelemalla kahden päiväkodin esikoululaisia. Haastattelut toteutettiin teemahaastatteluinä keväällä 2009. Lapsen haastattelun erityispiirteitä pohdittiin tämän tutkimuksen aineiston hankintaa ajatellen sekä tulosten kautta.

Lasten haastattelukokemukselle antamien merkitysten kautta pohdittiin lapsen näkemystä haastattelutilanteesta. Tuloksia tarkasteltaessa voidaan todeta, että haastattelutilanne, joka mahdollisti lapsille asioista kertomisen, oli heidän mielestään pääasiassa mielekäs ja kiinnostava. Lapsilla oli odotuksia haastattelutilannetta kohtaan, mitkä aiheuttivat jännitystä. Parin läsnäolo ja haastattelijan tuttuus koettiin lasten kokemuksen laadun kannalta merkityksellisiksi. Fyysisen haastattelutilan merkityksellisiksi tekijöiksi koettiin tilan tuttuus, häiriötekijöiden poissulkemisen mahdollisuus sekä mahdollisuus leikkiin. Piirtäminen tuki lapsen kerrontaa haastattelutilanteessa ja se koettiin mielekkääksi toiminnaksi.

Lapsen kerronnan prosessin tarkastelu toi puolestaan esiin sen, kuinka haastavaa lapsen näkökulman tavoittaminen haastattelemalla on. Tämä haastaa pohtimaan vaihtoehtoisia menetelmiä lapsen näkökulman tavoittamiseksi. Kerronnan prosessia tarkasteltaessa tutkimuksessa päädyttiin siihen, että lapsuuden läsnäolo oli keskeistä lapsen kerronnassa. Vuorovaikutuksellinen kokemuksen reflektointi oli myös oleellinen osa lapsen kerrontaa haastattelutilanteessa. Haastattelun vuorovaikutuksen ongelmana näyttäytyi erityisesti lapsen ja aikuisen sosiaalistuminen yhteiskunnassa vallalla olevaan kyselykulttuuriin, joka ei mahdollista tilaa lapsen kerronnalle. Lapsitutkimuksen eettiset kysymykset nousivat myös esille haastatteluprosessin tarkastelussa. Lapsilla tulee olla mahdollisuus osallistua tutkimukseen, mutta aikuisella on samanaikaisesti velvollisuus huomioida eettisiä näkökulmia siten, ettei tutkimuksesta aiheudu lapsille haittaa. Aikuisen tulisi kuunnella ja kuulla lasta sekä ottaa huomioon heidän tapansa kommunikoida.

Avainsanat: kokemus, lapsitutkimus, haastattelu, fenomenografia

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
2	KESKEISIÄ KÄSITTEITÄ JA AIEMPIÄ TUTKIMUKSIA	7
2.1	LAPSITUTKIMUS	7
2.1.1	<i>Lapsitutkimuksen käsitteistö suomalaisessa tiedeyhteisössä</i>	7
2.1.2	<i>Lapsitutkimuksen historiasta nykyhetkeen</i>	9
2.1.3	<i>Lapsitutkimuksen aikuiskeskeisyys</i>	13
2.1.4	<i>Lapsinäkökulmainen tutkimus</i>	15
2.1.5	<i>Lapsikäsitys</i>	19
2.2	KOKEMUKSEN TUTKIMINEN	22
2.2.1	<i>Ihmistutkimuksen lähtökohtia kokemuksen tutkimisen näkökulmasta</i>	23
2.2.2	<i>Mitä on kokemus?</i>	24
2.3	LAPSEN VUOROVAIKUTUSTAIDOT JA KIELELLINEN KEHITYS	28
3	KOKEMUKSEN TUTKIMISEN TIETEENFILOSOFISET LÄHTÖKOHDAT	31
3.1	FENOMENOGRAFIA OSANA YMMÄRTÄVÄÄ TUTKIMUSTA JA HERMENEUTTISTA PSYKOLOGIAA.....	32
3.2	FENOMENOGRAFIAN JA FENOMENOLOGIAN TARKASTELUA	34
3.3	FENOMENOGRAFIAN MÄÄRITTELYÄ	36
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	39
4.1	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	40
4.2	AINEISTON HANKINTA	40
4.2.1	<i>Haastattelu</i>	41
4.2.2	<i>Kokemuksen tavoittaminen haastattelemalla</i>	43
4.2.3	<i>Lapsen haastattelu</i>	44
4.2.4	<i>Eettisiä näkökulmia lapsitutkimuksessa</i>	49
4.3	AINEISTON ANALYYSI	53
5	TUTKIMUKSEN TULOKSET	59
5.1.	LAPSEN HAASTATELUKOKEMUSTA KUVAAVAT MERKITYKSET	59
5.1.1	<i>Haastattelutilannetta kuvaavat laadulliset merkitykset</i>	59
5.1.2	<i>Jännitys ja odotukset</i>	60
5.2	HAASTATELUN TOTEUTUKSEN YKSITYISKOHTIA KUVAILEVAT MERKITYKSET	61
5.2.1	<i>Parin läsnäolon merkitys</i>	61
5.2.2	<i>Haastattelukysymysten vaikeustaso</i>	62
5.2.3	<i>Haastattelijan tuttuuden merkitys</i>	62
5.2.4	<i>Haastattelun fyysisen tilan merkitys</i>	63
5.2.5	<i>Piirtämisen merkitys</i>	64
5.3	MITEN LAPSET KERTOAVAT KOKEMUKSESTAAN HAASTATELUSSA?	65
5.3.1	<i>Lapsuus on läsnä lapsen kerronnassa</i>	65
5.3.2	<i>Kokemuksen reflektointi tapahtuu vuorovaikutuksessa</i>	69
5.3.3	<i>Lapsi ottaa kantaa aikuisen eettisiin valintoihin</i>	77
6	TULOSTEN TARKASTELUA	82
6.1	TUTKIMUSTULOSTEN POHDINTAA	82
6.1.1	<i>Lapsen näkemys haastattelutilanteesta</i>	82
6.1.2	<i>Lapsi kertoo ja tutkija tavoittelee lapsen kokemusta</i>	84
6.2	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS.....	87
6.3	JOHTOPÄÄTÖKSET JA JATKOTUTKIMUSAIHEET	90

7	LÄHTEET	92
----------	----------------------	-----------

Liite 1 (1)

1 JOHDANTO

Mielenkiinto lasten haastatteluihin on viime vuosina selvästi lisääntynyt. Tämä liittyy lapsikäsitteiden muutokseen, jonka myötä lapsiin suhtaudutaan tasa-arvoisemmin, heidät nähdään arvokkaina yksilöinä, heitä kuunnellaan ja heidät otetaan vakavasti. (Hirsjärvi&Hurme 2004, 128.) Vehkalahti, Rutanen, Langström ja Pösö (2010, 20) toteavat, että usein esitetään kysymys: ”Miten lapset ja nuoret itse suhtautuvat tutkimuskohteina olemiseen ja heistä tehtyihin tulkintoihin?” Harvojen tutkimusten kohdalla kysymykseen voidaan kuitenkin vastata. Ellonen ja Pösö (2010) analysoivat lasten kokemuksia vuonna 2008 toteutettuun lapsiuhrikyselyyn osallistumisesta. 85 prosenttia vastaajista käytti mahdollisuutta hyväkseen ja kuvasi vastaamiskokemustaan. (Ellonen & Pösö 2010, 197.) Vaikka pyrkimyksenä on lasten kuuntelu, heidän näkökulmiaan tutkimukseen osallistumisesta ei ole liioin otettu huomioon. Tutkimukseni aiheena onkin esikouluikäisten lasten kokemukset tutkimushaastattelusta.

Lapsuudentutkimuksen tarkastelun kohteina ovat Alasuutarin (2009) mukaan lapset sosiaalisena ryhmänä. Tutkimussuuntaus tuo esiin lapsuuden piirteitä heidän näkökulmastaan. Tämän myötä on syntynyt runsaasti tutkimusta, jonka keskiössä ovat lapset toimijoina, lasten osallisuus, lapsen ”ääni” ja lasten vertaiskulttuurit. (Alasuutari 2009, 54.) Karlsson (2005, 2010) valaisee tutkimuksissaan lapsen roolia ja erityisesti heidän näkökulmaansa tutkimuksenteossa sekä myös kyseenalaistaa perinteisen haastattelun lapsilta saadun tiedon hankintamuotona. Kyrönlampi-Kylmänen (2007) on väitöskirjassaan tutkinut arkea lapsen kokemana eksistentiaalis-fenomenologisesta näkökulmasta. Hän on tämän tutkimuksen tapaan koonnut aineistonsa lapsia haastattelemalla sekä pohtinut haastattelun soveltumista lapsitutkimukseen ja lapsen kokemuksen tavoittamiseen.

Lapsia on perinteisesti tutkittu aikuisen näkökulmasta siitä syystä, että heiltä itseltään saatua tietoa on pidetty epäluotettavana. Lapsikäsitteiden muutoksen myötä lapsen näkökulmaa on alettu arvostamaan ja jopa edellyttämään heitä koskeissa asioissa. Niemisen (2010) mukaan Suomen lainsäädännössä edellytetään usein lasten mielipiteiden selvittämistä heitä koskeissa asioissa tai vähintään tilaisuutta tulla kuulluksi. Myös YK:n lapsen oikeuksien sopimuksessa edellytetään, että sopimusvaltiot takaavat oman näkemyksensä muodostamiseen kykenevälle lapselle oikeuden ilmaista näkemyksensä häntä koskeissa asioissa. YK:n lapsen oikeuksien komitea on arvostellut

Suomea siitä, että se ei ole ottanut lapsen osallistumista häntä itseään koskevaan päätöksentekoon riittävän vakavasti. (Nieminen 2010, 27, 30.) Jo alle kouluikäinen osaa usein kertoa mielipiteensä, vaikka lapsi vasta 12 vuotta täyttäessään lunastaa lainsäädäntömme mukaan oikeuden tulla kuulluksi (Hurting 2006, 180). Lasten tiedon tuottamisen mahdollisuutta ei pidetä tärkeänä vain oikeuksien toteutumisen kannalta, vaan myös siitä syystä, että tieto koetaan aidosti merkitykselliseksi (Hurting 2006, 178).

Leikki-ikäisen haastattelu on Suonisen ja Partasen (2010) mukaan paitsi tapa kerätä aineistoa tieteelliseen tutkimukseen myös osa hoitotyötä monilla vastaanotoilla ja osastoilla. He toteavat, että aihetta on toistaiseksi tutkittu vain vähän. (Suoninen & Partanen 108.) Myös muut ammattikunnat, kuten opettajat ja lastentarhanopettajat, tarvitsevat työssään lapsen haastatteluun liittyviä taitoja (Hirsjärvi&Hurme 2004, 128). Strandellin (2010) mukaan keskustelu erityisen ”lapsiystävällisistä” metodologioista käy lapsuudentutkimuksen kentällä vilkkaana sekä puolesta että vastaan (Strandell 2010, 93). Lerkkanen ja Rausku-Puttonen (2011) toteavat viimeaikaisten havainnointitutkimusten osoittaneen lapsen ja aikuisen välisen vuorovaikutuksen laadun olevan yhteydessä myös oppimiseen ja motivaatioon. Erityisesti oppilaiden kohdalla, jotka kuuluvat oppimisessa ja kehityksessä niin sanottuun riskiryhmään, on todettu opettajan tunnetuen laadun olevan merkityksellinen. Opettajankoulutuksen haasteena onkin kouluttaa tulevia opettajia tiedostamaan vuorovaikutuksen ja ohjauksen käytäntöjen merkitys lapsen oppimiselle ja motivaatiolle. (Lerkkanen&Rausku-Puttonen 2011, 25-26.)

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvailla, miten esikouluikäiset kokevat tutkimushaastattelun. Tarkastelu on rajattu koskemaan lasten tietoista kokemusta tutkimushaastattelusta fenomenografisen tutkimusotteen mukaisesti. Tarkoituksena on lisäksi tarkastella sitä, miten lapset kertovat kokemuksestaan haastattelutilanteessa. Näin heillä on mahdollisuus tuoda esille näkökulmiaan siihen, millaisena he kokevat tutkimushaastattelun. Aikuisille tutkijoille ja lasten kanssa työskenteleville avautuu puolestaan lapsen kerronnan erityisten piirteiden tarkastelun kautta näkökulmia siihen, kuinka lapsia tulisi heidän näkökulmastaan haastatella. Näitä näkökulmia voidaan soveltaa joko tutkimuksellisiin tarkoituksiin tai arjen tilanteisiin.

2 KESKEISIÄ KÄSITTEITÄ JA AIEMPIÄ TUTKIMUKSIA

2.1 *Lapsitutkimus*

Luvun alussa pohditaan suomalaisessa tiedeyhteisössä tällä hetkellä käytössä olevaa lapsitutkimuksen käsitteistöä. Tämän jälkeen tarkastellaan lapsitutkimusta sen historiallisesta näkökulmasta, jotta tämänhetkinen tilanne olisi paremmin ymmärrettävissä. Tästä siirrytään tarkastelemaan perinteisesti aikuisen näkökulmasta toteutettua lapsitutkimusta, jonka jälkeen puolestaan paneudutaan syvällisemmin lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen. Edellä mainittujen asioiden johtopäätöksenä tuodaan esille tutkimuksen taustalla vaikuttava käsitys lapsesta.

2.1.1 Lapsitutkimuksen käsitteistö suomalaisessa tiedeyhteisössä

Lapsitutkimus tarkoittaa Karlssonin (2010) mukaan väljimmillään lapsia koskevaa tutkimusta, eli se voidaan mieltää monen eri tutkimusalan yleiskäsitteeksi. Alle 18-vuotias määritellään lapseksi YK:n lapsen oikeuksien sopimuksessa (1989) ja samoin Suomen lainsäädännössä. Tutkimuksen näkökulmasta painopiste lapsesta puhuttaessa on alakouluikäisissä ja sitä nuoremmilla lapsissa. Käsite ”uusi lapsuudentutkimus” sai alkunsa 1980-luvulla sosiologian ja kasvatustieteen piirissä. (Karlsson 2010, 122.)

Kallio, Ritala-Koskinen & Rutanen (2010) valaisevat monitieteisen lapsuudentutkimuksen eli ”uuden” sosiokulttuurisen lapsuudentutkimuksen paradigman monitieteisen lähestymistavan luomaa heterogeenistä käsitteistöä, joka johtuu vielä vakiintumattomasta asemasta suomalaisessa tiedeyhteisössä. Lapsuudentutkimuksen piirissä puhutaan ”lapsuudentutkimuksesta”, ”lapsuuden tutkimuksesta”, ”lapsitutkimuksesta” ja ”lapsilähtöisestä tutkimuksesta”. (Kallio ym. 2010, 8.) Käsitteet lapsitutkimus, lapsuudentutkimus ja lapsilähtöisyys sekä niiden suhde toisiinsa ei ole vielä täysin vakiintunut Suomessa, lapsuudentutkimuksen viime vuosien määrittely-yrityksistä huolimatta. Käsitehierarkiaa kuvataan siten, että lapsitutkimus on yleiskäsite, josta osa on lapsuudentutkimusta. Lapsilähtöisyyttä voi olla molemmissa edellä mainituissa tutkimuksen osalualueissa sekä myös muussa toiminnassa. (Karlsson 2010, 124.)

Alanen (2009) määrittelee lapsuudentutkimuksen monitieteiseksi yhteiskunta- ja kulttuurintutkimuksen alueeksi, jolle keskeinen tieteenaloja ja tutkijoita yhdistävä pyrkimys on lasten ymmärtäminen yhteiskuntiansa ja yhteisöjensä jäsenenä ja toimijoina sekä lapsuuden ymmärtäminen osana yhteiskuntaa, sen rakenteita ja kulttuuria (Alanen 2009, 9). Kun tarkastellaan lasten tuottamaa tietoa ja heidän näkökulmiaan osana lapsi- ja lapsuudentutkimusta, tarvitaan Karlssonin (2010) mukaan käsitettä lapsinäkökulmainen tutkimus. Sen haasteena on se, että tutkimuskäytännöt on yleensä kehitetty aikuisille luontaisten toimintatapojen ehdoilla, mitkä eivät toimintatapoina sovellu etenkin pienille lapsille. (Karlsson 2010, 124-125)

Käsitettä lapsilähtöisyys käytetään Suomessa kuvaamaan erityisesti käytännön työn toimintatapaa. Se on käsitteenä monimerkityksellinen ja vaikeasti rajattavissa. Siitä syystä se onkin saanut eri tarkoituksissaan monenlaisia painotuksia. Lapsilähtöisyydessä korostetaan usein lapsen tarpeiden ja kiinnostuksen kohteiden sekä aktiivisuuden huomioimista. Sitä on mahdollisuus täsmentää erittelemällä kuka määrittelee ja millä perusteella, mitkä ovat lapsen tarpeet ja kiinnostuksen kohteet sekä millaisiin toimiin ne johtavat arkitoiminnassa. (Karlsson 2010, 122-123.)

Lapsilähtöisyys on usein mainittu varhaispedagogiikan lähtökohdaksi mutta se, mitä sillä kulloinkin tarkoitetaan, vaihtelee suuresti. Lasten mielenkiinnon kohteet, lasten oppimisen erityispiirteet ja lasten oppimiseen liittyvät konstruktioprosessit ovat kehityspsykologis-didaktisesti orientoituneen lapsilähtöisyyden huomion kohteena. Se voi saada joissain yhteyksissä myös lasten suojelemisen muotoja. Tämän kaltaisessa lapsilähtöisyydessä korostuu lapsen oikeus olla maailmassa, joka on aikuisen tulkinnan mukaan hyvä ja turvallinen. Lapsilähtöisyyden perustana olevaa tulkintaa tulisi laajentaa uusien tieteenalojen mukanaan tuomalla ymmärryksellä. (Karila 2009, 261.)

Lapsuuden tutkimuksen vakiintumattomasta asemasta johtuen tämän tutkimuksen paikantaminen lapsuudentutkimuksen kentälle yksiselitteisesti on haastavaa. Sen voidaan ainakin nähdä paikantuvan lapsuudentutkimuksen monitieteiselle kentälle keskittyen erityisesti sen menetelmällisiin kysymyksiin. Tutkittaessa lasten tuottamaa tietoa ja tavoiteltaessa lasten näkökulmaa voidaan todeta, että tutkimus on saanut vaikutteita lapsinäkökulmaisesta tutkimuksesta. Myös lapsilähtöisyys on tutkimusasetelmassa läsnä erityisesti tutkimuskysymysten muodossa ja eettisissä pohdinnoissa.

2.1.2 Lapsitutkimuksen historiasta nykyhetkeen

Lapsuudentutkimus lähti liikkeelle 1980-luvun alkupuolella ja on näin ollen nuori tutkimusalue. Se on nopeasti kasvanut ja laajentunut useille tieteenaloille muodostaen myös monitieteisen lapsuudentutkimuksen verkostoja. Viimeisen kymmenen vuoden aikana on yliopistoihin ja tutkimuslaitoksiin erityisesti Euroopassa ja Pohjois-Amerikassa perustettu lukuisia lapsuudentutkimuksen yksiköitä ja keskuksia sekä alan oppituoleja. Lisäksi on toteutettu lapsuudentutkimuksen tutkimusohjelmia ja käynnistetty monitieteisiä koulutusohjelmia. Myös konferensseja ja muita tieteellisiä tapaamisia järjestetään vuosittain lukuisia. Suomalainen Lapsuudentutkimuksen seura ry perustettiin vuonna 2008 ensimmäisen valtakunnallisen konferenssin yhteydessä edistämään monitieteistä ja monialaista lapsi- ja lapsuudentutkimusta Suomessa. (Alanen 2009,9-10.)

Lapsuudentutkimus on viimeisen viiden vuoden aikana järjestäytynyt yhä tiiviimmin ja suomalainen lapsuudentutkimuksen kenttä toimiikin tällä hetkellä varsin vireästi. Eri tutkimuslaitoksissa, -yksiköissä ja järjestöissä toimivia tutkijoita ja kehittäjiä ovat linkittäneet yhteen Lapsuudentutkimuksen seura sekä vuosina 2007-2009 toiminut Lapsuudentutkimuksen verkosto -hanke. Suomen Akatemian nostaessa lapsuuden uudelleen yhdeksi ajankohtaiseksi tutkimusteemaksi on saanut alkunsa laajin lapsuudentutkijoita yhteen tuonut valtakunnallinen monitieteinen tutkimusohjelma Lasten ja nuorten hyvinvointi ja terveys (2010-2013). (Kallio ym. 2010, 8-9.) McAuley ja Rose (2010) toteavat kiinnostuksen lasten hyvinvointia kohtaan kasvaneen nopeasti myös kansainvälisesti viimeisten kahden vuosikymmenen aikana aiheuttaen lasten kanssa työskentelevien ammattilaisten, tiedeyhteisön ja poliittisten toimijoiden välisen laajan yhteistyön asian tiimoilta. (McAuley&Rose2010, 15.)

Lapsuudentutkimuksen myötä lapsitutkijat alkoivat Miettisen ja Väänänen (2000) mukaan kiinnostua siitä, mitä lapsuus juuri lapsille heidän kokemanaan merkitsee. Samalla se asetti kyseenalaiseksi aiempia tapoja, jotka ohjasivat lapsiin kohdistuvaa tutkimusta. Kritiikin kohteeksi joutuivat sekä kehityspsykologian yksinoikeus määrittellä lapsuuden merkityksiä ja sisältöjä sekä sosialisatioon liittyvät käsitykset yksilön elämänculusta kohti aikuisuutta. (Miettinen & Väänänen 2000, 69.) Alasuutari (2009) toteaaakin, että lapsuudentutkimuksen keskeisenä lähtökohtana on ollut pyrkimys tuottaa uudenlainen perinteisistä psykologisista lähestymistavoista eroava tieteellinen keskustelu lapsuudesta. Psykologinen ja kasvatuksellinen tutkimus onkin perinteisesti tarkastellut lapsia vaiheittain kohti aikuisuutta kehittyvinä ihmisen taimina. (Alasuutari 2009, 54.) Myös Fraser (2004, 23) kritisoi kehityspsykologisen tutkimuksen lapsuutta objektisoivaa näkökulmaa peräänkuuluttaen lasten kanssa tehtävää tutkimusta. Marin (2005) toteaa lapsuus- ja

nuoruustutkimuksen olevan muutakin kuin lasten ja nuorten tarkastelua yhteiskunnallisten rakenteiden ja instituutioiden näkökulmasta. Myös hän peräänkuuluttaa oman äänen ja näkökulman antamista tutkimuskohteille itselleen. (Marin 2005, 44.)

Lapsuudentutkimus on ottanut tarkastelunsa kohteeksi lapset sosiaalisena ryhmänä, minkä tarkoituksena on tuoda esiin sitä, mitä lapsena oleminen ja lapsuus ovat lasten näkökulmasta. Tämän myötä on syntynyt runsaasti tutkimusta, jonka keskiössä ovat lapset toimijoina, lasten osallisuus, lapsen ”ääni” ja lasten vertaiskulttuurit. (Alasuutari 2009, 54.) Nämä ovat monitahoisia ilmiöitä, joista on käyty paljon keskustelua niin Suomessa kuin kansainvälisestikin (Karlsson 2010, 133).

Lapsuudentutkimuksen myötä lapsuutta on Miettisen ja Väänänen (2000, 69) mukaan alettu ymmärtää ajallisesti ja paikallisesti muotoutuvaksi universaaliuden sijaan. Myös Alanen (2009) toteaa historiantutkimuksen vieneen lapsuuden luonnollisuuden ja itseäänselvyyden osoittamalla, että lapsuus onkin historiallisesti vaihteleva sosiaalinen ja kulttuurinen ilmiö yhteiskunnallisine ehtoineen, tuottajineen ja kehitysprosessineen (Alanen 2009, 19). Käsitteet lapsuudesta ovat siis aina kulttuurisidonnaisia eikä lapsuutta voi käsitellä erillään lapsuutta raamittavista tekijöistä, kuten sukupuolesta, asuinpaikasta, sosiaalisesta asemasta ja etnisestä alkuperästä. Myös lapsen kypsyttömyyden määritelmä on kulttuurisidonnainen. (Miettinen & Väänänen 2000, 69.)

Alanen (2009) toteaa sukupolvijärjestyksen käsitteen olevan yksi tulkintavälineistä, joita lapsuudensosiologiassa on ehdotettu lapsia, lapsuutta ja sukupolvien suhteita koskevan ymmärryksen tuottamiseen ja lapsuuden ilmiöiden tutkimuskentän jäsentämiseen. Käsitteen taustalla on idea uudesta näkökulmasta lapsiin ja lapsuuteen. Käsitteksen ytimenä ei ole yli sadan vuoden perinteen omaava psykologis-pedagoginen lapsuudenkäsitte, vaan siinä lapset ja lapsuus sijoittuvat yhteiskunnallisiin yhteyksiin, sen sosiaalisiin ja kulttuurisiin rakenteisiin sekä rakenteissa tapahtuviin muutosprosesseihin. Lapsuuden näköalapaikan vaihtuessa myös käsitteet, tutkimustehtävät ja tulkintakehikot muuttuvat. (Alanen 2009, 12-13.)

Lapsuuden sosiologisen tutkimuksen vahvistuminen on edesauttanut näkemään, ettei lasten osaaminen, tekeminen ja vaikuttaminen rajoitu vain perheen ja leikkikentän kaltaisiin mikroympäristöihin, vaan yhteiskuntaelämän muillekin alueille taloutta, politiikkaa ja kulttuuria myöten. Edellä mainittujen kytkentöjen tavoittamiseksi tutkijoilta vaaditaan paitsi käsitteiden kehittämistä, myös kykyä kuunnella lapsia ja lähestyä heidän kokemustietoaan yhtenä tärkeänä tietolähteenä. Huomion kiinnittäminen lasten toimijuuteen on johtanut myös uusien tutkimusmetodien kehittämiseen, joiden tarkoituksena on saada lapsen ääni paremmin kuuluviin. (Alanen 2009, 20.)

Mikrososiologinen, lasten toimijuutta kuvaileva ja täsmentävä tutkimustapa on osoittautunut viime vuosina empiirisen lapsuudentutkimuksen lähestymistavaksi myös kansainvälisesti. Lapsuudentutkimusta on tehty huomattavasti useammin aloilla, jotka ovat pikemminkin soveltavia kuin perustutkimuksen aloja, kuten sosiaalityön, lastensuojelun ja varhaiskasvatuksen tutkimus. (Alanen 2009, 23-24.)

Alanen (2009) toteaa, että viimeaikaiseen lapsuudentutkimuksen voimistumiseen niin kotimaassa kuin kansainvälisestikin (ks. esim. Aldgate, J. 2010, 28) on vaikuttanut todennäköisesti yliopistollisen perustutkimuksen intressejä enemmän lapsia koskevan systemaattisen perustiedon ajankohtainen tarve. Julkisen hyvinvointi- ja lapsipolitiikan viimeaikaiset painotukset, esimerkiksi YK:n Lasten oikeuksien yleissopimus 1989 ja Suomen 1990-luvun laman jälkeiset hyvinvointipolitiikan uusliberaalit linjaukset, ovat virittäneet tutkimusaloitteita myös lapsuudentutkimuksen piirissä. (Alanen 2009, 27.) Poliitikkojen lapsiin kohdistaman kiinnostuksen taustalla nähdään ainakin kaksi eri näkökulmaa lapsuuteen: lapsuus nähdään investointina tulevaisuuteen ja toisaalta lapsuus tulkitaan suojelua vaativaksi elämänvaiheeksi. (Karila 2009, 250.) Lasten osallisuuteen omassa arjessaan ei ole kuitenkaan kiinnitetty lapsipolitiikassa vastaavaa huomiota (Karila 2009, 255).

Lapsuudentutkimuksen esille nostamat kysymykset lapsuuden yhteiskunnallisesta ja kulttuurisesta rakentumisesta, lapsipolitiikan olemuksesta ja edellä mainittujen merkityksestä julkisten kasvatusinstituutioiden toiminnalle, ovat asioita, jotka lapsuuden ja kasvatuksen ammattilaisten on syytä tiedostaa. Yhteiskunnallisesti orientoitunut lapsuudentutkimus ei sinällään kyseenalaista kehityspsykologista tulkintaa lapsesta, vaan tuo täydentävän lisän kehityspsykologiseen kehykseen. (Karila 2009, 257.) Myös Alanen (2009, 15) toteaa, että psykologis-pedagoginen tieto toimii edelleenkin lapsen kehityksen ja ohjaamisen keskeisenä perustana.

Uudenlainen tutkimus avaa uusia tarkastelukulmia lapsiin ja lapsuuteen. Lapsen edun mukaisesti on paikallaan, että lapset tulevat ymmärretyiksi ja tulkituiksi monitieteisen käsitteistön ja niiden avaamien näkökulmien kautta. Lasta koskevan osaamisen kehitystyössä on ilmeinen tarve hyödyntää lapsuudentutkimuksen antia. Ammattilaisten on kehitettävä uutta pedagogista osaamista ja toimintakäytäntöjä, jotka ottavat huomioon tiedon lasten vertaisryhmien toiminnasta, lasten omasta toimijuudesta sekä lasten omien toimintakulttuurien rakentumisesta. (Karila 2009, 257-258.) Lehtinen (2009) käsittelee artikkelissaan lasten toimintaa, toimintaresursseja ja toimijuutta päiväkotiympäristössä. Kasvatuksen ja opetuksen käytäntöjä ei tulisi tämän tarkastelukulman mukaan nähdä yksistään yksilöperusteisina, vaan niihin tulisi yhdistää vahvempi yhteisöllinen ja lasten toimijuutta huomioiva lapsuudentutkimuksellinen näkökulma. Pedagoginen innovointi

edellyttää kasvatus- ja opetuskäytäntöjen tietoista kyseenalaistamista sekä lapsilähtöisyyden jatkuvaa teoreettista uudelleenarviointia ja määrittelyä. (Lehtinen 2009, 112-113.)

Lapsuudentutkimuksen tämänhetkisessä vaiheessa näyttää siltä, että lapsuutta ja lasta on opittu ymmärtämään uudella tavalla. Tämä uusi tapa osin kyseenalaistaa aiempaa ymmärrystä ja osin syventää sitä. Lapsuudentutkimus on tuonut esille lasten luultua suuremman kyvykkyyden sekä lasten vertaisryhmien merkityksen lasten arjessa ja heidän kehityksessään. (Karila 2009, 260-261.) Kalliala (2008) toteaa, että uudistunut käsitys lasten sosiaalisista taidoista on epäilemättä yksi syy lasten vuorovaikutusta käsittelevien tutkimusten kiinnostuksen viriämiseen. Tutkimukset osoittavat, että lasten maailmassa näyttää tapahtuvan enemmän kuin aikuiset aiemmin aavistivatkaan. (Kalliala 2008, 37.)

Joitain ituja myös pedagogisesti suuntautuneeseen lapsuudentutkimukseen on jo nähtävissä. Nämä ajatukset liittyvät lasten osallisuuden mahdollistamiseen pedagogisessa järjestyksessä, lapsilähtöisyyden tulkinnan laajentamiseen ja vertaisryhmien merkityksen sekä aikuisten ja lasten välisten suhteiden uudelleenarviointiin. (Karila 2009, 260.) Lasten osallistuminen on Satkan ym. (Karila 2009) mukaan lasten oikeuksista kehittynyt vähiten. Lasten osallistumiseen liittyvien ratkaisujen pohdinta on päiväkotikontekstissa vielä kesken. Tämä on ymmärrettävää, sillä osallisuuden ja osallistumisen muotojen pohdinta vaatii myös lasten kommunikointiin liittyvien erityiskysymysten huomioon ottamista. Edellä mainittuihin teemoihin liittyvälle tutkimukselle ja käytännön kehittämistyölle on ilmeinen tarve. (Karila 2009, 260.)

Lapsuudentutkimuksen kehittämisprojekti on saanut alkunsa kritiikistä, joka on kohdistunut lasten puuttumiseen tutkimuksesta sekä vallitsevien teoreettisten perspektiivien ja tutkimuskäytäntöjen aikuislähtöisyyteen. Lapsuudentutkimus on vakiinnuttamassa vähitellen asemaansa yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden kentällä. Myös tutkimuksen volyyymi on kasvanut. Lapsuudentutkimuksen sisällä on kuitenkin sekä teoreettisia että tutkimuspoliittisia jännitteitä, vaikkakin toistaiseksi erottavia asioita on koettu olevan nuoren tutkimusalueen kentässä yhdistäviä asioita vähemmän. Lapsuudentutkimuksen yhteiskuntapoliittisen merkityksen Alanen arvioi olevan kasvamassa, minkä vuoksi keskustelun voimistamiseen lapsuudentutkimuksen perustavista asioista olisikin syytä. (Alanen 2009,27-28.)

Lapsuudentutkimuksessa on päästy alkuun. Lapsia siis tutkitaan heidän jokapäiväisissä elämänpiireissään. On alettu kirjoittamaan näkyville heidän ulottuvilleen tuomia mahdollisuuksia samoin kuin niiden asettamia rajoituksia, lasten saavutuksia ja kokemuksia, sekä käytäntöjä, joihin osallistumalla lapset kiinnittyvät yhteiskuntaelämään sekä toimijoina että muiden toimintaryhmien kohteina. Edellä mainitun tiedon tärkeys ei rajoitu vain fenomenologiseen lasten kokemusten ja toiminnallisuuden kuvaamiseen. Uudenlainen tutkimustieto alkaa tehdä näkyväksi myös säikeitä,

jotka sitovat lapset yhteiskunnallisten suhteiden ja niiden muodostamien rakenteiden sekä muutosprosessien kompleksiseen, jatkuvasti globalisoituvaan verkostoon. (Alanen 2009, 21.)

Myös markkinointiin liittyvät tutkimukset ovat Robertsin (2008) mukaan kiinnostuneita lasten tutkimisesta, eli lasten tutkimus ei ole enää pelkästään lapsuudesta kiinnostuneiden tutkijoiden kenttää. Myös media, yritysmaailma, poliitikot ja päättäjät ovat kiinnostuneita lapsen näkökulmasta, äänestä ja perspektiivistä. Tutkimuksen teon edistyminen aiheeseen liittyen on toki hyvä uutinen, mutta taustalla on myös pelko, että lapsia käytetään vain välineinä aikuisen maailmassa, milloin heillä ei ole mahdollisuutta aitoon osallistumiseen. (Roberts 2008, 260-261.)

Robertsin (2008) mukaan akateemisilla tutkijoilla on kulunut markkinatutkijoita enemmän aikaa ymmärtää lasten kuulemisen tärkeys johtuen luultavasti tärkeiden metodologisten ja eettisten ongelmien pohdinnasta. Sen rinnalla, että on pohdittu, ovatko lapset uskottavia tutkimuksen vastaajia, on pohdittu, tulisiko heidän olla sellaisia. Roberts päätyy päätelmään, että lasten tulisi osallistua tutkimuksenteekoon informanteina ja meillä aikuisilla, tutkijoilla ja poliittisilla vaikuttajilla, on oiva mahdollisuus oppia heiltä. (Roberts 2008, 270.)

2.1.3 Lapsitutkimuksen aikuiskeskeisyys

Lapsen puheisiin suhtaudutaan usein varauksella epäillen, ettei lapsi erota tarua todellisuudesta, on lisäksi lyhytjänteinen ja ailahteleva, eikä pysty pohtimaan laajoja kokonaisuuksia. Lapsia on pidetty kehittymättömyydessään osaamattomina ja siten epäluotettavina. Haluttaessa tietoa lapsista käännytään korkeintaan heidän vanhempiensa, opettajien tai muiden asiantuntijoiden puoleen. Heiltäkin kysytään liian harvoin. Yleisesti ajatellaan, että aikuisen on helpompi kuunnella aikuista kuin pysähtyä kuuntelemaan vilkasta lasta. Lapsitutkimuksen saralla on kuitenkin osoitettu, kuinka päteviä lapset ovat tiedon ja kulttuurin tuottajina. Lapsi vain toimii ja ajattelee eri tavalla, mikä tuottaa tutkimukselle haasteita. (Kyrönlampi-Kylmänen 2010b, 24-25.) Voidaan siis ajatella, että tiedon hankkiminen suoraan lapsilta on jo saavutus sinänsä. Alasen (2005) mukaan aikuisten tutkijoiden arkikokemukseen perustuva asenne, missä lapset nähdään pieninä ja riippuvaisina muista suuremmista tahoista, suuntaa tutkimuksen pois lapsista. Tutkimuksen huomio suunnataan ennemmin tahoihin ja toimijoihin, joiden uskotaan keskeisesti vaikuttavan lasten nykytilaan. (Alanen 2005, 169.)

Lasten haastattelusta on Kirmasen (1999) mukaan julkaistu vain vähän kirjallisuutta ja kansalaisten kuulemisen ja tutkimuksen menetelmät yleensäkin ovat Karlssonin (2010, 135) mukaan edelleen pääasiassa suunniteltu aikuisille. Kirmanen (1999) liittyy lapsia vähättelevän tutkimusperinteen ajattelutavan laajemmin positivistiseen tutkimustraditioon ja sen oletuksiin

tiedon luonteesta, jota tutkimuksilla halutaan saavuttaa. Jos katsotaan, että on olemassa yksi objektiivinen totuus tutkittavasta ilmiöstä, kyseinen tieto on saatu luotettavimmin verbaalisesti ja kognitiivisesti kyvykkäämmiltä aikuisilta. (Kirmanen 1999, 197-198.) Tämä on tehnyt Jamesin ja Christensenin (2008, 2-3) mukaan lapsista objekteja ja sulkenut heidät pois tutkimusentekoprosesseista.

Perinteinen näkökulma on haastettu uudella, jossa lapset nähdään yksilöllisinä kognitiivisina tiedon prosessoijina ja sosiaalisesti kehittyneinä olentoina. Jos tutkija haluaa käyttää lapsia informanteina, on pohdittava tutkimussuunnitelmaansa ja metodologiaa sen valossa. (James & Christensen 2008, 2-3.) Aikuisen näkökulman sijaan tulisi antaa tilaa toisenlaisille tulkinnoille tuomalla esiin lasten kokemukset ja heidän asioille antamat merkitykset, eli saattamalla lasten näkökulmasta avautuva yhteiskunnallinen todellisuus tieteen mielenkiinnon kohteeksi. (Miettinen & Väänänen 2000, 79). Myöskään aikuisten näkökulmia ei tulisi unohtaa, mutta hedelmällisintä voisi olla ottaa molemmat perspektiivit huomioon ja muodostaa näin tasavertainen ja yhteisöllinen näkökulma (Karlsson 2005, 179). On olemassa kasvavassa määrin todisteita siitä, että paras informaation lähde olennaisesti lapsia koskevien asioiden tutkimisessa on heiltä itseltään kysyminen. Toki lasten kanssa toimivilla ihmisillä on omanlaisensa arvokas näkökulma lasten asioista, mutta heitä haastatteleamalla ei voi saada niin kokonaista kuvaa lasten elämästä kuin lapsilta itseltään. (Scott 2008, 96.) Lasten haastattelu ei ole mikään muotivillitys, vaan laajempi tieto lapsista on välttämätöntä yhteiskunnassa, jossa lasten rooli kansalaisina otetaan vakavasti (Scott 2008, 90).

Myös Karlsson (2005) toteaa, että lapsiyhteisö sekä lapsi moniulotteisessa yhteisössä ja ympäristössä jää usein vaille huomiota. Tarkastelutapaa voidaan näin ollen kuvailla individualistiseksi, yksilö- ja aikuiskeskeiseksi, mikä aiheuttaa sen, että lapsen näkökulmat jäävät huomiotta. Vallitsevat käsitykset ja toimintalähtökohdat lapsesta näkyvät myös tutkijoiden ja tiedon hankkijoiden orientaatioissa. Käsitteet kasvatus, opettaminen ja hoito sisältävät itsessään ajatuksen ilmauksen yksisuuntaisuudesta ja kohteellistamisesta. Kyseinen toimenpide kohdennetaan lapseen. Kun tarkastelun kohteeksi valitaan toiminta lapsen sijaan, tulevat lapsen ja lapsiyhteisön näkökulmat esiin. Kyseinen lapsitoiminta voi olla lasten omaa toimintaa tai toimintaa, jossa aikuisella on osuutensa, kuten oppimista tai kasvua. Näihin käsitteisiin ei sisälly kohteellistavaa interventiota. (Karlsson 2005, 174-175.)

Myös Kyrönlampi-Kylmänen (2010b) kritisoi lapsia koskevan tutkimuksellisen perinteen näkökulman kapeutta aikuislähtöisine päämäärineen. Sosiaalisessa lapsuustutkimuksessa vasta 1990-luvulta alkaen on alettu tutkia lasten kokemuksia kysymällä suoraan lapsilta. Lapsuudentutkimuksen käsityksen mukaan lapset ovat samanarvoisia ja yhtä päteviä tiedontuottajia

kuin aikuiset. Lastenoikeuksien sopimuksessa havaittavat painotukset korostavat hoidon, huolenpidon ja suojelun lisäksi myös lasten osallistumista heitä koskevissa asioissa. Kerättyä tietoa lasten kokemuksista, heidät saadaan pois siitä näkymättömyydestä, johon aikaisempi tutkimus on heidät asettanut. (Kyrönlampi-Kylmänen 2010b, 24.)

Esimerkiksi nuorisoparlamentit ja nuorisoedustajat erilaisissa elimissä ovat mahdollistaneet ainakin vanhempien lasten mahdollisuuksia kertoa ajatuksistaan. Tällä kuulemisella ei kuitenkaan ole selvitysten mukaan merkitystä päätöksenteossa ja arjessa, kuten koulussa ja perheessä. Lasten ja nuorten kuulemisen motiivina ei ole aina kiinnostus kuulla heidän ajatuksiaan ja tietojaan, vaan tavoitteena voi olla heidän kasvattamisensa aktiivisiksi kansalaisiksi ja poliitikoiksi. (Karlsson 2010, 135.) Kerättyä lapsilta tietoa, sitä voidaan tehdä erilaisin tavoittein ja tarkoituksin joko tiedostetusti tai tiedostamatta. Tietoa voidaan kerätä aikuisen tarkoitukseen vahvistamaan tämän käsityksiä. Tiedonkeruun tarkoitus voi olla myös halu vaikuttaa lapsiin. Lisäksi voidaan olla kiinnostuneita tiedosta, jonka lapsi tuottaa vastavuoroisessa kohtaamisessa. (Karlsson 2005, 179.)

2.1.4 Lapsinäkökulmainen tutkimus

Karlsson (2010) toteaa, että lapsilla on näkemyksiä, kokemuksia ja ideoita, joiden selvittäminen on merkityksellistä. Tätä edellytetään myös lainsäädännössä. Lapsilla on näkökulmia, joita he kykenevät tuomaan esiin tutkimuksessa. Haasteena on saada näkyviin eri-ikäisten lasten tuottamaa tietoa. Karlsson erittelee lapsinäkökulmaisen tutkimusorientaation tarvetta ja paikkaa, sekä määrittelee ja kehittää lapsinäkökulmaisen tutkimuksen käsitettä. Hän käsittelee kyselevän ja johdattelevan sekä kuuntelevan ja narratiivisen orientaation eroja aineiston tuottamisessa. (Karlsson 2010, 121.)

Karlsson (2010) peräänkuuluttaa tutkimuksessa käsitettä, joka kuvaa lasta tiedon tuottajana, eli tutkimusorientaatiota, jolla pyritään tuomaan esille erityisesti lasten näkemyksiä ja toimintatapoja. Lapsinäkökulmainen tutkimus ei ole uutta käsitteen tuoreudesta huolimatta. Jo Piaget on pyrkinyt kuvaamaan maailmaa sellaisena, kun se näyttäytyy lapsen näkökulmasta (Häkkinen 1996, 7).

Karlsson (2010) määrittelee lapsinäkökulmaisen tutkimuksen seuraavasti:

”Lapsinäkökulmainen tutkimus on monitieteinen ja moninäkökulmainen tutkimuksen alue, jossa lapset osallistuvat tiedon tuottamiseen. Siinä kuunnellaan lasten viestejä, nostetaan esiin ja analysoidaan lasten kokemuksia, näkökulmia, painotuksia, tapoja toimia ja ilmaista asioita niiden kulttuurisessa, sosiaalisessa, yhteiskunnallisessa ja historiallisessa kontekstissa. Lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa syvennytään eri-ikäisiin – jopa syntymättömiin – lapsiin ja heidän

toimintaansa, tapaan kommunikoida, kasvaa ja oppia sekä luoda omaa ja yhteistä kulttuuria yhteisöissä. Lapsinäkökulman tavoittamiseksi ei riitä, että lapset tuottavat tietoa, vaan aikuisten esiin tuomien näkökulmien lisäksi lähestytään aihetta myös lasten näkökulmasta. Lapsinäkökulma lyö siis leimansa koko tutkimusprosessiin eli tutkimustehtävän ja -kysymysten muotoiluun, aineiston tuottamiseen, tutkimusmenetelmän valintaan, analyysiin ja johtopäätösten tekemiseen. (Karlsson 2009, 9)”

Karlsson (2010) toteaa lapsinäkökulmaisen tutkimuksen lähtökohdan olevan lapsi- ja yhteisölähtöisyydessä. Lasten toiminta on sidoksissa aikaan, paikkaan, toimintaympäristöön ja toisiin toimijoihin. Näin ollen tutkimusorientaation tarkastelun kohteeksi nousevat myös vuorovaikutus aikuisen kanssa ja lisäksi laajemmat kontekstit erilaisissa mikro ja makrokulttuureissa. Lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa nojaututaan siis dynaamiseen paikka- ja aikakäsitykseen sekä kulttuuri- ja kontekstisidonnaiseen näkemykseen tiedon luonteesta. Lapset nähdään siinä tiedon tuottajina, jotka voivat tuoda esiin yhteiskunnallisesti merkittävää tietoa. Lapsilla on myös tämän päivän kokemuksia ja näkemyksiä lapsuudesta, joita ei muilla ikäluokilla ole. He tarkastelevat elämän ilmiöitä omista näkökulmistaan, jotka saattavat paljastaa jotain vallitsevista diskursseista ja kulttuurisista käytännöistä. Lapset nähdään siis erityisinä, suojelua tarvitsevinä aktiivisinä toimijoina ja osallistuvina vaikuttajina omassa elämässään. Tämä siitä huolimatta, että heille usein tarjotaan passiivisen vastaanottajan roolia. He ovat vuorovaikutuksessa keskenään, aikuisen kanssa ja lisäksi omien toimintaympäristöjensä kanssa. Monet yhteiskunnan tekijät vaikuttavat lapsiin, mutta he myös muokkaavat niistä omia toimintaympäristöjään. He saattavat ottaa jossain tietyssä toiminnassa tai ympäristössä aivan toisen paikan kuin aikuiset kuvittelevat. (Karlsson 2010, 125.)

Jos tutkija ei tiedosta omia lähtökohtiaan, voi hän toimia ristiriitaisesti tavoittamatta lasten näkökulmia. Tämän vuoksi on aika ajoin syytä palata erittelemään tutkimuksen toimintakäytäntöjä pohtimalla, millaisiin teoreettisiin käsityksiin ne nojaavat. Toisaalta teoreettinen tieto ja ennakkoletukset voivat myös vahvasti rajoittaa tai ohjata havaintoja ja tulkintoja. Tällöin voi osa lasten tuottamasta informaatiosta jäädä havaitsematta. Suunniteltaessa lapsinäkökulmaista tutkimusta pohditaan, mitkä ilmiöt ovat tutkimuksen fokuksessa ja miten niitä suhteutetaan toisiinsa. Käsitteiden määrittelyn ja niiden välisten suhteiden erittelyä peilataan myös siihen, miltä ne näyttävät lapsen näkökulmasta. On pohdittava sitä, mitä on heidän näkökulmastaan relevanttia tutkia ja mikä on kussakin ilmiössä merkityksellistä. Lisäksi otetaan kantaa siihen, millaisia mahdollisesti yhteiskunnallisia vaikutuksia tutkimuksella on lasten asemaan. (Karlsson 2010, 126.)

Lapsinäkökulman huomioivan tutkimuksen haasteena on se, kuinka aikuinen tavoittaa lapsen maailman. Jokainen meistä on ollut lapsi eli jossain määrin lapsuus on osa myös lapsen kanssa

työskentelevän aikuisuutta. Muistomme lapsuudesta poikkeavat kuitenkin kovasti tämän hetken lapsuudesta, tietyn lapsen elämästä tässä ja nyt. (Karlsson 2005, 175.) Karlsson (2010) toteaa, että haastavaa lapsia ja lapsuutta tutkittaessa on löytää sellainen tutkimusote, jossa lapsella on mahdollisuus kertoa näkemyksiään hänelle oleellisista tarkastelukulmista. Tätä Karlsson kuvaakin lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ytimeksi. Tutkimustilanteen on oltava lapselle luonteenomainen, jotta päästään heidän näkökulmastaan relevanttiin tietoon. Tällöin lapsi kokee, että tutkija on kiinnostunut siitä, mitä hän ajattelee. Karlsson ei sinänsä arvota joitain tiettyjä tutkimusmetodeja lapsen näkökulmaa tavoiteltaessa muita paremmiksi, vaan pitää tärkeänä tutkijan orientaatiota ja sitä, kuinka tilanne tutkijan ja tutkittavan välille muodostetaan. Tutkijan tehtävänä on varata paikka ja tila lapsen kuulemiselle sekä huomata hänen viestinsä. (Karlsson 2010, 130.)

Lapsinäkökulmaa tutkimuksessa kritisoidaan sillä, ettei aikuinen voi koskaan asettua lapsen asemaan. Tätä ei voida kiistää, mutta sama pätee myös esimerkiksi naistutkimukseen tai terveystutkimukseen, joissa mies ei voi kokonaisvaltaisesti asettua naisen asemaan eikä terve keski-ikäinen sairaan vanhuksen asemaan. Tutkimuksessa voidaan kuitenkin etsiä metodeja ja käytäntöjä, joilla päästään kiinni siihen, mihin lapset kiinnittävät huomiotaan ja mitä he pitävät tärkeänä. (Karlsson 2010, 132.) Karlsson (2010) kertookin esimerkkitutkimusten avulla, kuinka lasten tiedon tuottamisen menetelmiä on aikaisemmissa tutkimuksissa kehitetty lapsinäkökulmaiseksi keskittymällä lasten kerronnan kuunteluun. Lapsinäkökulman haltuunoton haastavuus on lisäksi johtanut siihen, että lapsia on ryhdytty ottamaan mukaan kanssatutkijoiksi (Karlsson 2010, 132).

Myös lapsilla on kokemuksia ja lähtökohtia tuoda uusia tarkastelukulmia todellisuuteen, joita ilman jää tutkimuksen avulla saavutettava kokonaiskuva vajaaksi, vaikka tosiasiallisesti tutkimus jättää joka tapauksessa aina selvittämättömiä aukkoja todellisuudesta. Lapset ovat kansalaisia aikuisten tapaan, mutta lisäksi he ovat erityisiä. He toimivat ja ilmaisevat näkemyksiään usein eri tavoin kuin aikuiset. Lapset ovat osaavia ja kykeneviä subjekteja, mutta samalla pienempiä ja heikompia tarviton näin ollen suojelua. (Karlsson 2010, 135.) Pieni lapsi ei erota toimintoja erillisiin lokeroihin, kuten leikkiin, taiteelliseen ilmaisuun, harjoitteluun tai pohdintaan. Eläminen on pitkään lapselle kokonaisvaltaista, ja olemisen perusaineksena on leikki ja leikkisyys. (Karlsson 2005, 178.)

Tutkimuksissa on todettu, että vanhemmilta saatu tieto on poikennut tiedosta, joka on saatu lapsilta itseltään (ks. esim. Kaija Puura 1998). Lisäksi lapset ovat osoittautuneet päteviksi arvioimaan heitä koskevia asioita, kuten päivähoitoa. Lapsista löytyy yllättäviä osaamisen alueita, kunhan heidän tapansa toimia ja leikkiä huomioidaan. Vasta viime aikoina on herätty pohtimaan, että halutessamme tietoa lasten maailmasta, on löydettävä toimintatavat, jotka ovat luontaisia lapselle. Kun huomioidaan sekä lapselle mielekäs tapa tuoda tietoaan esiin että leikkisyys, lapsen

osaaminen sekä taidot ja näkemykset nousevat aivan uudella tavalla esiin. (Karlsson 2005, 178-179.) Tiedon saaminen lapsilta vaatii välineitä sekä uutta asennetta lapsiin ja myös lasten kuulemiseen päätöksenteossa, tutkimuksessa ja käytännön kasvatustyössä. Aikuiskeskeisten ajattelu- ja toimintamallien tarkistamista vaaditaan, jos lapsi todella pyritään ottamaan huomioon. (Kyrönlampi-Kylmänen 2010b, 25.)

Mikäli lasten ominaisia tapoja toimia ja ilmaista itseään ei huomioida tutkimusta toteutettaessa, he jäävät tutkimuksen käytännöissä sivusta katsojan rooliin. Lapsille ominaisten toimintatapojen oivaltaminen ja esiin nostaminen ovat siis lapsiperspektiivin löytymisen edellytyksenä. Tämä lasten erityisyys tuo tutkijoille haasteen kehittää toimintatapoja ja tutkimusmenetelmiä, jotka antavat monenlaisille lapsille mahdollisuuden kertoa maailmastaan. Aikuisten toiminnasta luotujen menetelmien avulla ei lapsiperspektiiviä tavoiteta. Tutkijan tavoitteena on luoda tila, jossa lapsi on sekä turvassa, että auki, jotta hänen olisi mahdollisuus viestittää jotain odottamatontakin. Tutkimusta tarvitaan edelleen, vaikka oleellisia kysymyksiä ja ratkaisujakin on jo löydetty. (Karlsson 2005, 175; 2010, 135-136.)

Tiedon tulkitsemiseen ja tutkimustuloksiin voi merkittävästi vaikuttaa lapsen näkökulman huomiotta jättäminen. Merkittävä vaikutus nykyiseen käsitykseen lapsesta tutkimuksessa ja toiminnan toteutuksessa on ollut Piaget'n tutkimuksilla lasten ajattelusta. Piaget'n tutkimuksiin on kuitenkin vaikuttanut kokeellinen asetelma, joka on noudattanut aikuisen päättelystrategioita. (Karlsson 2005, 8-12.)

James ja Christensen (2008) tuovat esiin epistemologisten ja metodologisten kysymysten monimutkaisuuden liittyen nykyaikaiseen tutkimustoiminnan toteuttamiseen lasten kanssa. He käyttävät lapsia tutkiessaan käsitettä ”tutkimusta lasten kanssa” mieluummin, kuin tutkimusta lapsista. Tämä tuo esiin lasten paikan sosiaalisina toimijoina, jotka ovat tutkimuksen teossa enemmän subjekteja kuin objekteja. Ei ole olemassa hyvin testattua ohjetta, kuinka kaavamaisesti tulisi suorittaa tutkimusta lasten kanssa varmasti menestyksekkäin tuloksin. On olemassa vain keskustelua erilaisissa konteksteissa ja eri tavalla toteutettujen tutkimusprosessien kesken lasten tutkimisen metodologisiin ja eettisiin näkökulmiin liittyen. (James & Christensen 2008, 1)

On havaittavissa ainakin neljä syytä, miksi lasten näkökulma tutkimukseen jätetään usein huomioimatta. Ensimmäinen on harjoituksen puute, koska lapsia koskevia asioita kysytään usein vain aikuisilta. Toiseksi lapsilta ei kysytä, koska aikuisen tietoa ja kokemusta arvostetaan enemmän. Kolmanneksi lasten haastattelu nähdään liian hankalaksi ollakseen mahdollisten tulosten arvoista. Vähemmistöryhmien haastattelussa on sekä eettisiä että käytännöllisiä ongelmia, joita tutkijat haluavat välttää. Neljäs syy on lasten tietämättömyys tai mahdollisuus puolittuuden kertomiseen. Lasten kommunikointi sekä kognitiiviset ja sosiaaliset taidot nähdään usein

puutteellisina normaaliin hyvän vastaajan kriteeriin verrattuna. Ongelmista huolimatta lapsia koskevia asioita tulisi kysyä juuri heiltä itseltään, jotta saadaan uutta näkökulmaa heitä koskeviin tutkittaviin seikkoihin ja nähdään lapsilta suoraan kerätyn informaation tuomat hyödyt. (Scott 2008, 89-90.)

2.1.5 Lapsikäsitys

Ratkaisevaa lapsuudenkäsitöksessä ei ole tieteenala, vaan se paradigma, johon tutkimus pohjaa. Poikkitieteellisyys tutkimuksessa tuo lapsiin ja lapsuuteen useita eri tieteenalan tarkastelukulmia, mikä mahdollistaa kattavamman kuvan aiheesta. (Karlsson 2010, 122.) Se, millaiseksi lapsi ja lapset tulkitaan, heijastuu suoraan heidän kanssaan toimimiseen. Lisäksi lapsen ja lapsuuden ymmärtämisen tapa heijastuu heistä tehtyihin havaintoihin. (Karila 2009, 257.)

Ihmiskäsityksemme vaikuttaa käsityksemme lapsesta, mutta usein tämä tapahtuu päinvastaisesti siten, että käsityksemme lapsesta vaikuttaa ihmiskäsityksemme. Aikuisilla on lapsesta, tämän toiminnasta, kyvyistä ja vajavaisuuksista, hyvin varmoja käsityksiä, jotka ovat staattisempia kuin aikuiseen liittyvät käsitykset. Myös lapset ovat huomanneet, miten eri tavalla tarkastelemme kulttuurissamme lasta kuin aikuista. Lapset eivät voi selittää ja eritellä omaa näkökantansa samoin kuin aikuiset, sillä he eivät tee tutkimusta. (Karlsson 2005, 175.)

Corsaro (2005) toteaa, että psykologian, sosiologian ja koulutuksen piirissä on yleisesti hyväksytty lasten olevan aktiivisia toimijoita omaa kehitystään ja sosialisatiotaan koskevissa asioissa. Vaikka naivistiset, biologiset ja behavioristiset käsitykset yksilöllisestä kehitymisestä keräävät edelleen huomiota, konstruktivistisella kehityspsykologialla, Piaget'n ja Vygotskyn teoreettisilla saavutuksilla, on ollut valtava vaikutus arvostukseemme lapsen toimijuudesta. Corsaro kokee ongelmalliseksi suhteellisen pysyvän vallalla olevan käsityksen lapsesta yksilöllisenä toimijana. Tämä käsitys painottaa lapsen individuaalista inhimillistä kehitystä lapsesta aikuiseksi. Hän argumentoi, että lapsuuden ja lasten elämän muutosten tutkimisen tulee tapahtua ottamalla huomioon sen kollektiivinen luonne. Yksilöt ovat siis aina vuorovaikutuksessa toistensa kanssa kulttuurisessa kontekstissään. (Corsaro, 2005, 231.) Myös Frones (2005) toteaa kehityspsykologisen keskustelun usein kuvaavan kehittyvän lapsen ilman lapsuutta, milloin lasten elämän ja olojen sosiaalinen ja kulttuurinen konteksti eivät kuulu kehitykselliseen analyysiin (Frone 2005, 267).

Lapsuustutkimuksessa lapset ovat aktiivisia toimijoita vaikuttaen itse omaan elämäänsä ja olemalla huomattavasti kyvykkäämpiä toimijoita kuin aiemmin on ajateltu. Tämän korostaminen ja lapsuuden ymmärtäminen tärkeänä tutkimuskohteena auttaa nostamaan lapset subjekteiksi tutkimuksessa. (Miettinen & Väänänen 2000, 69-70). Lapsi ei ole riippumaton toimija syntyessään,

kasvaessaan, oppiessaan ja muuttuessaan sosiaalisessa ja kulttuurisessa ympäristössä. Myös lapsi on jatkuvasti vuorovaikutuksessa muiden kanssa aikuisen tavoin. (Karlsson 2010, 122.) Tutkimuksen teko värityy Langstonin, Abottin, Lewisin ja Kelletin (2004) mukaan vallalla olevien käsitysten valossa. Tämä on nähty muun muassa kehityspsykologisen lapsitutkimuksen tulosten aikaansaamina, vuosia vällinneena inkompetenttina käsityksenä lapsen vähäisestä kyvykkyydestä. (Langston ym. 2004, 155.)

Pohjoismaissa toteutuvat pitkät päivähoitopäivät erottavat lapset perheistään ja tämä mahdollistaa lasten omien sosiaalisten ryhmien syntymisen. Alle kouluikäisen lapsen oikeus subjektiiviseen päivähoitoon Suomessa viestittää yksilöitymisestä ja yksilöllistymisestä. Oikeuden ollessa lapsella, eikä perheellä, korostetaan lasta yksilönä, ja oikeuden ollessa subjektiivinen, viitataan lapsen ainutkertaiseen persoonallisuuteen ja yksilölliseen valintamahdollisuuteen. (Kalliala 2008, 14.)

Kalliala (2008) kritisoi kompetenttia käsitystä lapsesta siinä, miten se lähes unohtaa käsityksen aikuisesta lapsikäsitteksen rinnalla. Näkemys, joka korostaa lapsen taitoja ja pätevyyttä asettuu vastakkain lapsen erityislaatua ja tarvitsevuutta korostavan näkemyksen kanssa. Lapsen tarpeet nähdään ensisijaisesti kulttuurisidonnaisina ja sosiaalisesti rakentuneina. ”Luonnollinen” lapsuskäsitys puolestaan liittyy lapsuuteen joitain yleisiä kulttuurista riippumattomia piirteitä perustuen ennen kaikkea kehityspsykologiaan ja biologiaan. (Kalliala 2008, 14-15.)

Lapsuuden sosiologian uudehkossa lapsuskäsityksessä, käsityksessä kompetentista lapsesta, on kyse uudesta lapsuusihanteesta ja normaaliuden määrittämisestä, heijastaen pikemminkin vakiintuneita arvoja, kuin millainen lapsi todellisuudessa on. Yhä useampi poliitikko, pedagoginen asiantuntija, kasvatuksen ammattilainen ja vanhempi näyttää olevan yksimielinen siitä, että lapset ovat kompetentteja. Lasta kunnioitetaan nykyään sen vuoksi, mitä he ovat eikä sen vuoksi, mitä heistä oletetaan tulevan. Lapsia kuunnellaan ja heidän kanssaan neuvotellaan ja samalla heiltä vaaditaan yhä enemmän yhä aikaisemmin. Lapsessa nähdään olevan kykyjä, jotka perinteisesti kuuluvat aikuisuuteen. Herääkin kysymys, tuleeko lasten olla aikuisten kaltaisia lunastaakseen paikkansa yhteiskunnassa. (Kalliala 2008, 15.)

Kalliala (2008) kyseenalaistaa kompetenttin lapsen edistyksellisenä näkemyksenä lapsesta. On pohdittava, tuoko pätevyyden korostaminen lapsille mahdollisuuksia vai uusia esteitä sekä joutuvatko lapset ottamaan liikaa vastuuta päätöksistään ja niiden seurauksista. Realistisesti lapsen olemuksesta keskusteltaessa törmätään väistämättä aikuisen ja lapsen väliseen suhteeseen. Lapset voivat vaikuttaa jonkin verran lähiympäristöönsä, mutta he eivät voi ottaa vastuuta omasta kehityksestään, eivätkä he kykene rakentamaan elinympäristöään. On pohdittava sitä, onko lapsi ensisijaisesti itsemääräävä, osaava lapsi vai tarvitseva aikuisen suojaan ja hoivaan oikeutettu lapsi.

Epäselvää näyttää olevan se, mitkä ovat aikuisen ja lapsen oikeudet ja velvollisuudet. Ei ole vaikeaa ajatuksellisesti nähdä lasta sekä osaavana että tarvitsevana. On mitä luontevinta ajatella lapsi eri puolissaan innokkaaksi, osaavaksi ja vahvaksi, haavoittuvaiseksi, kypsymättömäksi ja tarvitseväksi. (Kalliala 2008, 16-17.)

Lindahl (Kalliala 2008) toteaa, että uusi lapsikäsitys vaatii aikuiselta kykyä katsoa asioita lapsen kannalta. Aikuiselta vaaditaan nöyryyttä ja herkkyyttä ymmärtää lapsen ilmaisutapoja. Pedagogin on ymmärrettävä lapsen ajatuksia ja osattava yhdistää ne lapsen kokemuksiin kyetäkseen stimuloimaan lapsen ajattelua ja kielen oppimista. Lapsen näkökulman omaksuminen tarkoittaa yritystä tulkita ja ymmärtää sitä tapaa, millä lapsi hahmottaa maailmaa ja mitä hänen mielessään tapahtuu eri tilanteissa toimiessaan. (Kalliala 2008, 19.)

Alanen (2005) tuo esiin sosialisointiongelmia lapsuuden näkökulmasta. Sosialisointiajattelussa lapsuus nähdään sosialisointivaikutusten alaisena olemisena, minkä tuloksena on sosiaalistuminen. Tämä on varsin hyödytön ja analyttinen lähtökohta laajempaa perspektiiviä hakevalle lapsuustutkimukselle, minkä vuoksi uusi kriittinen lapsuuden sosiologia haki perustaa tutkimusnäkökulman muuttamiselle. Sosialisointikäsite tuo lapset tarkasteluun vain tulevana aikuissukupolvena unohtaen lasten mukanaolon yhteiskunnassa tällä hetkellä, lapsina. Jos lapsuus olisi vain sosiaalistumista, joka siis mielletäisiin aikuiseksi kasvamiseksi ja kehittymiseksi, lapsena oleminen ja lapsuus merkityksellistyisivät vain esisosiaalisiksi, ei-vielä-sosiaalisiksi, vaiheiksi. Tällainen sosialisointiongelma rakentuu tutkimusperspektiivi naturalisoi lapsuuden estäen näkemästä lapset yhteiskunnallisina toimijoina. Sosialisointikäsite itse asiassa konkretisoituu niiksi psykologisiksi prosesseiksi, joiden kautta yksilö ympäristön vaikutuspiirissä ollessaan kehittyä oppimalla, sisäistämällä ja reagoimalla riippuen, minkä psykologisen teorian pohjalta kontekstisidonnaisten vaikutusten syntyä yksilössä tarkastellaan. (Alanen 2005, 170-173.)

Jos lapsuus hyväksytään läpeensä yhteiskunnallisena ilmiönä, tunnustetaan samalla, ettei se ole sen enempää luonnollinen kuin universaalikaan ilmiö. Lapset hyväksytään ja heitä tutkitaan sosiaalisina toimijoina, jotka eivät ainoastaan elä, kasva ja kehity muiden luomassa sosiaalisessa maailmassa. He myös rakentavat aktiivisesti elämäänsä sekä elinympäristöään ja näin osallistuvat ympäristönsä muovaamiseen. Lapset esitetään aktiivisina sosiaalisina toimijoina, joiden tekemiset ja vaikutukset eivät rajoitu vain heille varattuihin pedagogisoihin elämänpiireihin, vaan koskettavat kaikkia alueita aina talouteen, kulttuuriin ja politiikkaan asti. Jotta tämä tehtäisiin näkyväksi, edellytetään tutkijoilta lasten uudenlaista kuuntelemista ja heidän kokemustietonsa kunnioittamista. Tämän avulla yhteiskuntaa päästään analysoimaan lasten paikalta koettuna ja elettyinä lasten kokemuksiin ja tiedonantoihin luottaen. (Alanen 2005, 173-175.) James (2005) toteaa lasten elämäntietonsä heidän perspektiivistään käsittelevässä tutkimuksessaan, että lapset

paikansivat itsensä aktiivisina toimijoina omassa historiankulussaan. Meidän aikuisten tulisikin kuunnella tarkemmin tarinoita, joita lapset kykenevät omasta elämäkulustaan kertomaan, jotta osaamme paremmin ohjata heitä muovaamaan ja päättämään omaan elämäänsä liittyviä asioita. (James 2005, 264.)

Muuttunut näkemys lapsesta sosiaalisena toimijana ja osallistujana on Strandellin (2010) mukaan sekä lisännyt että vähentänyt tarvetta pitää lapsia erityisinä, aikuisesta poikkeavina tutkimuskohteina. Eettisen symmetrian periaatteen mukaan eroja lasten ja aikuisten välillä ei pidä ottaa lähtökohtaisesti annettuina. Lasten mahdollisuus ilmaista mielipiteitään ja mahdollisuus vaikuttaa heistä kerättävään tietoon voi suojelun nimissä rajoittua, jos heitä pidetään haavoittuvina ja erityistä suojelua kaipaavina. Toista lähestymistapaa, jossa erilaisuutta ei sijoiteta itse lapseen vaan hänen yhteiskunnalliseen positioonsa, Strandell kutsuu ”rakenteelliseksi haavoittuvuudeksi”. Lapset ovat kasvatuksen, huolenpidon ja kontrollin alaisina juuri niissä paikoissa, missä tutkimusta tehdään. Tutkimustilanteissa joutuu usein käytännössä tasapainottelemaan toisaalta yksilöllisen ja rakenteellisen erityisyyden ja toisaalta samanlaisuuden välissä. (Strandell 2010, 103-104.)

Yhdyn Kallialan (2008) näkemykseen siitä, että lapsi on mahdollista nähdä sekä osaavana, innokkaana ja vahvana toimijana että haavoittuvana, kypsymättömänä ja tarvitsevana. Lapsessa on siis läsnä perinteisesti aikuisuuteen liitettyjä kompetentteja piirteitä, mutta samalla lapselle ominaisia kehityksellisesti vajavaisia piirteitä, ”luonnollisen” lapsuuskäsityksen piirteitä. Aikuisella on velvollisuus yhteiskunnallisen valta-asemansa kautta, myös tutkimustilanteessa, ottaa nämä piirteet huomioon sekä lapsen suojelun että osallistumisen mahdollistamisen kannalta. Lapsuus tulee ottaa huomioon tilannesidonnaisesti pohtien lapsen etuja eri näkökulmista.

2.2 Kokemuksen tutkiminen

Tässä luvussa selvitetään kokemuksen tutkimista paneutumalla aluksi ihmistutkimuksen lähtökohtiin kokemuksen tutkimukseen vaikuttavasta näkökulmasta. Kokemusta tarkasteltaessa ihminen nähdään tajunnallisena olentona. Kokemusta kuvailevia merkityksiä on mahdollisuus tuoda julki kielen avulla. Kokemuksen ilmiötä selvittäessä tekstissä tulee esille tieteenfilosofisia käsitteitä, kuten hermeneutiikka, fenomenologia ja fenomenografia. Näihin tieteenfilosofisiin tutkimussuuntauksiin perehdytään tämän tutkimuksen kannalta tarkemmin luvussa 3.

2.2.1 Ihmistutkimuksen lähtökohtia kokemuksen tutkimisen näkökulmasta

Tuomi ja Sarajärvi (2009) toteavat, että fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimusperinteessä ontologia on aina epistemologiaan nähden ensisijainen. Ihmisen oleminen siis määrittelee myös sen, millainen todellisuus hänelle on, eikä toisinpäin. (Tuomi&Sarajärvi 2009, 64.) Rauhala (1995) toteaa ihmisen olemassaolon perusmuotojen paljastuvan ontologisessa analyysissä, jonka tuloksena on ihmiskäsitys. Hänen mukaansa ihmisen kokonaisuus voidaan ymmärtää kolmen ontologisen perusmuodon avulla. Hän kutsuu näitä ontologisia perusmuotoja kehollisuudeksi, tajunnallisuudeksi ja situationaalisuudeksi. Tätä näkemystä kutsutaan holistiseksi ihmiskäsitykseksi. Ihmisen tajunnallisuus on merkityskokemusten muodostumisen, olemassaolon ja toimivuuden taso ihmisessä. Juuri tämä problematiikka, merkityksen ongelma, on empiirisen tutkimuksen lähtökohta ihmisen tajunnallisuutta tutkittaessa, siis myös kokemusta tutkittaessa. Tutkimuksenteossa ei tule kuitenkaan unohtaa ihmisen olemuksellista kokonaisuutta. (Rauhala 1995, 85-87.)

Hirsjärvi ja Hurme (2004) erittelevät ihmistutkimuksen lähtökohtia, joista poimin kokemuksen tutkimisen kannalta oleellisia näkökulmia. He toteavat kyvyn symboloida maailmaa olevan tärkein ihmistä luonnehtiva piirre. Kehittynein symbolijärjestelmä on kieli, joka on luonteeltaan sosiaalinen ja sopimuksenvarainen perustuen ihmisen tarpeeseen kommunikoida merkityksiä. Kommunikointi edellyttää kykyä luoda symboleja ja ymmärtää muiden luomia symboleja. Olennaista siinä on merkitysten luominen yhdessä vuorovaikutuksessa. (Hirsjärvi & Hurme 2004, 16-19.) Inhimillinen maailman hahmottaminen tapahtuu juuri merkityksellistämisen prosessin ja merkitysyhteyden kautta. Merkitykset ovat kulttuurisesti jaettuina ja niistä koostuu sosiaalinen todellisuutemme. Todellisuutemme on alusta asti merkitysten läpäisemää, merkitystäyteistä. Merkitysten läpäisemää todellisuuttamme on selitetty symbolifunktiolla. (Eskola&Suoranta 1998, 45-46.) Ihminen on tietoinen toimija ja siis aktiivinen subjekti. Kieltä käyttäessään hän on aloitteellinen ja kantaa ottava (Hirsjärvi & Hurme 2004, 49).

Kun ihmistieteissä on kyse elävistä olioista, joissa on läsnä tietoisuus ja jotka muuttuvat ajassa, ei ilmiöiden välisiä yleispäteviä syy-yhteyksiä ole luonnon ilmiöiden tapaan välttämättä löydettävissä. Absoluuttinen yleispätevä totuus on olemassa vain fysikaalisena maailmana. Puhuessamme todellisuudesta on kyse subjektiivisesta todellisuuden tulkinnastamme perustuen siihen, mitä olemme yhteisössä oppineet. Elämme siis sosiaalisesti konstruoidussa maailmassa, joka on täynnä sopimuksenvaraisia käsitteitä. Käsitteistämme todellisuudesta on syntynyt sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja samoista ilmiöistä on useita, mahdollisesti ristiriitaisia käsityksiä eri aikoina ja eri kulttuureissa. Emme voi siis tavoittaa ehdotonta totuutta. (Hirsjärvi & Hurme 2004, 16-19.)

Ihmistä koskeva tutkimus koskee luomiamme merkityksiä, missä tulkinta ja ymmärtäminen ovat keskeisiä menetelmiä. Kyseiset menetelmät ovat tutkimuksenteossa ongelmallisia, minkä vuoksi tutkijan tuleekin kiinnittää huomiota tulkinnan ja ymmärtämisen asemaan tutkimustyön kokonaisuudessa. Jokainen luo itse omat käsityksensä, mutta jotta voimme toimia, meidän täytyy olettaa intersubjektivisuus eli olettaa kykenevämmme ymmärtämään asiat samoin kuin toiset ne ymmärtävät. On myönnettävä, että tutkijan subjektiiviset näkemykset vaikuttavat tutkimukseen sen eri vaiheissa: käsitteiden valinnassa sekä tulkinnassa, aineiston keruussa, analysoinnissa ja raportoinnissa. Tutkimuksen pitää kuitenkin pyrkiä heijastamaan tutkittavien maailmaa. Tutkijan tulisi tunnistaa oma osuutensa tulkinnasta. Lisäksi tutkijan tulee tunnistaa kontekstuaaliset tekijät kuten historia ja kulttuuri. Vasta tutkittavien yksilöllisten kontekstien ymmärryksen valossa voidaan ymmärtää yksilöllisiä merkityksiä. (Hirsjärvi & Hurme 2004, 16-19)

2.2.2 Mitä on kokemus?

Kokemusta tutkittaessa on lähtökohdaksi valittava ihminen tajunnallisena olentona, sillä kokemukset liittyvät ihmisen tajunnallisen olemisen tapaan (Virtanen 2006, 162). Tajunnallisen toiminnan ytimenä fenomenologia pitää intentionaalisuutta, jolla tarkoitetaan tajunnallisen toiminnan tapaa suuntautua johonkin. Tajunnallisen toiminnan valitessa kohteensa ihminen kokee elämyksiä. Elämyksissä kohde ilmenee ihmiselle jonakin eikä näin ollen ole enää merkityksetön. Vaikka kokemuksen kohde jää toisinaan epäselväksi, on elämys silti todellinen. (Perttula 2009, 116.)

Rauhala (1995, 114) erottaa kaksi tajunnallisuuden toimintatapaa, henkisen ja psyykkisen, jotka luonnehtivat Perttulan (2009) mukaan tajunnan kahta tapaa ymmärtää elämäntilannetta. Tämän lisäksi niillä on tehtävänä saada elämäntilanne merkitykselliseksi ihmiselle jotain. Kaikessa tajunnallisessa toiminnassa kokemuksen muodostumisen perusmekanismi on sama. Psyykkinen tajunnallisuuden toimintatapa merkityksellistää elämäntilannetta ilman kieltä, käsitteitä ja sosiaalisesti jaettuja merkityksiä. (Perttula 2009, 117.) Rauhalan (1995) mukaan psyykkiset kokemukset erottuvat henkisistä merkityskokemuksista siinä, että ne ovat ihmispersoonaa itseään varten ja viestivät jotain kokonaisuuden suotuisasta tilasta tai olemalla varoitussignaaleja. Psyykkiset kokemukset eivät saavuta intersubjektivisuuden tasoa. (Rauhala 1995, 115.) Henkisen tajunnallisuuden toimiessa elämäntilanne merkityksellistyy kielen ja siihen sisältyvän sosiaalisen maailman läpäisemänä. Tämä tekee ihmisestä tajunnallisesti intersubjektivisen, jonka avulla on mahdollista käsittää jotain siitä, miten toiset ihmiset ymmärtävät sekä kuvata kokemuksiaan toisille. (Perttula 2009, 117-118.) Henkisellä toimintatasolla on mahdollisuus arvojen ymmärtämiseen ja

soveltamiseen ylemmällä tasolla, kuten mikä on persoonan kannalta hyvää ja arvokasta, toisten ihmisten ja luonnon kannalta oikeaa sekä elämää kunnioittavaa. (Rauhala 1995, 116.)

Fenomenologia ja fenomenografia jakavat näkemyksen kokemuksesta. Kokemukset ovat näiden näkemysten mukaan sisäisiä suhteita subjektin ja todellisuuden välillä. Fenomenologian periaatteiden mukaan kaikki tieto on juurtuneena kokemukseemme maailmasta. Kokemuksesta käsin luodaan käsityksiä ja rakennetaan ajattelua. Kokemukset ovat kuvauksia sisäisestä vuorovaikutussuhteesta kokijan ja koetun ilmiön välillä. Kokemukset ovat siis tapoja, joilla ihmiset kokevat tietyn ilmiön. Fenomenologinen ja fenomenografinen tutkimus koskevat kognitiivisia sisältöjä ja ihmisten kokemuksia sekä kokemuksista rakentuvia käsityksiä tuosta sisällöstä. (Niikko 2003, 18.)

Perttula (2009) puolestaan toteaa, että fenomenologisen erityistieteen mukaan kokemus on suhde, merkityssuhde, joka sisältää sekä tajuavan subjektin ja hänen tajunnallisen toimintansa että toiminnan kohteen, johon toiminta suuntautuu. Kokemuksen rakenne on suhde, joka liittää subjektin ja objektin yhdeksi kokonaisuudeksi. (Perttula 2009, 116.) Kokemus syntyy, kun tajunnallinen ihminen suuntaa tajunnallisen toimintansa kohteeseen eli luo merkityssuhteita. Ihminen muodostaa vanhoista kokemuksista uusia yhdistelemällä. Yhdistely perustuu ihmisen kykyyn kuvitella, ennakoida, muistella ja arvioida. (Virtanen 2006, 165.) Kokemus on ymmärtävä ja merkityksellistävä suhde tajuavan ihmisen ja elämäntilanteen välillä, missä elämäntilanne merkityksellistyy ja tajunnallinen toiminta ymmärtää. Kokemuksen edellytyksenä on elävä sidos arkeen eli elämäntilanteeseen. (Perttula 2009, 119.) ”Kokemus on sitä, mitä elämäntilanne ihmiselle tarkoittaa” (Perttula 2009, 149).

Merkityssuhde syntyy mielessämme merkityksenantotapahtumassa meidän suhteenamme johonkin objektiin. Merkityksenantotapahtuma pitää sisällään ajattelua ja kokemusten, mielikuvien, arvostusten, havaintojen sekä tunteiden muodostumista. Tämän tapahtuman tulosta voimme käsitellä mielessämme ja välittää muille erilaisten merkkien, esimerkiksi sanojen, avulla. Merkityssuhteet puolestaan ilmenevät aina jossain psyykkisessä tilassa, elämyksessä. Hän lisää vielä, että kun kokemukset ovat merkityssuhteita, kokemus on elämyksessä ilmenevä merkityksenanto. Kokemus on siis yhtä kuin elämys ja merkitys. Kokemuksia, eli erilaisten merkkien avulla esitettyjä merkityksenantoja, on erilaatuisia kuten havaintoaistimukset, vaikutelmat, tunteet, mielikuvat, uskomukset, mielipiteet, ajatukset, käsitykset ja arvostukset. (Latomaa 2009, 27-28.)

Perttula (2009) on jakanut kokemuslaadut tunteeseen, intuitioon, tietoon ja uskoon. Kyseinen jako muodostaa hänen mukaansa ehyen kuvan siitä, millaisia toisistaan erottuvia kokemuksia on olemassa ja millaisilla tavoilla ymmärtäminen näin ollen myös tutkimuksellisesti toteutuu.

Muunlaiset kokemuksen laadut, kuten käsityksen, ajatuksen, arvioinnin, muiston, kertomuksen, selityksen, ennakoinnin, arvauksen ja kuvitelman hän käsittää kappaleen alussa mainittujen kokemuslaatujen alaisiksi. (Perttula 2009, 124.) Näin ollen perinteisesti fenomenografiassa tutkimuksen kohteena olevat käsitykset edustavat siis eräänlaista kokemuksen laatua.

Tunne on Perttulan (2009) mukaan tajuavan ihmisen ja elämäntilanteen suhteessa ajallisesti ensimmäinen kokemus. Tunteet ovat kokemuksia, jotka ilmentävät mahdollisimman välittöminä ihmisen tajunnallista suhdetta aiheeseen. Intuiot ovat puolestaan aiheeseensa uppoutuneita ja nykyhetkeä merkityksellistäviä kokemuksia, ja ne voidaan erottaa tunteesta niihin sisältyvän itsetiedostuksen kyvyn avulla. Tunteiden tiedostaminen vaatii avuksi muita kokemuslaatuja, mutta intuition syntyessä kehkeytyvä kokemus tunnistetaan. Intuitio on luonteeltaan kieltä pakeneva ja siis kielellön, eli sen jakaminen on ainakin lähes mahdotonta. (Perttula 2009, 124-127.)

Tiedon ja intuition raja on häilyvä, sillä tieteellinenkin tieto saattaa olla intuitiivista. Tieto on aina rakenteeltaan kokemus, mutta se edellyttää uppoutuneessa ymmärtämisessä kehkeytyneiden kokemusten etäännyttämisen kykyä. Tällaista etäännyttämistä voi tapahtua monta peräkkäin tietämisen aiheesta riippuen. Tieto rakentuu ihmisen tajunnallisen rakennustyön tuloksena syntyneestä aiheesta. Näin ajateltuna intuitio ei ole tietoa, sillä se ei sisällä tajunnallista rakennustyötä. Tieto merkityksellistää tajunnan ulkopuolisesta elämäntilanteesta muodostuneita kokemuksia, jotka edelleen sisältyvät osaksi uutta tajunnallisesti rakennettua elämäntilannetta. Tiedolla on tajunnallinen luonne, eikä se siksi merkityksellistä suoraan tajunnan ulkopuolista elämäntilannetta. (Perttula 2009, 128-130.)

Uskon ja tiedon erot näyttävät samankaltaisuudessaan hyvin vähäisiltä. On mahdollista ajatella, että uskoa rakennetaan tietoa useammin tunteista ja tunnetihentymistä. Tietoa voitaisiin tällöin pitää rationaalisenä, mitä ei uskolta vaadita. Uskon ja tiedon voi erottaa toisistaan myös aika, jonka ne tajunnalliselle ihmiselle luovat. Tiedon omin aika on tulevaisuus, sillä ilman tulevaisuuden ennakoivaa luonnetta rakentunutta ymmärrystä ei ole pidetty tietona lainkaan. Nykyään tiedon kriteeriä on tosin alennettu ennakoimisen todennäköisyydeksi. Usko suhtautuu tulevaisuuteen huolettomammin, sillä tulevaisuus on uskon kokemuksesta epäilyksetön. Tulevaisuus on tässä tapauksessa niin kauan kun on toivoa, ja kun kokemukseen ei enää sisälly toivoa, se muuttuu tiedon asiaksi. (Perttula 2009, 129-132.)

Koska lapset ovat aktiivisia toimijoita ja subjekteja, sekä vuorovaikutuksessa muiden kanssa aikuisen tavoin, lapsen kokemuksen olemus voidaan johtaa inhimillisestä kokemuksen olemuksesta. Kyrönlampi-Kylmäsen (2007) mukaan lapsen kokemuksia ei voida tutkittaessa irrottaa hänen elämäntilanteestaan, vaan kokemukset pyritään ymmärtämään lapsen elämäntilanteen valossa. Rauhalan holistisen ihmiskäsityksen pohjalta Kyrönlampi- Kylmäsen (2007) toteaa lapsen

kokemuksen olevan yksilöllisellä tavalla jäsentynyt ja koostunut tajunnallinen kokonaisuus. Lapsen kokemuksen kohteesta tarjoutuu mielellisiä edustuksia lapsen tajuntaan ja tämän ilmenneen mielen avulla hän ymmärtää kohteen. Näin rakentuu lapsen kokemuksellinen ymmärtäminen. Tällaisia ilmenneitä merkityssuhteita ovat havainnot, ajattelu ja monet tunteet. Ilmenneet merkitykset viittaavat kohteeseensa ja tulevat ymmärretyiksi merkitysten avulla. Merkityssuhde rakentuu aina vanhaa kokemustaustaa vasten. (Kyrönlampi-Kylmänen 2007, 51.)

Fenomenologisen tutkimuksen kohteena on ihmisen kokemuksen rakenne ja fenomenografisen tutkimuksen kohteena on perinteisesti ajateltu olevan ihmisen käsitykset. Tutkittaessa kokemuksia fenomenografisella tutkimusotteella käsitellään tässä hieman myös käsityksen olemusta, vaikka vasta myöhemmin (luvussa 3) tarkastellaan fenomenologista ja fenomenografista tutkimussuuntausta ja niiden suhdetta, sekä perustellaan tutkimuksessa tehtyä valintaa. Häkkinen (1996) toteaa, että yksilön kokemusta ei voida fenomenologisen ajattelutavan mukaan erottaa kokemuksesta itsestään. Fenomenografisen ajattelun mukaan todellisuuden olemassaolo hyväksytään puolestaan yksilöstä riippumattomana, mutta todellisuuden merkityksen katsotaan kuitenkin rakentuvan yksilön käsityksissä ja ymmärryksessä. (Häkkinen 1996, 11.) Todellisuuden katsotaan saavan merkityksensä fenomenografiassa vain yksilön oman tulkinnan kautta, mikä tekeekin mahdottomaksi kaikille yhteisen ja observoitavan todellisuuden olemassaolon. Käsitusten relationaalista luonnetta korostetaan fenomenografiassa. Käsitukset ovat aina yksilön abstrakteja tapoja liittää itsensä ympäröivään maailmaan. (Häkkinen 1996, 24.)

Yksilön tapa jäsentää todellisuutta on riippuvainen hänen subjektiivisista kokemuksistaan tietyssä kulttuurisessa kontekstissa. Käsitukset ovat siis kontekstisidonnaisia. Tämä näkyy ihmisten erilaisissa tavoissa tulkita, ymmärtää ja käsitellä jokapäiväisiä ilmiöitä. Käsituserot korostuvat eri kulttuurien välillä, mutta myös samassa kulttuurissa ne ovat havaittavissa, johtuen esimerkiksi eroista iässä tai sosioekonomisessa asemassa. Myös kontekstin vaihdos voi vaikuttaa siihen, miten sama ihminen käsittää tietyn ilmiön. Tämä voi tulla esiin esimerkiksi haastattelussa, jossa haastattelukontekstista tai kysymyksenasettelusta riippuen sama ihminen voi esittää samasta ilmiöstä erilaisia näkemyksiä. Haastattelun aikana ihminen voi myös muuttaa tai strukturoida käsityksiään uudelleen. Yksilön ilmaisu onkin aina hänen kokemustaustansa rekonstruktio. Tämän vuoksi käsityksiä ei pyritä fenomenografiassa liittämään tutkittaviin henkilöihin itseensä, vaan niillä pyritään kuvamaan yleisemmällä tasolla erilaisia tapoja hahmottaa maailmaa. (Häkkinen 1996, 25.)

2.3 Lapsen vuorovaikutustaidot ja kielellinen kehitys

Kuten edellisessä luvussa Perttula (2009) toteaa, elämäntilanne merkityksellistyy kielen ja siihen sisältyvän sosiaalisen maailman läpäisemänä. Tämän intersubjektiivisuuden avulla on mahdollista käsittää jotain siitä, miten toiset ihmiset ymmärtävät asioita, sekä kuvata kokemuksiaan toisille. (Perttula 2009, 117-118.) Kun pyritään ymmärtämään lapsen kokemukselleen antamia merkityksiä, on tarkasteltava hieman lapsen kielellistä kehitystä ja vuorovaikutustaitoja sekä niiden taustalla vaikuttavaa ajattelun ja oppimisen kehitystä.

Launonen (2007) toteaa, että ihmisten elämä ja heidän kokemuksensa elämästään, heidän olemassaolostaan, syntyvät vuorovaikutuksessa ympäristön ja erityisesti toisten ihmisten kanssa. Suurin osa ihmistenkin välisestä vuorovaikutuksesta on tiedostamatonta. Tietoisesta vuorovaikutuksesta Launonen käyttää käsitettä viestintä. Ilmaistemme toisillemme tavoitteellisesti ajatuksiamme, tietojamme, tarpeitamme ja tuntemuksiamme sekä vastaanotamme ja vastaavasti tulkitsemme toistemme ilmaisuja. Tällaisessa viestinnässä käytämme monenlaisia keinoja, jotka on usein jaettu kielellisiin ja ei-kielellisiin ilmaisuihin. Kielen avulla on mahdollista viestiä sellaisista asioista, jotka eivät ole tilanteessa välittömästi läsnä. Käsitteet vuorovaikutus, viestintä ja kieli voidaan nähdä jossain määrin hierarkkisenä kehityksellisenä sarjana, jossa vuorovaikutuskyky on viestinnän kehityksen edellytys ja edelleen viestintäkyky on kielen kehityksen edellytys. Ajatus siirtymisestä kehityksellisesti vuorovaikutuksen tasolta toiselle on jossain määrin harhaanjohtava. Kutakin siirtymävaihetta luonnehtii joukko toisiinsa kytkeytyviä muutoksia, mutta varhaiset vuorovaikutustaidot eivät häviä kielellisten taitojen myötä, vaan ne muodostavat koko elämän ajan vuorovaikutuksen olennaisen perustan. Tarkan ja monipuolisen viestinnän tekevät mahdolliseksi kielelliset taidot, mutta kielellisetkään viestit eivät välittyisi, jos ihminen ei omaisi niitä varhaisia vuorovaikutustaitoja, jotka ovat kehittyneet ennen kielellisiä taitoja. (Launonen 2007, 6-9.)

Jokainen kuvaus lasten toiminnasta, pätevyydestä ja statuksesta sisältää prosessissa oppimista, ajattelua ja päättelyä (Woodhead & Faulkner 2008, 22-24). Jotta voisimme ymmärtää lapsen tapaa jäsentää ympäröivää maailmaa, tarvitsemme Nurmen, Ahosen, Lyytisen, Lyytisen, Pulkkisen ja Ruoppilan (2006) mukaan tietoa kognitioiden, kuten havaintojen, kielen ja muistin kehityksestä, syy-seuraussuhteiden havaitsemisesta sekä lapsen käyttämistä menettelytavoista ongelmatilanteiden ratkaisemiseksi. (Nurmi ym. 2006, 19.) Tähän on poimittu teoreettisia näkökohtia kyseisistä lapsen kehityksen osa-alueista sillä perusteella, mikä on lasten haastatteluprosessissa sekä aineiston tulkinnassa ja analyysissa esille tulleiden näkökohtien kannalta relevanttia. Piaget'n vaiheteoriaan perustuu pääasiassa ajattelun ja oppimisen kehitykseen liittyvät pohdinnat. Se onkin Woodheadin ja Faulknerin (2008, 24) mukaan konstruktivistisista

oppimisteorioista vaikutusvaltaisina. Myös kognitiivisen kehityksen kuvaus perustuu Nurmen ym. (2006, 14) mukaan käsitteiltään edelleen Piaget'n vaiheteorian käsitteisiin. Vaiheteorian perusajatukset tekijöistä, jotka vaikuttavat kehitykseen ja kuvaan lapsesta aktiivisena maailmankuvansa rakentajana, ovat edelleen toimivia. Tämä siitä huolimatta, että teoria ei yksinään kykene kuvailemaan riittävän monipuolisesti lasten ajattelussa tapahtuvia laadullisia muutoksia, tehtävä- ja tilannepohjaisia vaihteluita eikä yksilöllisiä kehityspolkuja. (Nurmi ym. 2006, 20.) Vuorovaikutukseen liittyvät näkökulmani perustuvat puolestaan Vygotskyn sosiaalis-konstruktivistiseen teoriaan.

Esikouluikään tultaessa lapsen ajattelussa tapahtuu kehittymistä, joka mahdollistaa välittömistä aistihavainnoista irtautumisen ja tuo siten joustavuutta elämän konkreettisten ilmiöiden ymmärtämisessä. Tätä ajattelun vaihetta Piaget kutsuu konkreettisten operaatioiden vaiheeksi. Myös egosentrisyydestä vapautuminen, eli asioiden ymmärtäminen toisen ihmisen näkökulmasta, ajoittuu kyseiseen ajattelun vaiheeseen. (Nurmi ym. 2006, 81-83.)

Muistin kehittyminen on yhteydessä perusprosessien kehittymiseen. Tällaisia prosesseja ovat esimerkiksi esineiden tunnistaminen ja yleistäminen sekä esineiden ja tapahtumien erityispiirteiden tallentaminen. Useat tutkijat ovat myös esittäneet näkemyksiä, joiden mukaan muistitoimintojen kehittyminen liittyy loogisen ajattelun kehittymiseen. Muistisuorituksiin kuuluvat mieleen painamisen ja muistista palauttamisen toiminnot. Tunnistamiseen liittyvät muistisuoritukset ovat yleensä parempia kuin palautusta vaativat. Tämä muistisuoritusten ero tulee esille kaikilla ikätasoilla, mutta on erityisen selvä kouluikäistä nuoremmilla lapsilla. Viisivuotiaiden muistikapasiteetti on keskimäärin 4-5 yksikköä. Tämä antaa kuvan siitä kuinka monimutkaisia ohjeita lapsi pystyy tuolloin vaivatta seuraamaan. Selvää nopeutumista ja automatisoitumista muistista palauttamisen toiminnoissa, kuten kielessä ja puheessa, tapahtuu keskilapsuuden kuluessa. (Nurmi ym. 2006, 50, 84-85.)

Launosen (2007) mukaan kieli on kulttuurinen väline, jota lapsi ei pysty kehittämään yksinään, vaan jonka hän voi oppia kieli- ja kulttuuriyhteisönsä kyvykkäämpien kielenkäyttäjien avulla, vuorovaikutuksessa heidän kanssaan. Korkeatasoiset kognitiiviset toiminnot lapsella saavat alkunsa yhteistoiminnassa aikuisen kanssa ja sisäistyvät myöhemmin lapsen omiksi kognitiivisiksi rakenteiksi. (Launonen 2007, 10.) Vygotskyn näkemys korostaa kielen, vuorovaikutuksen ja sosiaalisen kontekstin merkitystä kehitykselle ja oppimiselle (Nurmi ym. 2006, 89). Yksilön toimintojen kehitys perustuu aina hänen biologisen järjestelmänsä eli hermoston, aistien ja motoriikan toimintaan ja sen vähittäiseen jäsentymiseen, eikä tätä voida sivuuttaa myöskään sosiaalis-konstruktivistitakaan selitysmallia käytettäessä (Launonen 2007, 10). Mitä enemmän kielellisiä ilmaisuja painotetaan ajattelun kypsymisen kriteereinä, sitä enemmän on saatu selville

yksilöstä riippumattomia samanlaisena esiintyviä perättäisiä kehitysvaiheita. Mitä enemmän lasten ajattelun kehittymistä puolestaan mitataan heidän spontaanin arkitoiminnan ehdoilla, sitä suurempi on yksilöstä toiseen vaihtelevan oppimisen osuus ajattelun muovaajana. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 66.)

Esikouluikäiset lapset sijoittuvat iältään Nurmen ym. (2006) ikäjaottelun mukaan varhaislapsuuden ja keskilapsuuden taitekohtaan. Viisi-kuusivuotiaat lapset keskittyvät kuuntelemaan puhetta, vastaavat esitettyihin kysymyksiin ja puhuvat vuorotellen. Esikouluikää lähestyttäessä lapsi kykenee vastavuoroiseen kanssakäymiseen, kuten huomioimaan toisen ehdotuksia ja mielipiteitä sekä vastaamaan niihin. Lapsi ilmaisee tunteitaan ja ajatuksiaan kertomalla tarinoita. Viisivuotiaan kerrontataidot ovat jo kehittyneet siten, että hän kykenee kertomaan lyhyen johdonmukaisesti etenevän tarinan, jossa tapahtumien kulku on ajallisesti oikein. Kuusivuotias puolestaan osaa jo toistaa tärkeät yksityiskohdat siitä, kuka teki ja mitä teki. Lisäksi hän osaa kertoa sen, missä järjestyksessä tapahtumat etenivät ja kuinka tarina päättyi. (Nurmi ym. 2006, 46, 55.)

Kirmanen (1999) ottaa esille pienen lapsen ajattelun konkreettisuuden. Se ei sisällä abstraktin ajattelun tuomaa etäisyyttä. Esimerkkinä hän mainitsee lapsen käsityksen ajasta ja sen kulumisesta, mikä poikkeaa aikuisen käsityksestä. Pieni lapsi ei pysty kuvaamaan kokemuksiaan ja tunteuksiaan niin taidokkaasti kuin aikuinen. Lisäksi lasten sanavarasto on suppeampi ja he voivat tulkita asioita eri tavalla kuin aikuiset. (Kirmanen 1999, 199-200.) Lujasti istuva uskomus siitä, että lapset ajattelevat vain konkreettisesti voidaan puolestaan Karlssonin (2005) mukaan kumota. Myös lapset käyttävät abstraktin ajattelun keinoja, mutta ne näyttäytyvät toisin kuin aikuisten ilmaistessa itseään. (Karlsson 2005, 175-177.) Tutkijoiden, etenkin niiden jotka työskentelevät lasten kanssa päivittäin, tulisi pohtia kuinka tuoda esiin lasten kyvykkyys ennemmin kuin juuttua omiin ennakkokäsityksiinsä siitä, mitä lapset osaavat ja mitä he eivät osaa (Langston ym. 2004, 155).

3 KOKEMUKSEN TUTKIMISEN TIETEENFILOSOFISET LÄHTÖKOHDAT

Tämä tutkimus nojautuu fenomenologis-hermeneuttiseen tutkimusperinteeseen, joka on Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan osa laajempaa hermeneuttista perinnettä. Sen tavoitteena on käsitteellistää tutkittava ilmiö, tässä tutkimuksessa kokemuksen merkitys, eli toisin sanoen tehdä jo tunnettu tiedetyksi. Siinä yritetään nostaa tietoiseksi ja näkyväksi se, minkä tottumus on häivyttänyt huomaamattomaksi ja itsestään selväksi. Tavoitteena on tuoda esiin se, mikä on koettu, mutta ei vielä tietoisesti ajateltu. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 34-35.)

Latomaa (2009) toteaa, että jos halutaan vakavassa mielessä tehdä psykologista ymmärtävää kokemuksen tutkimusta, tulee perehtyä empiirisen ymmärtävän psykologian perinteisiin, tieteenteoreettisesti hermeneuttiseen ja syvähermeneuttiseen psykologiaan (Latomaa 2009, 36). Tässä luvussa tarkastellaan kokemuksen tutkimuksen kenttää Latomaan (2009) tulkintaan perustuen. Empiiris-analyttisen ja rekonstruktivisen tieteenperinteen erojen pohdinnasta siirrytään tarkastelemaan syvemmin rekonstruktivistista eli ymmärtävän psykologian tieteenperinnettä ja edelleen hermeneuttista pintatason psykologiaa. Tämän jälkeen ryhdytään tarkastelemaan fenomenologisen psykologian perinteessä syntyneitä fenomenografisen, fenomenologisen ja hermenettisesti tulkittua eksistentiaalis-fenomenologisen psykologian perinteitä niiden yhtenevyyksien kautta päätyen eroavaisuuksien tarkasteluun. Lopuksi perustellaan fenomenografisen tutkimuksen liittämistä psykologia-tieteeseen ja kokemuksen tutkimiseen.

Fenomenologian ja fenomenografian suhde on problemaattinen, eikä niitä tule sekoittaa toisiinsa. Fenomenografista tutkimusta tekevien tulisi tarkemmin selventää lähestymistapaansa, joka on tapa tunnistaa, muotoilla ja vangita tietynlaisia tutkimusongelmia. (Niikko 2003, 44-46) Tämän vuoksi tutkimuksessa tarkastellaan myös sitä, olisiko fenomenologisella tutkimusprosessilla jotain annettavaa fenomenografiseen metodiin.

3.1 Fenomenografia osana ymmärtävää tutkimusta ja hermeneuttista psykologiaa

Latomaa (2009) perustaa näkemyksensä kahdesta tieteenperinteestä, empiiris-analyttisestä ja rekonstruktiiivisesta, Jürgen Habermasin ajatteluun. Useammin käytetyt jaottelut esimerkiksi määrälliseen ja laadulliseen, kvantitatiiviseen ja kvalitatiiviseen tai kovan ja pehmeän tieteen välillä eivät hänen mukaansa käsitteellistä tieteenperinteiden erilaisuutta kuten Habermasin ajattelu. Tämän eron tavoittaa melko hyvin tieteiden erottelut luonnontieteisiin ja ihmistieteisiin, positivistiseen ja tulkinnalliseen, reaalitytieteisiin ja kulttuuritieteisiin, selittävään ja ymmärtävään, täsmälliseen ja ankaraan sekä fysikaaliseen ja psykologiseen. Ero tieteenperinteiden välillä johtuu tutkimuskohteiden erilaisuudesta, mikä puolestaan edellyttää erilaista tutkimuksellista lähestymistapaa sekä menetelmää. Empiiris-analyttisen tieteen tutkimuksen kohteena on aistein havaittava todellisuus, kun taas puolestaan rekonstruktiiivisen tieteen kohteena on symbolisesti rakentunut merkitystodellisuus. Observaatio suuntautuu havaittavaan todellisuuteen ja ymmärtäminen puolestaan symbolisesti rakentuneen todellisuuden merkityssisältöihin. Deskriptio on aistein havaittavan todellisuuden kuvaamista ja eksplikaatio puolestaan merkityssisällön selventämisestä ja merkityksen sisältämän ilmauksen tulkintaa. (Latomaa 2009, 21-22.)

Rekonstruktiiivinen tieteenperinne eli ymmärtävä tutkimus pyrkii ymmärtämään subjektiivista merkityksenantoa tavoitteenaan symbolisen ilmauksen subjektiivisen merkityssisällön julkituominen. Ymmärtävän tutkimuksen kohteena voi olla joko yksilöllinen, psyykinen todellisuus, siis yksilön kokemus tai sosiaalinen ja kulttuurinen todellisuus, eli jaettu kokemus. (Latomaa 2009, 29.) Tieteenteorian tasolla voidaan ymmärtävässä psykologiassa erottaa hermeneuttinen psykologia ja syvähermeneuttinen psykologia. Empiirisen psykologian piirissä löytyy kaksi vahvaa, runsaan sadan vuoden mittaista perinnettä, joista tieteenteoreettisesti hermeneuttista psykologiaa edustaa fenomenologis-eksistentiaalisen psykologian perinne. Hermeneuttinen psykologia eksplikoi symbolisen ilmauksen merkityssisältöä ilmauksen pintatasolla, eikä tee siis eroa merkityksen pinta ja syvätason välillä syvähermeneuttisen psykologian tapaan. (Latomaa 2009, 35-37.)

Ymmärtävän psykologian perinteillä on Latomaan (2009) mukaan yhteisiä tieteenteoreettisia sekä metodologisia lähtökohtia. Ontologisesti perinteillä on tutkimuskohteenaan symbolisesti rakentunut todellisuus, empiirisesti ajateltuna subjektiivinen merkityksenanto eli kokemus. Hermeneuttisen ymmärtävän psykologian perinteitä ovat fenomenografinen psykologia, fenomenologinen psykologia ja eksistentiaalis-fenomenologinen psykologia. Edellä mainittuihin hermeneuttisen ymmärtävän psykologian perinteisiin löytyy tällä hetkellä tieteenteoreettiset ja

metodologiset perusteet, sekä empiirisen tutkimuksen suuntaviivat. Mainitut kolme ymmärtävän psykologian perinnettä ovat syntyneet fenomenologisen psykologian pitkässä perinteessä, joka tosin sijoittuu akateemisen psykologian valtavirran ulkopuolelle (Latomaa 2009, 39-40, 45). Useat tutkijat, kuten Marton ja Uljens (Häkkinen 1996) tosin korostavat, ettei fenomenografinen tutkimussuuntaus ole johdettu fenomenologisesta ajattelusta tai filosofiasta. Sen sijaan he korostavat sen yhteyksiä oppimispsykologisiin traditioihin (Häkkinen 1996,10).

Fenomenografinen psykologia, fenomenologinen psykologia ja hermeneuttisesti tulkittu eksistentiaalis-fenomenologinen psykologia pyrkivät tutkittavan tietoisin kokemuksen rekonstruoimiseen sellaisena kuin tutkittava on sen kokenut. Tietoisin kokemuksen rekonstruoiminen tarkoittaa merkityssisällön eksplikoimista selkeämmällä kokemuksellisella tai teoreettisella kielellä. Edellä mainittujen ymmärtävän psykologian hermeneuttisia perinteitä erottelee se, pyritäänkö tavoittamaan tietoinen kokemus sellaisenaan vai tietoisin kokemuksen rakenne. (Latomaa 2009,37, 40, 45.) Tässä tutkimuksessa pyritään tavoittamaan tietoinen kokemus sellaisenaan, mikä johtaa fenomenografinen psykologian perinteeseen.

Psykologian perinteen ja lähestymistavan valintaan liittyy myös se, tutkitaanko välitöntä vai reflektoitua kokemusta (Latomaa 2009, 40-41). Niikon (2003, 20) mukaan fenomenografiassa ollaan kiinnostuneempia reflektoidusta kokemuksesta. Lisäksi Latomaa (2009) asettaa pohdinnan alaiseksi sen, tutkitaanko puhdasta kokemusta vai kokemusta elämäntilanteesta, eli hän ottaa huomioon tilanteen merkityksen kokemuksen ymmärtämisessä. Merkityksen ymmärtämisessä tilanne on merkityksellinen eksistentiaalisessa fenomenologiassa, mutta fenomenografiassa sitä ei pidetä tärkeänä. (Latomaa 2009, 40-42.) Perttula (2009) tosin toteaa kehollisuuden olevan yksi elämäntilanteen ulottuvuus. Se on ihmiselle olennainen paikka olla maailmassa ja kyseistä paikkaa ihminen tajunnallisesti ymmärtää. Hän toteaa ymmärtämisen muodostuvan elämäntilanteesta (Perttula 120-121.) Voidaan siis todeta, että elämäntilanne tilanteena on kokemuksen ymmärtämisessä läsnä, vaikkei fenomenografiassa varsinaisesti tutkitakaan kokemusta elämäntilanteesta.

Fenomenografisen tutkimuksen liittäminen psykologiseen tutkimukseen voi vaikuttaa vieraalta, sillä Suomessa fenomenografista tutkimusta on Latomaa (2009, 45) mukaan tehty eniten kasvatustieteessä käsitysten tutkimuksena. Esimerkiksi Metsämuuronen (2003, 174) ja Ahonen (1994, 114) painottavat fenomenografian tutkivan erityisesti ihmisten käsityksiä asioista. Myös Uljens (Niikko 2003) toteaa suoraan, ettei fenomenografia ole psykologiaa, minkä jälkeen hän kuitenkin mainitsee, ettei ole aivan selvää etteikö fenomenografiaa voitaisi kutsua psykologiaksi. Hän toteaa vielä, että mentalistisen psykologian piiriin fenomenografia ei kuitenkaan sovellu, koska sen tarkoitus ei ole selittää sisäisiä psyykkisiä prosesseja. (Niikko 2003, 43.) Latomaa (2009) toteaa,

että fenomenografiaa on kehitetty Oulussa osana psykologiatiedettä, missä se onkin saanut psykologisen tulkintansa. Fenomenografisen psykologian synnyn hän liittää Ference Martoniin. Fenomenografia onkin alun perin pedagogiseen oppimiskäsitysten tutkimukseen kehitetty. Marton on pitänyt fenomenografiaa rinnakkaisena tai vaihtoehtoisena silloiselle psykologialle luultavimmin siksi, ettei hän nähnyt psykologia-tieteessä sijaa empiiris-analyttisestä perinteestä poikkeavalle lähestymistavalle. (Latomaa 2009, 39, 45-46.) Fenomenografialla on yhteyksiä Piaget'n tutkimuksiin, hahmopsykologiaan sekä fenomenologiaan. (Häkkinen 1996, 6.)

Latomaa (2009) tarkastelee fenomenografian sijoittumista psykologia-tieteeseen sen peruslähtökohtien kautta. Hän erottaa fenomenografian subjektin, jolla kokemus on, ja objektin, josta kokemus on. Kun ollaan kiinnostuneita siitä, miten yksilöt kokevat asioita, on subjektiivinen näkökulma tärkeä. Näin ollen Latomaa toteaa fenomenografian olevan subjektiivisen kokemuksen tutkimusta, eli psykologiaa. Latomaa toteaa tämän oululaisen tulkinnan lähtökohdaksi fenomenografisen psykologian olevan minkä tahansa subjektiivisen kokemuksen ymmärtävää tutkimusta sen ilmausten merkityssisältöä eksplikoimalla. (Latomaa 2009, 46.) Tieteenteoreettisesti fenomenografia sijoittuu, kuten aiemmissa kappaleissa on käynyt ilmi, rekonstruktiiviseen tieteenperinteeseen ja hermeneuttiseen psykologiaan. Pyrittäessä ymmärtämään lasten subjektiivista kokemusta voidaan todeta, että fenomenografisen psykologian tutkimusmenetelmät soveltuvat tämän tutkimuksen käyttöön, vaikka intressit tutkittua ilmiötä kohtaan ovat enimmäkseen kasvatuksellisia.

3.2 Fenomenografian ja fenomenologian tarkastelua

Fenomenografiaa käyttävien tutkijoiden keskuudessa on kiistelty siitä, onko kyse tutkimuksellisesta lähestymistavasta vai pelkästä analyysimenetelmästä eli metodista. Siitä on löydettävissä metodologisia elementtejä, mutta sitä ei pidetä metodina sinänsä. Lisäksi siitä on löydettävissä kokemusta kuvaavia teoreettisia elementtejä, vaikka se ei olekaan kokemuksen teoriaa. (Niikko 2003, 30.) Fenomenografian alkuvaiheen toteutetut tutkimukset olivat paljolti sisältöorientoituneita ja niissä edettiin yksinkertaisesti ongelmista rakaisuihin ja kysymyksistä vastauksiin. Vasta 1990-luvun alussa alettiin laajemmin puhua fenomenografian teoreettisista perusteista ja etsiä yhteyksiä ennen kaikkea fenomenologiaan. (Niikko 2003, 11.)

Eniten Häkkisen (1996) mukaan fenomenografeja askarruttaa tieteenfilosofisia kysymyksiä pohtiessaan tutkimussuuntauksen suhde juuri fenomenologiseen tutkimustraditioon. Myös tästä syystä tässä tutkimuksessa on tarkasteltu kysymystä tarkemmin. Häkkinen (1996) on tarkastellut fenomenografian ja fenomenologian suhdetta kolmen peruseron kautta: suhde teoreettiseen ja

empiiriseen tieteen tekoon, fenomenologian painotus kokemuksen olemuksen selvittämisessä, sekä fenomenologian suuntautuminen tiedon esireflektiiviselle tasolle. Husserilainen fenomenologia on filosofiaa ja fenomenografia puolestaan empiirinen tiede. Fenomenografia on suuntautunut enemmän aineistoon, kun taas fenomenologia korostaa metodologisia kysymyksiä. Näiden tieteentraditioiden jaottelu filosofiaksi ja empiiriseksi tieteeksi on kuitenkin liian yksioikoista. (Häkkinen 1996, 10-11.) Myös Niikko (2003) toteaa, että fenomenologia on sekä filosofinen suuntaus että fenomenologinen tutkimusmetodi, mitä puolestaan fenomenografinen tutkimuksellinen lähestymistapa ja metodi ei ole (Niikko 2003, 44).

Fenomenografit pyrkivät kuvaamaan ilmiötä kokemusten erilaisten variaatioiden kautta, kun taas fenomenologien tarkoituksena on löytää ilmiön olemus erilaisten kokemusten yhtäläisyyksien kautta. Ilmiön olemuksen ajatellaan fenomenografiassa heijastuvan empiiristen subjektien käsitysten variaatiossa, joka peilautuu aineiston analyysissä muodostuneissa kuvauskategorioissa. (Häkkinen 1996, 11.) Myös Niikko (2003) käsittelee fenomenologian ja fenomenografian eroja tavassa, jolla kokemus käsitetään. Fenomenologiassa huomio kiinnittyy siihen, kuinka henkilö kokee maailman. Fenomenografiassa puolestaan on tavoitteena kuvailla maailmaa sellaisena kun tietty ryhmä yksilöitä sen kokee. (Niikko 2003, 19.) Tämän tutkimuksen tarkoituksena on siis kuvailla ilmiötä ”tutkimushaastattelu” tutkittavien kokemusten erilaisten variaatioiden kautta siten kuin esikoululaiset sen kokevat. Latomaa (2009, 47) toteaa, että fenomenologisen psykologian pyrkimyksenä on kokemuksen rakenteen tavoittaminen, missä se eroaa fenomenografisesta psykologiasta. Fenomenologia tarkoittaa myös Laineen (2007, 43) mukaan ilmiön olemuksellisen merkitysrakenteen selvittämistä.

Fenomenologia on suuntautunut tietoisuuden esireflektiiviselle tasolle, mikä tarkoittaa, että maailmaa pyritään kuvaamaan kulttuurisen oppimisen vaikutus eliminoiden. Fenomenografiassa puolestaan voidaan tutkia sekä käsitteellistä että koettua ja myös kulttuurisesti opittua. Lisäksi siinä voidaan tutkia yksilöllisesti kehittyneitä tapoja suhteessa ympäröivään maailmaan. (Häkkinen 1996, 12.) Jyrkkää eroa esireflektiivisen kokemuksen ja käsitteellisen ajattelun välillä ei fenomenografiassa tehdä, kuten siis on laita fenomenologisessa tutkimuksessa. Fenomenografian kiinnostus koskee myös vähemmän yksittäistä kokemusta. Fenomenografiassa ollaan kiinnostuneempia reflektiivisestä kuin esireflektiivisestä kokemuksesta. Sen pyrkimyksenä on kuvata, kuinka kyseessä oleva ilmiö koetaan ja minkä laatuista kokemukset ovat. Siinä ollaan kiinnostuneita tutkittavien kokemuksen variaatiosta, eli tutkittavien vaihtelevat tavat kokea ilmiö pyritään saamaan esiin. (Niikko 2003, 19-20,22.) Myös Latomaa (2009) toteaa fenomenografisen psykologian eron muihin hermeneuttisen psykologian perinteisiin olevan kokemuksen esille tuonti sellaisenaan, ristiriitoinen kaikkineen. Hän kuvaa fenomenografisen tutkimuksen erityiseksi

tavoitteeksi kokemuksen moninaisuuden esiintuomisen. (Latomaa 2009, 46.) Tässä tutkimuksessa tämä tarkoittaa sitä, että pyritään kuvaamaan, kuinka esikoululaiset kokevat tutkimushaastattelun ja minkä laatuista heidän kokemuksensa siitä ovat. Lisäksi pyrkimyksenä on tuoda esille vaihtelevia tapoja tutkimushaastattelun kokemisessa eli kokemusten moninaisuutta.

Fenomenologian ja fenomenografian välinen ero ilmenee Uljensin (Niikko 2003, 45) mukaan myös käsityksissä ensimmäisen ja toisen asteen näkökulmasta sekä toisen asteen näkökulman ensisijaisuudessa fenomenografisessa tutkimuksessa. Muista näkökulmista fenomenografia eroaa juuri toisen asteen näkökulman painottamisessa (Häkkinen 1996, 15). Ensimmäisen asteen näkökulmassa maailmaa kuvataan siten kuin se ilmenee yksilöille, kun taas fenomenografiassa tavoitteena on kuvata maailmaa siten kuin sen toiset ymmärtävät, käsittävät ja kokevat (Niikko 2003, 45). Fenomenografiassa ei olla kiinnostuneita siitä, miksi ihmiset käsittävät asioita niin kuin käsittävät. Siinä ei myöskään selitetä eri käsitysten vaihteluiden syitä, sillä nämä kysymystenasettelut kuuluvat ensimmäisen asteen näkökulmaan eli fenomenologiaan. (Niikko 2003, 26.) Ihmistieteiden teoreettiset konstruktiot ovat itse asiassa aina toisen asteen konstruktioita, koska ne käsittelevät jo olemassa olevia arkisen merkitysmaailman konstruktioita (Tuomi & Sarajärvi 2009, 32).

Sekä fenomenologiaan, että fenomenografiaan vaikuttaa fenomenologinen filosofia. Molemmilla on samaa mieltä siitä, että on olemassa joukko vaihtelevia tapoja, joilla henkilöt havaitsevat ja ymmärtävät tilanteita. Molemmilla on myös tavoitteena paljastaa inhimillisiä kokemuksia ja tietoisuutta. (Niikko 2003, 21.) Monet fenomenografiassa käytetyistä käsitteistä on otettu fenomenologiasta. Tällaisia fenomenologian käsitteitä ovat ilmiö, elämismaailma, intentionaalisuus, kokemus, sulkeistaminen sekä ulkoiset ja sisäiset horisontit. Fenomenografia onkin siis kiinnittynyt käyttämiensä käsitteiden kautta ontologisesti ja epistemologisesti fenomenologiaan. (Niikko 2003, 12.) Muutamia näistä käsitteistä on käsitelty tarkemmin tämän tutkimuksen kannalta aineiston analyysia koskevassa luvussa (luvussa 4.3)

3.3 Fenomenografian määrittelyä

Fenomenografia määritetään Niikon (2003) mukaan tieteelliseksi, tutkimukselliseksi lähestymistavaksi, jonka tavoitteena on kuvata yksilöiden käsityksiä ympäröivästä maailmasta. Fenomenografisen tutkimuksen pyrkimyksenä on kuvata ja ymmärtää tutkittavien kokemuksia. Se on tekemisissä sekä ihmisten kokemusten että käsitysten kanssa. Päätaavoite fenomenografiassa on luonnehtia variaatiota ihmisten kokemuksissa ja käsityksissä sekä korostaa sitä, kuinka asiat

ilmenevät ihmisille heidän maailmassaan. Etymologisesti fenomenografia tarkoittaa sitä, kuinka jokin ilmenee jollekin. (Niikko 2003, 46,8).

Fenomenografisen tutkimuksen kohteena on tieteellisten totuuksien etsimisen sijasta ihmisen arkiajattelu (Häkkinen 1996, 5). Tutkija tutkii fenomenografiassa toisten ihmisten kokemuksesta syntyneitä käsityksiä niitä refleктоimalla. Fenomenografiassa tutkitun ilmiön olemus on se, mikä käsitys eri henkilöillä siitä on. Tutkittavien vaihtelevat tavat kokea ilmiö pyritään saamaan esiin. Yksittäisiä ääniä ei kuulla, joten vaihtelun kuvaus toteutetaan kollektiivisesti. Fenomenografian peruskiinnostuksena on siis kuvata kokemisen variaatiota. Se kuvailee erilaisia tapoja, joilla jotain voidaan kokea ja tämän jälkeen yleistää ja hierarkisoi ne. Ilmiöiden erilaisten tapausten yleiset osat eivät ole fenomenografiassa olemusta, vaan sitä ovat käsitysten kokonaisvariaatio, jota tutkimusanalyysistä saadut kategoriat ja kuvauskategoriat heijastavat. (Niikko 2003, 22-23.)

Fenomenografiassa ollaan kiinnostuneita toisen asteen näkökulmasta, joka painottaa toisten ihmisten tapaa kokea jotakin. Tarkoituksena on kuvata jonkin ilmiön merkityssisältöä eli ihmisten erilaisia näkökulmia tutkittavaan ilmiöön. Kyseiset näkökulmat voivat olla käsityksiä tai kokemuksia. Tutkija kuvaa toisen asteen näkökulmasta jotain todellisuuden ilmiötä siitä näkökulmasta, josta tietty joukko ihmisiä sen kokee ja käsittää. Toisen asteen näkökulmaa perustellaan fenomenografiassa sillä, että todellisuuden merkitys ilmenee tutkituille omien kokemusten ja käsitysten kautta. Tutkittavien erilaiset tavat havaita, ymmärtää, tulkita ja käsitteellistää ilmiötä ovat itsessään arvokkaita tutkimuskohteita. (Niikko 2003, 24-25.)

Fenomenografiassa tutkittava ilmiö on ihmisen ulkoisesta tai sisäisestä maailmasta saama kokemus, josta hän aktiivisesti rakentaa käsityksen. Saatu kokemus on suhde, joka yhdistää subjektin ja objektin. (Ahonen 1994, 116) Kokemus on prosessi, joka tähtää käsityksiin kyseistä ilmiöstä, eli kokemus heijastuu käsitysten kautta. Käsitysten rakentamisen prosessissa on läsnä kaikki, mitä ihminen on aiemmin kokenut. Fenomenografian termi käsitys eroaa sen arkikielisestä termistä tarkoittaen perustavaa laatua olevaa ymmärtämistä. Käsittämisen kautta ihminen luo merkityksen itsensä ja muun maailman välille ja samalla luodaan raami, jonka sisällä on mahdollista muodostaa tietoa. Ihmiset antavat erilaisia sisältöjä ilmiöille sekä kokevat, käsittävät ja ymmärtävät samoja asioita eri tavoin. Tämä onkin fenomenografian eräs tausta-ajatus. Ihmisten kokemuksiin liittämät käsitykset syntyvät myös heidän reflektionensa seurauksena. (Niikko 2003, 25-27.)

Ihmisten kokemuksia ja käsityksiä asioista pyritään kuvaamaan fenomenografisessa tutkimuksessa systemaattisesti ja siten kuin tietty ryhmä ihmisiä käsittää ilmiön kohteen sisällön. Fenomenografisen tutkimuksen tarkoituksena on tuoda esiin mahdollisimman erilaisia ajattelutapoja tietyistä ilmiöistä. Siinä ollaan pikemminkin kiinnostuneista ajattelun sisällöstä kuin ajattelun

prosessista tai ajatteluun liittyvistä havainnoista. (Niikko 2003, 28-29.) Fenomenografeja kiinnostavat sisällöllisesti eli laadullisesti erilaiset tavat, joilla ihmiset käsittävät ympäröivän maailman (Ahonen 1994, 116). Fenomenografiassa korostetaan ajattelun sisältöä ja yksilön merkityksenantoprosessia tiedon muodostamisen perustana (Niikko 2003, 9). Vaikka fenomenografiassa ollaankin kiinnostuneempia ajattelun sisällöistä, kuin sen prosessista tai ajatteluprosessin havainnoista, on lapsen ajattelun kehityksen peruseräitä kuitenkin käsitelty tässä tutkimuksessa. Tähän on päädytty siitä syystä, että lapsen ajattelun erilaisuus, aikuisen ajatteluun verrattuna, vaikuttaa vahvasti aina aineiston hankkimisesta sen sisällön tulkintaan.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Lähdin tutkimuksentekoprosessiin siinä uskossa, että aiemmin toteuttamieni lasten haastattelujen ja lastentarhanopettajana työskentelyn tuoman kokemuksen ja näkemyksen valossa lapsen haastattelu ja kuuntelu sekä lapsen näkökulman tavoittaminen on minulle hyvinkin luonnollista ja jopa helppoa. Käsitykseni lapsen haastattelusta olikin mahdollisesti rajoittunut menetelmälliseen helppouteen eli siihen, etten oletanut haastattelutilannetta lapsen kanssa käytännössä haastavaksi. Tutkimuksen edetessä sekä teoreettisten havaintojen että niiden empiirisiin havaintoihin peilaamisen myötä minulle alkoi valjeta lapsen haastattelulla tavoitettavan tiedon luonteen haastavuus. Aloin ymmärtämään, kuinka vaikeaa todella on saada lapsen oma ääni ja näkökulma esiin siten, ettei se huku haastattelijan johdatteluun ja puheen runsauteen. Tämän kirkastuminen on kohdallani vaatinut aiheen teoreettisen perehtymisen lisäksi kokemuksen, ei pelkästään lapsen haastattelusta, vaan myös aineiston analyysistä. Kun olen tässä prosessissa pyrkinyt lapsen kuulemiseen, olen pitänyt tärkeänä lapsen näkökulman esille tuomista ja omien ennakkokäsitysteni vaikutuksen reflektointia.

Empiiristä aineistoa hankkiessani lapsinäkökulmaisen tutkimuksen saavutukset ja metodiset kokeilut näyttäytyivät minulle pikemminkin mielekkäämpinä tapoina kysyä asioita lapsilta kuin lapsen näkökulmasta muodostuvan tiedon tavoittamisena tutkimuksenteon kannalta. Oma ennako-oletukseni on ollut se, että lasten mielestä on pääsääntöisesti mielekästä kertoa kokemuksestaan perinteisen haastattelunkin keinoin, huomioon ottaen eettiset periaatteet. Vasta Suonisen ja Partasen (2010) artikkeli konkreettisine haastatteluesimerkkeineen todella herätti minut pohtimaan lasten antamia merkityksiä omassa todellisuudessaan sekä aikuisen haastattelijan ja lapsen vuorovaikutukseen liittyviä ongelmia näiden merkitysten esiin saamiseksi. Lisäksi Karlssonin (2010) lapsinäkökulmaisen tutkimuksen teoreettisen taustan valkeneminen herätti minut ajattelemaan lasten tuottamaa tietoa itselleen merkityksellisestä näkökulmasta. Tässä huomasin esioletukseni tutkijana ja lapsen kannalta merkityksellisen tiedon tavoittamisen olleen ristiriidassa.

Lapselta on mahdollisuus kysyä hänen kokemuksestaan. Sen arviointi, tavoitetaanko haastattelemalla todella lapsen kokemus, jää tutkijan ja edelleen tutkimuksen lukijan reflektoinnin

vara. Lapsen kokemuksesta ei voida mielestäni puhua, jos sitä ei nähdä lapsen näkökulmasta muodostuneena kokemuksena. Tämä vaatii tutkijalta pyrkimystä lapsen näkökulman tavoittamiseen, vaikkei sitä täydellisesti olekaan mahdollista saavuttaa. Kyrönlampi-Kylmänen (2007, 45) toteaa, ettei ole tutkijana voinut paeta kokemuksiaan lapsista, kasvatuksesta ja kasvattajana toimimisesta eli kysymystä siitä, millaisena kokee lapsen. Myös Karlsson (2010) toteaa, että tutkijan omat lapsuusmuistot ja myöhemmät kokemukset lapsista vaikuttavat tutkijan valintoihin ja analyysiin. (Karlsson 2010, 127.)

4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen kohteena ovat esikouluikäisten lasten kokemukset tutkimushaastattelusta. Tarkoitukseni on kuvailla, miten esikouluikäiset kokevat tutkimushaastattelun. Tutkimus kohdistuu lasten tietoiseen kokemukseen tutkimushaastattelusta. Lisäksi tarkoitukseni on tarkastella lasten kerronnan prosessia sekä lasten haastattelun erityispiirteitä.

Tutkimuskysymykset

1. Miten esikouluikäiset lapset kokevat tutkimushaastattelun?
2. Minkä merkityksen lapset antavat tutkijan tekemille haastattelun toteutukseen liittyville valinnoille?
3. Miten lapset kertovat kokemuksestaan haastattelussa?

Kahden ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla tarkoitukseni on eritellä lasten kokemuksen laatua sekä heidän antamiaan merkityksiä haastattelun toteutukseen liittyvissä asioissa. Kolmannessa kysymyksessä pyrkimykseni on lapsen haastattelun ja lapsen kerronnan erityispiirteiden havainnollistava eksplikointi vuorovaikutuksellisissa tilanteissa aineisto-otteiden kautta.

4.2 Aineiston hankinta

Lasten kokemuksia ei ole mahdollista Kyrönlampi-Kylmänen (2007, 94) mukaan tutkia empiirisesti elleivät he kuvaa kokemuksiaan jollain tavoin. Valitsin lasten kokemuksen

kuvaamiskeinoksi haastattelun. Tutkimusaineiston olen kerännyt toukokuussa 2009 haastattelemalla kahden päiväkodin esikouluryhmän lapsia päiväkodin tiloissa. Haastatteluja kertyi yhteensä 11 ja ne toteutettiin pareittain yhtä kolmen hengen ryhmähaastattelua lukuun ottamatta.

Aineisto kerätään Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan lähes pääsääntöisesti tutkimusmenetelmästä riippumatta liian aikaisin. Usein aineiston keräämisen vaiheessa vähemmän kiinnostavaa on se, mitä itse asiassa tutkitaan. (Eskola & Suoranta 1998, 164.) Tutkimusraporttia kirjoittaessani, tarkemmin teoriaan perehdyttyäni ja aineistoa analysoidessani olen huomannut syyllistyneeni tähän Eskolan ja Suorannan väitteeseen. Aineiston hankinnan vaiheessa minulla on ollut vahva luottamus kandidaatin tutkielmassa toteutettujen haastattelujen luomaan kokemukseen ja teoriatietoon lapsen haastattelusta. Tiedeyhteisön kiinnostus lapsuustutkimukseen ja erityisesti lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ovat lähivuosina aikaansaaneet uudenlaista keskustelua lapsilta kerätyn aineiston hankintaan liittyvissä kysymyksissä. Tämä on aiheuttanut hyvin refleктоivan, jopa kriittisen suhtautumiseni hankkimaani aineistoa kohtaan. Tämä oppimisprosessini tulee erityisesti ilmi kolmannen tutkimuskysymyksen kohdalla tuloksia käsitellessäni (luvussa 5.3).

Tässä luvussa tarkastelen haastattelua sekä aineiston hankintamuotona että ilmiönä, josta tutkittavien lasten kokemukset ovat peräisin. Haastattelun tarkastelun jälkeen siirryn pohtimaan kokemuksen tavoittamista haastattelumenetelmällä. Tämän jälkeen tarkastelen lapsen haastattelun kannalta huomioon otettavia tekijöitä. Näiden kirjallisuudesta nostamieni esimerkkien kautta luon myös tausta-ajatuksia pohdinnalle siitä, onko haastattelemalla edes mielekästä tavoitella lapsen kokemusta vai tulisiko aineiston hankinnan menetelmän olla toisenlainen. Oleellista ei kuitenkaan ole pelkästään aineistonhankinnan metodi vaan se, miten sitä käytetään.

4.2.1 Haastattelu

Perustelut haastattelun valinnalle tutkimusmenetelmäksi vaihtelevat laajoista filosofisista lähtökohdista käytännön seikkoihin. Etuna muihin tiedonkeruumenetelmiin nähden haastattelulla on se, että siinä voidaan säädellä aineiston keruuta joustavasti tilanteen edellyttämällä tavalla ja vastaajia myötäillen (Hirsjärvi ym. 2007, 200). Jotta tämä on mahdollista vaaditaan haastattelijalta kuitenkin taitoa ja kokemusta (Hirsjärvi&Hurme 2004, 34-35).

Eskola ja Suoranta (1998) liittävät haastattelun osaksi normaalia elämää. Tällöin haastattelutilanteeseen liittyvät normaalit kommunikaatioon liittyvät fyysiset ja sosiaaliset seikat. (Eskola & Suoranta 1998, 86.) Arkipäivän haastatteluiksi luokiteltavia tilanteita löytyy kokemukseni mukaan koulun ja päiväkodin toiminnasta runsaasti. On esimerkiksi hyvin tavallista, että erityisen tapahtuman tai retken jälkeen kysellään lasten kokemuksista ja tuntemuksista.

Ruusuvuori ja Tiittula (2005) erottavat kuitenkin tutkimushaastattelun tavallisesta arkikeskustelusta sillä, että tutkimushaastattelulla on erityinen tarkoitus ja erityiset osallistujaroolit. Haastattelu voi muistuttaa jopa spontaania keskustelua, mutta eroaa siitä aina institutionaalisuutensa vuoksi. Haastattelija on tutkimushaastattelussa tietämätön osapuoli, eli tieto on haastateltavalla. Haastatteluun on ryhdytty tutkijan aloitteesta ja tutkija ohjaa, tai ainakin suuntaa keskustelua tiettyihin puheenaiheisiin. Tutkimushaastattelua siis ohjaa tutkimuksen tavoite. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 22-23.)

Haastattelua voidaan luonnehtia kahden ihmisen väliseksi viestinnäksi, joka perustuu kielen käyttöön eli sanalliseen vuorovaikutukseen kielellisine merkityksineen ja tulkintoineen. Kielen ulkoisten säännönmukaisuuksien etsintä ei kuitenkaan riitä ihmisen ominaislaatua selvitetessä, sillä tällöin unohtuu ihmisen subjektius. Haastatteluun osallistuvat ihmiset pyrkivät käsitteellisesti määrittämään omaa mielellistä suhdettansa maailmaan. Haastattelija pyrkii selvittämään, miten haastateltavalla jonkin objektin tai asian merkitykset rakentuvat. Haastattelutilanteessa syntyy myös uusia ja yhteisiä merkityksiä. Tilanteessa esiintyvä haastateltavan vastaus heijastaa myös haastattelijan läsnäoloa ja hänen tapaansa kysyä asioita sekä lisäksi edeltäviä kysymyksiä ja vastauksia. (Hirsjärvi&Hurme 2004, 48-49.)

Haastattelutilanteessa ihminen nähdään subjektina eli merkityksiä luovana aktiivisena osapuolena (Hirsjärvi&Hurme 2004, 34). Laadullisella haastattelulla kerätyn informaation keskiössä ovat haastateltavien tulkinnat joita he elämästään tekevät. Olennaista ei siis ole se, kuinka hyvin haastattelulla saadaan selville objektiivisia tosiseikkoja. Tosiasiassa sekä haastateltava, että haastattelija osallistuvat näiden tulkintojen tuottamiseen vuorovaikutusprosessissa. Haastattelutilanteessa kaksi subjektia luovat yhdessä ainutkertaisen tilanteen. Siinä tuleekin nähdä haastateltava arvokkaana toimivana subjektina tutkimuksen passiivisen objektin sijaan. (Kirmanen 1999, 196-197.)

Ryhmähaastattelu on paikallaan yksilöhaastattelun sijaan, jos esimerkiksi oletetaan, että haastateltavia jännittää niin paljon, ettei yksilöhaastattelu toimi. Siinä saatetaan myös saada tietoa tavallista enemmän, kun osallistujat yhdessä muistelevat, tukevat ja rohkaisevat toisiaan. Haastattelujen purkaminen voi olla ryhmähaastatteluissa hankalaa tilanteissa, joissa useampi henkilö puhuu samaan aikaan. Tällöin on vaikeaa saada selvää puheesta sekä puhujasta. Näihin seikkoihin voisi olla ratkaisuna videotointi, joka puolestaan usein lisää jännitystä. (Eskola & Suoranta 1998, 95- 99.) Vahvin peruste tämän tutkimuksen parihaastatteluille lienee juuri edellä mainitun mahdollisen jännittämisen ennakointi. Parihaastattelun valintaan ryhmähaastattelun sijaan päädyin kuitenkin siitä syystä, että koin sen intiimimmäksi menetelmäksi ja näin myös poikkeavan enemmän arkielämän haastattelun kaltaisista tilanteista.

Teemahaastattelussa on kyse eräänlaisesta keskustelusta, joka tapahtuu tutkijan ehdoilla ja jossa tutkija pyrkii saamaan selville häntä kiinnostavat tai ainakin tutkimuksen kannalta relevantit asiat (Eskola & Vastamäki 2007, 26-27). Se mahdollistaa strukturoimattomuudessaan haastateltavan äänen kuulluksi tulemisen. Teemahaastattelu huomioi keskeisinä näkökulmina ihmisten tulkinnat asioista ja heidän niille antamansa merkitykset sekä lisäksi sen, että merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa. (Hirsjärvi & Hurme 2004, 48.)

Teema-alueita ja jopa kysymysmuotoja tulisi teemahaastattelussa hahmotella niin pitkälle, että turvataan tarvittavan tiedon saanti, mutta toisaalta tulisi jättää haastattelijalle myös liikkumavaraa tarvittavien tilanneratkaisujen tekoon (Hirsjärvi & Hurme 2004, 103). Olennaista haastattelukysymysten muotoilussa on se, että ne jättävät tilaa haastateltavan omalle tavalle kuvailla puheena olevaa asiaa. Eräs tapa on aloittaa kerrontapyyntöillä. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 55.) Tutkijan valitsemien teema-alueiden ollessa riittävän väljiä, tutkittavan ilmiön moninainen rikkaus paljastuu mahdollisimman hyvin (Hirsjärvi ja Hurme 2004, 67). Koin esihaastattelussa, että seitsemänvuotias tarvitsee valmiiksi hahmoteltuja teema-alueita sekä kysymysmuotoja ajattelunsa ja kertomisensa tueksi, jotta riittävä tiedonsaanti turvataan. Teema-alueiden hahmottelu haastattelun tueksi toimi sekä minulle haastattelijana että haastateltavana oleville lapsille keskustelun avauksena käsillä olevaan aiheeseen. Muuten pyrin haastattelutilanteissa toimimaan siten, että aloitin laajoilla teema-alueisiin liittyvillä kysymyksillä ja tein jatkokysymyksiä lasten esiin tuomista tutkimusongelmaan liittyvistä asioista tai tilanteista, joissa lapset eivät kyenneet kokemustaan erittelemään laajoihin kysymyksiin vastaamalla. Haastattelujen yhdenmukaisuuden aste on tutkimuksessani muovautunut kunkin haastattelutilanteen vaatimalla tavalla.

4.2.2 Kokemuksen tavoittaminen haastattelemalla

Laine (2007) pitää haastattelua laaja-alaisimpana keinona lähestyä toisen ihmisen kokemuksellista maailmasuhdetta (Laine 2007, 37). Fenomenografiassa tyypillisin tiedonkeruumenetelmä on avoin haastattelu, jossa kuvataan yksilön suhdetta hänen omaan kokemukseensa ilmiöstä, pyrkien ymmärtää henkilön näkemys tutkittavasta ilmiöstä. Haastattelu on prosessina dialoginen ja reflektiivinen tutkijan herkkyyttä korostaen. Haastateltavaa rohkaistaan refleктоimaan tutkimuksen kohteena olevan ilmiön eri ulottuvuuksia. Hänen toivotaan heijastavan kokemuksiaan ja käsityksiään tutkimuskohteesta mahdollisimman aidosti. Suhteellisen väljien, etukäteen laadittujen kysymysten toivotaan auttavan haastateltavaa heijastamaan tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä tutkittavan omasta viitekehyksestä käsin, siitä mikä on tutkittavalle tärkeää ja merkityksellistä.

(Niikko 2003, 31-32.) Tutkittavien kokemusmaailmaan pääsy edellyttää tasavertaista, luottamuksellista ja avointa vuoropuhelua sekä yhteistyötä tutkijan ja tutkittavien välillä. Tutkimuksen tulisi edetä dialogisena tapahtumana, jossa tutkijan ja tutkittavien intressit käyvät keskenään vuoropuhelua vaikuttaen tutkimuksen suuntaan ja työskentelytapoihin. Tutkimuksella tulisi olla merkitystä myös tutkittaville. (Munter & Siren-Tiusanen 1999, 181-182.) Haastattelulla on mahdollisuus päästä kosketuksiin haastateltavan luomaan todellisuuskuvaan kyseisestä ilmiöstä. Tätä todellisuuskuvaa luodaan myös haastattelutilanteessa yhdessä haastattelijan kanssa ja se voi haastattelijan vuoksi muuttuakin. Tämän vuoksi tulisi ottaa kommunikatiivisen suorituksen lisäksi huomioon haastateltavan konteksti, johon vastaukset liittyvät. (Hirsjärvi&Hurme 2004, 102.)

Lapsen kokemuksen löytämisessä piilee Kyrönlampi-Kylmäsen (2010a) mukaan lapsia koskevan tutkimuksen vaikeus. Jokaisella menetelmällä on siinä vahvuutensa. Yksilökohtaisen kokemuksen tavoittaminen, kuvaaminen ja tulkinta on haastattelumenetelmällä mahdollista. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2010) todetaankin, että lasta ohjataan kertomaan ja keskustelemaan omista tunteistaan, toiveistaan, mielipiteistään ja ajatuksistaan sekä ilmaisemaan päätelmiään ja havaintojaan suullisesti (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 12). Fenomenologisen tutkimusasetteen avulla Kyrönlampi-Kylmänen (2010a) toteaa mahdollistuneen lasta koskevien ennakkoluulojen ja asenteiden kohtaamisen. Tavoitteena on lapsen kokemuksen saavuttaminen tietoteoreettisella tasolla sellaisena kuin se ilmenee lapselle. Kokonaan lapsen asemaan asettuminen ja hänen täydellinen ymmärtäminen on kuitenkin mahdotonta. (Kyrönlampi-Kylmänen 2010a, 209.)

4.2.3 Lapsen haastattelu

Lasten haastattelua ajatellen on vielä erityisesti käytännöllisiä sekä metodologisia ongelmia. Tämän hetken tieto tutkimushaastattelun toteuttamisesta lasten kanssa on hyvin sirpaleista. On ratkaistava paljon ongelmia, kun haastateltavat ovat lapsia. Tällaisia ovat esimerkiksi kielenkäyttö, luku- ja kirjoitustaito sekä kognitiivisen kehityksen eri vaiheet. Lasten ollessa haastateltavina on myös kannettava usein suurempaa huolta saadun aineiston laadusta. (Scott 2008, 89.)

Scott (2008) luettelee tutkimushaastattelijalle perusohjeet lasta haastateltaessa. Lapselle tulee antaa yksiselitteiset ja ymmärrettävät ohjeet haastattelun alussa, johdattelevia kysymyksiä tulee välttää, ”en tiedä” vastaukset tulee selvästi sallia, jotta välttyään arvailulta, sekä haastattelun tulee tapahtua lapselle tutussa tilassa, jos mahdollista. (Scott 2008, 96.) Lasten haastattelua koskevassa kirjallisuudessa esitetään lapsen haastattelua koskevia näkökulmia myös laajemmin. Brotherus (2004) toteaa lasten haastatteluissa korostuvan erilaisia asioita, kuin aikuisten haastattelussa. Hän

luokittelee nämä tekijät eettisiin, lapsen kehitykseen liittyviin, organisatorisiin ja haastattelun sisällöllisiin. (Brotherus 2004, 70.) Lapsihaastattelua koskevassa kirjallisuudessa mainitaan Kyrönlampi-Kylmäsen (2007) mukaan seuraavia asioita: haastattelun ajallinen kesto, lapsen kehityksen tunteminen, aikuisen rooli ja lapsen odotukset, haastattelutekniikka sekä taito käyttää muita tutkimusvaihtoehtoja, taito huomioida tilannetekijät kuten lapsen väsymys sekä eettiset kysymykset. (Kyrönlampi-Kylmänen 2007, 73.) Alasuutarin (2005) mukaan lasten haastattelun menetelmällisiä näkökulmia pohdittaessa on kiinnitetty huomiota muun muassa haastattelun eettisiin kysymyksiin, tutkimuslupaan, lapsen kehitystasoon, lapsen ja aikuisen suhteeseen sekä kysymysten muotoiluun (Alasuutari 2005, 145).

Olen päätenyt jakamaan edellisessä kappaleessa mainitsemani kirjallisuuden huomioid lapsen haastattelua koskevista asioista organisatorisiin, lapsen ja aikuisen väliseen suhteeseen liittyviin, haastattelun sisällöllisiin tekijöihin, lapsen kehitykseen liittyviin sekä eettisiin tekijöihin. Tässä luvussa keskityn käsittelemään niistä kolmea ensimmäistä. Olen jo aiemmin käsitellyt lapsen vuorovaikutustaitoja sekä kielellistä kehitystä (luvussa 2.3) ja eettisiä kysymyksiä tarkastelen seuraavassa luvussa (luvussa 4.2.4).

Aloitan lapsen haastatteluja koskevien huomioiden käsittelyn pohtimalla organisatorisia kysymyksiä. Kirmanen (1999) painottaa, että haastattelujen onnistumisen kannalta on tärkeää, että käytetyt menetelmät suunnitellaan huolellisesti ja testataan käytännössä ennen varsinaisen tutkimusaineiston keräämistä (Kirmanen 1999, 201). Opinnäytetyössäni en kuitenkaan lähtenyt Kirmanen tavoin toteuttamaan montaa esihaastattelukierrosta ja kysymysten muovaamista useaan otteeseen, vaan tyydyin toteuttamaan yhden esihaastattelun, jossa pääasiassa testasin sitä, kuinka paljon lapsi kaipaa haastatteluteemojen pohjalta valmiiksi hahmoteltuja kysymyksiä aiheesta kertomisen ja siihen virittäytymisen tueksi. On huomattava, että Kirmanen tutkimuksessa tavoitteena olikin saada tilastollisesti edustava aineisto, joka on poikkeuksellisen suuri laadullisen tutkimuksen aineistoksi. Edellä mainitsemani esihaastattelun lisäksi aineiston keruun taustalla ovat kandidaatin työssä tekemäni haastattelut esikouluikäisille lapsille sekä päiväkotityössä kertyneet kokemukseni lasten arkipäiväisistä keskusteluista.

Haastattelun kontekstia pidetään tärkeänä erityisesti lapsia haastateltaessa, sillä lapsen käyttäytyminen haastattelutilanteessa on hyvin kontekstisidonnaista. Se, missä haastattelut toteutetaan, vaikuttaa mitä luultavimmin haastattelun kulkuun. Pieniä lapsia haastateltaessa suositellaan myös vähemmän strukturoituja metodeja. Kuvalliset virikkeet voivat olla käytännöllisiä erityisesti alle 11-vuotiaita lapsia haastateltaessa, sillä ne tekevät tutkittavasta ilmiöstä konkreettisemmän kuin pelkkä sanallinen ilmaisu. (Scott 2008, 92,90-91.) Haastattelupaikan valinnassa pyrin ottamaan mahdolliset ympäristön häiriötekijät huomioon, mutta

jäin kuitenkin toisaalta pohtimaan, miten lapsen keskittymiseen vaikuttaa se, että hän on yhtäkkiä suljetussa tilassa poissa normaalin ryhmätoiminnan vilinästä. Toisen päiväkodin leikkiparvi osoittautui tässäkin suhteessa oivalliseksi haastattelupaikaksi, sillä olimme suojassa suurimmalta melulta ja ylimääräisiltä kuulevilta korvilta, mutta lasten oli parven ikkunoista käsin mahdollista välillä seurata, mitä muu ryhmä puuhasi.

Ryhmähaastattelujen toteutuksessa suositellaan pieniä, alle kahdeksan hengen ryhmiä. Lisäksi suositellaan, että lapset ovat saman ikäisiä, jotta vanhempien lasten keskustelun dominoinnilta vältyttäisiin, sekä samaa sukupuolta sukupuolten erilaisesta kommunikointityylistä johtuen. (Scott 2008, 100.) Kiili (2006, 51) toteutti haastattelut siten, että lapset saivat päättää tulevatko yksin, parin kanssa vai ryhmässä. Päädyin tutkimuksessani toteuttamaan haastattelut pareittain lasten jännityksen vähentämiseksi. Tämä ratkaisu saattoi toisaalta vähentää puheliaampien lasten kertomismahdollisuutta. Pari- ja ryhmähaastatteluja on lapsia haastateltaessa pidetty lapsen ja aikuisen auktoriteettieroa lieventävänä ja valtasuhteen tasapainottamista edistävänä (Strandell 2010, 103). Haastatteluparit valitsimme päiväkodin työntekijöiden kanssa sattumanvaraisesti tilanteeseen sopivalla tavalla kiinnittämättä huomiota sukupuoleen. Haastatteluissa oli tyttöpareja, poikapareja ja sekapareja.

Hirsjärvi ja Hurme (2004) rajaavat haastattelujen keston vain 15-20 minuuttiin (Hirsjärvi&Hurme 2004, 129-130). He tosin rajaavat esikouluikäisen lapsen neljän ikävuoden tietämille ilmeisesti ulkomaisten lähteiden pohjalta, mikä ei vastaa tämän hetken Suomen pääasiassa kuusivuotiaita esikoululaisia. Kiili (2006, 51) kertoo 1.-2. luokkalaisten lasten haastattelujen kestäneen 30-60 minuuttia. Brotherus (2004, 73) puolestaan toteaa, että 5-7 -vuotiaista lasta voidaan haastatella korkeintaan 35 minuuttia. Tutkija, joka ei ole tottunut puhumaan lasten kanssa voi aliarvioida heidän vastaamiseen tarvitsemansa ajan (Kellet & Sharong 2004, 166).

Se, että toteuttamissani haastatteluissa oli kolme eri vaihetta, oli asia jota pohdin haastattelun keston liittyen eniten. Haastattelut muodostuivat taustakysymyksistä, koulupäivästä kertomisesta haastatteluna, josta lasten kokemukset muodostuivat, sekä haastattelukokemukseen liittyvistä kysymyksistä. Kullakin osiolla oli oma roolinsa aineistonhankinnan kokonaisuudessa, joten päädyin siihen, että merkityksellisintä on lasten jaksamisen ja mielenkiinnon havainnoiminen sekä tilanteen mukaan toimiminen. Haastattelut kestivät kymmenestä minuutista 35 minuuttiin riippuen pääasiassa siitä, kuinka paljon haastateltavat kertoivat asioita varsinaisten haastatteluteemojen ulkopuolelta sekä siitä, kuinka puheliaita ja rohkeita lapset olivat. Haastattelut kestivät keskimäärin 19 minuuttia.

Valitsin haastattelujen tallentamiskeinoksi nauhurin. Kirmanen (1999) toteaaakin, että haastattelujen nauhoittaminen vapauttaa haastattelijan tarkkailemaan vuorovaikutuksen eri piirteitä. Lisäksi nauhoittaminen mahdollistaa katsekontaktin säilyttämisen, mitä hän pitää erityisen tärkeänä lasta haastateltaessa. Muistiinpanojen tekeminen voi pientä lasta haastateltaessa olla jopa mahdotonta, sillä haastattelu saattaa tapahtua muun toiminnan ohella lapsen mielenkiinnon ylläpitämiseksi. (Kirmanen 1999, 207.) Myös Hirsjärvi ja Hurme (2004) toteavat, että mahdollisimman luontevaan ja vapautuneeseen keskusteluun pyrittäessä olisi haastattelijan pystyttävä toimimaan ilman kynää ja paperia. Nauhuri tallentaa haastattelusta myös kommunikaatioon liittyviä seikkoja kuten äänenkäytön, johdattelun ja tauot. (Hirsjärvi&Hurme 2004, 92)

Selitin haastattelujen alussa lapsille nauhurin käyttötarkoituksen sekä sen, mitä kulloinkin nauhurille tapahtuu esimerkiksi nappia painaessa ja valon palaessa. Päädyin kysymään lasten suostumuksen nauhurin käytölle Hirsjärven ja Hurmeen (2004, 93) tapaan olettaen, että nauhurin käyttö on selviö ja luontevasti asiaan kuuluvaa, mutta varmistaen asian vielä lapsilta kysymällä. Lapset eivät tämän jälkeen juurikaan kiinnittäneet nauhuriin huomiota. Nauhurin olemassaolo usein unohtui haastattelun edetessä myös Kirmanen (1999) kokemuksen mukaan, kunhan sen tarkoitus oli etukäteen haastateltavalle selitetty. Annoin lapsille mahdollisuuden kuunnella pienen pätkän haastattelusta sen lopuksi. Tämä toimi motivointikeinona, sillä kaikki lapset olivat innoissaan kyseisestä mahdollisuudesta.

Lapsihaastattelun alaikärajana pidetään Kyrönlampi-Kylmäsen (2007) mukaan yleisesti neljää vuotta. Lapsen kieleen tulee neljän vuoden iästä alkaen enemmän kuvailevia sanoja tapahtumista ja suhteesta toisiin ihmisiin. Tällöin lapsella on taitoa ja kykyä ymmärtää sekä keskustella vastavuoroisesti aikuisen kanssa esimerkiksi haastattelutilanteessa. Tässä iässä hän kykenee kielen ja sanojen kautta ilmaisemaan monin tavoin sosiaalista todellisuuttaan. (Kyrönlampi-Kylmänen 2007, 75.) Lapsen kehitysvaihe ja yleisesti lapsuus tulee ottaa lasta haastateltaessa huomioon (Alasuutari 2005, 160).

Varhaiskasvatustutkimus on normatiivista, minkä vuoksi tutkimuksentekoa vaikeuttaa epäselvyys siitä, mitä lapsen ja aikuisen välisessä vuorovaikutuksessa tarkalleen ottaen tulisi tavoitella (Kalliala 2008, 39). Tutkimussuhteen rakentaminen lapseen koetaan tutkimusta tehdessä ongelmalliseksi. Luottamuksellinen ja toimiva yhteistyösuhde koetaan yhdeksi tärkeimmäksi asiaksi lasta haastateltaessa. Tämä haastaa analysoimaan tarkasti tutkijan omaa toimintaa. Ilmapiirin tulee olla rauhallinen ja haastattelijan tulee aidosti osoittaa olevansa kiinnostunut lapsesta sekä korostaa lapsen tärkeyttä ja ainutlaatuisuutta haastateltavana. (Kirmanen 1999, 211; Miettinen & Väänänen 2000, 76.)

Lasten käyttämä kieli ja sen ymmärtäminen koettelevat tutkijan ja lapsen välistä suhdetta merkittävästi. Kielessä on eroja sekä verbaalisesti että nonverbaalisti. (Miettinen & Väänänen 2000, 76). Haastattelijalta vaaditaan yleisestikin joustavuutta kielellisen ilmaisun käsitteellisyytasolla konkreetin ja abstraktin ilmaisun valinnassa. Haastateltavan kielellisen ilmaisun tasosta saadaan käsitys heti haastattelun alkuminuuteilla. (Hirsjärvi & Hurme 2004, 103.) Haastattelun onnistumisen keskeinen piirre on lapsen ikään soveltuvan kommunikaation käyttö (Kirmanen 1999, 199-200). Lasta haastateltaessa ovat tärkeitä lapsen kielellä toimiminen, kysymysten ja keskustelun rakentuminen lapsen elämänpiiristä sekä herkkyys ja refleksiivisyys vuorovaikutuksen tapahtumille (Alasuutari 2005, 160)

Lapsi on aikuisen näkökulmasta kasvatuksen, suojelun ja huolenpidon kohde. Jotta edellä mainittuja tehtäviä voidaan toteuttaa, on aikuisella oltava määräävä asema suhteessa lapseen. Lapsen ja aikuisen epätasa-arvo on siis lähtökohta, josta lapsi puhuu aikuiselle myös haastattelutilanteessa. Kyseinen valtaero voidaan haastattelun kannalta nähdä sekä myönteisenä, että kielteisenä asiana. Myönteisenä asiana se voidaan nähdä siinä mielessä, että se suo aikuiselle mahdollisuuden tehdä lapselle kaikenlaisia kysymyksiä, joihin voi odottaa rehellisiä vastauksia. Kysyminen ja niihin vastaaminen aikuisen ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa on arkinen piirre johon lapset sosiaalistuvat sekä kotona, että erilaisissa instituutioissa. Toisaalta epätasa-arvoinen asetelma voi esiintyä haastattelussa tutkimuksen tavoitteen, lapsen äänen kuulemisen, vastaisesti. (Alasuutari 2005, 152-153.)

Jotta kvalitatiivisella haastattelulla on mahdollista tavoittaa lapsen tapaa jäsentää maailma ja hänen merkityksiään, on lapsen kielelle annettava riittävästi tilaa haastattelussa. Lapsen kielen tavoittamisen lähtökohtana on, että haastattelija kuuntelee ja tunnistaa lapsen tapaa puhua ja sovittaa näiden havaintojen perusteella oman puheensa lapsen tarjoamiin kuvaamisen tapoihin ja ilmaisuihin. (Alasuutari 2005, 160.) Tietojen keräämisen tulisi siis tehdä oikeutta haastateltavien kyvyille ja ajatuskuluille (Hirsjärvi & Hurme 2004, 35). Onnistunut lasten kanssa toteutettu tutkimus sisältää Langstonin ym. (2004, 155.) mukaan metodien soveltamista tilanteeseen sopivaksi.

Lapsia haastatellessa korostuvat haastattelun sisällölliset tekijät, konkreettisuuden, elämänläheisyyden ja kontekstisuuden periaatteet. Keskeisintä lasta haastateltaessa ei ole lapsen muisti, vaan tapa jolla haastattelua johdetaan. Haastatteluaiheiden tulee olla konkreettisia, sillä lapset myös vastaavat konkreettisesti. Lasta haastateltaessa haasteena on nostaa esille kysymyksiä ja keskustelun aiheita, jotka lapsi ymmärtää ja joilla on hänelle merkitystä. Haastatteluaihe tulisi valita lapsen omasta todellisuudesta, sillä siitä lapsella on kokemuksia ja mielipiteitä. (Brotherus 2004, 73.) Haastateltava aihe ei myöskään saisi olla ajallisesti tai fyysisesti liian etäällä

lapsen sen hetkisestä kokemusmaailmasta (Tauriainen 2000, 148). Haastattelukysymykset tulisi liittää lapsen arkeen kuuluviin toimintoihin ja rutiineihin (Alasuutari 2005, 154).

Esikouluikäisten lasten haastattelukysymysten tulisi koostua lapsille tutuista käsitteistä ja vain muutamasta sanasta (Hirsjärvi&Hurme 2004, 129). Aloitin haastattelut neutraaleilla kysymyksillä koskien lapsen ikää ja perheen taustatietoja. Haastattelun sisällöllisten kysymysten muotoilussa toteutin niin sanottua suppilotekniikkaa (ks. Hirsjärvi&Hurme 2004,107-109) eli etenin yleisistä kysymyksistä spesifeihin kysymyksiin. Kysellessäni tutkimushaastattelun tavoin lasten käsityksiä koulupäivästä koin, että lapset tarvitsivat vain vähän tukea kertomiselleen haastattelijan kysymysten muodossa. Tästä voisi päätellä, että aihe oli lapsille riittävän konkreettinen. Lähdimme haastattelukeskustelussa liikkeelle kertomalla pääasiassa kronologisesti, mitä koulupäivään voisi liittyä. Siirtyessämme keskustelemaan lasten haastattelukokemuksesta, joka lopulta muodostui tutkimukseni aineistoksi, tilanne oli toinen. Keskustelua eteenpäin vievät teemat ja niihin liitetyt haastattelijan tarkentavat kysymykset olivat tässä vaiheessa merkityksellisiä aineiston laadun takaamiseksi. Haastattelukokemus oli teimana abstraktimpi, mikä myös näkyi lasten kerronnassa.

4.2.4 Eettisiä näkökulmia lapsitutkimuksessa

Tutkimuseettiset pohdinnat näyttävät kirjallisuuden valossa koskevan koko tutkimusentekoprosessia aina suunnittelusta aineiston tulkintaan ja tutkimusraportin kirjoittamiseen. Pohdin ensin tässä luvussa, mitä eettisillä näkökulmilla tutkimuksen teossa tarkoitetaan. Tutkimuksen suorittamista koskevista eettisistä huomioista tarkastelen tässä luvussa tutkimuksen suunnitteluun liittyviä näkökulmia siirtyen niistä aineiston hankintaan liittyviin näkökulmiin. Aineiston tulkintaan ja tutkimuksen raportointiin liittämäni eettiset pohdinnat olen ottanut esille vasta pohtiessani tutkimuksen tuloksia luvuissa 5 ja 6.

Tutkimusetiikkaa voidaan Vehkalahden, Rutasen, Lagströmin ja Pösön (2010) mukaan tarkastella tutkimusta ohjaavana normatiivisena koodistona. Tutkijat kokevat tutkimuseettiset käytännöt kirjaviksi ja tämän vuoksi koetaan epätietoisuutta tutkimuseettisten ongelmatilanteiden äärellä. Erityisesti edellä mainittuja tuntemuksia aiheuttavat viranomaiskäytännöt sekä tutkimusten edellyttämät lupamenettelyt. Toisaalta peräänkuulutetaan avointa keskustelua ja joustavia, tieteenalojen erityispiirteet ja aineistojen erilaisuuden huomioivia käytäntöjä, mutta toisaalta kaivataan suuntaa antavia protokollia. (Vehkalahti ym. 2010, 12). Kontiola (Estola ym. 2010) toteaa toisaalta, että perinteiset eettiset protokollat, joiden on tarkoitus tukea kenttätöitä sekä luoda objektiivinen kehys tutkijalle, saattavat neutralisoida taaksensa tutkijan persoonan. Kenttätöissä

tulee esiin myös paljon eettistä pohdintaa vaativia tilanteita, mihin ei ole voinut ennalta varautua ja jotka on ratkaistava itse tilanteessa. Jos siis eettiset pohdinnat jätetään pelkkien ennalta ratkaistujen protokollien varaan, käytännön tilanteissa esiintyvät ratkaisut voivat menettää tärkeytensä. (Estola ym. 2010, 191.)

Estola, Kontio, Kyrönlampi-Kylmänen & Viljamaa (2010) käsittelevät artikkelissaan eettisiä lapsitutkimuksen kysymyksiä kasvatustieteellisellä tutkimuskentällä. He pohtivat, millaisia eettisiä ongelmia heidän tutkimuksissaan on tullut vastaan ja kuinka he ovat ne ratkaisseet. Kaikkiin ongelmiin ei myöskään ole ratkaisuja, mutta näidenkin eettisten haasteiden kanssa on eletävä. Uudet yhteisölliset tutkimusmenetelmät ovat haastaneet tutkijoita pohtimaan, tulisiko aikuisille ja lapsille olla erilaiset eettiset protokollat. Kyseisen artikkelin kirjoittajat kuuluvat tutkijajoukkoon, joiden mukaan lapsia tulisi pitää erityisryhmänä tutkimusta tehdessä. Tähän ryhmään kuuluvat tutkijat korostavat esimerkiksi sitä, että lapsen ikä ja kognitiivinen kyvykkyys tulee ottaa huomioon tutkimuksesta informoitaessa. (Estola ym. 2010, 186.) Lapsi- ja lapsuudentutkimusta vaivaavatkin Strandellin (2010) mukaan vastakkainasettelut suojelun ja osallistumisen, erityisyyden ja samanlaisuuden sekä ”being” ja ”becoming” välillä. Nämä hankaloittavat eettistä keskustelua. (Strandell 2010, 109.) Lasten suojelun ja osallistumisen periaatteet nähdään tutkimuksen kentällä helposti myös toisensa poissulkevinä (Strandell 2010, 95).

Oleellisin aspekti eettisiä kysymyksiä pohdittaessa vaikuttaisi olevan tutkijan oma asenne lapsia kohtaan, koska tämä vaikuttaa sekä metodien valintaan, analyysiin että tukintaan. Tärkeintä ei ole lapsen iän pohtiminen, vaan hänen kyvykkyytensä. Onkin olemassa hyvin erilaisia käsityksiä siitä, missä iässä lapsi on kykenevä päättämään tutkimukseen osallistumisestaan. Asiaa onkin siis pohdittava enemmän tilannekohtaisesti siltä kannalta, mitä lapsi juuri nyt ymmärtää tutkimukseen osallistumisen sisältävän kuin yleisiä tutkimuksen suorittamisprotokollia asettaen. (Estola ym. 2010, 186-187.)

Joissain tutkimuksissa on selvempää, miksi lapsia tai nuoria pyydetään osallistumaan tutkimuksen tekoon. Lasten ottaminen mukaan lapsia koskeviin tutkimuksiin selventää joitakin näkökulmia, mutta ei voida automaattisesti ajatella, että lasten osallistuminen tutkimukseen sekä lapsitutkimusta helpottavien tutkimusmenetelmien kehitys ovat aina lasten kiinnostuksen mukaisia. Mikä siis palvelee tutkimuksellista agendaa, ei välttämättä palvele käytäntöä tai osallistujien kiinnostusta. On olemassa paljon tilanteita, joissa ympäristötekijät, esimerkiksi koulumaailma, lähes pakottavat lapsia osallistumaan tutkimuksiin tai heillä ei ainakaan ole todellisuudessa juurikaan vaihtoehtoa. Lasten kanssa toteutettavista tutkimuksista tulisi muodostua lapsille kokemuksia, jotka ovat parhaimmillaan positiivisia tai huonoimmillaankaan eivät aiheuta minkäänlaista harmia. Lasten antama aika tutkimukselle on arvokasta ja meidän tulisi olla siitä heille kiitollisia. (Roberts 2008,

273.) Punnittaessa tutkimuksen hyötyjä ja haittoja on tutkimusriskit suhteutettava sen tietoarvoon eikä hyödyllisyyteen. Lapsia koskevan tutkimuksen ehdoksi ei tule asettaa, että siitä tulee olemaan hyötyä samalle ikäryhmälle. Perusteluksi riittää se, ettei tutkimuksen kysymyksenasetteluun voida vastata aikuisia tutkimalla. (Mäkelä, 2010, 83.)

Fraser (2004) pohtii artikkelissaan usein esille tulevia lapsiystävällisiä metodeja. Hän tulee siihen päätelmään, että tulisi ennemmin puhua vastaajaystävällisistä metodeista kuin lapsiystävällisistä metodeista. Tämä jo siitä syystä, että myös lapset ovat yksilöitä aikuisten tapaan omine persoonallisine mieltymyksineen. (Fraser 2004, 24-25.) James ja Christensen (2008, 2) toteavat, että lasten tutkimiseen ei välttämättä tarvita aikuisten tutkimisesta poikkeavia metodeja. Myös Kiili (2006, 53) kyseenalaistaa erityiset lapsiystävälliset menetöt, jos lapsia kerran pidetään tutkimusasetelmassa yhtä pätevinä toimijoina kuin aikuisia. Lapset kykenevät vastaamaan ja myös vastaavat Jamesin ja Christensenin (2008) mukaan esimerkiksi strukturoituihin ja strukturoimattomiin haastatteluihin. Joistain tutkimusmenetelmistä voidaan ajatella, että ne ovat soveliaampia lasten kanssa, harkittaessa tiettyä tutkimuskontekstia tai rakennettaessa tietynlaisia tutkimuskysymyksiä. Ei ole kuitenkaan mitään tietynlaista tai erityistä tekniikkaa, joka olisi lasten kanssa välttämätön. (James & Christensen 2008, 2.)

Haastattelu ei koskaan tapahdu tyhjiössä, vaan siihen vaikuttaa aina sosiaalinen kenttä. Lapsen kvalitatiivinen haastattelu toteutetaan aina vähintään ”kolmiosuhteessa”, sillä lapsen huoltaja on mukana haastattelussa antaen luvan lapsen haastatteluun, vaikka ei olisikaan itse informanttina. Riittävä tiedonsaanti haastatteluun osallistuville on siis erityisesti tällaisessa tapauksessa otettava huomioon. Tämä on tärkeää myös lapsen kannalta, joka muodostaa omat odotuksensa haastattelutilanteesta. (Alasuutari 2005, 145-148.) Myös lapsi on sosiaalinen toimija, joka tunnistaa sosiaalisen vuorovaikutuksen käytäntöjä. On tärkeää, että tutkija kertoo lapselle mahdollisimman ymmärrettävästi, mistä tutkimuksessa on kyse, mikä on haastattelijan rooli suhteessa tutkimuksen muihin osapuoliin ja miten lapsen kertomia tietoja käytetään. (Alasuutari 2005, 145-148.) Se, että alle kouluikäisten lasten osallistumisesta tutkimukseen kysytään heidän vanhemmiltaan, tuntuu luontevalta. Suostumus tutkijan läsnäoloon ja kysymysten kysymiseen on joka tapauksessa saatava lisäksi lapsilta, sillä heitä ei voi pakottaa osallistumaan, jos he eivät halua tai ymmärrä tutkijan tarkoitusperiä tai eivät pidä tilanteesta, että vieras aikuinen saa tietoa heidän tekemisistään. Suostumus lunastetaan myös vastaamalla kaikenlaisiin lasten esittämiin kysymyksiin tutkijan läsnäolosta. (Strandell 2010, 96-97.) Vehkalahti ym. (2010, 16) pohtivat sitä, miten pieni lapsi voi ilmaista tutkimukseen suostumuksen ja esittävät kysymyksen siitä, voiko suostumus olla jotain aivan muuta kuin allekirjoitus paperilla.

Hain tutkimukselleni kirjallisen luvan kaupungin varhaiskasvatuksesta vastaavalta henkilöltä. Lisäksi kysyin suullisesti luvan tutkimuksen tekoon päiväkotien johtajilta ja työntekijöiltä sekä kirjallisesti lasten vanhemmilta. Lupaa kysyessäni jaoin myös tutkimusta koskevan tiedotteen. Tiedotteet ja lupalaput jaettiin lasten vanhemmille henkilökunnan avulla. Mäkelä (2010) kritisoi yleisesti omaksuttua asennetta siitä, että tutkimuksen liittyessä instituutioiden toimintaan tulisi tutkimusluvut selvittää hyvin monilta osapuolilta. Se tulee toki varmistaa, ettei tutkimus häiritse instituutioiden varsinaista toimintaa, mutta tulee myös pohtia, onko oikein antaa instituutioiden edustajien karsia heidän kannaltaan arat aiheet tutkimukselta. (Mäkelä 2010, 84.)

Aineiston keruu lapsitutkimuksen vaiheena on herättänyt eniten eettistä pohdiskelua. Nämä pohdinnat koskevat ensisijaisesti tutkimuskentälle pääsyä ja siellä olemista, tutkittavien suostumusta ja heidän luottamuksensa saavuttamista. (Strandell 2010, 94.) Kyrönlampi-Kylmänen (2010a) kiinnittää huomion tutkimuksen eettisiä kysymyksiä pohdittaessa tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuuteen ja siihen osallistuvien suojelemiseen. Lapsia koskevassa tutkimuksessa molemmat edellä mainitut ovat kuitenkin ongelmallisia. Samalla, kun aikuinen pyrkii ymmärtämään asioita lapsen näkökulmasta, lapset tarvitsevat suojelua. (Kyrönlampi-Kylmänen 2010a, 210.)

Lapsille ei saa aiheutua stressitekijöitä tutkimukseen osallistumisesta. Jos tällainen on mahdollista, on ainakin mietittävä ketä se palvelee ja onko se todella välttämätöntä. (Robets 2008, 263.) Ahdistavaa tunnetta ei saa jäädä lapselle haastattelutilanteesta ja lisäksi lasta on suojeltava, ettei kysytä liian vaikeita asioita (Kyrönlampi-Kylmänen 2010b, 25). Tutkijan tulee tarkistaa, millainen tunne lapsella on haastattelun lopussa. Erityisesti lasta haastateltaessa on tärkeää, että haastattelun lopussa lapselle jää hyvä mieli. Lisäksi on tärkeää kiittää lasta lämpimästi haastatteluun osallistumisesta. (Kyrönlampi-Kylmänen 2010a, 210.) Lasten kuulemisessa keskeistä on heidän tunnistaminen ja kunnioittaminen inhimillisinä olentoina. Lapset eivät ole vain tutkimuksen objekteja. Eettiset kysymykset on nostettu esille erityisesti sosiaalitieteiden tutkimuksissa, joissa lapset ovat mukana. Eettiset kysymykset tulisi huomioida myös muiden tutkimusten yhteydessä. Vankka kokemus lasten kuuntelemisesta ei takaa kuulemistä. (Roberts 2008, 264.)

Tutkittavien yksityisyys ja luottamus joutuvat usein koetukselle, kun tutkimus suoritetaan päiväkodin tai koulun kaltaisessa instituutiossa. Tutkijalta oletetaan saatavan tietoa hänen havainnoistaan. Tähän liittyy myös puuttumattomuuden periaate, joka on luottamuksen saavuttamisen kannalta keskeistä. Tutkija ei usein voi täysin paeta rooliaan vastuullisesta aikuisesta, jos esimerkiksi lapset selvästi ylittävät sallitun käyttäytymisen rajoja. (Strandell 2010, 101.)

4.3 Aineiston analyysi

Pohdin ennen toteuttamani analyysin kuvausta aineiston analyysiin liittyviä periaatteitani. Ensin tarkastelen analyysin ja tulkinnan kysymyksiä, minkä jälkeen siirryn pohtimaan fenomenografisen analyysin suhdetta teoriaan. Kolmannen tutkimuskysymyksen analyysiä olen käsitellyt erikseen tämän luvun lopussa sen erilaisuuden vuoksi.

Aineiston analyysin ja tulkinnan jyrkkä erottelu ei ole mahdollinen, sillä analyysivaiheessa aineistosta tehdään tulkintoja, jotka ohjaavat analyysia (Eskola & Suoranta 1998, 151). Merkitys saadaan tutkittavan ilmaisusta esiin tulkinnalla (Ahonen 1994, 124). Tekstimuotoon saatetusta aineistosta etsitään ymmärtävässä psykologiassa tutkimuksen tarkoituksen kannalta merkityksellisiä symbolisia ilmauksia (Latomaa 2009, 41).

Tarkkoja tulkintamenetelmiä ei ole Latomaan (2009) mukaan fenomenografiassa esitetty. Esitetyt menetelmät ovat kirjallisuuden perusteella hyvin kehittymättömiä, muistuttaen empiiris-analyyttistä kvalitatiivista sisällönerittelyä luokitteluineen ja kategorisointineen. Oulussa kehitellään fenomenografiseen psykologiaan menetelmiä hermeneuttisen psykologian menetelmien pohjalta. Tätä Latomaa perustelee sillä, että fenomenografinen psykologia saa empiirisenä tutkimuksena uskottavuutta, jos sitä kehitetään hermeneuttisen psykologian sisällä. Fenomenologiassa esitetyt metodiset käsitteet edustavat hermeneuttista tiedettä ja sopivat siksi myös fenomenografiseen psykologiaan. (Latomaa 2009, 46.) Perttula (2009) toteaa hermeneuttisen tutkimustavan mukaan toteutetun tutkimustyön olevan perusluonteeltaan subjektiivista, tutkijan tulkintaa, ja näin ollen jäseneltyjen analyysimetodien kehittämistä ei ole pidettykään tärkeänä. Fenomenologinen erityistiede pitää puolestaan metodia, tutkijan toimintaa tutkimuksen aikana, keskeisenä osana kokemuksen empiiristä tutkimusta. (Perttula 2009, 143-144.)

Tutkimuksen tavoite erottaa hermeneuttisen psykologian sisällä esiintyvät suuntaukset toisistaan. Fenomenografiassa pyritään tavoittamaan fenomenologisilla menetelmillä tietoinen kokemus sen kaikessa moninaisuudessa ja ristiriitaisuudessa. (Latomaa 2009, 46, 49.) Tutkittavien ilmaisemien merkitysten joukosta pyritään siis löytämään samanlaisuuksia ja erilaisuuksia, mutta lisäksi harvinaisuuksia ja rajatapauksia. Fenomenografisessa analyysissä tutkija pyrkii näkemään ilmiön tutkittavien paikalta, yrittäen elää heidän kokemuksensa epäsuorasti. Kiinnostavampaa analyysissa on merkitysten laadullisten eroavaisuuksien kuin niiden määrän tai edustavuuden etsiminen aineistosta. (Niikko 2003, 34-35.)

Fenomenografisen analyysin suhteesta teoriaan on olemassa ristiriitaisia käsityksiä (Häkkinen 1996, 40). Esimerkiksi Ahosen (1994, 125) mukaan tutkijan teoreettisen perehtyneisyyden tulee vaikuttaa aineiston tulkintaan, sillä aineistoa käsiteltäessä syntyy vasta

tutkimuksen kokoava teoria. Fenomenografisessa tutkimuksessa painotetaan Häkkisen (1996, 40) mukaan kuitenkin yleensä sitä, ettei analyysiä ohjaa mikään tietty teoriakehys vaan kuvauskategoriat nousevat suoraan empiriasta. Tuomi ja Sarajärvi (2009) ottavat esille teoriaohjaavan analyysin, jossa on teoreettisia kytkentöjä, mutta joka ei pohjautu kuitenkaan suoraan teoriaan. Teoria voi siis toimia apuna analyysin etenemisessä. Analyysistä on näin ollen tunnistettavissa aikaisemman tiedon vaikutus, mutta sen merkitys ei ole teoriaa testaava, vaan ennemminkin uusia ajatusuria aukova. Aineistolähtöisyys ja valmiit teoreettiset mallit vaihtelevat näin tutkijan ajatteluprosessissa. (Tuomi&Sarajärvi 2009, 96-97.) Koin erityisesti kokemukseen ja sen tavoittamiseen liittyvän teoreettisen tuntemuksen välttämättömäksi ennen aineiston analyysiä. Haastatteluilmioon sekä lasten haastatteluun liittyvän menetelmällisen tuntemuksen hankkiminen ennen haastattelujen toteuttamista tuntui puolestaan luonnolliselta. Toteuttamaani analyysiä voidaan kutsua teoriaohjaavaksi analyysiksi.

Sekä fenomenologiseen, että fenomenografiseen tutkimusprosessiin liittyy Niikon (2003) mukaan sulkeistaminen. Fenomenologiassa sulkeistetaan ensimmäisessä vaiheessa arkitajunnalle ja empiirisille tieteille ominainen todellisuusoletus, josta Latomaa (2009) käyttää käsitettä luonnollinen asenne. Siinä ulkomaailma, sellaisena kuin me sen koemme ja tunnemme, sulkeistetaan ja näin pyritään eroon arkiajattelun harhaanjohtavista tulkintatavoista, pyritään irtautumaan luonnollisesta asenteesta ja eläytymään tutkittavan kokemukseen. (Latomaa 2009, 50; Niikko 2003, 20-21; Perttula 1995, 69.) Tällaisia luonnolliseen asenteeseen liittyviä esioletuksia ovat tutkijan persoonallinen tieto ja uskomukset tutkittavasta ilmiöstä, edeltä käsin annetut teoreettiset rakenteet tai tietyt tulkinnat kerätystä aineistosta sekä aiheesta olevat aiemmat tutkimuslöydökset (Niikko 2003, 35).

Latomaa (2009) käyttää hermeneuttisen psykologian metodisia käsitteitä pohtiessaan sulkeistamiseen liittyen käsitettä reduktio. Se sisältää sekä tutkijan luonnollisen asenteen sulkeistamisen, että tutkijan mielessä tapahtuvaa tutkittavan kokemuksen ajatuksellista muuntelua, jota hän kutsuu mielikuvatason muunteluksi. Näiden vaihtoehtoisten merkitysten avulla pyritään paljastamaan kokemuksen keskeiset merkitykset. (Latomaa 2009, 50.) Fenomenografiassa sulkeistaminen tapahtuu aineiston analyysissä, jossa tutkijan omat ennako-oletukset ja esiymmärrys sulkeistetaan (Niikko 2003, 20-21). Ennako-oletukseni tutkittavasta ilmiöstä heijastuivat aineiston keräämisessä ja näin ollen ne vaikuttivat haastattelujen kulkuun. Tulisiko siis myös fenomenografisessa tutkimuksessa kiinnittää huomiota sulkeistamiseen jo aineiston hankintavaiheessa, jotta tutkittavien näkökulma tulisi paremmin esille?

Sulkeistamiseen liitetään se, että tutkija perehtyy tutkimansa aiheen teoreettiseen tietoon vasta aineiston analyysin jälkeen. Teoriaan voi kuitenkin perehtyä myös ennen analyysiä, jos se

auttaa omien ennakkokäsitysten tiedostamisessa. Sulkeistaminen voi olla tajunnan sisäistä toimintaa, mutta tutkija voi myös vahvistaa sitä kirjaamalla reflektion avulla ylös ennakkokäsityksensä tutkittavasta ilmiöstä. Sulkeistaminen voi onnistua kuitenkin vain osittaisesti, sillä ainakaan psykologisessa tutkimusprosessissa tutkittavan ja tutkijan kokemusta ei voida täysin erottaa toistaan. (Perttula 1995, 69-70.) Kyrönlampi-Kylmänen (2007) toteaa sulkeistamisen haasteena olleen jatkuva arviointi siitä, onko muodostuva lapsen kokemus tutkimusaineistosta nouseva vai tutkijan itse rakentama tulkinta (Kyrönlampi-Kylmänen 2007, 97). Aineistoa analysoitaessa on jälleen muutenkin pohdittava, millaisia näkökulmia ja rajauksia lapsilla on tutkijan tekemiin valintoihin, tulkintoihin ja käsitteisiin (Karlsson 2010, 134).

Koska tulkintamenetelmiä fenomenografiseen psykologiaan liittyen ollaan vasta kehittelemässä, olen päätenyt käyttämään analyysissa apunani pääasiassa Niikon (2003) fenomenografisen tutkimuksen analyysivaiheita. Edellä mainitun tulkintamenetelmien vajavaisuuden tiedostaen olen soveltanut analyysissa myös Latomaan (2009, 51-59) esittämiä Giorgin ja Collaizzin hermeneuttisen psykologian tulkintamenetelmiä. Luonnolliseen asenteeseen liittyvien ennakkokäsitysten sulkeistamiseen olen pyrkinyt kirjaamalla siihen liittyvää reflektointiani ylös ja edelleen palaamalla ja täsmentämällä reflektointiani tutkimuksen edetessä.

Ensin luin aineiston huolella läpi useaan otteeseen pyrkien ymmärtämään luonnollisen asenteeni mukaan sitä, mistä tutkittavat puhuivat. Tämän jälkeen pyrin löytämään tärkeitä ilmauksia, joihin liittyi tutkimusongelmien ja tutkittavien kokemusten kannalta oleellisia merkityksenantoja tai merkityssuhteita. Nämä merkityksenannot ja merkityssuhteet yhdessä muodostavat Collaizzin (Latomaa 2009) mukaan varsinaisen tutkimusaineiston, johon tulkinta jatkossa perustuu (Latomaa 2009, 57).

Niikon (2003) mukaan analyysin seuraavassa vaiheessa etsitään, lajitellaan ja ryhmitellään merkityksellisiä ilmauksia ryhmiiksi tai teemoiksi. Giorgi (Latomaa 2009) nostaa tämän tulkintaprosessin kriittisimmäksi vaiheeksi kutsuen sitä merkityssisällön eksplikoimiseksi, tarkoittaen sillä tekstin tulkintaa tutkijan psykologisella kielellä. Tässä vaiheessa tulee ottaa erityisesti huomioon tutkittavan kokemukseen eläytyminen, reduktio, sulkeistaminen sekä mielikuvatason muuntelu, jolla etsitään merkityksen rajoja. (Latomaa 2009, 52-53.) Tutkimuksessani koin kriittisemmän merkityssisältöjen eksplikoinnin liittyvän vasta seuraavaan analyysivaiheeseen, hermeneuttisten kategorioiden muodostamiseen kokemusta täsmällisemmin kuvaavien merkitysten avulla.

Fenomenografisessa analyysissa keskitytään tuotettuihin ilmauksiin niitä tuottaneiden tutkittavien sijaan (Niikko 2003, 33). Tässä vaiheessa analyysiä keskityin enää tutkittavien ilmaisuihin huomioimatta yksittäisiä tutkittavia, mutta koodasin tutkittavien vastaukset, jotta

alkuperäisen aineiston kontekstiin palaaminen oli mahdollista. Toteutin vaiheen ryhmittelemällä merkitykselliset tutkittavien alkuperäiset ilmaukset teemoittain sekä täsmentämällä ilmauksia tulkitsemillani kontekstissa esiintyvillä merkityksillä sekä vaihtoehtoisilla tulkinnoillani. Käyttämäni haastatteluteemat antoivat suuntaa ryhmittelylle, mutta pyrin tietoisesti määrittelemään teemoja ennemmin aineistosta käsin kuin valmiiden teemojen mukaan. Fenomenografiassa ilmausten tulkinnan tuleekin Niikon (2003) mukaan tapahtua suhteessa siihen kontekstiin, josta ilmaus on peräisin. Ilmauksilla on kaksi kontekstia, haastattelu tai kirjoitelma, josta ilmaus on peräisin ja merkitysten ryhmä, johon ilmaus liittyy. (Niikko 2003, 33.) Oleellista on se, ettei merkitysyksikköjen ajatuksellisia yhteyksiä katkaista, vaan että tulkinta kohdistuu ajatukselliseen kokonaisuuteen (Häkkinen 1996, 41; Ahonen 1994, 143). Huomasin tätä aineiston analyysivaihetta toteuttaessani, että ajatuksellisia kokonaisuuksia eivät rajanneet edes teemahaastattelun teemojen muodostamat ”rajat”. Välillä ajatuksellisia kokonaisuuksia hahmottaessani tarkastelin siis hyvinkin pitkiä haastattelupätkiä.

Seuraavassa tulkinnan vaiheessa eksplikoin lasten antamien merkityksenantojen merkityssisällöt hermeneuttisina kategorioina, eli kuten Collaizzin (Latomaa 2009, 57) toteaa, ylempään tason merkityksien tai kokemusta täsmällisemmin esittävien merkitysten avulla. Tämä tapahtui vertaamalla alkuperäisestä haastattelukontekstista irrotettuja merkityksiä koko aineiston merkitysten joukkoon. Näitä kokemusta täsmällisemmin esittäviä epäsuoria merkityksiä vertasin vielä lasten alkuperäisiin ilmauksiin. Hermeneuttiset kategoriat muodostuivat jäsenynteistä merkitystihentymistä. Tämän jälkeen pyrin yhdistämään kategorioiden yhteyteen teoreettisia huomioita sekä kuvaamaan kokemusten keskeisiä merkityksiä lapsen kerronnalle sensitiivisellä tavalla.

Kolmanteen tutkimuskysymykseen liittyen toteutin analyysin erillisenä kysymyksenasettelun edellisistä kysymyksistä poikkeavan luonteen vuoksi. Estola (2011) tarkastelee artikkelissaan termiä ”kerronnallinen käytäntö” ja toteaa sen sisältävän kolme osa-aluetta: kertomuksen sisällöt (mitä), kerronnalliset prosessit (miten) sekä kertomisen paikat (missä). Perinteisesti ollaan oltu kiinnostuneita vain kerronnan sisällöstä, mutta nyt myös prosessin tarkastelu eli se, miten lapset kertovat, kuinka heitä kuunnellaan ja kuinka he tulevat kuulluiksi, on nostettu yhtä tärkeäksi osa-alueeksi. Tutkijoille ja muille aikuisille lasten kertomukset ja kertomisen ymmärtäminen avaavat merkittävän ikkunan heidän kokemuksiinsa. (Estola 2011, 20-21.) Edellä mainitut osa-alueet ”mitä” ja ”missä” koskettavat tutkimuksessani kahta ensimmäistä tutkimuskysymystä ja ”miten” puolestaan viimeistä.

Myös Suonisen ja Partasen (2010) mukaan kvalitatiivista metodiikkaa soveltavien tutkimustraditioiden piirissä nojataan edelleen yksilöiden antamien tietojen ja kuvausten

ydinsisältöihin ilman aineistonkeruun vuorovaikutuksellista tulkintaa. Aineiston keskustelukatkelmia, joissa havainnollistetaan haastattelun vuorovaikutuksellista luonnetta, sisällytetään tutkimuksiin harvoin. (Suoninen & Partanen 2010, 105.) Haastattelutilanne mielletään usein tilanteeksi, jossa haastateltava antaa tietoa toisesta ajasta ja paikasta erityisesti silloin, kun tutkitaan kokemuksia, tapahtumia tai yhteisöjen toimintaa. Inhimilliselle toimijalle on tutkimuksen kohteen kannalta olennaisen ajan ja paikan lisäksi tärkeää tunnistaa myös haastattelutilanteen erityisyyksiä, erityisesti sosiaalipsykologisen kentän voimia, jotka muotoutuvat haastattelussa paikallisesti haastattelijan ja haastateltavan välille. Unohtamalla merkitysten aktiivinen sosiaaliseen toimintaan perustuva rakentuminen saatetaan aliarvioida juuri sitä toiminnan luovaa, neuvottelevaa ja puntaroivaa erityislaatua, joka tekee meistä inhimillisiä toimijoita. (Suoninen & Partanen 2010, 103.)

Suoninen ja Partanen (2010) tarkastelevat artikkelissaan lapsen haastatteluaineistoa sen tilan kannalta, missä haastattelu tapahtuu. He tarkoittavat tilalla kaikkea sitä sosiaalipsykologista kenttää, joka muotoutuu ja muuntuu hetki hetkeltä haastattelijan ja haastateltavan välillä. Vuorovaikutuksen yksityiskohtien avulla he analysoivat sitä, miten lasten selonteot kiinnittyvät vuorovaikutustilanteeseen ja lisäksi sitä, kuinka ne kiinnittyvät tilanteen ulkopuolisiin sosiaalisiin suhteisiin. Heidän tarkoituksenaan on ollut havainnollistaa sosiaalisen peilaamisen luonnetta haastattelupuheen rakentumisessa sekä pohtia spontaanilta tuntuvien puheen kohtien luonnetta. (Suoninen & Partanen 2010, 104, 108.)

Kolmannen tutkimuskysymyksen kohdalla en ole ollut ensisijaisesti kiinnostunut lapsen puheen sisältämästä informaatiosta, vaan tarkoitukseni on ollut havainnollistaa lapsen ja minun välisen vuorovaikutuksen luonnetta haastattelutilanteessa. Lisäksi olen pohtinut lapsitutkimukseen liittyvän kirjallisuuden huomioita lapsen haastattelussa huomioon otettavista tekijöistä aineistoni valossa. Analyysin olen toteuttanut poimimalla teoreettisten lähtöajatus pohjalta aineisto-otteita, jotka havainnollistaisivat mahdollisimman hyvin lapsen haastattelun erityispiirteitä vuorovaikutuksellisissa tilanteissa. Tämän jälkeen olen reflektoinut sitä, miten lapsen haastattelun erityispiirteet ovat haastattelutilanteissa läsnä. Näiden aineisto-otteiden ja teoreettisten kytkentöjen reflektoinnin pohjalta olen jakanut aineisto-otteet lapsen kerronnan piirteitä kuvaaviin kategorioihin. Nämä pohdintani ottavat kantaa myös yleensä lasten kanssa tehtävään tutkimukseen ja niissä käytettyihin menetelmiin. Aineisto-otteisiin liittyvät pohdinnat tuovat esille myös oppimisprosessiani lasten kanssa tehtävästä tutkimuksesta erityisesti lasten kanssa toteutettuun haastatteluun liittyen.

Lapsia haastateltaessa haastattelun vuorovaikutuksellinen luonne aikuisen tutkijan ja lapsen välillä korostuu, kuten olen teoreettisissa pohdinnoissani ottanut esille. Koen, että lasten

kertomisen prosessin sekä haastattelutilanteiden lähempi tarkastelu antaa lukijalle paremman mahdollisuuden tarkastella tulkintaprosessiani sekä lapsen kerrontaa yleensä tutkimushaastattelussa unohtamatta sen ongelmakohtia.

5 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Pyrin kuvaamaan tutkimuksen tuloksia mahdollisimman pitkälle lapsen kielelle uskollisella arkikielellä, jotta kuvaukset pysyisivät sensitiivisinä heidän kokemuksensa semanttiselle sisällölle. Käsittelen tuloksia asettamieni tutkimuskysymysten mukaisesti. Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyen käsittelen lapsen haastattelukokemukselleen yleisesti antamia merkityksiä. Toista kysymystä käsitellessäni kuvaan lasten antamia merkityksiä liittyen haastattelun toteutuksen yksityiskohtiin. Kolmannen tutkimuskysymyksen kohdalla tarkastelen lapsen kerrontaa haastattelutilanteissa.

5.1. *Lapsen haastattelukokemusta kuvaavat merkitykset*

Tutkimuksen tarkoituksena oli kuvailla esikoululaisten tietoisia kokemuksia tutkimushaastattelusta. Tämän otsikon alla käsittelen ensimmäisen tutkimuskysymyksen tuloksia. Tämän kysymyksen alaiset merkityksenannot jakautuivat kahteen kategoriaan, haastattelutilannetta kuvaaviin laadullisiin merkityksiin sekä haastattelutilannetta kohtaan koettuun jännitykseen ja odotuksiin. Myös lapsi muodostaa omat odotuksensa tilanteesta, jossa häntä haastatellaan (Alasuutari 2005, 145-148). Jännitystä ja odotuksia kuvaavat merkityksenannot olen järjestänyt omaksi kategoriakseen siitä syystä, että ne ovat tulkintani mukaan vaikuttaneet merkittävästi haastattelukokemuksen muodostumiseen.

5.1.1 Haastattelutilannetta kuvaavat laadulliset merkitykset

Haastattelutilanteita kuvattiin pääsääntöisesti positiivisin merkityksenannoin. Lapset kuvailivat haastattelutilannetta ”kivaksi”, ”ihan kivaksi”, ”hauskaksi” tai ”mukavaksi” yhtä haastattelua lukuun ottamatta, jossa haastattelua kuvattiin ”tylsäksi”, ”ihan samaksi” ja ”ei yhtään kivaksi”. Yhdessä haastattelussa annettiin siis poikkeuksellisesti haastattelutilanteelle negatiivisia merkityksiä, mutta nekin hymyssä suin naureskellen. Tämän tulkitsin pelleilyksi etenkin, koska lopulta todettiin:

”Kyllä tää aika hauska oli, ku me naurettiin täyteen ääneen”.

Pelleilyn voidaan kuitenkin tulkita viestittäneen vähäistä motivaatiota haastattelua kohtaan.

Myös Kyrönlampi-Kylmänen (2010b, 25) toteaa leikki-ikäisiä lapsia tutkittaessa kertyneiden kokemusten pohjalta, että lapset kertoivat pääsääntöisesti mielellään asioistaan, kun heidän kanssaan oli kaksin. Mieltään painavista asioista lapset kertoivat, kun he luottivat aikuiseen riittävästi ja olivat siihen henkisesti valmiita. (Kyrönlampi-Kylmänen 2010b, 25.)

Positiivissävytteisiä tuntemuksia lapset perustelivat sillä, että he eivät olleet ennen kokeneet haastattelutilannetta, tai siitä oli ainakin pitkä aika, kun päiväkodin toiminnassa heitä oli erääseen tehtävään liittyen haastateltu. Koulupäivä aihe koettiin myös motivoivaksi ja se, että sai piirtää. Asioiden kysely lapselta itseltään, tuntui heistä mukavalta, kuten esimerkiksi tästä haastattelukatkelmasta on tulkittavissa:

”Jotenkin ku, sillaite ku mua ei oo vaa muut ku yhden kerran haastateltu nii se oli silloin kaikesta kivointa et mua pitää haastatella jonku...siit on kauan siitä”.

Lasten perusteluista voidaan tulkita, että itse haastattelutilanne, joka mahdollistaa lapselle asioista kertomisen, oli lapsille pääasiassa mielekäs ja kiinnostava. Myös Roberts (2008) toteaa tutkimusten osoittaneen lasten ja nuorten olevan kykeneviä vastaamaan kysymyksiin. Lisäksi ne ovat osoittaneet lasten ja nuorten nauttineen siitä, kun heidän mielipidettään kysellään. Jos lapset ovat kerran halukkaita antamaan heidän näkökulmansa tutkimukselliseen käyttöön, meidän tulisi kuunnella, mitä heillä on sanottavanaan ja sisällyttää se sanoma ymmärrykseemme. Jos emme kysy lapsilta ja nuorilta heidän näkökantansa heiltä itseltään, syylistymme helposti asettamaan sanat heidän suuhunsa tai stereotypoimaan heitä vähäisen tutkimuksen esiin tuomien, mahdollisesti väärin, käsitysten mukaan. (Roberts 2008, 269-270.)

5.1.2 Jännitys ja odotukset

Lapsilla ei ollut aikaisempia kokemuksia tutkimushaastattelusta yhtä poikkeusta lukuun ottamatta, jossa koko perhettä oli haastateltu heidän kotonaan. Lapset mielsivät haastattelutilanteiksi päiväkodin tehtävät, joissa heiltä kysytyt lempiasiat kirjattiin ylös. Eräs lapsista totesi nähneensä haastattelun televisio-ohjelmassa nimeltä Huuma. Lapsilla ei siis ollut juurikaan vertailukohtaa tutkimushaastattelun kaltaisista tilanteista kokemushistorioissaan.

Suurinta osaa haastateltavista jännitti hieman tulla haastatteluun. Yhtä lasta vähän pelotti vastata kysymyksiin, mutta tulkitsin kuvauksen ”pelotti” sen aiheyttydessä tarkoittaneen ennemminkin jännitystä. Heitä jännitti se, tuleeko haastatteluun kaveri, millaista haastattelu on ja kuinka paljon siinä pitää puhua. Haastattelu ei kuitenkaan tuntunut lasten mielestä tästäkään näkökulmasta ikävältä tilanteelta. Yhden haastattelun kohdalla koin haastattelun loppuun viemisen kuitenkin eettisesti hieman ongelmalliseksi, sillä lasten vastauksista ja tilanteesta käyttäytymisestä oli tulkittavissa suuresta jännityksestä tai vastaajien arkuudesta johtuva haluttomuus vastata haastattelukysymyksiin. Kyseisessä tilanteessa kysymyksiin ei ainakaan kyetty edellä mainituista syistä vastaamaan. Paneudun tähän lapsen tutkimukseen osallistumisen eettiseen problematiikkaan vielä kolmatta tutkimuskysymystä pohtiessani.

Haastattelutilanne olisi lasten mielestä voinut olla mukavampi, jos olisi saanut tehdä jotain kivaa, esimerkiksi piirtää tai askarrella mitä halusi, tehdä majaa tai tehdä jotain hauskoja tehtäviä. Lapset esittivät myös toiveita tilanteeseen liittyen. Eräässä haastattelussa toivottiin, että olisi ollut enemmän kysymyksiä ja toisessa, että olisi voinut enemmän kertoa koulun aloittamiseen liittyvistä peloista. Erästä vastaajaa harmitti se, ettei voitu puhua häntä erityisesti kiinnostavasta asiasta, lemmikeistä. Kyseisistä lasten antamista merkityksistä voidaan tulkita, ettei haastattelutilanne vetänyt, positiivisista kuvauksista huolimatta, vertoja lasten omaehtoiselle toiminnalle.

5.2 Haastattelun toteutuksen yksityiskohtia kuvailevat merkitykset

Teemahaastattelun teemoilla ja niihin liittyvillä puolistrukturoiduilla kysymyksillä tavoiteltiin myös lasten kokemuksia haastattelun toteutukseen liittyvistä käytännön yksityiskohdista. Tarkoitukseni on tässä luvussa kuvailla miten lapset ovat ne kokeneet. Nämä toisen tutkimuskysymyksen alaiset kokemuksille annetut merkitykset jakautuivat viiteen kategoriaan: parin läsnäolon merkitykseen, haastattelukysymysten vaikeustasoon, haastattelijan tuttuuden merkitykseen, haastattelun fyysisen tilan merkitykseen sekä piirtämisen merkitykseen.

5.2.1 Parin läsnäolon merkitys

Haastattelua ilman paria kuvailtiin ”pelottavaksi”, ”tyhmäksi”, ”tylsäksi”, ”inhottavaksi”, ”jännittäväksi”, ”tavallaan yksinäiseksi”, ”kauheaksi”, ”kivaksi” sekä ”ei kivaksi”. Parin läsnäolo koettiin siis pääasiassa merkittäväksi haastattelumukavuuden osatekijäksi. Selkeästi positiivinen ilmaus annettiin haastattelussa, jonka aiemmin tulkitsin pelleilyksi. Muutama lapsista toisaalta

totesi, ettei haastattelu nyt niin ikävää olisi ollut ilman paria. Kyseisten henkilöiden kokemuksessa parin läsnäololle ei annettu siis niin suurta merkitystä.

Negatiivisia tunteita perusteltiin sillä, että olisi ollut tylsä piirtää ilman paria, kun ei olisi kuullut, mitä toinen piirustuksista ajatteli sekä vastata yksin kaikkiin kysymyksiin. Tämän lisäksi todettiin, että olisi ollut harmi, jos ei olisi kuullut toisen perheen asioista taustakysymyksiin liittyen, kuten seuraavasta katkelmasta käy ilmi:

”Siksi koska ei kuulisi sitten niitä toisen, minkälaisen toi, esimerkiksi missä toisen niinku äiti ja isä käy töissä.”

Parin läsnäolon mielekkyyden voidaan siis tulkita liittyvän vertaissuhteen läsnäoloon sekä kiinnostukseen toisen asioista ja mielipiteistä.

5.2.2 Haastattelukysymysten vaikeustaso

Tähän kategoriaan liitettävät tulkinnat jäivät ohuiksi teemaan liittyvien haastattelukysymysten epäonnistuneen muotoilun sekä liian abstraktin aiheen vuoksi. Nostan tähän haastattelijan toimintaan liittyviä tarkempia pohdintojani esille vielä kolmannen tutkimuskysymyksen aineistotteita reflektoidessani.

Haastattelukysymykset koettiin pääasiassa hieman hankaliksi. Lapset eivät tätä kokemustaan perustelleet. He mielsivät kysymyksen vaikeaksi jos he eivät osanneet kertoa kyseisestä asiasta. Lapsi onkin Karlssonin (2010) mukaan tottunut arkisissa kommunikaatitilanteissa, että aikuinen odottaa häneltä tietynlaisia vastauksia. Eräässä haastattelussa haastatteluaihe oli alussa ymmärretty näkökulmastani poikkeavalla tavalla. Muutamasta lasten vastauksesta ilmenee, että nimenomaan kysytyt asiat koettiin hankaliksi mutta se, mitä kysyttiin, oli kuitenkin ymmärretty. Tämä voidaan tulkita esimerkiksi seuraavasta lapsen vastauksesta:

”Jos ne (kysymykset) olis ollu vaikee ymmärtää, ni sit olis ollu vähän...tyhmää tai silleen.”

5.2.3 Haastattelijan tuttuuden merkitys

Tilannetta, jossa lapset olisivat kertoneet asioista vieraalle ihmiselle, kuvattiin ”pelottavaksi”, ”tylsäksi”, ”vähän jännittäväksi”, ”erittäin kamalan jännittäväksi”, ”oudoksi”, ”tosi inhottavaksi”, ”ihan ok:ksi” ja ”vaikeaksi”. Lapset kokivat, etteivät olisi uskaltaneet eivätkä halunneet kertoa paljota tai yhtään mitään oudolle ihmiselle. Myös Estola ym. (2010) ovat todenneet, että lapset

voivat vastata hyvin lyhyesti tai jättää tyystin vastaamatta tutkijan ollessa vieras (Estola ym. 2010, 186). Henkilö, jolla oli aikaisempaa kokemusta tutkimushaastattelusta, totesi tykkävänsä kertoa oudolle ihmiselle, mutta että vähän jännittävää se oli. Eräs lapsista analysoi myös omia luonteenpiirteitään ja siihen liittyvää käyttäytymistään oudolle ihmiselle puhuttaessa seuraavaan tapaan:

”Mää oon vähän sellanen ujo, että mää en kovin oo tottunu puhuun vieraille ihmisille. Paitsi jos ei ne oo sellatteita mitkä mää oon joskus, ja josta jos mää en uskalla rohkasta mieltä ja josse on joku vieras ihminen. Oikeestaan mää pelkään sillä tavalla vieraita ihmisiä.”

Vieraat ihmiset liitettiin yhdessä haastattelussa lisäksi pahoihin vieraisiin ihmisiin, jotka ottavat lapsia vangikseen. Tähän ovat vanhemmat lapsia luultavasti sosiaalistaneet neuvomalla, ettei vieraille saa puhua eikä heiltä saa ottaa mitään. Voidaankin siis tulkita, että haastattelijan tuttuudella on merkitystä, jopa voimakasta merkitystä lasten haastattelukokemuksen laatuun.

Muutaman lapsen kohdalla kävi niin, että olin heille päiväkodissa viettämästäni ajasta huolimatta outo, joten kysyin heidän kokemuksiaan oudolle ihmiselle puhumisesta ja siitä, kummalle olisi ollut helpompi kertoa, tutulle päiväkodin työntekijälle vai minulle. Heidän mielestään minulle tässä tilanteessa ei kuitenkaan ollut ainakaan kovin ikävää kertoa asioista. Tähän on mahdollisesti voinut vaikuttaa myös se, että parista jommallekummalle olin kaikissa haastatteluissa tuttu. Se, että minä, outo ihminen, kysyin asiaan liittyviä tuntemuksia, on myös voinut vaikuttaa lapsen kuvailuun, sillä lapsi on voinut ajatella negatiivisen kuvan antamisen olevan epäkohteliasta. Näistä sekä muutamista minulle tuttujen lasten kokemuksista voidaan tulkita, että useat lapset voisivat suostua negatiivisesta suhtautumisestaan huolimatta myös vieraan haastateltaviksi. Lasten perustelujen mukaan aineiston laatu voisi haastattelijan outouden vuoksi kuitenkin kärsiä.

5.2.4 Haastattelun fyysisen tilan merkitys

Parvella suoritettujen haastattelujen paikkaa pidettiin ”kivana”, ”aika kivana”, ”tosi kivana” ja ”aika hyvänä”. Tätä perusteltiin sillä, että useimmat käyvät siellä leikkimässä, paikka sijaitsee korkealla sekä tila on rauhallinen ja pehmeä patjojen vuoksi. Ikäviä muistoja paikasta oli tuonut sähkökatkoksen tuoma pimeys ja paikasta kerran löydetty hämähäkki, joka oli aiheuttanut pelkoa paikkaa kohtaan. Paikka koettiin myös vähän ahtaana, mikä oli tulkittavissa sekä positiivisena että negatiivisena merkityksenantona. Myös pienryhmähuoneessa toteutettujen haastattelujen paikkaa pidettiin ”kivana”, ”ihan kivana” ja ”tosi kivana”. Tätä perusteltiin sillä että paikka on rauhallinen,

oven saa kiinni eikä kukaan kuule, paikka oli tuttu, siellä sai piirtää, leikkiä ja riehua, tila oli valoisa ja sopivan pieni. Kyrönlampi-Kylmänen (2010a) pohtii artikkelissaan päiväkotia leikin paikkana. Hän mainitsee tutkimuksessaan olleen päiväkodin leikkihuoneen paikaksi, jossa lapsen toimintaa ja käyttäytymistä rajaavat säännöt eivät olleet tiukkoja, sillä he ovat huoneen oven sulkiessaan aikuisen katseen ulottumattomissa. Lapset kokivat kyseisessä tutkimuksessa leikkihuoneen mieluisaksi ja kokemuksellisesti merkittäväksi paikaksi päiväkodin arkiympäristössä. (Kyrönlampi-Kylmänen 2010a, 200.) Tutkimuksessani haastattelupaikkoja voisi luonnehtia edellä kuvatun leikkihuoneen kaltaisiksi tiloiksi. Erityisen hyvin kuvaukset sopivat parvella sijaitsevaan tilaan. Sinne oli aikuisen jopa fyysisesti vaikea mennä tilan mataluuden vuoksi. Aikuisen on mahdollista vähentää lapsen ja aikuisen välistä valtasuhdetta astumalla rohkeasti lapsen maailmaan ja menemällä paikkoihin, joissa aikuiset eivät yleensä ole (Kyrönlampi-Kylmänen 2007, 90).

Vaihtoehtoinen, virallisempi tila, koettiin ”kurjaksi”, ”tyhmemmäksi” ja ”tylsäksi”. Tätä perusteltiin sillä, että siellä on niin isot ikkunat, joista näkyvät autot olisivat keskeyttäneet, valoja olisi ollut enemmän, tila olisi ollut isompi, joku olisi voinut kuulla jos ovi olisi ollut auki sekä siellä olisi voinut olla pienempiä lapsia häiritsemässä. Myös Kyrönlampi-Kylmänen (2007, 39) toteaa lasten haastattelukokemustensa pohjalta, että lapset olivat haastattelutilanteissa tarkkaavaisia ja herkkiä ympäristön häiriötekijöille. Muutama lapsista oli kuitenkin sitä mieltä, että virallisempi tila olisi ollut yhtä hyvä tai jopa parempi kuin tila, jossa haastattelu toteutettiin. He perustelivat näkemystään vaihtoehtoisen tilan tuttuudella, sillä olivat itse ennen esikouluu toimineet paljon myös siinä tilassa. Scott (2008, 96.) toteaaakin, että lasta tulisi haastatella hänen kotikentällään eli tutussa paikassa. Lasten vastauksista voidaan tulkita, että merkityksellisiä fyysisen haastattelutilan tekijöitä ovat tilan tuttuus, häiriötekijöiden poissulkemisen mahdollisuus sekä mahdollisuus leikkiin ja muuhun lapsen vapaaseen toimintaan.

5.2.5 Piirtämisen merkitys

Lähes kaikki halusivat piirtää haastattelussa. Lapset totesivatkin, että oli mukava piirtää, ja että se jopa auttoi kertomisessa. Piirtämisen avulla oli lasten mielestä mukavampi ja helpompi päätellä asioita eikä siten tarvinnut ihan kaikkea sanoa. Piirtämisen mukavuuteen liitettiin myös se, että käytössä oli normaalia arkipiirtelyä paremmat välineet. Lasten vastauksista voidaan tulkita, että piirtämisellä on haastattelun informaatiota ajatellen lähinnä merkitystä itsessään mielekkäänä toimintana. Joissain tilanteissa siitä oli myös, lasten kertoman mukaan, tukea heidän kerronnalleen. Tauriainen (2000) toteaa, että kokemukset alle kouluikäisten haastattelemisesta ovat osoittaneet

lasten tarvitsevan havainnollistavaa tukea ajattelulleen (Tauriainen 2000, 148). Piirtäminen onkin voinut toimia tällaisena kerronnan tukena lapsille.

5.3 Miten lapset kertovat kokemuksestaan haastattelussa?

Tässä luvussa tarkastelen lapsen kerrontaa vuorovaikutuksellisissa haastattelutilanteissa poimimieni aineisto-otteiden kautta, liittäen tarkasteluun kirjallisuuden huomioita lapsen haastattelun erityispiirteistä. Olen aiemmin (luvussa 4.2.3) jakanut taustakirjallisuuden esille tuomat huomiot lapsen haastattelun erityispiirteistä organisatorisiin, lapsen kehitykseen liittyviin, lapsen ja aikuisen väliseen suhteeseen liittyviin, haastattelun sisällöllisiin sekä eettisiin tekijöihin. Kolmanteen tutkimuskysymykseen liittyvän analyysini tuloksena olen jakanut lapsen haastattelun erityispiirteet kolmeen kategoriaan: lapsuuden läsnäoloon, vuorovaikutuksellisuuteen ja lapsen eettisiin kannanottoihin. Luvun alaotsikointi muodostuu kyseisestä jaottelustani. Analyysini perustui aineistosta poimimieni aineisto-otteiden kautta tekemiini havaintoihin sekä taustakirjallisuuden esiin tuomiin näkökulmiin.

Poimimissani aineisto-otteissa H tarkoittaa haastattelijaa ja muut isot kirjaimet haastateltua lasta. Kirjaimet on poimittu haastatellun lapsen muunnetun nimen alkukirjaimesta. Kirjainten edellä olevat numerot kertovat, mistä haastattelusta on kyse ja ne ovat mahdollistaneet minulle palaamisen alkuperäiseen haastattelukontekstiin. Jotta aineisto-otteisiin liittyvää tulkintaani olisi helpompi seurata, on analysoinnin kannalta keskeisimmät kohdat lihavoitu.

5.3.1 Lapsuus on läsnä lapsen kerronnassa

Lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa lasta ei nähdä ainoastaan samanlaisena kuin aikuinen eli tässä hetkessä elävänä, osaavana ja aktiivisena toimijana. Lasta ei myöskään nähdä yksistään erilaisena, kuten aikuisesta poikkeavalla tavalla ilmaisevana toimijana, jolla on vähemmän elämäkokemusta, tietoa ja valtaa ja joka tarvitsee suojelua. Sekä samuus että erilaisuus ovat siis lapsuudessa yhtä aikaa läsnä. (Karlsson 2010, 134.) Haastatteluja analysoidessani, lapsen haastattelua koskevan kirjallisuuden huomioita luokitellessani sekä tutkimuksenteon taustalla olevaa lapsikäsitystäni määritellessäni tulin lopulta siihen tulokseen, että yksinkertaisesti lapsuuden läsnäolo lapsen kerronnassa on se keskeinen piirre, joka tekee lapsen haastattelusta erityisen. Tosiasiassa jo tutkimukseni kohde ”lapsen kokemukset” paljastaa, että liitän lapsuuteen jotain erityistä, aikuisuudesta poikkeavaa, mikä vaatii erityistä huomiota. Lapsuuden läsnäolon lapsen kerronnassa ajattelen sisältävän lapsen kehitysvaiheen ja siihen liitetyt yksilölliset kyvyt, mutta lisäksi lapselle

ominaisen tavan ajatella, toimia ja kommunikoida sekä kaikuja lapsen kulttuurista ja yhteiskunnallisesta asemasta.

Lapsuus on sosiaalinen konstruktio, joten lapset eivät ole yhtenäinen joukko vaan he elävät erilaisia lapsuuksia (Vanderbeck 2010, 37; Karlsson 2010, 133). Karlsson (2010) toteaa, että tutkimusten mukaan lapsille on ominaista yhteisöllisyys ja ystävyys, leikki, leikillisuus ja toiminnallisuus, ihmettely, kokeileminen ja huumori, tässä ja nyt. Lapset käyttävät myös muita ilmaisukeinoja kielen lisäksi. Pienen lapsen maailmassa korostuu leikin, mielikuvituksen ja toiminnan maailmassa oleminen tiukasti päämäärähakuisen tekemisen sijaan. (Karlsson 2010, 135.) Tämän luvun aineisto-otteiden avulla nostan esille pohdittavaksi näitä lapsuuden läsnäoloon liittyviä lapsen kerronnalle ominaisia piirteitä.

Ote1. Leikkisyys ja ihmettely ovat läsnä lapsuudessa

2H: okei selvä, No tota, ku me ollaan vähän niinku

2E: Toi vakoilee mua

2H: se nauhottaa sitä sun puhetta,

2E: hei toi vakoilee mua

2T: Vähän toi nauhottaa hitaasti

Otteesta on huomattavissa, että lapsi kiinnittää väistämättä huomionsa hänelle merkityksellisiin tilanteen tapahtumiin. Lapsi muodostaa aikuisen näkökulmasta katsottuna tavallisesta tilanteesta mielikuvituksensa avulla vakoiluleikin. Lasten ja aikuisten kulttuurieroissa piilee Karlssonin (2005) mukaan eräs lasten haastattelujen ongelma. Haastateltavana oleminen ei ole hänen mukaansa lapselle luontainen tapa kertoa ajatuksistaan ja lisäksi se on usein kaukana leikillisyydestä, joka on lapsen toiminnan perusta. (Karlsson 2005, 183.) Aikuisen ja pienen lapsen toimiessa yhdessä he todennäköisesti jäsentävät tilanteen hyvin eri tavoin. Erilaiset seikat saattavat kiinnittää heidän huomionsa ja niille annetaan aivan eri merkityksiä. Suureen osaan arkipäiväisistäkin ilmiöistä liittyy piirteitä, jotka ovat lapselle uusia ja tuoreita. Aikuisen sulkiessa pois valtavan määrän häntä ympäröiviä käytännön tilanteessa merkityksettömiä ärsykeitä tietoisuudestaan, lapsi voi kiinnittää huomionsa sellaisiin tilanteen elementteihin, joita aikuinen ei edes havaitse. (Launonen 2007, 21.) Aikuinen tuskin olisi kiinnittänyt haastattelussa huomiota nauhoituksen hitauteen tai ei ainakaan olisi asiaa ääneen haastattelussa todennut.

Ote 2. Lapsen niukka ja fokuoitunut ilmaisutapa

2H: Entäs olik mun kysymykset helppo ymmärtää

2E&T: No oli, oli....srsrsrrsrs (pelleilyä ja naureskelua)

2H: No oliko mun puhetta helppo ymmärtää

2E&T: **Olli, olii, olii** (pelleillen)
2H: Oli, Oli helppo ymmärtää, **En** puhunu mitenkää hassusti?
2E&T: **Et, etetete**
2H: Joo-o
No mitäs ku sä vertaat siihen edelliseen haastatteluun missä sä olit, ni puhuks se jotenki kummallisesti
2E: **Ei**
2T: eieieieie
2H: okei, sitte tota, **oliko** helppo kertoo niistä asioista mitä mä kysyin
2E&T: **olioliolioli.**

Ote toimii oivana esimerkkinä lapsen lyhyistä, ohimennen tuotetuista vastauksista, joista paistaa myös kyllästyminen haastattelijan kysymyspatteristoon. Aikuisen puhuessa laajasti haastatteluteemasta pieni lapsi vastaa kirjaimellisesti siihen kysymykseen, mikä hänelle esitetään (Karlsson 2010, 128) yleensä lyhyesti yhdellä tai kahdella sanalla (Karlsson 2005, 183). Lapset vastaavat herkästi yksinkertaisesti ”kyllä” tai ”ei”, jos kysymykset antavat siihen mahdollisuuden (Kirmanen 1999, 200). Kysymyspatteristoon vastaaminen ei ole vuoropuhelun muoto, jota alle 12-vuotiaat luontaisesti käyttäisivät. Monet tutkimukset ovat osoittaneet, että lapset esittävät usein sanottavansa aikuisia niukkasanaistemmin. (Karlsson 2010, 129.)

Otetta voidaan analysoida myös kysymysten muotoilun epäonnistumisen sekä liian abstraktin sisällön kannalta. Lapset eivät kyenneet erittelemään kysymysten ymmärrettävyyttä, haastattelijan puheen erilaisuutta tai oman kertomisensa helppoutta ainakaan haastattelussa esitettyihin kysymyksiin vastaamalla. Jotta lapsia haastatellaan voidaan Scottin (2008) mukaan saavuttaa merkityksellistä tietoa, kysymysten tulee olla osuvia ja relevantteja lasten omiin kokemuksiin ja tietoihin nähden. Kun nämä olosuhteet täytetään, voivat jopa hyvin nuoret vastaajat olla hyvinkin kyvykkäitä. Se, että kysytään lapsen kokemuksen kannalta merkityksellisiä kysymyksiä, ei kuitenkaan takaa sitä, että lapsi antaa merkityksellisiä vastauksia. (Scott 2008, 97.) Tämä huomio voidaan liittää lapsen kyllästyamiseen, sillä vaikka kysymykset olisivatkin olleet lapsen kokemuksen kannalta merkityksellisiä, voivat tilannetekijät vaikuttaa lapsen vastauksiin.

Myös Brotherus (2004, 73) toteaa omien kokemustensa pohjalta, että mikäli kysymys ei ollut tarpeeksi konkreettinen, lapseen kohdistuva tai puhutteleva, se ei tavoittanut lasta. (Brotherus 2004, 73.) Esimerkkikatkelmassa kysymysten muotoilu myös paljastaa vastauksen, jota haastattelijalla luultavimmin tavoittelee. ”Oliko helppo ymmärtää?” sisältää vastauksen ”oli”. ”En puhunut mitenkään hassusti?” sisältää vastauksen ”et”. Lapset ovat Karlssonin (2010) mukaan taitavia huomaamaan aikuisen odotukset ja kiinnostuksen kohteet puheen takaa. Odotuksia tulkitaan haastattelijan ilmeistä, äänenpainoista ja siitä, mihin asioihin aikuinen tarttuu ja mitkä sivuutetaan. (Karlsson 2010, 128.) Lapsi pyrkii myös usein vastaamaan aikuisen odotuksiin ja toiveisiin etsien

toivottua vastausta. Lapsen huomiokyky kanavoituu siis siihen, mitä häneltä toivotaan itse ilmiön pohtimisen sijaan. (Karlsson 2005, 183-184.)

Ote 3. Tuntemuksiin liittyvät kysymykset ja vastausvaihtoehdot

10H: no oisko se ollu tota, oisko se ollu mukavampaa vai ikävämpää vai mm..vai mitä niinku ilman paria

10N: no totanoin, ikävämpää... no totanoin sitte katotaan se kato tota semmosta että totanoin se myös sitten katotaan tietysti vastata niihin kaikkiin kysymyksiin ja sitten...

10H: ettei sais siltä niinku siltä toiselta sitten tukea tavallaan niihin kysymykseen vastaamiseen, joo, joo, okei...

10S: joo...

Lapsen tunteet ovat asia, joka usein kiinnostaa tutkijoita. Lapsen on kuitenkin vaikea vastata suoriin kysymyksiin, joissa kysytään, miltä lapsesta jokin asia tuntuu. Lapsen on helpompi vastata tunteisiin liittyviin kysymyksiin, jos häneltä kysytään esimerkiksi iloisinta tai surullisinta asiaa jotka hän muistaa. (Alasuutari 2005, 160.) Otteesta näkyy, että olen käyttänyt kyseistä taktiikkaa tavoitellessani lapsen kokemuksen laatua. Lapsi osoittaa kyvykkyytensä perustellessaan valintaansa omaehtoisesti. Aineisto-otteessa kaksi käsiteltyä lapsen niukka ilmaisutapa näyttäytyikin tämän ja myös seuraavan aineisto-otteen esimerkkien valossa hyvin tilannekohtaiselta. Voidaan tosin pohtia, onko kysymys parin läsnäolon mukavuudesta lainkaan relevantti, sillä voidaan jo ennakolta olettaa, että parin läsnäolo tekee tilanteesta mukavamman.

Ote 4. Lapsen kyky perustella näkemystään

5H: No mitäs sitte tää haastattelupaikka, oliko tää hyvä tää paikka?

5K&O: Jooo.

5H: Miksi hyvä paikka?

5K: Sen takia koska tästä voi laittaa oven kiinni, että saa rauhassa.

5O: Nii eikä kukaan muu kuule.

5H: Aivan. No mitäs sitten tota jos tää olis ollu vaikka aikuisten kahvihuoneessa tää haastattelu ja sieltä olis laitettu ovi kii? Miltäs se olis tuntunu?

5O: Nii, no mut se olis voinu tonne keittiöön kuulua, ku...

5H: Nii joo, ku siinä on se luukku.

5O&K: Nii...

5H: Entä jos se luukku olis laitettu kans kiinni, et kukaan ei olis kuullu?

5O: Nii, mutta sitte keittiöstä voi joku avata ja...

5H: nii joo aivan.

5K: Nii ja sitten se on että täs on nii, että niinku, että täs on aika valoisa ja pieni tila meille sopivan pieni.

Lapset osoittivat taitavalla reflektoinnillaan kyvykkyytensä pohtien haastatteluteemoja monesta näkökulmasta kanssani keskustellen, kuten edellisessä otteessa on havaittavissa. He olivat myös kyvykkäitä kuvittelemaan mahdollista haastattelutilannetta toisessa tilassa toteutettuna. Tutkijoiden lisäksi myös lapsille on ominaista reflektiivinen asenne tutkimukseen osallistuessaan (James & Christensen 2008, 6). Voidaan jälleen pohtia käytännön esimerkin kautta lapsen niukkaa ilmaisutapaa. Otteen ensimmäiseen kysymykseen lapset vastaavat yhdellä sanalla, koska se antaa siihen mahdollisuuden, mutta perusteluja kysyttäessä lasten ilmaisua ei voida enää luonnehtia niukaksi.

5.3.2 Kokemuksen reflektointi tapahtuu vuorovaikutuksessa

Käsitän tässä vuorovaikutustapahtumaan sisältyvän kaikenlaisen aikuisen ja lapsen välillä olevan vuorovaikutuksen sekä heidän välillään haastattelutilanteessa vallitsevan suhteen. Haastattelu ei koskaan tapahdu tyhjiössä, vaan siihen vaikuttaa aina sosiaalinen kenttä (Alasuutari 2005, 145). Jokaisessa haastattelutilanteessa luodaan aina ainutkertainen kieli ja kohtaaminen (Suoninen&Partanen 2010, 105). Haastattelutilanteessa on siis läsnä vuorovaikutus haastateltavan kanssa yhteiskunnallisine ja kulttuurisine kaikuineen. Siihen vaikuttavat Karlssonin (2010) mukaan tutkijan odotukset, kulttuurissa ja yhteiskunnassa vallitsevat arvostukset sekä aikuisen taipumus toimia lasten kanssa kasvattavasti ja opettavasti syventymättä kuuntelemaan avoimesti. (Karlsson 2010, 129.)

Lapsen tilaa haastattelussa rajaavat kyselykulttuuri, johon sekä lapsi että tutkija ovat tottuneet, haastattelijan johdattelu sekä lasten fokusoitunut ja niukka ilmaisutapa. Lapsen tosiasiallinen tiedon tuottamisen tila voi jäädä pieneksi, jos haastattelijalla vastaavasti valtaa suuren tiedon tuottamisen tilan johdattelullaan ja puheen määrällä. (Karlsson 2010, 129.)

Lerikkanen ja Rausku-Puttonen (2011) toteavat esiopetuksen vuorovaikutuksen laatua käsittelevässä artikkelissaan dialogisen vuorovaikutuksen aikaansaamiseksi opettajan tärkeimpiä tehtäviä olevan tilan antaminen lasten kokemuksille, sensitiivisyys lasten esittämille ajatuksille sekä kiinnostus jatkaa keskustelua lasten esittämien ajatusten pohjalta. Näin toimiessaan opettajat osoittivat arvostavansa lasten ajatuksia ja kokemuksia. Kyseisen aineiston pohjalta voi todeta keskeisimmiksi dialogista ohjaustapaa luonnehtiviksi tekijöiksi opettajan lapsille suuntaamat avoimet kysymykset sekä aktiivinen lasten kuuntelu. (Lerikkanen&Rausku-Puttonen 2011, 26.)

Seuraavista aineisto-otteista käy vahvasti ilmi sekä lasten että minun sosiaalistuminen lapsen ilmaisua rajoittavaan kyselykulttuuriin. Vaikka haastatteluaineisto eroaa institutionaalisen luonteensa vuoksi tavallisesta arkikeskustelusta, voidaan kyseisten aineisto-otteiden huomioita

peilata myös arkikeskusteluihin aikuisen ja lapsen välillä. Tätä perustelen sillä, että minulla on enemmän kokemusta lasten kanssa käydystä arkikeskustelusta kuin tutkimushaastattelujen puitteissa käydyistä keskusteluista. Näin ollen luulen sen kaltaisten keskustelujen vaikuttaneen tämän tutkimuksen haastatteluvuorovaikutukseen käytännössä lasten haastattelua koskevan sirpaleisen teoretiedon huomioita enemmän. Näin luulen erityisesti siitä syystä, että olen itsekin vasta aineistoa lukiessani, analysoidessani ja teoreettista tietoa täsmentäessäni ymmärtänyt lapsen haastatteluilmiön haastavuuden.

Ote 5. Parin vaikutus ja haastattelijan virhetulkinta

3H: No miltäs haastattelu olis tuntunu ilman paria?

3M: Noo.. se olis tuntunu vähän tylsältä

3A: ...ehhh, tylsältä

3Ha: Miks tylsältä?

3M: noo...ei se ny kauheen tylsää, mut olis kivempi jos olis kuitenkin kavveri

3Ha: Nii aivan, ei varmaan jännittäkkään sitte..

3M: ehei... (jää taustalle pohtimaan puoliääneen...)

3Ha: Olisko jännittäny jos olis ollu ilman paria?

3M&A: ...ööö, ei...hehe

3Ha olisko voinu kuitenkin vähän enemmän?

3A: No ehkä vähän....vähän vaa

Lapsilla on taipumusta vaikutteiden ottamiseen toisilta lapsilta (Scott 2008, 92). Otteen alusta käy ilmi kyseinen käyttäytyminen, kun parilta otetaan mallia kokemuksen kuvailussa. Tämän jälkeen seuraa räikeä aiheen vierestä tekemäni tulkinta, joka vaikuttaa suorastaan vastauksen inttämiseltä tavoittelemaani suuntaan. Tutkimuksia vallitseva kyselyperinne onkin Karlssonin (2005) mukaan osoittautunut ongelmalliseksi. Tämä johtaa helposti siihen, että lapsilta tivataan asioita, heitä kuulustellaan ja arvioidaan sekä tarkkaillaan heidän antamiensa vastausten perusteella. Lapsilta kysytään usein epäaitoja kysymyksiä, joihin aikuinen tietää jo vastauksen. (Karlsson 2005, 183.) Karlsson (2010) toteaaakin esimerkkien kautta, kuinka haastavaa lapsihaastattelujen tekeminen on siten, että tutkijan vaikutus vastauksiin olisi mahdollisimman pientä (Karlsson 2010, 128-129).

Lapsia haastateltaessa aikuisen tekemät välittömät tulkinnat vaikuttavat koko haastattelun kulkuun. Ne vaikuttavat jo seuraavaan kysymykseen tai kommenttiin, minkä aikuinen lapselle esittää. Tämän vuoksi aikuisen tulisi olla tietoinen niistä tekijöistä, joita arkipäivän kommunikaatiotilanteissa tulkintaan sisältyy. (Tauriainen 2000, 66.) Kyseisenlaisista tilanteista lapsille voi jäädä tunne, ettei heidän vastaustaan arvosteta, vaan että ”oikea” vastaus on se, mitä haastattelija olettaa lasten vastaavan. Tätä aihetta käsitellään myös seuraavassa aineisto-otteessa.

Ote 6. Aikuisen johdattelu ”tietämisen” suuntaan

IH: No oliko helppo kertoa niistä asioista mistä mä nyt kysyin?

IT: joo...

IV: Ei ollut kauheen helppo

IH: Nii

IV: Siinä ku aamu oli aika helppo, mut se loppu oli sit

IH: Niii, just, et oli vähän vaikeempi kertoa sit asioista, Oliko se sen takia, et ei tiennyt niistä asioista nii paljoo?

IV: Joo, se oli sillai, et ei kuitenkaa heti tiennyt tästä koulusta.

IH: Nii, nii justinsa...

IT: Sitten ku mennään kouluun, ni silloin tietää vähän enemmän.

Otteessa johdattelun lasta tilanteessa tekemälläni tulkinnalla ja kaiken lisäksi asioiden ”tietämisen” suuntaan, johon lapsi muutenkin on aikuisen kanssa käytävissä kasvatuksellisissa keskusteluissa vahvasti sosiaalistunut. Tämän kaltaisia aikuisen johdattelulle perustuvia merkityksenantoja en ole voinut ottaa analyysissäni huomioon. Haastattelijan tietoinen ja usein myös tiedostamaton johdattelu rajaa tiukasti asioita, joihin lapsi kokee voivansa vastata (Karlsson 2010, 128). Ohjaus-, kasvatus- ja opetustilanteissa aikuisilla on usein määräävä asema ja he tekevät paljon kysymyksiä lapsille. Aikuisen ammattilaisen asettamat kysymykset tavoittelevat usein aikuisen ennakkoon toivomaa vastausta. Lapsen toimiessa haastattelussa esimerkiksi opettaja-oppilas -suhteen kaltaisesti, hänen vastaamistaan voi ohjata pyrkimys oikeiden vastausten antamiseen. Tällaisten kysymysten avulla ei haluta selvittää, mitä lapsi todellisuudessa ajattelee, vaan pyritään kasvattamaan lasta tai tarkistamaan, mitä hän muistaa. Tämän kaltaisissa vuoropuheluissa keskitytään siis harvoin siihen, mitä lapsi itse pohtii. Taustalla ovat aikuisen vastuu lapsen hyvinvoinnista sekä oppimisesta ja lisäksi pitkät aikuisjohtoiset perinteet toimittaessa lasten kanssa. Tämän vuoksi lapsi on tottunut, että aikuinen odottaa häneltä tietynlaisia vastauksia. Voi olla, että tällöin käykin niin, että lapsen vastaukset kertovat enemmän siitä, mitä hän olettaa haastattelijan odottavan vastauksilta, kuin siitä miten asiat todella näyttävät hänen elämänsäpiirissään. (Karlsson 2010, 128; Alasuutari 2005, 152-153.)

Pienten lasten haastattelumotivaatio saattaa olla suuri siitä syystä, että he kuvittelevat haastattelun olevan jonkinlainen testi. Siis myös tästä syystä he saattavat yrittää vastata kysymyksiin ikään kuin oikein, mikä ei välttämättä ole haastattelun pyrkimyksenä. Toisaalta tällöin he myös keskittyvät haastattelukysymyksiin paremmin. (Scott 2008, 92.) Kyseisen tilanteen johdattelun välttäminen olisi voinut olla mahdollista antamalla lapselle aikaa vastata ja kysymällä mahdollisia tarkentavia kysymyksiä siten, ettei oma ennako-oletus johdattelisi lapsen pohdinnan suuntaa.

Ote 7. Saman kysymyksen esittäminen eri muodossa, lapsen kuuleminen

3H: Entäs sitte, oliks helppo kertoa näistä asioista mitä mää kysyin?

3A: Joo....paitsi see tota no nii se...

3H: Mikä?

3A: ...ööö, ei kerro, ei mikää...he hei tää...

3H: Tuntuks joku hankalalta?

3A: ...ööö, et mitä Topi ja iskä tekee,öö tai ku pissa tulee tai jotai, emmää tiää

3H: Ni se tuntu vähän ikävältä kertoo...

3A: nii, tai ei ikävältä mutta...

3H: ...vaikeelta?...

3A: Ni

3H: okei...

Haastattelutilanteessa sama kysymys voidaan esittää eri muodoissa, jolla varmistetaan se, että lapsi on varmasti ymmärtänyt kysymyksen (Hirsjärvi&Hurme 2004, 130). Edeltävässä otteessa kyseinen menettely auttaa lasta vastauksen muodostamisessa. Tämän otteen kohdalla jäin lisäksi pohtimaan sitä, annoinko lapselle riittävästi aikaa vastaamiseen. Litteronnista voidaan tulkita, että lapsella olisi ollut mahdollisesti enemmän tai ainakin täsmällisempää kerrottavaa kuin mitä hän verbaalisti tilanteessa ehtii tuottaa. Lapsen kuulemisen edellytyksenä onkin Kyrönlampi-Kylmäsen (2007, 88) mukaan se, että hänen rinnalleen kyetään hiljentymään ja pysähtymään aina uudelleen.

Ote 8. Tulkinnan varmistus, lapsen kyky refleктоivaan pohdintaan leikin keskellä

3H: eli tää oli kiva ku oli tällai pari mukana täällä haastattelussa?

3M: nii, ku olis tuntunu ihan oudolta jos olis ollu vieras tai olis ollu yksin, ainakin musta

3H: mmm

3A: päpöpöpää (leikkiääni)

3M: Ooks sä joku pikku kalkkuna?

3A: eh, päpöpääpääpää

3M: heheheh

Otteen alussa varmistan tulkintani lapsen vastauksesta. Kaikesta tilanteeseen sisältyvästä leikillisyydestä huolimatta lapsi vastaa kysymykseeni asiallisesti ja reflektoiden, vaikka kysymyksen epäonnistunut muotoilu olisi itse asiassa sallinut myös lyhyemmän vastauksen. Tilanne on todiste siitä, että lapsi on kyvykäs refleктоimaan myös usein liian abstraktiksi koettua aihetta tunteita ja tuntemuksia. Lisäksi lapselle vaikuttaa olevan luonnollista vastata kysymykseen leikin keskellä.

Ote 9. Lapsen kerronnan tulkinnan vaikeus

IH: Nii just joo, no oliko tota, oliko kysymyksiä helppo ymmärtää?

IV: Oli

IT: Kyllä oli.

IH: Hmm....

IT: Edelleen vaikeita.

IH: Nii, vaikeita kysymyksiä?

IT: Nii, mutta helppo ymmärtää

Kyseisessä otteessa kaipaen tarkennusta lapsen ehkä odottamattomalle mielipiteelle kysymysten vaikeudesta, sillä en ollut kysymysten vaikeustasosta lapsilta kysynyt, enkä ehkä oletanut niiden olevan vaikeita. Lapsen kokemusta voidaan tulkita siten, että hän ymmärsi kysymykset, joita kysyttiin, mutta niiden sisältö oli vaikea. Otteen voi tulkita myös siten, että lapsi korostaa kyvykkyyttään vakuuttamalla, että hän kyllä ymmärsi kysymykset vaikka ne olivatkin vaikeita. Tutkija joutuukin Karlssonin (2010) mukaan kriittisesti pohtimaan, miten pitkälle vietyjä tulkintoja hän voi aineistostaan tehdä, etenkin lapsia tutkittaessa (Karlsson 2010, 133). Haastattelutilanteessa aikuisen on muistettava, että ei välttämättä osaa katsoa tilannetta lapsen näkökulmasta. Lapsi voi myös ymmärtää puheen mielestään oikealla tavalla, vaikka se tapa poikkeaisikin haastattelijan ymmärryksestä. (Kirmanen 1999, 199-200.)

Ote 10. Aiheen rajaus aikuisen valta-asemaa hyväksi käyttäen

4A: Voiko kertoa jos on lemmikki, ni voiko kertoa siitä?

4Ha: Kerrotaan ny tästä kouluhommasta.

4A: Okeii (hieman pettyneenä, mutta iloisena)

4H: joo

Otteessa näkyy valta-asemani käyttö aikuisena, haastattelijana ja tutkijana. Se esiintyy tiukkana aiheen rajauksena tutkittavaan ilmiöön. Kyseisessä haastattelussa oli todellisuudessa kerrottu jo ennen tässä esitettyä katkelmaa useaan otteeseen pitkiä pätkiä haastatteluteemojen ulkopuolelta, minkä vuoksi aiheen rajaus oli haastattelun eteenpäin viemiseksi jossain vaiheessa toteutettava. Tavoitteena haastattelussa kysymysten esittämisellä on suunnata haastateltavan tarkkavaisuutta tutkittavaan ilmiöön (Karlsson 2010, 128). Kuitenkin jo itse kysymiseen liittyy aina vallankäyttöä. Kysyjä tekee aloitteen ja kysymyksillä johdatteli määrää, millaisia ajatuspolkuja on seurattava. Muut päättelyn polut jäävät tällöin huomiotta. Haastattelijan valitsemat haastatteluteemat voivat olla lapsen kannalta epäolennaisia, jolloin lapsen mielessä pyörivät tärkeät asiat jäävät huomiotta. Toiminnan perustuessa aikuisen kysymyksille, lapsi luulee herkästi, ettei hänen kysymyksillensä

ole tilaa. Tutkimuksissa on tullut esiin, että mitä enemmän aikuinen kysyy ,sitä vähemmän lapset kysyvät ja päinvastoin. Aikuisten kysymysten tulva siis passivoi lapsia. (Karlsson 2005, 183-184.)

Oleellista dialogisen vuorovaikutuksen aikaansaamiseksi oli, myös Lerkkasen ja Rausku-Puttonen (2011) esiopetuksen vuorovaikutusta käsittelevässä tutkimuksessa, tilan antaminen kiireettömille pohdinnoille, mutta sen lisäksi huolehtiminen siitä, ettei keskustelu ajautunut muihin asioihin kovin pitkäksi aikaa. (Lerkkanen&Rausku-Puttonen 2011, 26.) Aiheen rajaaminen sulkee jotain lapsen näkökulmasta oleellisempaa informaatiota pois aineistosta, mikä ei tosin ole tämän tutkimuksen tarkoituksen kannalta merkityksellistä tietoa.

Ote 11. Tilan antaminen lapsen kerronnalle ja haastatteluteemoihin palaaminen

4P: Ja kovikset ei käy yleensä semmosessa talossa missä on koira

4H: Nii...jossa on koira (puhun edellisen päälle) No ei nii tietenkää, aiva...Mitenkä tota (puhun päälle)

4P: Nii justiin ne voi purra

4H: Nii joo aivan...et niitäki pelottaa

4P: Nii-i

4H: Mites tää haastattelupaikka, oliko tää kiva tää paikka?

4A: Joo,

4H: Miksi?

4A: oikeesti kovikset ei aina oo tota rohkeita koska aina jotkut pelkää, aina joku pelkää jotain esim. joku voi pelätä jossain ohjelmassa ja vaikka olis joku sankari ni se voi pelätä vettä tai jotain eläintä. Mutta mää en pelkää....

4P: Niin kun tota toi Tarzanki nii se ei pelkää ni se ei pelkää Tarzan ei pelkää ketään, koska se voi hypätä gorillan kimppuun...

4H: mitens...m....

4P: Pantterinki se voi tappaa, oikeesti...

4H: Mites...(sain taistella puheenvuorosta) jos tää haastattelu olis ollu vaikka tuolla pienryhmähuoneessa, tuolla tiedätteks te missä se on?

4A: Joo....

4P: Öh,öö...(yrittää jatkaa juttuaan)

4H: Ni olisko ollu mukavampi siellä vai täällä?

4A: Täällä olis ollu mukavampi (ehdottomasti)

4P: Täällä..

4A: Siel olis ollu vauvoja...niin

Otteista voidaan tulkita, että lapset nauttivat, kun aikuinen kuunteli heidän mieltään painavia asioita. Vaikka yritin voimakkaasti suunnata lasten huomion muista aiheista jälleen haastattelun teemoihin, he käyttivät omalle kerronnalleen annettua tilaa ja jatkoivat yrityksestäni huolimatta mieltään painavan asian pohdiskelua. Kyseiset otteet haastatteluista haastavatkin pohtimaan, kuinka

pitkälle eettisiä periaatteita lasten ehdolla toimimisesta voidaan haastattelutilanteen kannalta toteuttaa.

Toinen mahdollinen tilanneratkaisu olisi voinut olla se, että antaisi lasten ensin rauhassa kertoa heidän näkökulmastaan merkityksellisemmät asiat ja vasta sitten olisi palauttanut keskustelun haastatteluaiheisiin. Kyseinen ratkaisu olisi kuitenkin voinut tuottaa käytännön ongelmia lapsen jaksamisen ja päiväkodin toiminnan rajaamien aikataulujen suhteen. Brotherus (2004) on ratkaissut kyseisenlaisen tilanteen siten, että hän antoi lasten kertoa vapaasti haluamastaan aiheesta haastattelun lopuksi (Brotherus 2004, 74).

Haastatteluotteessa esiintyvä lasten monipuolinen, taitava ja aktiivinen kerronta heille itselleen merkityksellisistä asioista haastaa pohtimaan vaihtoehtoisia aineistonhankinnan tapoja. Lähemmäs lapsen oman tiedon äärelle on mahdollista päästä, kun annetaan hänen itse kertoa valitsemistaan aiheistaan omalla tavallaan kerrotuttamalla ja kuuntelemaan keskittymällä (Karlsson 2005, 184-185). Lapsen oman tiedon äärelle tulisi uskaltaa pysähtyä tarkoittaen usein perinteistä poikkeavia tiedonhankkimistapoja (Kyrönlampi-Kylmänen 2007, 91). Lapset kertovat tarinoita mielellään, koska se antaa heille mahdollisuuden puhua asioista, jotka heitä kiinnostavat. Aikuinen myös antaa lapselle riittävästi puheenvuoroja sekä rohkaisee ja kannustaa, mikä ei lasten keskinäisessä vuorovaikutuksessa ole itsestään selvää. Lapset kertovat aikuisille pidempiä ja monimutkaisempia tarinoita kuin ikätovereilleen. Kokemuksistaan he raportoivat tarkemmin ystävälliselle ja ymmärtävälle, kuin etäiselle ja viileälle kuuntelevalle aikuiselle. (Nurmi ym. 2006, 46-47.)

Ote 12. Lapsen kyllästyminen ja haastattelun jatkamiseen houkuttelu

4H: Hei vastataaks vielä näihin kysymyksiin, ennen kun meette sinne.

Olisko sun mieltä voinu tää haastattelu olla vielä mukavampi?

4A: No sillä tavalla, että olis voinu tehä vaikka jotain hauskaa, esimerkiksi, että oltas menty kymääkkimää...

4H: Mitä?

4A: Jos oltais vaikka saatu jotkut hauskat tehtävät tehä täällä.

4H: Yhym, okei.

Otteesta on tulkittavissa, että lapset ovat kyllästyneitä haastattelutilanteeseen ja tekisivät mieluummin jo jotain mielekkäämpää. Tämä heijastuu levottomuutena ja muun puuhasteluna, mutta myös lapsen konditionaalissa antamaan vastaukseen, josta voidaan tulkita, ettei haastattelutilanne ole enää niin hauska. Lapsen haastattelu vaatii Kirmasen (1999) mukaan haastattelijalta joustavuutta ja luovuutta. Hänen kokemuksensa mukaan lapsen haastattelun voi joutua keskeyttämään tai pitämään siinä taukoa, sillä lapsi ei jaksaa keskittyä kovin pitkäksi aikaa istuen hiljaa paikoillaan ja

vastaten kysymyksiin. Tällaisissa tilanteissa Kirmanen korostaa lapsen ehdoilla toimimista tärkeimpänä asiana. Lasta saattaa joutua houkuttelemaan ja rohkaisemaan. Tutkijalta vaaditaan kärsivällisyyttä, kysymyksiä voi joutua toistamaan ja muokkaamaan tilanteen edellyttämällä tavalla tai on palattava samaan asiaan myöhemmin. (Kirmanen 1999, 205.)

Ote 13. Lapsen motivaatio, mielikuvitus ja haastattelun kääntäminen leikiksi

9H: Tulisko teillä mieleen jotain ideoita millä ta....

9A: kyllä tää aika hauska oli, ku me naurettiin täyteen ääneen: Eikä pysy pokka, ku hehehe naurattaa...hehehe

9H: Okei. Oliko tässä haastattelussa jotain ikävää?

9P: joo.

9H: Mikä oli ikävää?

9P: Ku opetellaan siä siansaksaa.

hehehe

9H: Tässkö me opetellaan siansaksaa?.

9P: Ni

9A: kato ny mikä piaru...hehehe

...

9H: oliko tää hyvä aika haastatella teijän mielestä?

9A: Oli

9L: Ei ku iltapäivällä olis ollu kivempi.

9A: Hei nyt olis oikeesti kivempaa, ku meillä jäi puolet tosta makurihetkestä.

9L: Kivaa on täällä kun saa olla vähemmän aikaa makurissa.

9H: Mitäs luulette...ootteekste kauheen väsyneitä nytte?

9L: eii, mua ei väsytä.

9H: väsymys ei haittaa yhtään?

9A: nii, mä en ees tykkää koko makurihetkestä...

hehehehehe...

Otteista näkyy se, että haastattelun teemat tai tilanne eivät motivoineet lapsia edes yrittämään kysymyksiin vastaamista tosissaan saati aiheiden pohtimista. Lapsia motivoi ainoastaan se, että he välttyvät vielä ikävämmältä tilanteelta, päiväunilta, haastatteluun osallistuessaan. Lapset muovaavat tilanteesta leikin, jossa kysymyksiin vastataan hassusti ja miten sattuu. Vastauksissa mielikuvitus ja todellisuus sekoittuvat ja hankaloittavat tulkintaa. Sekä samuus että erilaisuus ovat Karlssonin (2010) mukaan lapsuudessa yhtä aikaa läsnä. Tutkijalta vaaditaan lisäksi avoimuutta uudentilanteille ja odottamattomille samuiksille ja erityisyyksille kuten käsiteparille mielikuvitus ja todellisuus. (Karlsson 2010, 134.)

Eräs perustavanlaatuinen lapsilta saadun tiedon laatuun liittyvä tekijä on se, ovatko lapset halukkaita ja kyvykkäitä antamaan vastauksia kysymyksiin ja kertomaan subjektiivisesta

kokemuksestaan. Toinen tiedon laatuun liittyvä asia on lasten motivaatio antaa perusteellisia ja todenmukaisia vastauksia heille esitettyihin kysymyksiin. Tähän liittyen haastattelijan ja lapsen välinen suhde on ratkaisevaa. (Scott 2008, 97-98.) Rantala (2005) toteaa, ettei ole tutkimuksessaan pitänyt tärkeänä sitä, kuinka totuudenmukaisia lasten kertomukset ovat vaan ennemminkin lasten kertomusten sisältöä (Rantala 2005, 265). Haastattelijan ja lapsen välinen suhde on ongelmallinen myös eettisiä kysymyksiä pohdittaessa, esimerkiksi puuttumattomuuden periaatteen kannalta, jota käsittelen seuraavan aineisto-otteen yhteydessä.

5.3.3 Lapsi ottaa kantaa aikuisen eettisiin valintoihin

Eettiset periaatteet ovat lasten kanssa toteutettavassa tutkimuksessa läsnä aikuisten kesken tehtävää tutkimusta voimakkaammin. Jos lapsi nähdään aktiivisena sosiaalisena toimijana, voidaan olettaa, että hän ottaa myös kantaa tutkimukseen osallistumisensa ja näin ollen myös tutkijan eettisiin valintoihin tutkimustilanteessa. Aivan toinen asia on se, havaitsemmeko ja ymmärrämmekö me tutkijoina lapsen kannanottoja. Lapsen tapa, esimerkiksi ilmaista halukkuuttaan osallistua tutkimukseen, voi poiketa aikuisen olettamasta tavasta. Lapsikäsitteeni mukaan siihen, että lapset ottavat kantaa eettisiin kysymyksiin, ei voida kuitenkaan tyytyä, vaan aikuisen on otettava eettisissä pohdinnoissaan huomioon myös lapsen kypsymättömyys ja haavoittuvuus sekä oltava herkkänä lapsen eettistä pohdintaa aiheuttaville viesteille.

Kuten jo aikaisemmin olen todennut, lasten kanssa toteutettavat tutkimuseettiset käytännöt ovat kirjallisuudessa hyvin kirjavia. Lasten suojelun ja osallistumisen periaatteiden välillä käydään vilkasta keskustelua (Strandell 2010, 95). Mikä palvelee tutkimuksellista agendaa, ei välttämättä palvele käytäntöä tai osallistujien kiinnostusta (Roberts 2008, 273). Eettinen vastuu lasten kanssa tehtävässä tutkimuksessa on liitetty erityisesti aineistonkeruuseen ja lasten kohtaamiseen. Vapaaehtoisuuden, suostumuksen ja luottamuksen eettisiä periaatteista on kuitenkin käytännön tutkimuksessa jopa mahdotonta loppuun asti noudattaa. (Strandell 2010, 109-110.) Tässä luvussa käsittelen aineisto-otteiden kautta lasten tutkimuksen eettistä problematiikkaa; puuttumattomuuden periaatetta, ahdistavan tunteen välttämistä sekä osallistumisen vapaaehtoisuutta. Lasten kuulemisessa keskeistä on heidän tunnistaminen ja kunnioittaminen inhimillisinä olentoina (Roberts 2008, 264).

Ote 14 ja 15. Puuttumattomuuden periaate ja vastuullisen aikuisen rooli

3A: tää tyyppi, Voi kakkapökäle?

3M: Mitä sää A sanoit?

3A: *Hups anteeks?*
 3M&A: *hii...*
 3H: ***Onneks mulla meni just korvat kii.***
 3A: ***heheheee..et sä et kuullu mitä mää sanoin.***
 3H: *mmmm*
 3M: ***Mut A älä sano enää koskaan tota sanaa.***
 3A: *een... hehee paitsi kotona...hehehe*
 3M: *Saaks sää kotona sanoo*
 3A: *Saan, tai leikkipuistossa, hahaaha, piasti jos siä on jotai isompia*

9H: *No entä hei, entä jos tää olis ollu tuolla...*
(pääläläläl, kovaa sekalaista meteliä)
 9L: *Kakkamylly...*
 9H: ***Nyt sitte, siellä ollaan jo viereisessä ryhmässä nukkumassa jo, et***
 9A: *oohh, nii mitä sun piti kysyy, mää*
 9L: *Nii mitä sun piti kysyy meiltä viä*

Tutkija ei voi aina täysin noudattaa puuttumattomuuden periaatetta (Strandell 2010, 101). Olin haastattelutilanteissa ainoa aikuinen, joten vaikka vastuu lapsista ja lasten käyttäytymisestä ei periaatteessa ollutkaan harteillani, en voinut vastuullisen aikuisen roolia myöskään täysin sulkea pois tilanteesta. Aikuinen haastattelijaksi ei voi irrottautua omasta aikuisuudestaan, mutta hän voi pyrkiä olemaan ilman kontrollipyrkimystä vakavasti kiinnostunut ymmärtämään lapsen tavan nähdä asioita (Alasuutari 2005, 152-153). Pyrin haastatteluja tehdessäni olemaan astumatta päiväkodin henkilökunnan lailla kasvattavan aikuisen rooliin eli noudattamaan puuttumattomuuden periaatetta, mutta koin sen esimerkiksi kyseisissä tilanteissa vaikeaksi. Käytännön tilanteessa ratkaisu oli tehtävä tilanteen vaatimalla tavalla. Ensimmäisessä esimerkissä sain väistettyä tilanteeseen puuttumisen leikin varjolla toisen lapsista ottaessa vapaaehtoisesti tämän minulta kielletyn kasvattajan roolin. Luultavasti oma läsnäoloni kuitenkin vaikutti tilanteen ratkaisuun. Toisessa esimerkissä koin puuttumisen päiväkodin muun toiminnan, päiväunien, kannalta välttämättömäksi.

Ote 16. Ahdistavan tunteen välttäminen ja kysymysten variointi

4H: *joo, selvä no missäs teidän vanhemmat on töissä?*
 4P: *Mun äiti on töissä tuola...mikä se onkaan tuo...*
 4H: ***muistaks sä mitä se tekee siä..***
 4P: ***...se auttaa semmosia ihmisiä, ihmisiä jotka ei, semmosia aikuisia ihmisiä jotka ei pysty tekeen kaikkia joita niitten pitäis tehdä***
 4H: *nii just*
 4P: ***että, että että sillain se auttaa niitä***
 4H: *okei joo*
 4P: ***Se on semmosessa...semmosessa***

4H: Ei se haitta vaikka sä ei ny muista sitä paikkaa, mä ymmärsin mitä työtä se tekee. Entäs iskä?

4P: No se on tuola, se on tuola... (vaikeuksia miettimisessä) tehtaassa tai mä en tiä mitä se tekee työksensä.

4H: joo, selvä

Otteessa lapsella on vaikeuksia muistaa taustakysymyksiin liittyen sitä, missä vanhemmat ovat töissä. Myös ”en tiedä” ja ”en muista” vastaukset ovat hyväksyttäviä, jotta lapsesta ei tunnu, että häntä painostetaan vastaamaan kysymyksiin (Kirmanen 1999, 205). Eettisen pohdinnan alaista ja tilannesidonnaista on se, missä vaiheessa lapselta tulee tai kannattaa hyväksyä ”en tiedä” vastauksia ja kuinka pitkälle kysymystä kannattaa ja voi varioida siten, ettei lapselle tule tilanteessa kiusallista tai ahdistavaa tunnetta. Lisäksi ratkaisua tulee pohtia siitä näkökulmasta, mikä on tutkimuksen tavoitteen kannalta oleellista. Otteen lopussa annan lapselle vihjeen siitä, ettei haittaa vaikka hän ei asiaa muista, minkä jälkeisessä kommentissa lapsi myös käyttää hyväkseen mahdollisuutta jättämällä kysymyksen pohtimisen vähemmälle.

Ote 17. Lapsen jännitys ja haastatteluun osallistumisen vapaaehtoisuus

6H: Miltäs tää haastattelu olis tuntunu ilman paria?

6S: (pitkä hiljaisuus)...en osaa oikein vastata

6H: oisko tuntunu ihan samanlaiselta?

6S: Varmaan.

6H: no oisko jännittäny enemmän?

6S&R: En tiä

6H: Olisko se ollu helpompi kertoa?

6S: En oikeen osaa vastata.

6H: Okei.

No tota, Mitä sanotte tästä haastattelupaikasta? Miltä tuntu, et oliko tää hyvä paikka haastatella?

6R&S: oli

6H: Miksi hyvä paikka haastatella?

6S: En mä osaa vastata.

6H: Kumpi paikka on kivempi tämmöseen haastatteluun tämä vai se palaverihuone?

6S: tämä

6H: Miks tää on kivempi?

...hiljaisuus...

6H: onks tää tutumpi paikka?

6S: on..

6H: oisko tää sen takia kivempi?

Kyseistä otetta analysoidessani päädyin johdattelua pohtiessani aiemmin esittämäni näkemyksen kanssa ristiriitaiseen päätelmään. Otteessa johdatteluni perustuu eettiseen ratkaisuun, joka kaikessa johdattelevuudessaan vaikuttaisi tilanne huomioon ottaen oikealta ratkaisulta lapsen haastattelua

koskevan kirjallisuuden vastakkaisista väitteistä huolimatta. Lasten haastattelujen eettisiä näkökulmia pohdittaessa mainitaan usein siitä, ettei tutkimustilanteessa saa lapselle tulla ahdistavaa tunnetta (ks. esim. Roberts 2008, Kyrönlampi-Kylmänen 2010a). Olen kyseisessä tilanteessa toimiessani nostanut eettiset ratkaisut tutkimuksen tavoitteen yläpuolelle. Tilanteessa aistin lasten jännittyneisyyden, minkä vuoksi tarjoan valmiita vastausvaihtoehtoja haastattelun eteenpäin viemiseksi ja ahdistavan tunteen välttämiseksi. Toisaalta aikuisten kysymysten tulva puolestaan passivoi lapsia. (Karlsson 2005, 183.) Lasten ilmaisukeinojen ollessa rajalliset, vanhemmat ottavat vuorovaikutustilanteen hallintaansa saadakseen viestinnän sujumaan ja keskustelun etenemään. Jos aikuinen ei anna lapsen keskusteluvuorolle riittävästi aikaa eikä odota lapsen aloitteita, lapsi voi kehittyä aina vain passiivisemmaksi saaden aikuisen ottamaan yhä hallitsevamman roolin ja vahvistavan näin passiivisuuden kierrettä. (Launonen 2007, 20.)

Haastattelu tulisi oman kokemukseni mukaan viedä jollain keinolla loppuun, jotta lapselle ei jäisi negatiivista tunnetta haastattelusta tai omasta osallistumisestaan. Kyseiset lähes valmiiksi annetut vastaukset eivät toki ole tutkimusaineistona käyttökelpoisia, mutta ne antavat lapselle mahdollisesti tunteen siitä, että hän on vastannut jotain. Karlssonin ja Launosen edellisen kappaleen argumentit soveltuvat mitä luultavimmin useisiin tutkimustilanteisiin lasten kanssa ja erityisesti kasvatuksellisiin tilanteisiin, joissa vuorovaikutus ei rajoitu vain yhteen tai muutamaan keskusteluun lapsen kanssa.

Toinen mahdollinen tulkinta kyseessä olevalle haastatteluotteelle voisi olla haastattelijan ja haastateltavien käsitysero siitä, mihin haastattelussa pyritään. Hirsjärvi ja Hurme (2004) toteavat, että tarkoituksen ollessa haastateltavien mielipiteiden esiin saaminen, haastateltavat usein käsittävät tilanteen niin, että heidän pitäisi tietää tarkasti. Jos ei tätä tiedon ja mielipiteen eroa korosta tai oikaise voi myös siitä syystä esiintyä paljon ”en osaa sanoa” vastauksia. (Hirsjärvi&Hurme 2004, 96.)

Pohdin myös, olivatko kyseisen otteen lapset todella ymmärtäneet tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuuden, jos melko neutraaleihin kysymykseen vastaaminen tuntui vaikealta tai vastenmieliseltä. Koulumaailma usein lähes pakottaa lapset osallistumaan tutkimuksiin (Roberts 2008, 273). Vapaaehtoisuus ei kokemukseni mukaan ole aina myöskään aikuisen ohjaamissa päiväkodin tilanteissa läsnä. Lapset saattavat myös piilotella haluttomuuttaan osallistua tutkimusentekoon (Langston ym. 2004, 152). Lapset haluavat usein miellyttää aikuista, eivätkä siksi vastaa kielteisesti tutkimukseen osallistumiseen (Estola ym. 2010, 186). Tutkijan velvollisuus on kuunnella, havainnoida ja tulkita, onko lapsi todella halukas osallistumaan tutkimukseen. (Kyrönlampi-Kylmänen 2010a, 210.) Yleiset suorittamisprotokollat eivät tuo näihin ainutkertaisiin

tutkimustilanteisiin ratkaisua, vaan asiaa on pohdittava ennemmin tilannekohtaisesti siltä kannalta, miten lapsi juuri nyt ymmärtää tutkimukseen osallistumisen sisältävän (Estola ym. 2010, 186-187).

Jos tutkimuksessa on tarkoitus haastatella lasta, sisältyy jo tähän oletus, että lapsi kykenee muodostamaan omia näkemyksiä ja myös kertomaan niistä. Tällöin tuntuisi selvältä, että lapsi voi myös ottaa kantaa tutkimukseen osallistumiseensa ja että sen hän myös tekee tavalla tai toisella. (Strandell 2010, 96.) Otteen ”en osaa sanoa” vastaukset voidaan siis nähdä myös kannanottona siihen, ettei tosiasiallisesti halutakaan osallistua tutkimukseen. Tämän haastattelun sekä yhden riehakkaaksi yltyneen haastattelun kohdalla pohdin myös haastatteluparin valinnan kysymyksiä. Millainen kombinaatio erityisen riehakkaista tai hiljaisista lapsista olisi tutkimuksessa tavoiteltavan informaation kannalta ja toisaalta lapsen mukavuuden kannalta mielekkäin?

Ote 18. Lasten kannanotto haastatteluun osallistumiseen

9H: Millasta oli olla täällä haastateltavana?

Millasta oli

9P: Tylsää.

9H: Tylsää, mitäs muitten mielestä?

9L: Ihan sama, mitä vaan.

9A: Kattokaa (plrrrrr...päristystä)

9H: No mites A?

9A: Ihan Kivaa

9H: ihan kivaa?

9A: ei ollu yhtään kivaa

hahahahaha

Otteen mukainen haastattelutilanne tuo haasteita tulkinnalle. Ensimmäinen mieleeni tullut ratkaisu oli koko haastattelutilanteen huomiotta jättäminen sillä perusteella, että vastaajat eivät todennäköisesti kerro totuudenmukaisesti kokemuksestaan. Tarkemmin pohdittuani totesin myös tilanteen rajaamisen pois aineistosta olevan tulkinnallinen kannanotto ja estävän pyrkimystäni lapsen kuulemiseen. Tutkimusaineisto ja sen tulkinta ovat vallankäytön välineitä (Karlsson 2010, 133). Otteesta voidaan tulkita, että haastattelutilanne ja aihe eivät olleet lapsille tiedon tuottamisen kannalta motivoivia tai mielekkäitä, joten he ottavat kantaa haastatteluun osallistumiseensa pelleilemällä ja vastaamalla mitä sattuu.

6 TULOSTEN TARKASTELUA

6.1 Tutkimustulosten pohdintaa

Tutkimukseni on rajallinen yritys kuvata lapsen kokemuksia tutkimushaastattelusta sekä lapsen kerronnan piirteitä haastattelutilanteessa. Kahden ensimmäisen tutkimuskysymyksen tuloksista voidaan johtaa päätelmiä siitä, millainen tutkimushaastattelu voisi olla esikouluikäisen lapsen kannalta mielekäs. Kolmannen tutkimuskysymyksen reflektointien kautta olen pyrkinyt avaamaan ikkunan lapsen kerronnan piirteille sekä ajatuksille siitä, mitä lasten kanssa tehtävässä tutkimuksessa tulisi mahdollisesti ottaa huomioon, jos pyritään lapsen tiedon näkökulmasta laadukkaaseen tutkimusaineistoon. Siihen liittyvän analyysin tuloksina syntyneet kategoriat voidaan nähdä yhdenlaisena jäsenyyksenä lasten kanssa toteutettavaan haastatteluun liittyvän sirpaleisen tiedon kentällä.

Lapsi- ja lapsuudentutkimuksen kentällä vallalla oleva keskustelu lapsiystävällisten metodien puolesta ja vastaan haastaa pohtimaan myös perinteiselle haastattelulle vaihtoehtoisia tiedonhankkimistapoja. Tämän haasteen asettaa myös aineisto-otteeseen 11 liittyvät pohdintani. Nämä tutkimuksen toteuttamisen seikat sekä ajankohtaiset pohdinnat lapsen osallisuuden ja suojelun välillä kytkeytyvät väistämättä käsitykseemme lapsesta. Olen tässä luvussa tarkastellut edellisen luvun tutkimuksen tuloksia sekä niitä tiivistäen että laajempiin asiayhteyksiin peilaten. Ensimmäisen alaotsikon alla tarkastelen kahden ensimmäisen tutkimuskysymyksen tuloksia, minkä jälkeen siirryn tarkastelemaan kolmannen tutkimuskysymyksen tuloksia liittäen tarkasteluun myös pohdintoja vaihtoehtoisista aineistonhankinnan metodeista.

6.1.1 Lapsen näkemys haastattelutilanteesta

Kun lapsuudentutkimus on ottanut tarkastelunsa kohteeksi lapsuuden lapsen näkökulmasta, on syntynyt runsaasti tutkimusta lasten osallisuudesta sekä lapsista toimijoina. Lapset nähdään siis aktiivisina sosiaalisina toimijoina, joten heillä tulisi olla mahdollisuus ilmaista mielipiteitään ja mahdollisuus vaikuttaa heistä kerättävään tietoon. Tämän vuoksi käydään vilkasta menetelmällistä keskustelua lapsiystävällisten tutkimusmetodien puolesta ja vastaan riippuen siitä, mitä näkökulmaa

lapsuuden monitahoisesta ilmiöstä kulloinkin painotetaan.(ks. esim. Alasuutari 2009, 54; Fraser 2004, 24-25; James & Christensen 2008, 2; Karlsson 2010, 133; Kiili 2006, 53; Strandell 2010, 103.) Tutkimukseni voidaan ajatella antaneen lapsille mahdollisuuden ilmaista mielipiteensä tutkimushaastattelukokemuksestaan ja näin mahdollistaneen heidän näkökulmansa esiin tuomisen osaksi edellä mainittuja menetelmällisiä keskusteluja.

Tutkimukseen osallistuvien lasten näkökulmasta tilanne, joka mahdollisti lapselle asioista kertomisen, oli lapsille pääasiassa mielekäs ja kiinnostava. Lapset olivat muodostaneet odotuksia haastattelutilanteesta pohtien sitä, tuleeko haastatteluun kaveri, millaista haastattelu on ja kuinka paljon siinä pitää puhua. Nämä lasten odotukset olivat aiheuttaneet myös jännitystä tulevaa tilannetta kohtaan. Haastattelutilanne ei lasten antamien merkitysten mukaan vetänyt, positiivisista kuvauksista huolimatta, vertoja lasten omaehtoiselle toiminnalle.

Parin läsnäolo koettiin haastattelussa mielekkyyden kannalta merkitykselliseksi, mutta ei haastatteluun osallistumisen kannalta ehdottomaksi. Parin läsnäolon mielekkyyden voidaan tulkita liittyneeksi vertaissuhteen läsnäoloon sekä kiinnostukseen toisen asioista ja mielipiteistä. Haastattelijan tuttuudella on merkitystä, jopa voimakasta merkitystä lasten haastattelukokemuksen laatuun. Lasten kokemuksilleen antamista merkityksistä voidaan kuitenkin tulkita, että useimmat lapset suostuisivat negatiivisesta suhtautumisestaan huolimatta myös vieraan haastateltaviksi. Lasten perustelujen mukaan aineiston laatu voisi haastattelijan outouden vuoksi kuitenkin kärsiä. Lasten kannalta merkityksellisiä fyysisen haastattelutilan tekijöitä olivat tilan tuttuus, häiriötekijöiden poissulkemisen mahdollisuus sekä mahdollisuus leikkiin. Piirtämisellä haastattelutilanteessa oli lapsille merkitystä itsessään mielekkäänä toimintana, mutta se antoi myös lasten mukaan tukea heidän kerronnalleen. Haastattelukysymysten reflektointi osoittautui haastatteluissa lasten niihin liittyvien kokemusten kuvailun kannalta liian abstraktiksi aiheeksi.

Strandell (2010) pohtii tutkimustilanteiden voimakasta pyrkimystä miellyttävyyteen lasten osallistumisen kannalta sekä tutkimustavoitteiden pyrkimystä hyödyllisyyteen. Hän toteaa, että näissä pyrkimyksissä saatetaan jo mennä liian pitkälle siten, että niistä tulee tutkimuksen itseisarvo. Perustutkimuksella pitäisi olla vankka sija lapsitutkimuksen kentällä ilman liiallisia sovellettavuus- ja hyötyvaatimuksia. Liiallinen tuijottaminen lapsiystävällisiin tekniikoihin voi viedä huomion niistä valta-, auktoriteetti- ja kontrollisuhteista, jotka luovat puitteet lasten toimijuudelle ja sosiaaliselle identiteetille. (Strandell 2010, 108.) Lasten tutkimustilanteen mielekkyyden pohtiminen ei siis saisi olla tutkimuksella tavoiteltava itseisarvo. Esimerkiksi tästä syystä tutkimusaineistoni käsittely ei rajoittunutkaan kahden ensimmäisen tutkimuskysymyksen ilmiön tarkasteluun lapsen näkökulmasta, vaan koin tarpeelliseksi tarkastella myös lapselle ominaista kerrontaa ja tätä kautta haastattelussa huomioon otettavia tekijöitä. Tämän koin myös

tutkimuksen luotettavuuden kannalta tärkeäksi, jotta kriittinen tulkintani aineistoani kohtaan tulisi esille.

6.1.2 Lapsi kertoo ja tutkija tavoittelee lapsen kokemusta

Kolmannen tutkimuskysymyksen tuloksia käsitellessäni olen jo pohtinut aineistostani esille nousseita lapsen kerronnan piirteitä aineisto-otteiden havainnollistamana lasten haastattelun erityispiirteitä koskevan kirjallisuuden valossa. Tässä luvussa pohdin vielä analyysin tuloksena syntyneitä kategorioita lapsen kerronnan ja lapsen haastattelutilanteen erityisen luonteen jäsentäjinä tässä tutkimuksessa.

Tämän hetken tieto tutkimushaastattelun toteuttamisesta lasten kanssa on hyvin sirpaleista (Scott 2008, 89). Tämä on käytännössä havaittavissa myös lapsen haastattelua käsittelevässä luvussani (luvussa 4.2.3). Aloittelevan tutkijan hämmennystä aiheen tiimoilta lisää myös se, että lapsitutkimuksen metodeista yleensäkin käydään tutkimuksen teon ja laajempien asiayhteyksien kannalta vilkasta keskustelua suuntaan ja toiseen. Analyysini pohjalta olen lopulta päätenyt kolmannen tutkimuskysymyksen tuloksena muodostuneiden kategorioiden mukaiseen jäsenyykseen lapsen kerronnassa läsnä olevista tekijöistä haastattelutilanteessa. Jäsenyykseni on kiinnittynyt tutkimukseni analyysiprosessiin, kyseiseen aineistoon ja käsittelemäni kirjallisuuden huomioihin, joten sitä ei voida yleistää koskemaan kaikkia lasten kanssa toteutettuja haastatteluja. Lapsitutkimuksen kentällä vallalla olevat monenlaiset näkökulmat kirjallisuuden kautta tiedostaen olen päätenyt melko yleisen tason kategorioihin. Tämä on mahdollistanut monenlaisten täsmällisempien huomioiden asettamisen kyseisten kategorioiden alaisuuteen, esimerkiksi käsittelemieni aineisto-otteiden muodossa. Kategorioita muodostaessani on tavoitteenani ollut oman käsitykseni selkiyttäminen lapsen kerrontaan vaikuttavista piirteistä sekä haastattelussa ja samalla arkikeskusteluissa huomioon otettavista asioista.

Käsitän, kuten olen jo tuloksia tarkastellessani todennut, lapsuuden läsnäolon lapsen kerronnassa sisältävän lapsen kehitysvaiheen ja siihen liitetyt kyvyt, mutta lisäksi lapselle ominaisen tavan ajatella, toimia ja kommunikoida sekä kaikuja lapsen kulttuurista ja yhteiskunnallisesta asemasta. Seuraava Strandellin (2010) huomio käsityksestäimme lapsuus ilmiötä kohtaan haastaa kuitenkin pohtimaan asiaa tarkemmin. Lapsuuden instituutioiden ammattilaisten käytännön työn välineinä käyttämät käsitteet määrittelevät Strandellin (2010) mukaan, minkälaisia lapset ja lasten väliset suhteet ovat sekä sen, mitä lapset tekevät. Asiantuntijavallan siivittäminä nämä käsitteet ovat saavuttaneet kulttuurissamme aseman luonnollisina, itsestään selvinä ja myös normatiivisina käsitteinä. Vaarana on, että me tutkijoina

suhtaudumme näihin käytössä oleviin käsitteisiin siten, että ne olisivat valtasuhteista vapaita ja neutraaleja käsitteitä. Esimerkkinä Strandell esittää käsitteen leikki, jonka avulla lapset helposti työnnetään omaan erilliseen kulttuuriinsa osallisuuden ja vaikuttamisen ulkopuolelle. Ongelmaksi muodostuukin liian vähäisen tiedon sijaan se, että meillä on liian valmiita vastauksia. (Strandell 2010, 106-107.) Esimerkiksi Karlsson (2010) toteaa tutkimusten mukaan lapsille olevan ominaista leikin ja leikillisyyden (Karlsson 2010, 135). Karlssonin kuvaamat lapsuuden ominaisuudet vaikuttavat osuvilta ja hyvin lapsia kuvaavilta, mutta Strandellin huomio asettaa nämäkin luonnolliselta tuntuvat kuvaukset tarkastelun alle.

Käsitys lapsesta muuttuu Karikosken (2008) mukaan esikoulun ja koulun toimintakulttuurin välillä leikkivästä esikoululaisesta oppivaksi koululaiseksi. Kasvuympäristön muuttuessa myös lapsen rooli muuttuu ja lapsiin kohdistuvat odotukset muuttuvat vaativammiksi. Kasvuympäristölläkin on siis merkitystä käsityksemme lapsesta, jolla puolestaan on seuraamuksia myös kasvatus- ja opetustoimintaa ajatellen. (Karikoski 2008, 38.) Voidaankin siis pohtia, olisiko tutkimuksenteon leikkisyyden ”vaatimukset” ja toisaalta sillä ”asetettu” lapsen alisteinen asema näyttäytyneet eri tavalla koulukontekstissa, esimerkiksi haastateltaessa ensimmäisellä luokalla olevia oppilaita? Olisiko tällöin leikillisyyden ”vaatimus” lapsia haastateltaessa menettänyt kokonaan merkityksensä?

Lapsen ja aikuisen välisen vuorovaikutuksen haastattelutilanteessa koin omaa tutkimusaineistoani analysoidessani käytännön tutkimustoiminnan kannalta haastavimmaksi alueeksi. Lapsen haastattelun vuorovaikutuksen problematiikkaa on pohtinut myös Kyrönlampi-Kylmänen. Jotta Kyrönlampi-Kylmänen (2007) mukaan olisi mahdollista tavoittaa lapsen välitön kokemus, tulisi tutkimushaastattelussa kiinnittää huomiota neljään lähtökohtaan: ihmetys, kohtaaminen, jutustelu eli soljuva dialogia ja leikki (Kyrönlampi-Kylmänen 2007, 87).

Kyrönlampi-Kylmänen (2007) nostaa tutkimuksessaan keskeiseksi lapsen haastattelussa huomioon otettavaksi tekijäksi kohtaamisen ja dialogin Martin Buberin filosofian lähtökohdasta. Dialoginen kohtaaminen ja suhde vaikuttaisi filosofiselta ratkaisulta, joka mahdollistaisi lapsen näkökulman saavuttamisen. Tutkimustilanteen institutionaalisuus tuo tähän pohdintaan kuitenkin ongelmia. Värri (2002) Buberin ideasta tehdyn tulkinnan mukaan välittömässä kohtaamisen tapahtumassa syntyvä välitila on molemminpuolisuutta eikä siis kummankaan kohtaavan subjektin aikaansaannosta. Vain ennalta kategorisoimattoman toisen kohtaaminen voi olla molemminpuolista ja välitöntä. Tällaisessa kohtaamisessa toista ei voi kategorisoida omien toiveiden, pyyteidemme tai tarkoituksemme mukaiseksi. (Värri 2002, 65-66.) Tutkimushaastattelutilannetta ei tämän mukaan voida kuvata välittömäksi kohtaamistapahtumaksi, joten tulee pohtia, voidaanko lapsen välitöntä kokemusta yleensä edes tutkimuksella saavuttaa.

Toisen puolen kokeminen on lapsen näkökulmaa tavoiteltaessa päämääränä, ja Värin (2002) mukaan dialogisen suhteen täyttymys. Dialoginen suhde voi toteutua, vaikka toinen osapuoli ei ota omaa näkökulmaani huomioon. Suhteen molemminpuolisuuden voi kokea jos toinen vaikuttaa minuun, mutta tällöin toiseen ei voi asennoitua objektiivisesti, tutkivasti ja pyyteellisesti, vaan hänellä tulee olla mahdollisuus tuoda itseään julki. (Väri 2002, 67-68.) Haastattelutilanteessa haastateltavaan asennoidutaan ainakin jossain määrin tutkivasti tai jopa objektiivisesti, joten dialogisen suhteen toteutuminen lasta haastateltaessa on asetettava kyseenalaiseksi.

Aineisto-otteessa 11 esiintyvä lasten monipuolinen ja taitava kerronta heille itselleen merkityksellisistä asioista haastaa pohtimaan vaihtoehtoisia aineistonhankinnan tapoja, minkä vuoksi olen niitä tässä yhteydessä vielä tarkastellut. Kun halutaan saada tietoa lapsilta, turvaututaan Karlssonin (2005) mukaan usein suoraviivaisesti haastatteluun, jolloin kysytään aikuisia kiinnostavia tai heidän tärkeiksi määrittelemiään asioita. Kysyessään toinen päättää aiheen rajauksen joka sulkee pois runsaasti asioita ja näkökulmia. (Karlsson 2005, 183-184.)

Lasten tutkiminen ja lasten tiedon keräämisen menetelmät ovat varsin uusia ja vähän tutkittuja. Lapsen oman tiedon äärelle tulisi uskaltaa pysähtyä, tarkoittaen usein perinteistä poikkeavia tiedonhankkimistapoja. Lapsen tiedon tarkastelun tulisi lähteä lapsen kulttuurin ja kokemusmaailman näkökulmasta. (Kyrönlampi-Kylmänen 2007, 91.) Kun lapsi on tutkimuksen subjektina, hänen elämismaailmansa näyttäytyy hänen omasta maailmastaan käsin. Lapsen ottaminen huomioon vaati aikuiskeskeisten ajattelu- ja toimintamallien tarkistamista. Tiedon saaminen lapsilta vaatii välineitä ja uuttaa asennetta lapsiin ja lasten kuulemiseen päätöksenteossa, tutkimuksessa sekä käytännön kasvatustyössä. (Kyrönlampi- Kylmänen 2007, 11.) Karlsson (2010) pohtiikin, miten tutkimusaineiston hankinnassa otetaan huomioon lasten tiedon tuottamisen tapoja, joihin sisältyvät leikkisyys, narratiivisuus ja holistisuus. (Karlsson 2010, 121)

Lapsen haastattelua voidaan verrata maahanmuuttajan haastatteluun, jolloin tuleekin pohtia, miltä tuntuisi vastata vieraassa maassa kysymyksiin kielellä, jonka hallitsee heikosti. Lähemmäs lapsen oman tiedon äärelle on mahdollista päästä, kun annetaan hänen itse kertoa valitsemistaan aiheista omalla tavallaan, kerrotuttamalla ja kuuntelemaan keskittymällä. Ongelmana on, että lapsen monikanavainen kertominen tiedon keräämisen lähteenä on vielä varsin uutta ja vähän tutkittua. (Karlsson 2005, 184-185.) Jotta olisi mahdollisuus luoda vapaan kerronnan tila, tarvitaan lapsen luottamus, haastattelijan aitoa kiinnostusta ja jaettua, kuuntelevaa toimintakulttuuria. Oleellinen kysymys lasta tutkittaessa ei ole se, osaavatko lapset kertoa, vaan se, osaammeko tutkijoina todella kuunnella lapsia ja heidän viestejään. Lisäksi tulee pohtia, miten osaamme käsitellä lapsilta saamaamme tietoa. (Karlsson 2010, 133.) Lapsen kuulemisen edellytyksenä on se,

että hänen rinnalleen kyetään hiljentymään ja pysähtymään aina uudelleen (Kyrönlampi-Kylmänen 2007, 88).

On selvää, että lasten kuunteleminen, heidän kuulemisensa ja kuuleman mukaan toimiminen ovat eri toimintoja. Aina on ollut arkielämässä ihmisiä, jotka ovat kuunnelleet lapsia. Jotkut heistä ovat myös todella kuulleet heitä tai jopa toimineet viisaasti kuulemansa mukaan. (Roberts 2008, 273.) Vaihtoehtoiset aineistonkeruutavat eivät välttämättä itsessään mahdollista lapsen kuulemista, vaan siihen pyrittäessä tulee myös olla asennoitunut kuulemiseen. Lapselle luonnollisten kerrontatapojen huomioiminen tiedon keräämisen lähtökohtana tekisi oikeutta lapsen kerronnan kyvyille sekä mahdollistaisi paremmin lapsen näkökulman saavuttamisen häntä itseään kiinnostavista asioista. Ongelmalliseksi näyttää kuitenkin muodostuvan tutkimusaiheen rajaaminen kyseisenlaisissa kerronnan tilanteissa.

Olen tuonut eettisiä pohdintojani esiin aineisto-otteiden yhteydessä. Eettisten kysymysten pohdinta ei kuitenkaan Karlssonin (2010) mukaan rajoitu vain tutkimuksen suunnitteluun ja aineiston hankintaan, vaan niiden äärelle on pysähdyttävä myös aineiston tulkinnassa ja tuloksista kerrottaessa. Yleensä tässä tutkimuksenteon vaiheessa lapset eivät ole mukana vaikuttamassa heistä annettuihin tulkintoihin. Tutkimuseettistä pohdintaa tarvitaan myös siinä, mihin lasten tuottamaa tietoa voi ja saa käyttää, sillä tutkimusaineisto ja sen tulkinta ovat vallankäytön välineitä (Karlsson 2010, 133). Strandell (2010) pohtiikin, millaisia representaatioita tutkijoina tuotamme lapsista mahdollisille tiedon käyttäjille. Miten kerromme lapsista vanhemmille tilanteessa, jossa lapsilla ei ole juurikaan valtaa vaikuttaa heistä muodostettuun kuvaan? Tutkimuksen lähtökohdaksi valituille käsitteille ja näkökulmille tulisivatkin olla erityisen sensitiivinen. Tutkijoiden tulisi oman toimintansa kautta välttää lapsuuden rakenteellisen haavoittuvuuden vahvistamista niin paljon kuin mahdollista. (Strandell 2010, 105-106.)

6.2 Tutkimuksen luotettavuus

Kvalitatiivisen tutkimuksen ollessa kyseessä pyritään Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2007) mukaan validiteetin ja reliabiliteetin käsitteitä yleensäkin välttämään siitä syystä, että ne liitetään vahvasti kvantitatiiviseen tutkimukseen. Tästä huolimatta tutkimuksen luotettavuutta ja pätevyyttä tulisi jollain tavalla arvioida. (Hirsjärvi ym. 2007, 227.) Tutkimuksen luotettavuutta ajatellen olen pyrkinyt selostamaan ja perustelemaan tutkimuksenteon vaiheita mahdollisimman tarkasti. Tutkimuksen tarkoituksena on ollut tavoittaa lapsen kokemuksia käyttäen menetelmänä haastattelua. Kokemuksen tavoittamista haastattelumenetelmällä olen perustellut luvussa 4.2.2. Haastattelun katsotaan sisältävän jo itsessään monia virhelähteitä, jotka aiheutuvat niin

haastattelijasta kuin haastateltavastakin (Hirsjärvi&Hurme 2004, 34-35). Tämän olen todennut myös kolmannen tutkimuskysymyksen aineisto-otteita tarkastellessani.

Fenomenografiassa tutkija on etsimässä jotain ja oppimassa tutkimastaan ilmiöstä tietystä tutkimustilanteesta. Täydellistä sulkeistamista ja toisen näkemyksen ymmärtämistä ei voida saavuttaa eläessämme subjektiivisessa maailmassa. (Niikko 2003, 40.) Omat ennakkokäsitykseni ovat vaikuttaneet tutkimuksen tekemiseen. Erityisesti ne ovat vaikuttaneet haastattelutilanteissa, joissa en ole vielä ymmärtänyt sulkeistamisen merkitystä tutkimuksen luotettavuuden ja lapsen näkökulmasta oleellisen tiedon saavuttamiseksi. Aineistoa analysoidessani sekä tutkimuksen teoreettisen taustan vahvistuessa aloin vähitellen tiedostaa ennakkokäsityksiäni sekä niiden vaikutusta aineistoon. Jotta sulkeistaminen tutkimuksenteon edetessä olisi ollut mahdollista, aloin kirjata ennako-oletuksiani ylös niitä havaitessani. Näin mahdollistui aineiston analyysia ja siihen liittyvää tulkintaa tehdessäni ennako-oletusteni tiedostaminen sekä niiden vaikutuksen reflektointi ja minimointi eli sulkeistaminen. Tämä tutkimusaineiston analysointiin ja tulkintaan liittynyt välillä kriittinenkin reflektointini tulee konkreettisesti esille kolmannen tutkimuskysymyksen tuloksia tarkastellessani. Näistä pohdinnoista on havaittavissa se, että en ole voinut käyttää kaikkia aineiston ilmauksia tutkimusaineistonani esimerkiksi siitä syystä, että oma johdatteluni on vaikuttanut lasten haastattelussa muodostamiin merkityksiin.

Estola ym. (2010) pohtivat kysymystä tutkijan objektiivisuudesta ja toteavat sen olevan mahdotonta etenkin lapsia tutkittaessa. Tutkimustulokset ovat aina tutkijan tulkintoja asioista. Tutkimusta tehdessä tähän toteamukseen ei kuitenkaan tule tyytyä, vaan on pohdittava sitä, onko tutkimusta tehdessä riittävän sensitiivinen kaikille tutkittavien näkökulmille. On pohdittava sitä, hiljentääkö mahdollisesti jonkin näkökulman omien ennakkoluulojen tai käsitysten valossa. (Estola ym. 2010, 198.) Sulkeistamisestani huolimatta aineiston analyysi, tulkinta ja tulokset ovat oman subjektiivisen pohdintani tuloksia. Lisäksi subjektiivisten pohdintojeni aikaansaamat tulokset ovat kuvauksia kyseisestä lasten haastatteluaineistosta eikä niitä voida yleistää koskemaan kaikkia lasten kanssa toteutettuja haastatteluja. Ne voivat kuitenkin haastaa lukijan pohtimaan lasten kanssa toteutettavan tutkimuksen haasteita. Ei ole olemassa paikasta, tilanteesta ja toimijoista riippumattomia sosiaalisia rakenteita, vaan jokaisessa tilanteessa muodostuu ainutkertainen kieli ja kohtaaminen, missä osallistujien sosiaalinen merkitys ja identiteetti rakentuvat (Suoninen & Partanen 2010, 105).

Yleensä pohdittaessa lapsen haastattelua tiedon keruun menetelmänä jäädään pohtimaan lapsilta saadun tiedon luotettavuutta. Tämä paljastaa sen, että on kytkeydytty positivistiseen käsitykseen tiedon luonteesta. (Kirmanen, 1999, 198.) Lapsilta saatavan tiedon laatua pohdittaessa on kiinnitettävä huomio moniin eri seikkoihin, kuten olen kolmannen tutkimuskysymyksen

kohdalla myös todennut (Scott 2008, 97). Yleisestikin ollaan skeptisiä siinä, voiko aikuinen haastattelija ylipäättään saada aikaan uskottavaa ja validia selontekoa lapsilta (Scott 2008, 89). Lapsen tuottamaa tietoa pohdittaessa tulee väistämättä esiin heidän tiedontuottamisen erityiskysymykset, kuten väärin muistaminen, ”satuilu” tai vaikeneminen. Lapsi voi kerronnassaan keskittyä epäolennaisiin asioihin, olla kerronnassaan niukka, vaieta kokonaan tai kertoa asioista, joita ei ole tapahtunut. (Hurting 2006, 181.)

Kyrönlampi-Kylmänen (2007) toteaa Perttulan (2005, 149) ajatuksia mukailleen todellisuudessa olevan paljon sellaisia asioita, joista lapsilla ei ole kokemusta, sillä ne eivät sisälly heidän arkeensa. Jos aikuinen määrittelee kovin tarkasti sen, kuinka aineiston luokittelee, on mahdollista, että lapsen kokemusmaailmasta jää näkymättömiin monia lapselle olennaisia asioita. Aikuinen saattaa olla liian malttamaton määrittelemään lapsen kokemuksia etukäteen ja näin ollen valita lapsen puolesta tilanteet ja tapahtumat, joista on kiinnostunut. Lapsen arki, hänen maailmansa rikkaus ja hienous jää tällöin tavoittamatta. (Kyrönlampi-Kylmänen 2007, 66.)

Päätymiseni teemahaastatteluun aineistonhankinnassa voidaan nähdä rajanneen lapsen tutkimushaastattelukokemuksesta kertomisen määrittelemilleni teema-alueilleni. Tilanne on ongelmallinen siinä mielessä, että esihaastattelusta saamani kokemuksen mukaan lapset tarvitsivat teema-alueita ja niihin liittyviä tarkentavia kysymyksiä kyseisestä tilanteesta muodostuneen kokemuksensa ilmaisun tueksi. Tilannetta punnitessani päädyin joka tapauksessa antamaan lapsille mahdollisuuden kertoa haastattelukokemuksestaan tutkimukseni muodossa. Aineistoa tarkastellessani olen pyrkinyt olemaan mahdollisimman avoin lasten haastattelun toteutuksen puitteissa antamille merkityksille. Tätä kautta alkuasetelman teemat ovatkin analyysini tuloksena muuttaneet jonkin verran muotoaan ja tulleet näin mahdollisesti lähemmäksi lasten ilmiölle antamia merkityksenantoja.

Tutkimukseni on samalla kuvaus myös oppimisprosessistani lasten kanssa tehtävästä tutkimuksesta. Tämän koen paikoin heikentäneen ja paikoin vahvistaneen tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimuksen suurimpana heikkoutena voidaan pitää kokemattomuuttani erityisesti haastattelutilanteista. Tämä on tuonut haasteita myös aineiston analyysiin sekä lasten ilmausten ja merkityksenantojen tulkintaan. Toisaalta haastatteluissa tekemäni virheet tuovat hyvin esiin lapsen haastatteluissa esiin tulevia ongelmatilanteita ja sitä kautta tilanteen erityisiä piirteitä. Kokemukset ovat tyhjentymättömiä, joten kokemuksen kuvaus ei myöskään ole koskaan lopullinen (Niikko 2003, 22).

6.3 Johtopäätökset ja jatkotutkimusaiheet

Tutkijat kuvaavat asioita aikuisten työvälineiden, eli sanojen ja käsitteiden kautta, vaikka pyrkisivätkin lasten näkemyksen ja heidän toiminnan tapansa tavoittamiseen. Lasten tuottama tieto on tärkeää lasten ajattelu ja kokemistapojen ymmärtämiseksi. (Hurting 2006, 186-187.) Voivatko lapset mahdollisesti opettaa aikuisille jotain elämän ja arjen merkityksestä (Kyrönlampi- Kylmänen 2010b, 10)? Lapsitutkimuksen volyymin kasvu viime vuosina viestittää siitä, että tämän hetken näkemys lapsia koskevasta tiedosta koetaan yhteiskunnassamme merkitykselliseksi. Lapsia koskeva tieto tulee saada suoraan lapsilta, sillä lapsi luo itse omaa sosiaalista todellisuuttaan ajattelullaan ja toiminnallaan, joten lapsen todellisuus näkyykin ainoastaan niiden kautta (Kyrönlampi-Kylmänen 2010b, 23-24). Yleisesti tunnustettu näkemys lapsesta kompetenttina ja aktiivisena sosiaalisena toimijana on antanut lapsille mahdollisuuden osallistua heitä koskevaan tutkimusentekoon. Näen kuitenkin, että myös lasten kanssa toimivien aikuisten näkemys lapsuuteen liittyen on lapsilta saadun tiedon rinnalla tärkeää ja heiltä saatua tietoa täydentävää.

Vanderbeck (2010) nostaa esiin kysymyksen aikuisen määritelmästä lapsuutta tutkittaessa. Aikuisuuttakaan ei voida pitää nykypäivänä valmiina tilana, sillä esimerkiksi uudelleen kouluttautuminen ja itsensä uudelleen luominen on tärkeää postfordistisessa taloudessa selviämiseksi. Hän nostaa esiin myös sen, kuinka monet aikuisista ovat päätöksenteon ulkopuolella. (Vanderbeck 2010, 37-39.) Osallistava pedagogiikka voi Vandenbroeckin ja Bouverne-De Bien (2010) mukaan vaientaa joitain tiettyjä lapsiryhmiä ja heidän vanhempiaan. Tämän vuoksi lapselle äänen antamisen eettisen lähtökohdan vaarantamista tulisikin pohtia. Tulkitsen heidän mainitsemansa eettisen lähtökohdan siten, että aiemmin lasten mitätön päätäntävalta siirtyy toisella tavalla määritetyn ryhmän heikkoudeksi. (Vandenbroeck & Bouverne-De Bie 2010, 17.) Alan tutkijat ovat kuitenkin yhtä mieltä siitä, että tarvitaan vapauttavaa pedagogiikkaa, joka ottaa lasten äänet vakavasti. Lapset konstruoidaan kuitenkin virheellisesti homogeeniseksi kategoriaksi olettaen, että kaikki hyötyvät neuvottelevasta autoritatiivisesta lähestymistavasta. Uusliberaali jälkimoderni yhteiskunta tarvitsee autonomisia, itsenäisiä ja yrittäjähenkisiä yksilöitä kolmannen tien hyvinvointivaltiota varten. On kuitenkin varottava kasvatustyön yhdistämistä reaalipolitiikkaan liian yksinkertaisella tavalla. (Vandenbroeck & Bouverne-De Bie 2010, 28.)

Lapsen kuuleminen ei valitettavasti kaikesta huolimatta toteudu kovinkaan usein. Näyttää siltä, että kunnallisen päätöksenteon kannalta ollaan vielä hyvin kaukana siitä ajattelusta, että lapsen mielipide tulee huomioida lasta koskevissa asioissa. Tämä siitä huolimatta, että esimerkiksi kuusivuotiaiden esiopetussuunnitelmassa tuodaan esiin lapsen oikeus tulla kuulluksi. (Kyrönlampi-

Kylmänen 2010b, 22-23.) Suomessa ollaan vielä kaukana tilanteesta, jossa otettaisiin rutiininomaisesti lasten osallistumisen periaate tutkimusta suunniteltaessa (Strandell 2010, 104).

Lasten kuuntelemisella on pidempi historia kuin tämän päivän lapsia haastattelevat suostuvat myöntämään. Emme silti vieläkään ole riittävän hyviä kuuntelemaan heitä, jos ajatellaan, että todella ymmärtäisimme merkityksiä, joita he meille kertovat. (Roberts 2008, 260.)

Tutkimustuloksia pohtiessani olen tarkastellut myös perinteiselle haastattelulle vaihtoehtoisia tutkimusmetodeja, joissa on otettu huomioon lapsen tiedontuottamisen tapoja kuten kerronnallisuutta. Vaihtoehtoiset tutkimusmenetelmät voivat mahdollistaa enemmän tilaa lapsen kerronnalle tutkimustilanteessa, mutta toisaalta hankaloittavat tutkittavan aiheen rajaamista. Kokeilunarvoista voisikin olla perinteisen haastattelun ja kerronnallisen menetelmän yhdistäminen tietoisesti lapsen kerronnalle avoimeksi haastatteluksi. Tutkimusmenetelmällisesti lapsia pitää tutkia yhtä laajalla skaalalla, kuin muitakin ikäryhmiä sulkematta pois ennakkoon mitään lähestymistapoja (Strandell 2010, 109). Erilaisten lähestymistapojen soveltaminen lasten kanssa tuo kukin uudenlaisen näkökulman lapsuuteen ja lapsitutkimukseen. Lasten tutkimukseen käytetyistä muunnelluista menetelmistä syntyvien kokemusten tarkastelu, myös lasten oman kokemuksen näkökulmasta, voisi tuoda näkökulmaa siihen, miten näitä menetelmiä tulisi kehittää.

Opettelemme tutkijoina edelleen lasten sisällyttämistä kokonaisuudessaan tutkimuksen teon jokaiselle tasolle yrittäessämme identifioida merkityksellisiä tutkimuskysymyksiä, tehdessämme yhteistyötä tutkijoiden kesken sekä levittäessämme hyviä käytäntöjä. (Roberts 2008, 260.) Vain kuuntelemalla ja kuulemalla lapsia sekä huomioimalla heidän tapojaan kommunikoida meidän kanssamme voimme edetä kohti merkityksellistä lasten kanssa tehtävää tutkimusta (James & Christensen 2008, 9).

7 LÄHTEET

Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa: Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E & Saari, S. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjayhtymä, 114-160.

Alanen, L. 2005. Lapsuus yhteiskunnallisena ilmiönä. Teoksessa Sankari, A. & Jyrkämä, J. (toim.) Lapsuudesta vanhuuteen, iän sosiologiaa (2.painos) 161-186.

Alanen, L. 2009. Johdatus lapsuudentutkimukseen. Teoksessa Alanen, L. & Karila, K. (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 9-30.

Alasuutari, M. 2005. Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Teoksessa Ruusuvuori, J., Tiittula, L. (toim.) Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino. 145-162.

Alasuutari, M. 2009. Kasvatusinstituutiot lapsuuden rakentajina. Teoksessa Alanen, L. & Karila, K. (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 54-69.

Aldgate, J. 2010. Child Well-Being, Child Development and Family Life. Teoksessa: McAuley, C. & Rose, W. (toim.) 2010 Child Well-Being. Understanding Children's Lives. London: Jessica Kingsley Publishers, 21-38.

Brotherus, A. 2004. Esiopetuksen toimintakulttuuri lapsen näkökulmasta. Helsinki: Yliopistopaino.

Christensen, P., James, A. (toim.) 2008. Research With Children. Perspectives and Practices. New York: Routledge.

Corsaro, W.A. 2005. Collective action and Agency in Young Children's Peer Cultures. Teoksessa: Qvortrup, J. (ed.) Studies in Modern Childhood: Society, Agency, Culture. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 231-247.

Ellonen, N. & Pösö, T. 2010. Lapset arvioimassa tutkimuksen etiikkaa – esimerkkinä uhritutkimus. Teoksessa: Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 192-209.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010. Opetushallitus.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Eskola, J. & Vastamäki, J. 2007. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa Aaltoila, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Jyväskylä: PS -kustannus, 24-42.

Fraser, S. 2004. Situating Empirical Research. Teoksessa: Fraser, S., Lewis, V., Ding, S., Kellet, M., Robinson, C. Doing Research with Children and Young People. London: Sage, 15-26.

- Frones, I. 2005. Structuration of Childhood: an Essay on the Structuring of Childhood and Anticipatory Socialization, 267-282.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. Keuruu: Otavan kirjapaino
- Hirsjärvi, S & Hurme, H. 2004. Tutkimushaastattelu, teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hurting, J. 2006. Lasten tieto sosiaalityön haasteena. Teoksessa: Forsberg, H., Ritala-Koskinen, A. & Törrönen, M. Lapset ja sosiaalityö: Kohtaamisia, menetelmiä ja tiedon uudelleenarviointia. Jyväskylä: PS-Kustannus, 167-194.
- Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- James, A. 2005. Life Times: Children's Perspectives on Age, Agency and Memory across the Life Course. Teoksessa: Qvortrup, J. (ed.) Studies in Modern Childhood: Society, Agency, Culture. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 248-266.
- Kalliala, M. 2008. Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa. Helsinki: Gaudeamus.
- Kallio, K.P., Ritala-Koskinen, A. & Rutanen, N. (toim.) 2010. Missä lapsuutta tehdään. Nuorisotutkimusseuran julkaisu 105. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Karikoski, H. 2008. Lapsen koulun aloittaminen ekologisena siirtymänä: vanhemmat informantteina lapsen siirtymisessä esiopetuksen kasvuympäristöistä perusopetuksen kasvuympäristöön. Oulu: Oulun yliopisto.
- Karila, K. 2009. Lapsuudentutkimus ja päiväkotien toiminta. Teoksessa Alanen, L. & Karila, K. (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 249- 262.
- Karlsson, L. 2005. Lapset tiedon ja kulttuurin tuottajina. Teoksessa: Hänninen, S., Karjalainen, J. & Lahti, T. (toim.) Toinen tieto. Kirjoituksia huono-osaisuuden tunnistamisesta. Saarijärvi: Stakes. 173-194.
- Karlsson, L. 2009. Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan poluilla. Teoksessa Karlsson, L. & Karimäki, R. (toim.) Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan. Julkaisematon käsikirjoitus 10.12.2009, 8-35. (toisen käden lähde, ks. seuraava teos lähdeluettelossa)
- Karlsson, L. 2010. Lapsinäkökulmainen tutkimus ja aineiston tuottaminen. Teoksessa Kallio, K.P., Ritala-Koskinen, A. & Rutanen, N. (toim.) 2010. Missä lapsuutta tehdään. Nuorisotutkimusseuran julkaisu 105. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto. 121-141.
- Kellet, M. & Sharong, D. 2004. Middle Childhood. Teoksessa: Fraser, S., Lewis, V., Ding, S., Kellet, M., Robinson, C. Doing Research with Children and Young People. London: Sage, 161-173.
- Kiili, J. 2006. Lasten osallistumisen voimavarat: tutkimus Ipanoiden osallistumisesta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto

- Kirmanen, T 1999. Haastattelu lapsen ja aikuisen kohtaamisena – kokemuksia lasten pelkojen tutkimuksesta. Teoksessa Ruoppila, I., Hujala, E., Karila, K., Kinon, J., Niirainen, P. & Ojala, M. Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Atena, 194-217.
- Kyönlampi-Kylmänen, T. 2007. Arki lapsen kokemana – eksistentiaalis fenomenologinen haastattelututkimus. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Kyönlampi-Kylmänen, T. 2010a. Päiväkoti ja koti lapsen paikkana. Teoksessa Kallio, K.P., Ritala-Koskinen, A., Rutanen, N. (toim.) 2010. Missä lapsuutta tehdään. Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 105. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto. (197- 212)
- Kyönlampi-Kylmänen, T. 2010b. Lapsen hyvä arki. Helsinki: Kirjapaja.
- Laine, T. 2007. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltoila, J.& Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Jyväskylä: PS kustannus, 28- 45.
- Langston, A., Abott, L., Lewis, V. & Kellet, M. 2004. Teoksessa: Fraser, S., Lewis, V., Ding, S., Kellet, M., Robinson, C. Doing Research with Children and Young People. London: Sage, 147-160.
- Latomaa, T. 2009. Ymmärtävä psykologia: Psykologia rekonstruktivisena tieteenä. Teoksessa J. Perttula, J., Latomaa, T. (toim.). Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus 17- 88.
- Launonen, K. 2007. Vuorovaikutus – kehitys, riskit ja tukeminen kuntoutuksen keinoin. Jyväskylä: Kehitysvammaliitto.
- Lehtinen, A-R. 2009. Lasten toiminta, toimintaresurssit ja toimijuus päiväkotiympäristössä. Teoksessa Alanen, L. & Karila, K. (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 89-114.
- Lerikkanen, A-M. & Rausku-Puttonen, H. 2011. Vuorovaikutuksen laadun yhteys lasten oppimiseen ja motivaatioon: Alkuportaatiot - tutkimuksen esiopetusvuoden tuloksia. Teoksessa: Näkymätön näkyväksi. Varhaiskasvatustutkimuksen kutsuseminaarin 2010 kooste. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskuksen julkaisu 2011:3. 25-28.
- Marin, M. 2005. Tarkastelukulmia ikään ja ikääntymiseen. Teoksessa Sankari, A. & Jyrkämä, J. (toim.) Lapsuudesta vanhuuteen, iän sosiologiaa (2.painos) 17-48.
- McAuley, C.& Rose, W. (toim.) 2010 Child Well-Being. Understanding Children`s Lives. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 2. uudistettu painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Miettinen, S. & Väänänen, S.2000. Näkökulmia lapsuustutkimukseen. Teoksessa Laurinen, L.(toim.). 2000. Koti kasvattajana, elämä opettajana. Jyväskylä: Atena.
- Munter, H. & Siren-Tiusanen, H. 1999. Teoksessa Ruoppila, I., Hujala, E., Karila, K., Kinon, J., Niirainen, P. & Ojala, M. Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Atena, 177-193.

- Mäkelä, K. 2010. Alaikäisiä koskevan yhteiskunta- ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen ennakkosääntely. Teoksessa: Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 67-88.
- Nieminen, L. 2010. Lasten ja nuorten tutkimus: oikeudellinen tarkastelu. Teoksessa: Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 25-42.
- Niikko, A. 2003. Feneomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Nurmi, J-E. Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L., Ruoppila, I. 2006. Ihmisen psykologinen kehitys. Porvoo: WSOY.
- Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena: johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.
- Perttula, J. 2005. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula, J., Latomaa, T. (toim.). Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. Helsinki: Dialogia 115-162.
- Perttula, J. 2009. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula, J., Latomaa, T. (toim.). Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus 115-162.
- Puura, K. 1998. What children tell and adults notice: psychiatric disturbances among Finnish children. Tampere: University of Tampere.
- Rantala, T. 2005. Oppimisen iloa etsimässä – kokemuksen etnografiaa alkuopetuksessa. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Rauhala, L. 1995. Tajunnan itsepuolustus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright J. 1994. Oppiminen ja koulutus.
- Roberts, H. 2008. Listening to Children: and Hearing Them. Teoksessa: Christensen, P.& James, A. (toim.) Research With Children. Perspectives and Practices. New York: Routledge, 260-275.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L., (toim.) 2005. Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.
- Scott, J. 2008. Children as Respondents. The Challenge for Quantitative Methods. Teoksessa: Christensen, P. & James, A. (toim.) Research With Children. Perspectives and Practices. New York: Routledge, 87-108.
- Strandell, H. 2010. Etnografinen kenttätyö: lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa: Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 92-112.
- Suoninen, E & Partanen, J. 2010. Haastattelu vuorovaikutuksen tilana – Meadiläinen näkökulma. Teoksessa: Kallio, K.P., Ritala-Koskinen, A., Rutanen, N. (toim.) Missä lapsuutta tehdään. Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 105. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto. 103-117.

Tauriainen, L. 2000. Kohti yhteistä laatua. Henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatukäsitykset päiväkodin integroidussa erityisryhmässä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Tuomi, J & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi. Helsinki: Tammi.

Vanderbeck, R, M. 2010. Kompetentteja soisaalisia toimijoita? Pohdintoja lapsuuden tutkimuksen aikuisista Teoksessa: Kallio, K.P., Ritala-Koskinen, A., Rutanen, N. (toim.) Missä lapsuutta tehdään. Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 105. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 33-52.

Vandenbroeck, M. & Bouverne-De Bie, M. 2010. Lasten toimijuus ja kasvatuksen normit: Neuvoteltu yhtälö. Teoksessa: Kallio, K.P., Ritala-Koskinen, A., Rutanen, N. (toim.) Missä lapsuutta tehdään. Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 105. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.,17-32.

Vehkalahti, K., Rutanen, N., Lagström, H. & Pösö, T. 2010. Kohti eettisesti kestävä lasten ja nuorten tutkimusta. Teoksessa: Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Helsinki: Nuorisotutkimusseura. 10-23.

Virtanen, J. 2006. Fenomenologia laadullisen tutkimuksen lähtökohtana. Teoksessa: Metsämuuronen, J. (toim.). 2006. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: International Methelp.

Värri, V-M. 2002. Hyvä kasvat - kasvat hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Tampere: Tampere University Press.

Woodhead, M. & Faulkner, D. 2008. Subjects, Objects or Participants? Dilemmas of Psychological Research with Children. Teoksessa Christensen, P.& James, A. (toim.) Research With Children. Perspectives and Practices. New York: Routledge, 10-39.

Painamattomia lähteitä

Estola, E., Kontio, M., Kyrönlampi-Kylmänen, T. & Viljamaa, E. 2010. Ethical insights and child research. Teoksessa: Hyvönen, P. & Krongvist E-L. (toim.) . Insights and Outlouds: Childhood Research in the North. Oulu: Acta Universitatis Ouluensis E107, 185-200.

<<http://herkules oulu.fi/isbn9789514261091/isbn9789514261091.pdf#page=187>>

(viitattu 29.9.2011)

Estola, E. 2011. Lapset kertovat hyvinvoinnistaan – Kuka kuuntelee? Teoksessa: Näkymätön näkyväksi. Varhaiskasvatustutkimuksen kutsuseminaarin 2010 kooste. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskuksen julkaisuja 2011:3. 20-22.

<http://www.stm.fi/c/document_library/get_file?folderId=2872962&name=DLFE-15007.pdf>

(viitattu 29.9.2011)

YK:n Lapsen oikeuksien sopimus. 1989. Yhdistyneiden kansakuntien yleissopimus lapsen oikeuksista 1989. Ulkoasiainministeriön julkaisuja 1/1993. Hyväksytty YK:n yleiskokouksessa 20.11.1989.

<http://www.unisef.fi/lapsen_oikeuksien_sopimus>

(Viitattu 27.3.2010)

Teemahaastattelun runko Toukokuu 2009

Haastattelun tarkoituksen avaaminen lapsille.

- koulutehtävä luokanopettajaksi opiskelussa
- nauhuriin tutustuminen
- kukaan muu ei kuuntele nauhoja

Taustatiedot:

Nimi?

Ikä?

Sisarukset?

Vanhempien työpaikka?

Hoitopäivä: puolipäiväinen / kokopäiväinen?

Millainen on teidän mielestänne koulupäivä?

(kronologiaa)

(mitä ihmisiä tilanteisiin liittyy, tiloja, tavaroita)

Mitä tapahtuu aamulla?

Koulumatka?

Koulussa?

Koulun jälkeen?

Haastattelukokemukseen liittyviä kysymyksiä:

- Millaista oli olla haastateltavana?
 - Mukavaa, jännittävää, ikävää? Miksi?
 - Olisiko haastattelu voinut olla jollain tavalla mukavampi/ikävämpi?
- Haastattelu ilman paria?
- Oliko kysymykset helppo ymmärtää? (Entä haastattelijan puhe?)
- Oliko helppoa kertoa kysymistäni asioista?
- Haastattelijan Tuttuus / Outous?
- Haastattelupaikka?
 - Valittu tila vai vaihtoehtoinen virallinen tila
 - Oliko hassua kun parvella oli aikuinen?
- Piirtäminen?