

MERKITYKSIÄ YKSINOLOSTA JA YKSINÄISYYDESTÄ

Yksinolo ja yksinäisyys 8-vuotiaiden lasten puheessa ja kirjoituksissa

OUTI KAUKO

Tampereen yliopisto

Sosiaalipolitiikan ja sosiaalityön laitos

Sosiaalityön pro gradu -tutkielma

Toukokuu 2006

Tampereen yliopisto
Sosiaalipolitiikan ja sosiaalityön laitos

OUTI KAUKO: Merkityksiä yksinolosta ja yksinäisyydestä, yksinolo ja yksinäisyys 8-vuotiaiden lasten puheessa ja kirjoituksissa.

Pro gradu -tutkielma, 131 s., 1 liites.

Sosiaalityö, sosiaalipedagogiikan linja

Toukokuu 2006

Tutkielmassani tarkastelen 8-vuotiaiden lasten yksinololle ja yksinäisyydelle antamia merkityksiä. Tarkastelun painopisteenä on se, millaisissa tilanteissa lapset voivat tuntea yksinäisyyttä ja se, millaisia yksinäisyyden hallintakeinoja heillä niissä on.

Tutkimusaineistoja on kaksi. Pääasiallisen aineiston muodostavat toisluokkalaisten lasten 11 haastattelua, jotka tehtiin suomalaisessa mittakaavassa ison kaupungin keskustakoulussa. Haastattelut ovat osa Suomen Akatemian rahoittamaa, Hannele Forsbergin tutkimusprojektin "Anybody home? After-School activities, Configurations and (In)security of Small Schoolchildren" aineistoa. Tutkimushaastattelut kiinnittyvät iltapäiväkontekstiin, joten haastatteluissa lapset merkityksellistävät yksinäisyyttä pääosin tässä kontekstissa. Haastatteluja täydentävänä aineistona on osa Ylen Avoin tarina -kirjoituskampanja-aineistosta. Tarkastelen 8-vuotiaiden lasten tarinaan Yksinäinen Valdemar kirjoittamia loppuratkaisuja (30). Tarina-aineistossa kiinnitän huomiota lähinnä lasten yksinäisyyden hallintakeinoihin.

Aineistoista etsin merkityssysteemejä diskurssi- ja narratiivianalyysia hyödyntäen. Haastatteluaineistossa olen ensin ryhmitellyt merkityksiä. Sen jälkeen nimesin tunnistamani merkityssysteemit diskursseiksi. Tarina-aineiston olen luokitellut käännekohtan toimijan mukaan. Tarina-aineiston merkityssysteemeistä käytän narratiivin -käsitettä.

Keskeinen tutkimustulos on se, että lapset antavat yksinololle erilaisia merkityksiä. Yksinäisyyden merkitykset ovat rajatumpia. Lapset merkityksellistävät yksinäisyyden yksilön ongelmaksi siinä mielessä, että se on yksilön kokemus, joka syntyy suhteessa merkityksellisiin ihmisiin. 8-vuotiaille merkityksellisiä ihmisiä ovat etenkin kaverit, mutta myös perheenjäsenet. 8-vuotiailla lapsilla on erilaisia yksinäisyyden hallintakeinoja tilanteen tasolla. Lapsi voi hallita lyhytkestoista yksinäisyyttä tai ainakin selviytyä siitä, mutta pitkäkestoisemmassa yksinäisyydessä hän voi toivoa ulkopuolista apua.

Aineistojen pohjalta ei voi tehdä mitään yksiselitteisiä päätelmiä. Aikuisten rooli lasten ongelmien ratkaisijana näyttäytyi aineistojen pohjalta oletettua vähäisemmäksi. Lapset ehkä kuitenkin toivovat aikuisten huomaavan heidän yksinäisyytensä ja auttavan heitä sen ratkaisemisessa.

Yksinäisyys on monitieteinen ongelma, joten se vaatii erilaisia lähestymistapoja.

Hakutermit: *yksinäisyys, yksinolo, lapset*

SISÄLLYSLUETTELO

1 JOHDANTO	4
2 YKSINÄISYYDEN TUTKIMISEN LYHYT HISTORIA	6
2.1 Aikuisten yksinäisyyden tutkimisesta lasten yksinäisyyden tutkimiseen	8
<i>Sosiaalisten tarpeiden teoria</i>	9
<i>Kognitiivisten prosessien teoria</i>	12
<i>Muita yksinäisyyden kuvaustapoja</i>	14
2.2 Lasten yksinäisyyden erilaiset tulkitsemisen tavat	15
<i>Yksinäisyys ja yksinäisyyden hallintatavat</i>	19
3 LAPSI TUTKIMUKSEN KOHTEEN VAI MERKITYKSEN TUOTTAJANA?	22
4 TUTKIMUKSEN KULKU	26
4.1 Lasten tuottamien tekstien merkityksellisyys ja merkitysvälitteisyys	28
4.2 Diskursiivisuus ja narratiivisuus merkitysten paikantamisen apuvälineenä	31
4.3 Tutkimusaineistot ja aineistojen alustavaa analyysia	37
<i>Haastatteluaineisto</i>	38
<i>Kirjoituskampanja-aineisto</i>	46
5 ANALYYSIN KULKU: YKSINÄISYYDEN MERKITYKSET HAASTATTELUPUHEESSA	49
5.1 Mitä yksinolosta ja yksinäisyydestä puhutaan?	51
<i>Yksinolon paikka ja aika</i>	52
<i>Yksinolon toiminnallisuus</i>	54
<i>Yksinolo verrattuna muuhun olemiseen</i>	54
<i>Yksinäisyyden hallintakeinot</i>	59
<i>Yksinolon ja yksinäisyyden ero?</i>	59
5.2 Yksinäisyyttä valottavat diskurssit	60
<i>Itsenäisyysdiskurssi</i>	63
<i>Irrallisuuskurssi</i>	77
<i>Kaveridiskurssi</i>	83
<i>Perhediskurssi</i>	94
<i>Yhteenvetoa yksinäisyyttä valottavista diskursseista</i>	105
6 ANALYYSIN KULKU: YKSINÄISYYDEN MERKITYKSET KIRJOITUKSISSA	108
<i>Yksinäisyyden hallintaa kuvaavat narratiivit</i>	110
<i>Valdemar tarttuu tilanteeseen</i>	112
<i>"Pekka" puuttuu tilanteeseen</i>	114
<i>Aikuinen auttaa</i>	116
<i>Valdemar saa kavereita – selittämättömän muutoksen selitysrityksiä</i>	118
<i>Yhteenvetoa yksinäisyyden hallintakeinoja kuvaavista narratiiveista</i>	123
7 POHDINTA	124
LÄHTEET	127
LIITTEET	132
LIITE 1: Avoin tarina 1	132

KUVIO- JA TAULUKKOLUETTELO

KUVIO 1. Yksinäisyyttä valottavien diskurssien sijoittuminen janoilla läheisyys-erillisyys ja riippuvuus-riippumattomuus63

TAULUKKO 1. Progressiiviset loppuratkaisut (N=28) ja niiden lukumäärä yksinäisyyden hallintakeinoja kuvaavissa narratiiveissa.....112

1 JOHDANTO

”Törmäsin” yksinäisyyteen työskennellessäni lukuvuoden koulukuraattorina. Kukaan tapaamistani lapsista ja nuorista tuskin määritteli itseään yksinäiseksi, tein tulkintani heille esittämieni kysymysten ja niihin saamieni vastausten pohjalta. Jos lapsella tai nuorella oli vähän sosiaalisia suhteita tai tulkitsin, että hän koki ne määrällisesti tai laadullisesti puutteellisiksi, aloin miettiä, kuinka heidän sosiaalisia verkostojaan voisi laajentaa, vahvistaa tai tiivistää.

Marianne Nylund (2004, 188) toteaa, että: ”Sosiaalityössä sosiaaliset verkostot voivat olla työväline, toimenpide tai toiminnan tavoite: jotain pitää muuttua tai muuttaa ihmisen elämässä.” Sosiaalityön työmenetelmänä sosiaaliset verkostot eivät ole uusi ilmiö, verkostoja on hyödynnetty avo- ja laitostyössä sekä etsivässä työssä. Verkostoilla on keskeinen rooli erityisesti lastensuojelun piirissä kehittyneissä läheisneuvonpidon ja verkostotyön menetelmissä. (mt. 192–193.) Yksilöiden sosiaalisten verkostojen puute voidaan ymmärtää hyvinvoinnin vajeeksi, joka pitäisi korjata ammattilaisten avulla. Tällainen näkemys korostuu toisinaan erityisesti sosiaalityönteellisessä sosiaalisten verkostojen tutkimuksessa. (mt. 188.) Sosiaalityönteellinen näkemys oli tulkintakehykseni myös käytännön työssä. Yksinäisyys oli ongelma, jonka minä määrittelin, ja jota yritin lähteä korjaamaan.

Yksinäisyyttä on tutkittu pääasiassa kasvatustieteen ja psykologian aloilla. Yksinäisyydestä esitettyjä määritelmiä analysoineet Anne Peplau ja Daniel Perlman (1982, ref. Laine 1989, 4) nimeävät kolme oleellista yksinäisyyسمääritelmässä esiin tulevaa piirrettä:

- yksinäisyys johtuu yksilön sosiaalisissa suhteissa ilmenevistä puutteista
- yksinäisyys on aina subjektiivinen kokemus, ihminen voi olla yksin olematta samalla yksinäinen tai hän voi olla yksinäinen ihmisten parissa
- yksinäisyys koetaan epämiellyttävänä ja ahdistavana

Beverly Terrell-Deutsch (1999, 14) toteaa, että sekä sosiaalisten tarpeiden teorian että kognitiivisten prosessien teorian kannattajat katsovat yksinäisyyttä samojen tunnuspiirteiden muodostamasta näkökulmasta. Hänen mukaansa edellä mainitut teoriat ovat aikuisten yksinäisyyttä koskevan kirjallisuuden pääteoriat (mt. 11).

Kasvatustieteessä ja psykologiassa lasten (ja nuorten) yksinäisyyttä on tutkittu usein juuri kokemuksen näkökulmasta. 60- ja 70-luvun alussa jotkut psykologian alan edustajat eivät vielä uskoneet, että lapset kokevat yksinäisyyttä (Rotenberg & Hymel, 1999). Sosiaalitieteellistä tutkimusta yksinäisyydestä niin Suomesta kuin muualta on hankala löytää. Erityisesti lasten yksinäisyyttä ja lasten yksinäisyyskäsitteitä käsitteleviä tutkimuksia ei tunnu olevan, ainakaan Suomessa tehtyjä. Tutkielmaani varten löysin vain kaksi suomalaista sosiaalitieteellistä pro gradu -työtä, jotka käsittelevät lasten tai nuorten yksinäisyyttä (Bäcklund-Kajanmaa 2004, Kangasniemi 1994). Yliopistokirjastojen yhteistietokanta Lindan (19.4.06) kautta löytyy sosiaalityön näkökulmasta kirjoitettuja yksinäisyyttä sivuavia teoksia (ilman aikarajausta) vain seitsemän vuosilta 1994–2005, kaikki sosiaalityön pro graduja. Kaikki näistä tutkielmista käsittelevät joko aikuisten tai iäkkäiden yksinäisyyttä.

Mistä yksinäisyyden vähäisyys sosiaalityön tutkimuksessa sitten kertoo? Kenties siitä, että yksinäisyyden merkityksellistäminen sosiaalisesti ongelmaksi on vasta alussa. Inkeri Eskosen (2005, 36–37) mukaan sosiaalityön tutkimusperinteessä tiedonintressi kiinnittyy vahvasti juuri sosiaalisiin ongelmiin. Keskeisimpien yksinäisyystutkimusten perusteella Jukka Kangasniemi (1994) väittää, että empiirisessä yksinäisyystutkimuksessa hallitseva lähestymistapa on ollut psykologisoiva, ja tutkimus on perustunut standardimittareihin. Kangasniemi ehdottaakin täydentäviä tutkimusmenetelmiä ja eri tieteenalojen välistä yhteistyötä. Jos lasten ja nuorten yksinäisyyden tutkimus on ollut marginaalista psykologiassa, sitä se on edelleen sosiaalityössä.

Aino Ritala-Koskinen (2001) kirjoittaa väitöskirjassaan, että perhettä koskevissa tutkimuksissa ja julkisessa puheessa aikuisilla ja asiantuntijoilla on itseoikeutettu asema. Lasten yksinäisyyttä koskevissa tutkimuksissa ja julkisessa puheessa tunnistan saman ilmiön. Lapsia on yksinäisyystutkimuksen informantteina vähän tai julkisuudessa yksinäisyydestä kertomassa. Aikuiset ovat nimenneet yksinäisyyden myös lapsuutta ja lapsia koskevaksi, mutta moni ei ole kysynyt, mitä yksinäisyys lapsille merkitsee (ks. Rotenberg & Hymel 1999). Ritala-Koskinen (mt.) mukaan lapsilla on erityinen ja aikuisten näkökulmasta poikkeava tapa merkityksellistää perhettä. Näin ajattelen asian olevan myös yksinäisyyden suhteen. Sosiologisen lapsuustutkimuksen mukaisesti ajattelen, että lapset ovat aktiivisia toimijoita, jotka kykenevät tuottamaan merkityksellistä tietoa (vaikka tutkimusprosessin aikana tiedon tulkinta on tuottanut aika-ajoin päänvaivaa). Kytken

tutkielmani nykykeskusteluun, jossa lapsi on nostettu oman hyvinvointinsa arvioitsijaksi ja asiantuntijaksi (ks. esim. Kiili 1998, Järventie & Sauli 2001, Turtiainen 2001).

Tutkielmani tarkoitus on nostaa esille lasten käsityksiä yksinäisyydestä, ei mitata sitä (vrt. esim. Clayhills 1998). Mitä yksinäisyys ja yksinolo – käsitteet, jotka aikuisten käymässä julkisessa puheessa tahtovat mennä sekaisin – merkitsevät lapsille. Olen kiinnostunut siitä, millaisissa tilanteissa lapset voivat tuntea yksinäisyyttä, mistä yksinäisyys lasten mielestä johtuu, ja mitä siitä voi seurata sekä lasten tavoista hallita yksinäisyyttä tai selviytyä siitä. Vastauksia tutkimuskysymyksiini etsin kahdesta erilaisesta tekstiaineistosta: toisluokkalaisten iltapäiväkontekstiin kiinnittyvistä haastatteluista ja 8-vuotiaiden Ylen Avoin tarina -kirjoituskampanjaan kirjoittamista tarinoista. Jälkimmäinen aineisto toimii haastatteluaineistoa täydentävänä. Tarina-aineiston pohjalta tarkastelen lähinnä lasten yksinäisyyden hallintakeinoja ja ratkaisutapoja. Omassa tutkielmassani en etsinyt yksinäisiä lapsia vaan lasten käsityksiä yksinäisyydestä. Kaikkien lasten käsitys yksinäisyydestä on tutkielmassani yhtä arvokas. Sosiaalityön orientaation mukaan olen kiinnostunut yksittäisistä tapauksista, joten pyrin säilyttämään yksilöllisen näkökulman, pitämättä sitä epäedustavana (ks. Thomas & O’Kane 2000, 823).

Mitä enemmän tieteellistä keskustelua yksinäisyydestä olen läpikäynyt, sitä vaikeammaksi koen käsitteen määrittelyn. Robert Weissin (1989, 12) tavoin ajattelen, että yksinäisyys todellisena ilmiönä voidaan ainoastaan tunnistaa ja kuvailla. Oman tutkielmani tavoite on tuoda näkyväksi lasten näkökulmia yksinäisyyteen, tarjota yksi mahdollinen tulkinta siitä. Tulkintaa vasten toivon voivani peilata omaa, aikuis(asantuntija)näkökulmaani ja ymmärtää yksinäisyyttä toisella, kenties uudella tavalla. Hypoteesini on, että lapsilla on asiantuntemusta ilmiöstä nimeltä yksinäisyys, ja heillä on siihen erityisen sosiaalisen tai poliittisen asemansa vuoksi merkittävä suhde (ks. Saastamoinen 1999, 181).

2 YKSINÄISYYDEN TUTKIMISEN LYHYT HISTORIA

Yksinäisyys on yhtä vanha asia kuin ihmiskunta, mutta yksinäisyyden tieteellisen tutkimuksen historia on lyhyt. Käyttäytymistieteilijät aloittivat teoreettisen keskustelun yksinäisyydestä todennäköisesti 1930-luvun lopussa Gregory Zilboorg’n vuonna 1938 kirjoittaman yksinäisyyttä käsittelevän artikkelin myötä. Empiiriset tutkimukset, joissa käytettiin objektiivisia mittareita yksinäisyyden mittaamiseen, alkoivat todennäköisesti Paul Dawson Eddy’n vuonna 1961 valmistuneella tohtorin väitöskirjalla. Empiirisen testaamisen

kohteena oli Whitehornen itse-ristiriita- ja yksinäisyysteoria. Professori Robert Weissiä voidaan pitää yksinäisyystutkimuksen isänä. Hän kirjoitti vuonna 1973 yksinäisyyden tutkimuksesta urauurtavan teoksen (*Loneliness: The Experience of Emotional and Social Isolation*), jota on nimitetty yksinäisyystutkimuksen raamatuksi. (Hojat & Crandall 1989, vi esipuhe.)

Ken J. Rotenberg (1999, 3) pitää todennäköisenä, että jokainen ihminen kokee joskus elämänsä aikana yksinäisyyttä, ainakin hetkellisessä muodossa. Sekä akateemisen että muun kirjallisuuden tarkastelun pohjalta Rotenberg on vakuuttunut siitä, että yksinäisyys on luonnollinen osa ihmiselämää. Lisäksi yksinäisyys näyttää olevan ilmiö, joka on tunnistettu ja jota on tutkittu monissa maissa. Rotenberg olettaa, Baumeisterin ja Learyn (1995) teorian mukaisesti, että yksinäisyyden universaalius voi johtua universaalista kuulumisen tarpeesta, tarpeesta solmia vakaita sosiaalisia siteitä niihin, jotka välittävät (ref. Rotenberg 1999, 3). Yksinäisyys on kognitiivinen ja affektiivinen reaktio tilanteeseen, jossa sosiaaliset siteet ovat uhattuina. Kirjallisuudessa yksinäisyys onkin ymmärretty kahtena toisiinsa yhdistyvänä komponenttina: kognitiivisena ja affektiivisena. (mt. 3.)

Yksinäisyystutkimuksen metodologiaa tarkastellut Jukka Kangasniemi (1994) toteaa, että yksinäisyystutkimuksissa käytetyt menetelmät ovat melko kvantitatiivisia ja kyselypainotteisia. Empiirisessä yksinäisyystutkimuksessa hallitseva lähestymistapa on ollut psykologisoiva. Kehitetyillä standardimittareilla on saatu paljon tietoa yksinäisyydestä, mutta luonteensa vuoksi ne ovat myös rajanneet tiedon saantia. Kangasniemi ehdottaa täydentäviksi tutkimusmenetelmiksi esimerkiksi päiväkirjojen ja esseiden analyysia sekä kuvitteellisten tilanteiden kuvailua. Lisäksi yksinäisyystutkimuksessa tarvitaan hänen mielestään eri tieteenalojen välistä yhteistyötä. Paloutzianin ja Janigianin (1987) mukaan 1980-luvun alusta 80-luvun puoliväliin noin 20 prosenttia yksinäisyystutkimuksesta on ollut kognitiivista lähestymistapaa hyödyntävä (ref. Kangasniemi 1994, 23).

Ken J. Rotenberg ja Shelley Hymel (1999) kirjoittavat toimittamansa *Loneliness in Childhood and Adolescence* ensilehdellä, että 60- ja 70-luvun alussa jotkut psykologian alan edustajat eivät uskoneet lasten kokevan yksinäisyyttä. Kirjassaan he ohjaavat uudenlaiseen ajattelutapaan: yksinäisyys on yleinen, ellei universaali ilmiö, jota kokevat lapset siinä missä nuoret ja aikuiset. Kirjassa tarkastellaan perusteellisesti tämänhetkistä lasten ja nuorten yksinäisyyden teoriaa ja tutkimusta. Laaja-alaisuudellaan kirja pyrkii välittämään tasapainotettua näkökulmaa yksinäisyyteen käsittelemällä myös joitain

yksinäisyyden positiivisia seurauksia. Seuraavassa luon katsauksen lasten yksinäisyyden tutkimisen taustoihin, johon aikuisten yksinäisyyden tutkimuksella on ollut oma merkityksensä.

2.1 Aikuisten yksinäisyyden tutkimisesta lasten yksinäisyyden tutkimiseen

Daniel Perlmanin ja Monica A. Landoltin (1999, 326) mukaan aikuisten yksinäisyyttä koskevasta kirjallisuudesta tuli huomattava 1970- ja 1980-luvuilla, ja sillä on ollut merkittävä vaikutus lasten yksinäisyyden tutkimiseen. Perlman ja Landolt ovat kuitenkin sitä mieltä, että suurimman osan 1900-luvusta on ollut ainakin jonkinlaista kiinnostusta myös lapsuuteen ja yksinäisyyden kehityksellisiin tekijöihin. Sosiaalitieteellinen yksinäisyyden tutkimus on peräisin viimeistään vuodesta 1932, Stoddardin julkaisusta *Lonely America*. 1970-luvun alkua voidaan kutsua yksinäisyystutkimuksen nykyaikakauden aluksi. (mt., 326.)

Yksinäisyysjulkaisujen määrä oli ennen 80-luvun alkua melko vähäinen ja lisääntyi sen jälkeen huomattavasti. Perlman ja Landolt (1999) uskovat, että lasten yksinäisyyttä käsittelevien julkaisujen määrä ei lisääntynyt yhtä nopeasti kuin yksinäisyysjulkaisut ylipäätään. He ovat kuitenkin sitä mieltä, että jo ennen 80-lukua lapsuuden yksinäisyys oli yksi kiinnostuksen kohde. Weiss (1973) ja analyytikko Sullivan (1953) olivat huomattavia yksinäisyyskirjallisuuden edistäjiä. Lasten yksinäisyyden kannalta Weissin 1973 julkaistulla kirjalla oli urauurtava vaikutus sen tarttuessa kysymykseen siitä, koska yksinäisyyttä voi ensimmäistä kertaa kokea. Sullivan ja Weiss eivät kuitenkaan uskoneet lasten voivan kokea yksinäisyyttä, ja vaikka kaikki kirjoittajat eivät yhtyneet heidän näkemykseensä, aikuisten yksinäisyyttä tutkivien tutkijoiden joukossa uskomus sai hallitsevan aseman. (mt., 326–327.)

Perlman ja Landolt (1999) toteavat, että 70–80-lukujen vaihteessa ensisijaisesti aikuisiin keskittyvä yksinäisyystutkimus saavutti oikeutuksensa ja loi pohjaa lasten yksinäisyyden tutkimiselle, joka alkoi nopeasti kasvaa 1980-luvun alussa ja puolivälissä. Aikuisten yksinäisyyden tutkimuksessa käsiteltiin 70-luvun puolivälistä 80-luvun loppuun monia aiheita: yksinäisyyden määritelmiä, mittaamista, yksinäisyystyyppejä, sosiaalisia ongelmia, esiintyvyyttä, riippuvuussuhteita, teoreettisia selityksiä ja yksinäisyyteen liittyviä prosesseja sekä yksinäisyyteen reagoimista, yksinäisyydestä selviytymistä ja yksinäisyyden voittamista. (mt. 327–328.)

Terrell-Deutsch (1999, 11) toteaa, että aikuisten yksinäisyyttä koskevassa kirjallisuudessa kaksi pääteoriaa yksinäisyydestä on saavuttanut huomattavan aseman kuluneen 25 vuoden aikana. Pääteoriat ovat sosiaalisten tarpeiden teoria (social needs theory) ja kognitiivisten prosessien teoria (cognitive processes theory), joista lasten yksinäisyyden mittaamiseen pyrkivät lähestymistavat on johdettu. (mt. 11.) Vaikka en omassa tutkielmassani mittaa lasten yksinäisyyttä, en voi ohittaa yksinäisyyden mittaamisen historiaa, ja sen vaikutusta yksinäisyyden tutkimisen muihin menetelmiin.

Sosiaalisten tarpeiden teoria

Sosiaalisten tarpeiden teorian pohjalta ymmärrettynä yksinäisyys on seuraus siitä, että ihmissuhteet eivät tyydytä luontaisia sosiaalisia tarpeita. Sosiaalisiin tarpeisiin perustuva lähestymistapa korostaa yksinäisyyden affektiivista aspektia, mutta esittää myös, että joskus ihmiset voivat kokea yksinäisyyttä tiedostamatta ahdistuksen todellista luonnetta. Lähestymistavan kannattajien joukossa Weissin (1973) typologia, jonka mukaan sosiaalisen yksinäisyyden ja emotionaalisen yksinäisyyden välillä on perustavaa laatua oleva ero, on kenties parhaiten tunnettu. (mt. 11–12.) Mm. Kaarina Laine (1989, 7) käyttää kouluikäisten yksinäisyyden alustavaksi kartoitukseksi nimeämässään kasvatustieteellisessä tutkimuksessa erityisesti Weissin yksinäisyysulottuvuuksia, ja hänen mukaansa myös monet muut, esimerkiksi Cutrona (1982), de Jong-Gierveld & Raadschelders (1982) sekä Rubenstein & Shaver (1982) ovat käyttäneet samankaltaista jakoa. Myös Daniel Perlman (1989, 21) toteaa, että jako emotionaaliseen ja sosiaaliseen yksinäisyyteen on kirjallisuudessa vahva.

Weissin vuonna 1973 kirjoittaman kirjan otsikko, *Loneliness: The Experience of Emotional and Social Isolation*, viittaa erontekoon emotionaalisen ja sosiaalisen yksinäisyyden välillä. Kumpakaan yksinäisyyden muotoa todellisena ilmiönä ei hänen mukaansa voi määritellä, sen voi ainoastaan tunnistaa ja kuvailla. (Weiss 1989, 7–8, 12.) Kangasniemen (1994) mukaan Weissin (1973) selitystä yksinäisyydelle voidaan nimittää interaktionistiseksi kahdesta syystä. Weissin käsityksen mukaan yksinäisyys on persoonatekijöiden sekä ympäristö- ja tilanetekijöiden välisen vuorovaikutuksen lopputulos. Toiseksi hänen analyysiinsä sisältyy implisiittisesti näkemys siitä, että yksinäisyys aiheutuu sosiaalisen vuorovaikutuksen puutteellisuuksista, silloin kun ne eivät täytä sosiaalisia perusvaatimuksia. Terrell-Deutsch (1999, 12) toteaa, että Weiss esittää sosiaalisen

yksinäisyyden ja emotionaalisen yksinäisyyden olevan laadullisesti erilaisia, joten samanlainen hoito ei välttämättä toimi molempiin.

Emotionaalinen yksinäisyys

Weiss nimeää emotionaalisen yksinäisyyden (the loneliness of emotional isolation) eroahdistukseksi ilman kohdetta (Weiss 1989, 10). Weiss perustaa väitteensä John Bowlbyn (1969, 1973, 1980) lapsia koskevaan kiintymysteoriaan (ref. Weiss 1989, 4, 8). Bowlbyn emotionaalis-kognitiivinen havaintosysteemi (emotional-cognitive-perceptual system), joka yhdistää pikkulapsen vanhempiin, selittää Weiss'n mukaan aikuisten emotionaalista yksinäisyyttä. Jotta emotionaalista yksinäisyyttä voitaisiin ymmärtää, on ymmärrettävä, miten kiintymysteoria toimii aikuisilla ja lapsilla. (mt. 8.)

Aikuiset, jotka menettävät rakkauden kohteensa kokevat eroahdistusta. Eroahdistusta kokevat myös lapset, jotka erotetaan vanhemmistaan. Lasten ja aikuisten eroahdistuksen ilmaukset ovat lähes identtisiä, niitä ovat levottomuus, jännitys, huomion ja ajatusten keskittyminen menetettyyn kohteeseen, epämukavuus, jne. Lukuunottamatta huomion ja ajatusten keskittymistä menetettyyn kohteeseen, ilmaukset ovat vain yksinäisyyden oireita. Tämän päättelyketjun kautta Weiss päätyy siihen, että yksinäisyys on eroahdistusta ilman kohdetta. (Weiss 1989, 10.)

Weiss'n mukaan kiintymyssysteemi ei kuitenkaan aina ole toiminnassa. Sekä lapsilla että aikuisilla kiintymyssysteemi aktivoituu ja alkaa hallita tunteita ja motivaatioita vain silloin, kun he tuntevat itsensä uhatuksi – haavoittuviksi, epävarmoiksi, ahdistuneiksi. Yksilö, joka tarvitsee kiintymyksen kohteen rauhoittavaa läsnäoloa ja jolla kiintymyksen kohdetta ei ole, tuntee itsensä yksinäiseksi. Yksinäisyyden hetkiä voisi Weiss'n mukaan tutkia päiväkirjoilla. Tutkittavat kirjaisivat, milloin he tuntevat itsensä yksinäisiksi, mikä on heidän tilansa ja mitkä olivat tapahtuvat ja ajatukset, jotka edelsivät yksinäisyyden alkamista. Yksin olemisen lisäksi tietyt tilanteet voivat herättää yksinäisyyttä, esimerkiksi häissä tai muissa kokoontumisissa, joissa kaikilla muilla näyttää olevan pari, voi tuntea itsensä ulkopuoliseksi. (Weiss 1989, 10–11.) Terrell-Deutsch (1999, 12) toteaa, että Weiss (1973) vertaa emotionaalista yksinäisyyttä pienen lapsen pelkoon siitä, että vanhemmat hylkäävät hänet.

Weiss olettaa, että ihmisen kiintymyssysteemi muuttuu nuoruuden aikana niin, että yksilö luopuu alkuperäisistä kiintymyksen kohteista, vanhemmista ja yhdistää uusia objekteja kiintymyksen kohteiksi. Oletuksen todentamiseksi tarvittaisiin kuitenkin pitkittäistutkimusta.

Weiss kuitenkin uskoo, että on olemassa vain yksi kiintymyssysteemi, joten varhaisten kiintymiskohteiden elementit melko varmasti kietoutuvat uusien kiintymiskohteiden näkö- ja kuulomielikuviin. Kiintymyksen kohde on henkilö, joka herättää turvallisuutta, koska tähän henkilöön on tunneperäinen yhteys. (Weiss 1989, 9–12.)

Terrell-Deutsch (1999, 12) tulkitsee Weiss'n emotionaalisen yksinäisyyden myös sellaiseksi läheisen, emotionaalisen suhteen puutteeksi, jossa voi tuntea olonsa hyväksytyksi, pidetyksi, turvalliseksi ja ymmärretyksi. Laineen (1989, 7) tutkimuksessa emotionaalisesti yksinäisiä lapsia koulussa ovat sellaiset lapset, joilta puuttuu kiinteä läheinen ystävä. Weiss'n (1973) mukaan emotionaalista yksinäisyyttä voidaan vähentää kehittämällä läheisiä ihmissuhteita. Hän kuitenkin toteaa, että ihmiset voivat muuttaa standardeja, joiden perusteella arvioivat tilanteitaan ja tunteitaan, ja että standardit voivat "kutistua" vastaamaan paremmin synkkää todellisuutta. Weiss on siis sitä mieltä, että ajan myötä yksinäisyys voi parantua jossain määrin ilman tiettyjä ihmissuhteita, olivat ne sitten sosiaalisia tai emotionaalisia. (ref. Terrell-Deutsch 1999, 12.) Terrell-Deutsch (1999, 13) huomauttaa, että käsitteellisesti toisistaan erotettavissa olevat yksinäisyyden muodot ovat käytännössä päällekkäisiä, ja molemmat muodot esiintyvät todennäköisesti yhdessä.

Sosiaalinen yksinäisyys

Weiss (1989) pitää sosiaalista yksinäisyyttä (the loneliness of social isolation) enemmän syndroomana kuin loogisena konstruktiona. Henderson et al. (1981) ovat osoittaneet, että mikä tahansa yhteisö voi tuottaa sosiaalista integraatiota, mukaan lukien ihmissuhteet töissä ja suhteet samankaltaisiin (ref. Weiss 1989, 12). Russellin et al. (1984) mukaan depressio yhdistetään emotionaaliseen yksinäisyyteen ja pelko sosiaaliseen yksinäisyyteen (ref. Weiss 1989, 13). Sosiaalinen yksinäisyys on omillaan olemista vaarallisessa maailmassa ilman liittolaisia (mt. 13).

On syytä epäillä, että emotionaalinen yksinäisyys lievenee iän myötä. Iäkkäitä koskevien tutkimustulosten mukaan nuoret tuntevat paljon iäkkäitä todennäköisemmin yksinäisyyttä, silloinkin kun iäkkäillä ei ole kiintymyksen kohdetta. Kuten Henderson et al. (1981) ovat osoittaneet, sosiaalista yksinäisyyttä voidaan helpottaa monenlaisilla ihmissuhteilla, jotka tarjoavat yhteisyyttä (ref. Weiss 1989, 12). Weiss kuitenkin epäilee, ovatko nämä ryhmät sosiaalisen yksinäisyyden lievittäjinä yhtä hyödyllisiä kaikille. Iäkkäät näyttävät usein osoittavan uudenlaista arvostusta sukulaisia kohtaan. (Weiss 1989, 14.) Omassa

tutkielmassani toivon aineistojen vastaavan siihen, millaisia ryhmiä lapset arvostavat ja millaiset ryhmät helpottaisivat lasten yksinäisyyttä.

Sosiaalinen yksinäisyys merkitsee sosiaalisen verkoston puuttumista. Ihminen kaipaa sosiaalista ystävyysverkostoa siitä huolimatta, että hänellä on olemassa hyvä emotionaalinen ihmissuhde. (Weiss 1973, 1982; ref. Laine 1989, 7–8.) Terrell-Deutsch (1999, 12) toteaa Weiss'n vertaavan sosiaalista yksinäisyyttä tilanteeseen, jossa pienen lapsen kaikki kaverit ovat poissa, ja jossa olennaisia ovat ulkopuolelle ja sivuun jättämisen sekä tylsyyden ja levottomuuden tunteet. Laineen (1989, 8) tutkimuksessa koulussa sosiaalisesti yksinäisiksi lapsiksi katsotaan lapset, jotka tuntevat, ettei heillä ole luokkatovereita, joiden kanssa he voisivat olla tyydyttävässä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa.

Russell et al. (1984) vertasivat tutkimuksessaan Weiss'n (1973) sosiaalisen ja emotionaalisen yksinäisyyden tunnusmerkkejä UCLA-yksinäisyysmittarin (University of California at Los Angeles) osioihin (ref. Kangasniemi 1994, 18). Sosiaalisen yksinäisyyden suhteen Weiss'n oletukset eivät pärineet yhtä hyvin kuin emotionaalisen yksinäisyyden suhteen. Sosiaalisessa yksinäisyydessä sosiaalista integraatiota merkittävämpi oli omanarvontunnon vahvistaminen. Tutkijoiden mukaan erityisesti ystävyysuhteet ovat merkittävässä asemassa sosiaaliseen yksinäisyyteen vaikuttaessa. (mt. 18.) Kun emotionaalista yksinäisyyttä voidaan vähentää Weiss'n (1973) mukaan läheisiä, intiimejä ihmissuhteita kehittämällä, sosiaalista yksinäisyyttä voidaan vähentää kehittämällä tukevia ja hyväksyviä sosiaalisia verkostoja (ref. Terrell-Deutsch 1999, 12). Kuten emotionaalisen yksinäisyyden kohdalla mainitsin, Weiss tunnustaa myös sen mahdollisuuden, että ihmiset voivat jossain määrin parantaa yksinäisyyttään muuttamalla tilanteitaan ja tunteitaan koskevia standardeja todellisuuden suuntaan. Koska emotionaalinen ja sosiaalinen yksinäisyys esiintyvät yhdessä, yksinäisyyden vähentäminen vaatii todennäköisesti molempia yksinäisyyden muotoja vähentäviä "hoitoja". (mt. 12–13.)

Kognitiivisten prosessien teoria

Kognitiivisten prosessien teoria on Terrell-Deutsch'n (1999, 11) mukaan toinen aikuisten yksinäisyyskirjallisuutta hallitseva pääteoria. Teorian mukaan yksinäisyys ei ole seurausta tyydyttymättömistä luontaisista sosiaalisista tarpeista, vaan tyytymättömyydestä havaittuihin sosiaalisiin suhteisiin (mm. Peplau & Perlman 1979; ref. Terrell-Deutsch 1999, 11). Lähestymistapa korostaa yksinäisyyden kokemuksen kognitiivista, älyllistä puolta.

Ristiriidan kokeminen ja havaitseminen omien sosiaalisia suhteita koskevien tarpeiden tai toiveiden sekä todellisten saavutettujen suhteiden välillä aiheuttaa yksinäisyyden. Teoreetikkojen mukaan yksinäisyys on seuraus kahdesta yleisesti määritellystä tilannekategoriasta. Ensimmäinen koskee muutoksia yksilön todellisissa ihmissuhteissa, esimerkiksi rakastetun menetys. Toinen kategoria koskee muutoksia yksilön toivotuissa tai odotetuissa sosiaalisissa suhteissa, esimerkiksi uudelle asuinalueelle muuttavalla lapsella voi olla ”epärealistisia” odotuksia vaivattomasta ystäväystymisestä. (mt. 13.)

Perlman on yhdessä Anne Peplaun (1982) kanssa määritellyt yksinäisyyden toivottujen ja saavutettujen sosiaalisten kontaktien väliseksi eroksi tai ristiriidaksi (ref. Perlman 1989, 20). Määritelmä sisältää ihmissuhteiden määrälliset ja laadulliset aspektit. Weiss’in käsitykseen verrattuna määritelmä ei painota pelkästään sosiaalisten siteiden puutetta. Perlmanin mukaan sosiaalinen ja emotionaalinen yksinäisyys voivat aiheutua eri vajeista, mutta nämä kategoriat voivat kuitenkin joskus mennä päällekkäin. Perlman olettaa, että useimmissa tapauksissa ihminen on yksinäinen, kun hän on sekä emotionaalisesti että sosiaalisesti yksinäinen. Perlman kritisoi Weiss’in käsitystä siitä, että yksinäisyys on eroahdistusta ilman kohdetta. Joissain tapauksissa ihminen, joka on esimerkiksi muuttanut, eronnut tai jäänyt leskeksi tuntee eroahdistusta selvästi määriteltä, tiettyä kohdetta kohtaan. (Perlman 1989, 20, 22.)

”Ristiriitanäkemyksen” kannattajat esittävät, että kognitiiviset vertailut ja arvioinnit ihmissuhteista perustuvat aiempaan sosiaalisten suhteiden historiaan yhtä paljon kuin havaintoihin toisten ihmissuhteista. Näiden tekijöiden vaikutukset standardien valikoimaan, johon he itseään vertaavat, ovat kuitenkin tuntemattomat: objektiivisesti identtisessä ja hyvin samanlaisessa sosiaalisessa tilanteessa olevat ihmiset voivat kokea sen täysin erilailla. (Terrell-Deutsch 1999, 13–14.) Haastatteluaineistossa sosiaalisten suhteiden vertailua esiintyi sekä suhteessa omaan historiaan että toisen ihmissuhteisiin (ks. Kaveridiskurssi).

Terrell-Deutsch (1999, 14) nimeää kolme tärkeää yhtäläisyyttä näkökulmalle, josta tutkijat yleensä, etenkin sosiaalisten tarpeiden ja kognitiivisten prosessien teorioiden kannattajat, yksinäisyyttä katsovat. Ensinnäkin yksinäisyys johtuu yksilön sosiaalisten suhteiden vajeesta. Toiseksi yksinäisyys on subjektiivinen kokemus ja sitä voidaan arvioida ainoastaan yksilön omasta näkökulmasta. Kolmas teorioiden kannattajien yhteinen näkemys on se, että yksinäisyyden kokemus on epämiellyttävä ja masentava. Vaikka

hallitsevat teoriat ovat peräisin aikuisten ja nuorten tutkimuksista, viimeaikainen tutkimus esittää, että nämä teoriat ovat yhtäläillä sovellettavissa lapsiin. (mt. 14.) Yksinäisyysmääritelmiä analysoineet Peplau ja Perlman (1982) ovat havainneet samat kolme määritelmässä esiin tulevaa oleellista piirrettä ja mm. Laine (1989, 4–6) lainaa tällaista yksinäisyysmääritelmää tutkimuksessaan.

Muita yksinäisyyden kuvaustapoja

Kun yksinäisyyttä voidaan Terrell-Deutsch´n esittämän ”kaksijaon” mukaan tarkastella joko sosiaalisena vajeena intiimeissä tai yhteisöllisissä suhteissa, tai sosiaalisissa suhteissa ilmenevinä ristiriitoina (Weiss 1973, 1989), muut kirjoittajat tarkastelevat yksinäisyyttä aikaulottuvuudella, tai yksinäisyyden negatiivisia ja positiivisia muotoja (Perlman 1989, 21). Mm. Laine (1989, 8) käyttää emotionaalisen ja sosiaalisen yksinäisyyden lisäksi kroonisen yksinäisyyden, situationaalisen yksinäisyyden ja ohimenevän yksinäisyyden ulottuvuuksia. Perlman mainitsee myös Sadlerin ja Johnsonin (1980) sekä Ellisonin (1978) keskustelut sellaisista yksinäisyyden tyypeistä kuin itsestä vieraantuminen tai eksistentiaalinen yksinäisyys (ref. Perlman 1989, 21). Eksistentiaalinen yksinäisyys liittyy ehkä enemmän uskonnon tai elämän tarkoituksen puuttumiseen kuin ihmisten välisten siteiden puutteeseen (mt. 21). Eksistentiaalinen yksinäisyys ei tule aineistoissani selkeästi esille, joten jätän sen tässä tarkasteluni ulkopuolelle.

Yksinäisyyden ajallista kestoa määritellessään Laine lainaa Youngia (1982; ref. Laine 1989, 8.) Yleisimmin esiintyvä yksinäisyyden muoto on ohimenevä yksinäisyys. Ohimenevällä yksinäisyydellä tarkoitetaan jokaisen ihmisen ajoittain kokemaan lyhytaikaista yksinäisyyden tunnetta, joka johtuu jostakin eroa sisältävästä kriisitilanteesta. Kun ihmisen elämässä tapahtuu huomattava stressitilanne, esimerkiksi läheisen sosiaalisen suhteen katkeaminen, puhutaan situationaalisesta yksinäisyydestä. Oletuksen mukaan situationaalisesti yksinäinen ihminen pystyy muutaman kuukauden kuluttua hyväksymään menetyksensä ja solmimaan tyydyttävästi uusia suhteita. Kroonisesta yksinäisyydestä on kyse, jos ihminen ei ole pystynyt kahteen tai useampaan vuoteen solmimaan tyydyttäviä sosiaalisia suhteita. (mt. 8.) Weiss (1982) pitää todennäköisenä, että krooniseen yksinäisyyteen liittyy pitkäaikaista kognitiivista ja toiminnallista kyvyttömyyttä ottaa yhteyttä toiseen ihmiseen (ref. Laine 1989, 8).

Positiivisen ja negatiivisen yksinäisyyden erottamista Perlman (1989, 21) pitää semanttisena kysymyksenä. Melkein kaikenlainen yksinäisyys sisältää negatiivisia tunteita.

Positiivista kokemusta yksin olemisesta pitäisi Perlmanin mukaan kutsua sanalla solitude. (mt. 21.) Internet-sanakirja, Merriam-Webster OnLine Dictionary löytää solitude-sanalle synonyymeiksi isolation ja seclusion. Sanojen suomennokset: eristyneisyys, eristäytyminen tai eristyksissä oleminen, viittaavat kuitenkin eri suuntaan kuin solitude. Solitude viittaa yksinolon laatuun tai tilanteeseen, tai yhteiskunnasta erossa olemiseen. Solitude voi tarkoittaa tilaa, jossa ollaan erillään kaikista muista ihmisistä, tai ollaan erotettuna niistä, joiden kanssa yleensä ollaan yhteydessä. Erillään tai erotettuna oleminen voi johtua olosuhteiden lisäksi myös ihmisen omasta tahdosta. (<http://www.m-w.com>.)

2.2 Lasten yksinäisyyden erilaiset tulkitsemisen tavat

Kuten yksinäisyyden historiallinen tarkastelu tuo esille, lasten yksinäisyyden tutkimukseen on vaikuttanut aikuisten yksinäisyyden tutkimus. Siksi olen lähtenyt liikkeelle aikuisten yksinäisyystutkimuksista ja niiden keskeisistä teorioista. Seuraavassa tuon kuitenkin esille neljä lasten yksinäisyyttä käsittelevää tutkimuksia, jotka pyrkivät huomioimaan lasten omat yksinäisyyden tulkitsemistavat, ja joihin voin omaa tutkielmaani myöhemmin, luvussa 4 suhteuttaa. Tutkimusten tulokset tarjoavat myös vertailukohdan omille tutkimustuloksilleni luvuissa 5 ja 6. Rajaan tutkielmani ulkopuolelle pelkkään yksinäisyyden mittaamiseen perustuvat tutkimukset. En tarkastele esimerkiksi Helena Clayhills'n (1998) tutkimuksen, jossa hän on kehittänyt kansainvälisesti tunnetuista yksinäisyysmittareista suomalaisten lasten ja nuorten yksinäisyyden mittaamiseen soveltuvan mittarin.

Hymelin et al. (1999, 81) mukaan suurin osa lasten yksinäisyystutkimuksesta on kehittynyt vertaissuhteita ja vertaisten torjumista käsittelevän kirjallisuuden sivuhaarana. Tätä taustaa vasten on ymmärrettävää, että lasten yksinäisyys on suurelta osin ymmärretty vertaissuhteissa koettuina vaikeuksina, ja valtaosassa lasten yksinäisyystutkimuksissa 1990-luvulla on tutkittu sitä, miten lasten suhteet vertaisiin, erityisesti luokkakavereihin ennustavat yksinäisyyttä. Lasten ja aikuisten yksinäisyystutkimuksen eroja tarkastelleiden Perlmanin ja Landoltin (1999, 345) mukaan lapsia koskevia aineistoja on kerätty paljon kouluympäristössä. Tässä luvussa esiinnostamissani lasten yksinäisyyttä käsittelevissä tutkimuksissa aineisto on kerätty kouluissa, mutta keskenään erilaisista lähestymistavoista.

Kaarina Laineen (1989) kasvatustieteellisen tutkimuksen tavoitteena on kuvata peruskoulun tois-, neljäs- ja kuudesluokkalaisten yksinäisyyskokemuksia koulussa. Laine huomioi yksinäisyyden affektiivisen ja kognitiivisen lähestymistavan.

Yksinäisyystuntemusten ja sosiaalisen tyytymättömyyden yleisyyttä, pysyvyyttä (osittain pitkittäistutkimus) sekä yhteyttä oppilaan luokassa muodostuneeseen sosiaaliseen asemaan selvitettiin ensin positivistisella tutkimusotteella. Yksinäisyyden yleisyyttä ja pysyvyyttä mitattiin käyttämällä Asherin, Hymelin ja Renshaw'n (1984) lapsille kehittämää globaalia yksidimensionaalista yksinäisyysmittaria, jota esikokeilun jälkeen muokattiin suomalaisille lapsille sopivaksi. Mittari koostui toverisuhteisiin liittyvistä positiivisista ja negatiivisista väittämäpareista. (mt. 46.) Sosiometrisillä kyselyillä selvitettiin oppilaan sosiaalisen aseman ja yksinäisyystuntemusten välistä yhteyttä (mt. 61).

Yksinäisyysmittausten perusteella valittiin ääritapauksia, yksinäisiä ja ei-yksinäisiä oppilaita, joita haastateltiin yksilöllisesti (mt. 43). Puolistrukturoiduilla yksilöhaastatteluilta tarkasteltiin oman kroonisen tai ohimenevän yksinäisyyden syiden selittämistä, ja muita yksinäisyyteen liittyviä ajatuksia. Haastattelussa oppilas johdateltiin yksinäisyysteemaan esittämällä kertomus kroonisesti yksinäisen oppilaan tilanteesta. Kertomuksella pyrittiin varmistamaan, että oppilas ymmärtäisi, mitä yksinäisyys tarkoittaa ja pystyisi palauttamaan mieleen omia yksinäisyystuntemuksia. Kertomusosion jälkeen oppilaiden yksinäisyyttä selvitettiin monidimensionaalisesti: sekä oppilaiden kokemaa emotionaalista ja sosiaalista yksinäisyyttä että yksinäisyyttä aikaulottuvuudella. (mt. 52.) Lopulliseen haastatteluun valittiin oppilaat, jotka sekä mittausten että haastattelun perusteella olivat selvästi yksinäisiä (kroonisesti yksinäisiä) tai ei-yksinäisiä (ohimenevästi yksinäisiä) (mt. 53–54). Myös opettajien käsityksiä yksinäisiksi määritellyistä oppilaista tutkittiin haastatteleamalla oppilaiden opettajia (mt. 55).

Tutkimuksensa arvioinnissa Laine (1989, 118) näkee aiempien tutkimusten puutteena sen, että yksinäisyyden selvittämisessä on käytetty pääasiassa kyselylomaketutkimuksia. Vaikka hän myös omassa tutkimuksessaan käytti yksinäisyyskyselylomakkeisiin perustuvaa yksinäisyysmittaria, ja toteaa sen melko luotettavaksi, hän myöntää mittarin käytön ongelmaksi yksinäisyyden määrittämisen: mistä tahansa aineistosta löydetään yksinäisiä ihmisiä, kun yksi hajontamitta keskiarvon yläpuolella riittää osoittamaan yksinäiseksi. Laine toteaaakin puolistrukturoitujen haastatteluiden osoittautuneen käyttökelpoisiksi ja muita aineistoja täydentäviksi. (mt. 118–119.) Verratessaan oppilaan sosiaalisen minäkäsityksen ja opettajan siitä muodostaman käsityksen eroa (oppilaiden käsitykset itsestään positiivisempia kuin opettajien käsitykset heistä), Laine (mt. 111) on sitä mieltä, että vertailua vaikeuttavat monet seikat, muun muassa se, että: "--(O)pettajat pystyivät huomattavasti monipuolisempaan ja luonnollisesti asiantuntevampaan arviointiin

kuin oppilaat itse.” Itselleni jää epäselväksi tarkoittaako hän käyttökelpoisilla haastatteluilla oppilaiden vai opettajien haastatteluja.

Shelley Hymel et al. (1999, 82–83) pyrkivät kanadalaisten 8–13-vuotiaiden lasten yksinäisyyskäsityksiä ja -kokemuksia käsittelevässä haastattelututkimuksessa huomioimaan monenlaisia lasten sosiaalisia suhteita ja näiden suhteiden kontekstissa esiin tulevaa yksinäisyyttä. Lisäksi tutkimus eroaa Laineen tutkimuksesta siinä, että ennen haastattelua ei pyritty varmistamaan, että lapsi ymmärtää, mitä yksinäisyys tarkoittaa (ks. Laine 1989, 52). Avoimiin haastattelukysymyksiin perustuvissa haastatteluissa lapsilla oli mahdollisuus määritellä yksinäisyys ja sellaiset asia, jotka aiheuttavat yksinäisyyden kokemuksen. Tutkijoiden mukaan lapset vaikuttivat haastatteluissa rennoilta, eivätkä ilmaisseet selvää vaikeutta ilmaista yksinäisyyttä koskevia ajatuksia. Tutkijat huomasivat, että riippumatta siitä, pyydettiinkö lapsia selkeästi kertomaan yksinäisyystapahtumista, lapset kertoivat yksinäisyyskäsityksistään kertomusten tai tarinoiden muodossa. Kuvaukset olivat konkreettisten kokemusten tai hypoteettisten tapahtumien sarjoja. (mt. 83.)

Hymelin et al. tavoitteena oli kehitellä kuvaileva, käsitteellinen kehikko, joka voisi selittää koko lasten yksinäisyyttä koskevien vastausten valikoiman, ja auttaa ymmärtämään lasten näkökulmia yksinäisyyteen. Lasten vastauksia analysoitiin laadullisesti ja ensisijaisena tavoitteena oli toistuvien teemojen tunnistaminen haastattelutekstistä. Analyysin tulos tuki tutkijoiden hypoteesia, että lasten yksinäisyys on moniulotteinen ilmiö. Vastausten perusteella lapset käsittävät ja kokevat yksinäisyyden kolmena erilaisena piirteenä tai osatekijänä, jotka ovat affektiivinen ulottuvuus, kognitiivinen ulottuvuus ja ihmissuhdetilanteet tai -kontekstit, jotka aiheuttavat yksinäisyyttä. Ihmissuhdekontekstit jaetaan fyysiseen erossaoloon ja psyykkiseen etäisyyteen, joiden alla on kahdeksan yksinäisyyttä aiheuttavaa kontekstikategoriaa. (mt. 84–86, 89–98.)

Affektiivinen ulottuvuus sisältää selkeät tunnesanat, jotka kuvaavat yksinäisyyskokemusta sekä vertauskuvalliset sanat tai ilmaisut. Kognitiivinen ulottuvuus sisältää lasten arviot (sosiaalisesta) tuesta ihmissuhteissa. Lisäksi Hymel et al. sisällyttävät kognitiiviseen ulottuvuuteen eronteon yksinäisyyden ja yksinolon välillä sekä erityisten ihmissuhteiden (tyypillisesti kavereiden) poissaolon. Yksinäisyyden ja yksinolon eroa pidetään keskeisenä aikuismaiselle yksinäisyysilmiön ymmärtämiselle. Tutkimustulosten perusteella lapset iästä riippumatta ymmärtävät, että yksinäinen voi olla muiden läsnäolosta huolimatta. Vaikka

hallitseva teema lasten yksinäisyyspuheessa oli yksinolo, lapset eivät tarkoittaneet sitä kirjaimellisesti vaan viittasivat tietynlaiseen yksinoloon. Lisäksi lapset määrittivät yksinäisyyden tiettyjen sosiaalisten suhteiden poissaoloksi: tyypillisesti kaverisuhteiden, mutta myös perhesuhteiden poissaoloksi. (mt. 85–89.)

Anna Kirova (2003, 5) kritisoi Hymelin et al. (1999) tutkimusta siitä, että siinä ei riittävästi kuvata haastattelukontekstia, eikä haastattelijan ja haastateltavan roolia. Kritiikki perustuu aikuisten yksinäisyystutkimusten osoittamaan huomioon siitä, että yksinäiset ovat haluttomia tuomaan esille yksinäisyyttään. Muun muassa Kagan et al. (1982) korostavat, että koska lapset voivat olla haluttomia myöntämään tai puhuman yksinäisyyden tunteistaan, epäsuorat mittarit ovat tarpeen itsearvioinnissa (ref. Kirova 2003, 5). Tältä pohjalta Kirova on lähtenyt kehittämään omaa metodologista menettelytapaansa kanadalaislasten yksinäisyyskokemusten tavoittamiseksi van Manenilta (1994) lainaamastaan hermeneuttis-fenomenologisesta näkökulmasta (ref. Kirova 2003, 5). Fenomenologisen lähestymistavan edellyttämällä tavalla Kirova on pyrkinyt lasten kanssa dialogiin tavoittaakseen lasten elämismaailmaa. Suunnittelemalla lautapelin, ja kutsumalla lapset pelaamaan ja arvioimaan kehittämäänsä peliä, hän on halunnut poistaa useimmissa lasten haastatteluissa olevan eriarvoisen valtarakenteen, jossa aikuinen on haastattelija ja lapsi haastateltava. (mt. 6.)

Peli nimeltä How Do They Feel? -peli sisältää 30 pelikorttia, joissa on tiiviitä kuvauksia kuvitteellisista henkilöistä erilaisissa tilanteissa. Erona Terrell-Deutsch'n (1999) ja Hymelin et al. (1999) tutkimuksiin Kirova mainitsee sen, että lapset, 5-vuotiaasta kuudesluokkalaiseen, saivat pelissä valita yksinäisyyden tunteen lisäksi kussakin tilanteessa olevan henkilön tunteeksi tylsyyden, surullisuuden, vihan, iloisuuden tai ylpeyden. Tilanteiden ei oletettu aiheuttavan pelkästään yksinäisyyttä. Vaihtoehdot mahdollistivat kaikille lapsille, myös vähemmistökulttuurien edustajille jonkin verran joustavuutta valintojen tekemisessä. Eri kulttuureissa tunnustetaan erilaisia tunteita ja niillä on erilainen merkitys eri kulttuureissa. (mt. 3, 7–8.)

Pelin pelaamisen todellinen tarkoitus oli tutkimushaastattelu, mutta sitä ei tutkijan auktoriteettiaseman välttämiseksi paljastettu lapsille (mt. 9). Pelitilanteet kuitenkin nauhoitettiin ja Kirovan analyysin kohteena olivat litteroidut haastattelutekstit, jotka hän teemoittelee. Yksinäisyyskokemusten merkitykset hän liittää tilaan, aikaan, ruumiillisuuteen ja ihmissuhteisiin, joiden kautta ihminen van Manenin (1994) mukaan

maailman kokee. (mt. 15–16). Lähestymistapansa kautta Kirova toteaa saavuttaneensa kvalitatiivista ymmärrystä lasten yksinäisyydestä sellaisena kuin lapset itse sitä kuvaavat. Lisäksi tutkimus mahdollisti yksinäisyysilmiön erottamisen samantyyppisistä, mutta kuitenkin erilaisista kokemuksista, kuten yksinolo, ”solitude” ja tylsyys. Kirovan tulosten mukaan solitude tarkoittaa sitä, että lapsi on sopuinnussa nykyhetkessä siinä paikassa, jossa hän fyysisesti elää, ja myös itsensä kanssa. Tylsyys puolestaan eroaa yksinäisyydestä siinä, että yksinäisyydessä lapsi kaipaa yhteyttä merkityksellisiin toisiin. Yhteyden kaipuessaan lapsi voi etsiä kenet tahansa, jonka läsnäolo karkottaa yksinäisyyden uhkan, vaikka henkilö korvaisi sen tylsyydellä. Kyllästynyt lapsi on yksinäinen vasta, kun hän tulee tietoiseksi tarpeesta olla merkityksellisten toisten kanssa. (mt. 16–17.)

Myös Sari Bäcklund-Kajanmaa (2004) tutkii sosiaalipolitiikan pro gradu -tutkielmassaan lasten kokemuksia, mutta lähestyy yksinäisyyttä kolmasluokkalaisten omia iltapäiväkokemuksia käsittelevien ainekirjoitusten kautta. Hän kysyy: ”Onko aineistosta tunnistettavissa yksinäisyysteemaa, joka kytketään vahvasti lasten pahoinvointiin, tai näkykö aikuisen läsnä- tai poissaolo lasten aineissa?” (mt. 3). Bäcklund-Kajanmaan mukaan olennaista ei ole satunnainen yksinolo, vaan lapsen vastentahtoinen jatkuva, pitkiä aikoja kestävä yksinolo (mt. 27). Tutkimukseen osallistuneet lapset mainitsevat ainekirjoituksissaan yksinolon enemmän toiveena kuin todellisena iltapäivänviettotapana, joten hän tulkitsee, etteivät nämä lapset ainakaan omasta mielestään ole liian paljon yksin (mt. 72–73).

Yksinäisyys ja yksinäisyyden hallintatavat

Edellä olen tuonut esille erilaisia tapoja ymmärtää lasta ja lasten yksinäisyyttä. Laine (1989, 120) ehdottaa jatkotutkimuksen aiheiksi yksinäisyyden syntymisen ja yksinäisten perustyyppien selvittämisen. Lisäksi hänen mielestään on tarpeen selvittää, mikä on yksinäisyyden merkitys lapsen kehitykselle sekä mikä on yksinäisen elämänlaatu ja erityisesti mahdollisuudet auttaa yksinäisyydestä kärsiviä lapsia. Oman tutkielmani tavoite on lähinnä viimeiseksi mainittua. Sen lisäksi, että olen kiinnostunut siitä, millaisia merkityksiä 8-vuotiaat yksinäisyydelle antavat, olen kiinnostunut siitä, millaisia yksinäisyyden hallintakeinoja tai yksinäisyydestä selviytymistapoja he tarjoavat, ja mitä nämä kertovat suomalaisen kulttuurin normeista. Tutkielmaa tehdessäni yhä ilmeisemmäksi on käynyt se, että yksinäisyyttä ei voi ymmärtää ilman kontekstia, jossa yksinäisyys ilmenee. Tässä luvussa tarkastelen yksinäisyyttä suhteessa yksinäisyyden

hallintaan, kuten Tiina Kirmanen (2000a) on tarkastellut pelkoa ja pelon hallintaa suhteessa toisiinsa.

Laine (1989, 13–21) tarkastelee yksinäisyyden perustaa kahdesta näkökulmasta. Yksinäisyys johtuu joko elämässä sattuneista ulkopuolisista tekijöistä tai yksilön persoonallisuuteen liittyvistä tekijöistä. Itse keskityn elämässä sattuneisiin ulkopuolisiin tekijöihin. Esimerkiksi Fisher ja Phillips (1982) toteavat empiirisessä tutkimuksessaan, että aikuisilla ihmisillä systemaattisesti rakentuneet mahdollisuudet ja pakotteet muovaavat usein ihmisen sosiaalisia suhteita ja mahdollisuuksia sosiaalisiin suhteisiin, persoonallisuuspiirteistä huolimatta. Mahdollisuuksia ja pakotteita ovat esimerkiksi avioliitto, ikä tai asuinpaikalta muutto. (ref. Laine 1989, 13.) Rubin (1982) toteaa, että lapsilla asuinpaikkakunnalta muutto ja koulun vaihdot aiheuttavat usein ystävyyssuhteen katkeamisen, josta voi seurata yksinäisyyden tunteita (ref. Laine 1989, 13). Lisäksi uuteen ympäristöön joutuneella lapsella on ongelmana uusien suhteiden solmiminen ja uuteen kaveripiiriin sopeutuminen. Haastatteluaineistossani tuli esille muutamia muuttoja (ks. luvut 5.1 ja 5.2), kirjoituskampanja-aineistossani koulun vaihtoja (luku 6).

Peplau ja Perlmanin (1982) mukaan ehkä useimmiten esiintyvä ulkoinen syy yksinäisyyteen on olemassa olevan tärkeän sosiaalisen suhteen katkeaminen. Sosiaalisen suhteen katkeaminen merkitsee yleensä sosiaalisen vuorovaikutuksen vähenemistä ja tyytymättömyyttä ja sitä kautta yksinäisyyden kokemista (ref. Laine 1989, 13). Sosiaalisen suhteen katkeamisen lisäksi kulttuuriin liittyvät tekijät voivat aiheuttaa yksinäisyyttä. Suefeldin (1982) mukaan yhteisössä vallitsevat kulttuurinormit vaikuttavat siihen, kokeeko yksilö yksin olemisen epämiellyttävänä yksinäisyytenä (ref. Laine 1989, 14). Larsonin et al. (1982) havaintojen mukaan joissain yhteiskunnissa yksin olemista pidetään pahempana kuin kuolemanrangaistusta, joissain yhteiskunnissa yksinoloa jopa ihannoidaan (ref. Laine 1989, 14).

Laine (1989, 14) nimeää tutkimuksessaan yksinäisyyden syntymistä edesauttaviksi tekijöiksi myös koulun, tiedotusvälineet ja asuinolot. Yksilöllisyyden, kilpailun ja onnistumisen korostaminen etäännyttävät ihmisiä toisistaan ja epäonnistumisen ja torjunnan tunteet aikaansaavat yksinäisyyskokemuksia. Tiedotusvälineet virittävät yksinäisyyden tunteita luomalla epärealistisia odotuksia sosiaalisille suhteille. Lisäksi asuinolot sinänsä voivat aikaansaada yksinäisyyttä, esimerkiksi eristäytyneellä alueella

ihmisellä on vähän mahdollisuuksia sosiaalisiin kontakteihin (Brennan 1982; Peplau & Perlman 1982; ref. Laine 1989, 14.)

Weiss selittää yksinäisyyttä kiintymysteorian pohjalta. Perlman yhdistää Weissin selityksen psykodynaamiseen perinteeseen. Kiintymysteoreetikkojen yleinen oletus on se, että häiriöt lapsuuden ihmissuhteissa johtavat emotionaalisiin ja ihmissuhde vaikeuksiin (mukaan lukien yksinäisyys) aikuisuudessa. Perlman on itse tutkinut yksinäisyyttä elämänkaaren näkökulmasta. Yhä enemmän on tietoa siitä, että yksinäisyys kuuluu koko elämänsykliin. Yksinäisyys mm. vähenee ja lisääntyy iän mukaan. Kiintymysnäkökulma vie huomion tämänhetkisistä, tilanteisista tekijöistä, jotka johtavat yksinäisyyteen. Vaikka Perlman ei täysin kiellä lapsuuden merkitystä, hänen mielestään nykyiset olosuhteet voivat olla voimakkaasti määrääviä tekijöitä. Joskus nykyiset olosuhteet ovat merkityksellisempiä kuin lapsuus tai persoonallisuustekijät. Edelliset, yksinäisyyttä selittävät tekijät ovat klassisia aiheita, jotka jakavat kehityspsykologien ja sosiaalipsykologien mielipiteet. (Perlman 1989, 22–23.) Omassa tutkielmassani painotan enemmän nykyisten olosuhteiden kuin lasten aiemman lapsuuden tai persoonallisuustekijöiden vaikutusta. Yksinäisyyteen liitetystä persoonallisuuspiirteistä voi lukea enemmän Laineen (1989, 9–11) tutkimuksesta. Perlmanin ja Peplauin (1982) mukaan yksinäisyyttä tutkittaessa nykyhetken tekijät ovat avainasemassa (ref. Kangasniemi 1994, 18).

Yksinäisille tyypilliset käyttäytymisreaktiot voivat olla monenlaisia. Koska olen tutkielmassani kiinnostunut lasten yksinäisyyden hallintakeinoista, on kiinnostava tarkastella yksinäisten ihmisten reagoitua Peplauin ja Perlmanin (1982) esittämän kolmijaon pohjalta (ref. Laine 1989, 11–12). Ensimmäisen mukaan ihminen pyrkii muuttamaan todellisia sosiaalisia suhteitaan joko muodostamalla uusia suhteita, käyttämällä olemassa olevia suhteita paremmin hyväksi tai muodostamalla korvaavia suhteita esimerkiksi lemmikkieläimiin, televisiohenkilöihin, jne. Toinen käyttäytymistapa on se, että ihminen muuttaa sosiaalisia tarpeitaan ja toiveitaan. Lyhyellä aikavälillä ihminen voi valita sellaisia toimintoja ja harrastuksia, joista voi nauttia yksikseen. Myös sosiaalisten suhteiden standardien tarkistaminen on mahdollista. Pitkällä aikavälillä ihminen sopeutuu omaksumiinsa uusiin standardeihin. Kolmas yksinäisten reagoititapa on sosiaalisen puutteen merkityksen vähentäminen. Ihminen voi joko kieltää tyytymättömyyden tunteensa ja yksinäisyytensä, tai vähätellä sosiaalisten suhteiden tärkeyttä. Ahdistavia tunteita voidaan vältellä muun muassa heittäytymällä työhön tai juomalla suruun. (mt. 11–12.)

Brennan (1982) toteaa, että myös nuorilla esiintyy Peplaun ja Perlmanin esittämää käyttäytymistä (ref. Laine 1989, 12). Sosiaalisia suhteita pyritään luomaan osallistumalla monenlaiseen toimintaan (esim. urheiluseuroihin ja jengeihin). Nuorten tapa korvata puuttuvia sosiaalisia suhteita on ihailla poptähtiä tai urheilusankareita. Sosiaalisia tarpeita nuori voi muuttaa omistautumalla esimerkiksi koulutehtäville tai urheilulle. Myös sosiaalisten ja emotionaalisten suhteiden vähättely onnistuu nuorilta. (mt. 12.) Rubensteinin ja Shaverin (1982) tutkimuksen mukaan harvoin yksinäiset reagoivat yksinäisyyteen aktiivisemmin kuin vakavasti yksinäiset (ref. Laine 1989, 12). Harvoin yksinäiset tekevät esimerkiksi työtä (haastatteluissani lapset kertoivat tekevänsä läksyjä ainakin yksin ollessaan) lukevat, kuuntelevat musiikkia, kutsuvat vieraita tai menevät vierailulle (mt. 12).

3 LAPSI TUTKIMUKSEN KOHTEEN VAI MERKITYKSEN TUOTTAJANA?

Edellä olen esitellyt lasten yksinäisyystutkimuksia, jotka tavalla tai toisella pyrkivät nostamaan lapsen aikuisen kanssa tasavertaiseksi merkityksen tuottajaksi (joskin Laineen tutkimuksen osalta en ole täysin vakuuttunut asiasta, ks. s. 16–17). Vastaus otsikossa esitettyyn kysymykseen on siis varsin ilmeinen. Tässä luvussa pyrin kuitenkin paikantamaan ja perustelemaan valitsemani näkökulman paitsi lapsiin myös lapsuuteen. Pohjan näkökulmalleni luo Jamesin ja Proutin (1997) sosiologisen lapsuuden uudeksi paradigmaksi nimeämä konteksti. Jenks (2004, 78) tulkitsee Jamesin ja Proutin lähestymistavan tarkoitukseksi ymmärtää lapsen yksilöllisyyttä ja lapsuuden kulttuurisia eroja tietyssä historiallisessa kontekstissa. Lisäksi lähestymistapa osoittaa, että lapsi, kuten muutkin olemassaolon muodot kulttuurissa ovat olemassa erilaisissa diskursseissa.

Jamesin, Jenksin ja Proutin (2001, 207–208) mukaan sosiologisen lapsuustutkimuksen moninaiselle nykykentälle on yhteistä epistemologinen käänne. Epistemologisen käänteen mukainen näkökulma lapsiin ja lapsuuteen kritisoi perinteisiä kehityspsykologian ja sosialisaatioteorian näkökulmia, joiden hallinta lapsitutkimuksen kentällä on ollut voimakasta, ja joiden näkökulmat ovat levinneet laajalle. Näkökulmat ovat keskittyneet lapsen kasvuun ja kehitykseen kohti aikuisuutta (becoming). Käänteeseen mukaisesti halutaan tutkia todellisia lapsia ja lapsena olemisen (being) kokemuksia sosiaalisessa maailmassa, eli lapsiin ja lapsuuteen kiinnitetään huomiota sinänsä. Lapsi nähdään sosiaalisena toimijana.

James et al. (2001, 206) ovat kehittäneet yhteiskuntatieteellisen lapsuustutkimuksen teoreettisen nelikenttäkuvion, joka pitää sisällään keskeisimmät teoreettiset näkökulmat. Kenttä jakautuu neljään osaan erilaisten dikotomioiden mukaan, jotka ovat tyypillisiä yleisemminkin yhteiskuntatieteelliselle tutkimukselle (mt. 208). Kuten Aino Ritala-Koskinen väitöskirjassaan (2001, 46) toteaa, puhtaasti tiettyyn lohkoon sijoituvia tutkimuksia on vaikea nimetä, koska monissa tutkimuksissa yhdistellään elementtejä eri tutkimussuuntauksista. Käyn kuitenkin pelkistetyn nelikentän keskeiset piirteet läpi, ja pyrin paikantamaan oman tutkielmani tälle kentälle Ritala-Koskinen opastamana.

Yhteiskuntatieteellinen lapsi (The social structural child) on yksi sosiologiselle tutkimukselle ominainen tapa tulkita lapsuutta. Lapsuus on kaikkien yhteiskuntarakenteiden pysyvä ja keskeinen osa. Lapsille väestönä annetaan hyvin merkittävä paikka yhteiskunnan rakenteissa. Yhteiskuntarakenteellisesta näkökulmasta lapsuus on yleistettävä kategoria, kaikkien yhteiskuntien universaali rakenneosaj ja tunnistettava identiteetti. Kun yhteiskuntatieteellisestä näkökulmasta ollaan kiinnostuneita lapsuuden kokemuksista, tarkoitetaan lapsuuden ja muiden yhteiskunnan kategorioiden vuorovaikutussuhdetta. Suhdetta tarkastellaan ensisijaisesti demografisten ja muiden kvantitatiivisten aineistojen avulla. (James et al. 2001, 208–210.) Anja-Riitta Lehtinen lainaa muun muassa Qvortrupia et al. (1994) ja Oldmania (1994) ja toteaa, että ”sosiaalirakenteellisesta” näkökulmasta (joksi Lehtinen yhteiskuntatieteellisen lapsuuden näkökulman nimeää) katsottuna keskeisiä tutkimuskysymyksiä ovat esimerkiksi, miten lapsuus tulkitaan suhteessa nuoruuteen tai aikuisuuteen, ja miten lasten elinolosuhteet vaihtelevat eri yhteiskunnissa (ref. Lehtinen 2000, 16). Tarkastelunäkökulma on globaali ja eri lapsuuksia yhdistävä.

Qvortrup et al. (1994) toteaa, että lapsuuden universalisuus on saanut myös kritiikkiä, koska se ei huomioi lasten moninaisia elämänolosuhteita: pelkästään lasten perheiden erilaiset sosioekonomiset asemat luovat erilaisia yhteiskunnallisia puitteita lapsuudelle (ref. Ritala-Koskinen 2001, 47). Ritala-Koskinen (2001, 47) mukaan tässä näkökulmassa keskeisempää on kuitenkin lapsuuden tunnistaminen ja tunnustaminen kaikkien yhteiskuntien merkittävänä rakenneosana, ei lapsuuden moninaisuuden tunnistaminen. Näkökulman etuna on mahdollisuus vertailla lapsuutta eri yhteiskunnissa. Yhteiskuntatieteellinen lapsi -näkökulman mukaiseen lapsilähtöisyyteen pyrin omassa tutkielmassani yksinäisyyttä ja yksinoloa käsittelevässä määrällisessä tarkastelussa, jossa pyrin erittelemään yksinäisyyttä ja yksinoloa myös lapsista katsoen.

Empiirinen ja politisoitu versio yhteiskuntarakenteellisesta lapsesta on lapsuustutkimuksen toinen diskurssi, vähemmistöryhmälapsi (The minority group child). Lapsuus ymmärretään universaalina kategoriana, mutta lapset nähdään eriytyneenä ryhmänä, joka on marginaalisessa asemassa suhteessa valtaa pitävään aikuisväestöön. Lasten marginaalinen vähemmistöasema nähdään myös kaikille yhteiskunnille globaalina piirteenä, ja määrittely on enemmän moraalinen kuin demografinen. Pyrkimyksenä on pikemminkin haastaa kuin vahvistaa olemassa olevia lasten ja aikuisten välisiä valtasuhteita. Tavoitteena ei ole tehdä sosiologiaa lapsista vaan lapsille. Valtasuhteiden haastamispyrkimykseen liittyykin tietynlainen ymmärrys lapsista. Lapset ovat sosiaalisesti aktiivisia ja tietoisia toimijoita yhteiskunnassa, toimijoita, joilla on sanansa sanottavana. (James et al. 2001, 30–31, 210–212.)

Lehtinen (2001, 16) käyttää vähemmistöryhmälapsi -näkökulmasta ”marginaalilapsi” nimitystä. Lehtinen (mt. 16–17) viittaa esimerkiksi Alaseen (1992), Aldersoniin (1993) ja Oakleyhin (1994), joiden mukaan lasten näkeminen aktiivisina toimijoina auttaa näkemään lapsuuden osana yhteiskuntaa, sen kulttuuria ja poliittista toimintaa (ref. Lehtinen 2001, 16–17). Yksinäisyyden tarkastelemista lasten näkökulmasta voi pitää poliittisena valintana. Kuten Ritala-Koskinen (2001, 49) haluaa haastaa aikuis- ja asiantuntijälähtöisiä tulkintoja uusperheestä, ja antaa lapsille vallan määrittellä omaa perhettään, haluan antaa lapsille vallan yksinäisyyden suhteen omassa tutkielmassani.

Yhteiskuntarakenteellisen lapsuustutkimuksen näkökulman vastapooli lapsuustutkimuksen teoreettisessa nelikentässä on sosiaalisesta konstruktionismista liikkeelle lähtevä näkökulma. Näkökulma kyseenalaistaa lapsuuden itsestään selvän ja luonnollisen olemassaolon. Perinteisen lapsitutkimuksen mukaista universaaliallasta ei konstruktionismin näkökulmasta ole, vaan on sosiaalisesti konstruoitu lapsi (The socially constructed child). Mielenkiinnon kohteena on paitsi tarkastella lapsuutta eri aikoina ja eri kulttuureissa, myös sitä, miten lapsuutta omassa ajassa ja omassa kulttuurissa tuotetaan. Sosiaalisessa konstruktionismissa painotetaan ilmiöiden rakentumisen lisäksi lapsuuden moninaisuutta. Sosiaaliseen konstruktionismiin nojaavalla lapsuusymmärryksellä on siinä mielessä poliittinen rooli lapsuustutkimuksessa, että se vapauttaa lapsuuden biologian determinismistä. Sosiaalisesti konstruoitu lapsi -näkökulmasta lapsuus on enemmän paikallinen kuin globaali ilmiö ja samalla äärimmäisen partikularistinen. (James et al. 2001, 26–28, 212–214.)

Sosiaalisen konstruktionismin näkökulmasta lapsuus voi olla sosiaalisesti rakentunut vahvassa tai heikossa mielessä. Vahvassa mielessä sosiaalisesti konstruoitu lapsuus on aikansa ja materiaalien olosuhteiden tuote, joka määrittyy esimerkiksi suhteessa tuotantoon, vanhemmuuteen tai koulutukseen. Tulkinnat lapsuudesta ovat erilaisia ajasta ja kulttuurista riippuen. Heikossa mielessä sosiaalisesti konstruoitu lapsuus on löydettävissä diskurssiteoriasta, jonka lähtökohtana on, että lapsuus tehdään olemassaolevaksi muun muassa ikää, riippuvuutta, kehitystä tai perhettä koskevassa puheessa. Erilaiset lapsuusdiskurssit konstituivat lapsia ja lapsuutta eri tavalla erilaisissa sosiaalisissa käytännöissä ja instituutioissa. Erilaisissa vuorovaikutustilanteissa rakennetaan aikuisuuden ja lapsuuden rajaa määrittelemällä esimerkiksi sitä, millainen käyttäytyminen kuuluu lapsuuteen ja millainen aikuisuuteen (iästä riippumatta). Lainsäädännössä lapsuutta sen sijaan määritellään asettamalla eri yhteyksissä erilaisia ikärajoja, joilla säädellään muun muassa yksilön oikeutta päättää täysivaltaisesti asioistaan ja ilmaista mielipiteensä. (James et al. 2001, 212–214.)

Sosiaalisen konstruktionismin näkökulmasta yksinäisyys voi konstruoida eri tavalla eri tilanteissa (ks. Ritala-Koskinen 2001, 50). Luvussa 2 esittämäni yksinäisyystutkimukset luovat yksinäisyydestä erilaisia konstruktioita. Empiirisistä aineistoistani nostan esiin lasten käsityksiä yksinäisyydestä, riippumatta siitä, kertovatko he omakohtaisista yksinäisyyskokemuksista. En etsinyt haastatteluun yksinäisiä lapsia, eikä kirjoituskampanjatarinoissa edellytetty omakohtaisuutta. Uskon haastatteluaineistosta ja kirjoituskampanja-aineistosta rakentuvien lasten yksinäisyystulkintojen olevan toisenlaisia ja toisentasoisia konstruktioita kuin aikuisten julkisessa keskustelussa esittämät konstruktioit (ks. mt. 50).

Heimolapsi (The tribal child) edustaa empiiristä ja politisoitua versiota sosiaalisesti konstruoidusta lapsesta. Heimolapsi käsitteen takana on ajatus siitä, että lapset elävät omissa kulttuureissaan, heimoissaan, jotka ovat aikuisten kulttuurista erillisiä ja aikuisille vieraita. Heimolapsi -näkökulma lainaakin paljon sosiologista ja antropologista tutkimusta, joka hyödyntää etnografista metodologiaa. Heimonäkökulmasta katsottuna lapset ovat aktiivisia sosiaalisia toimijoita, joten lasten omaan näkökulmaan suhtaudutaan vakavasti. Lasten sosiaalinen toiminta on strukturoitunutta, mutta aikuisille tuntemattoman systeemin sisällä olevaa, joten se on saavutettava tutkimuksen kautta. Lasten yhteisöt eivät ole autonomisia yhteisöjä, aikuisten maailman vaikutuksista vapaita, mutta silti erityisellä tavalla näistä

vaikutuksista erillään. Lasten yhteisöissä vallitsevat omat rituaalit, säännöt ja normit, ja lasten maailmat löytyvät esimerkiksi koulujen pihoilta, leikkikentiltä ja kerhoista. (James et al. 2001, 28–30, 214–216.)

Lapsuustutkimuksien ulottuvuuksien dikotomiassa heimolapsi on voluntaristinen ja partikularistinen. Heimolapseen liittyy vahva tunne itsemääräämisestä ja heimolapsi sijoittuu tiettyyn aikaan ja tilaan. (James et al. 2001, 216.) Muun muassa Kelly-Byrneen (1989), Buckinghamiin (1994) ja Corsaroon (1997) viitaten Lehtinen toteaa, että ”heimolapsi” -näkökulma kiinnittää huomion lasten toimijuuteen lasten omien sosiaalisten maailmojen kautta (ref. Lehtinen 2000, 17). Vaikka en omassa tutkielmassani etnografista metodologia käytäkään, pyrin saavuttamaan lasten sosiaalisen toiminnan struktuuria lasten haastatteluista ja kirjoituksista tulkitsemieni yksinäisyyskäsitteiden kautta. Pyrin kuitenkin samalla pitämään mielessä sen, että lasten yhteisöt eivät ole täysin aikuisten maailman vaikutuksista vapaita. Heimolapsi -näkökulman mukaisesti tavoitteeni on suhtautua lasten omaan näkökulmaan vakavasti, vaikka käyttämieni tutkimusmenetelmien avulla olen päässyt lasten maailmisiin käsiksi vain välillisesti. Pohdinnassa pyrin osoittamaan, mitä lasten yksinäisyyskäsitteet kertovat tästä ajasta ja kulttuurista.

Ritala-Koskisen (2001, 52) mukaan yhteiskuntatieteellisen lapsuustutkimuksen nelikenttätarkastelu nostaa esiin joitakin lapsuustutkimuksen piirteitä jättäen samalla piiloon joitakin toisia näkökulmia. Erilaisilta teoreettisilta pohjilta nousevissa näkökulmissa on kuitenkin sen verran yhdistäviä piirteitä, että on alettu puhua lapsuustutkimuksen paradigmasta. Näkökulmia yhdistäviä piirteitä ovat lasten vakavasti ottaminen, ja lasten näkyväksi tekeminen eri yhteiskunnan tasoilla sekä lasten oman äänen kuuleminen. Yhtä eheää tulkintamallia lapsuudesta ei hänen mukaansa kuitenkaan ole, vaan käytännössä monet tutkimukset yhdistelevät aineksia erilaisilta teoreettisilta pohjilta nousevista lapsuuden tulkintatavoista. Lopputuloksesta on usein vaikea paikallistaa erilaisia teoreettisia pohjia, ja sama pätee Ritala-Koskisen väitöskirjatutkimuksen lisäksi myös omaan pro gradu -tutkielmaani. (mt. 52.)

4 TUTKIMUKSEN KULKU

Latvalan, Peltosen ja Saresman (2004, 23) mukaan tutkijoiden tietoisuus on lisääntynyt siitä, että tutkimuksen kaikkiin vaiheisiin liittyy tärkeitä valintoja, joita olisi syytä pohtia ja perustella tutkimuksesta kirjoitettavissa teksteissä. Tämän lisäksi on alettu tunnustaa, ettei

ihan kaikki ole perusteltavissa: persoonallisten mieltymysten ja silkköjen sattumien vaikutus on melkoinen (mt. 23).

Omassa gradussani tein tutkimusaiheen valinnan persoonallisen mieltymyksen pohjalta, koulukuraattoryöstä olisi noussut muitakin mielenkiintoisia tutkimusaiheita. Sattuman vaikutusta oli se, että sopivasti graduseminaarin alkaessa akatemiatutkija Hannele Forsberg tarjosi mahdollisuutta toimia tutkimusapulaisena hänen tutkimusprojektissaan¹ ja käyttää osaa projektin tutkimusaineistosta, lasten haastatteluja graduaineistonani. Käytännössä tutkimusapulaisen työ oli lasten haastattelemista. Myös Ylen Avoin tarina - kirjoituskampanja-aineiston löysin Forsbergin opastamana. Lisäksi monet tutkielmassa käyttämäni lähteet sain käsiini Forsbergin avulla. Se, että lähdin mukaan tutkimusprojektiin auttoi minua monessa tutkimusvaiheessa, yksi valinta suuntasi myöhempiä valintojani.

Intuitiivisesti tuntui järkevältä tutkia vähän tutkittua aihetta, lasten yksinäisyydelle antamia merkityksiä, kysymällä asiaa asianosaisilta itseltään eli lapsilta, kuten Hymel et al. (1999, 83) omassa tutkimuksessaan. Tutkimusprojektiopinnoissa ja koulukuraattoryössä lasten haastattelemisesta oli kertynyt myös kokemusta. Kun Forsberg vielä ongelmitta upotti tutkimusaiheeni tutkimusprojektin haastatteluihin, tuntui taloudelliselta käyttää projektin aineistoa, jonka tuottamisessa sain olla myös mukana, tutkielmani aineistona. Tutkimusprojektin aineistossa yksinäisyys asettui kuitenkin iltapäiväkontekstiin. Vaikka haastatteluissa yksinäisyydestä oli mahdollisuus kysyä myös iltapäivän ulkopuolella, tätä mahdollisuutta ei systemaattisesti käytetty. Lisäksi lapsille korostettiin haastatteluissa, että on tarkoitus puhua nimenomaan lasten iltapäivistä. Siksi halusin kerätä haastatteluiden lisäksi aineiston, jossa yksinäisyys olisi ikään kuin ”pääosassa”.

Harkitsin aineiston keräämistä joltain koululuokalta eläytymismenetelmää (ks. Sihvonen 2002) käyttäen, koska uskoin paitsi erilaisessa kontekstissa, myös erilaisella menetelmällä tuotettujen merkitysten olevan erilaisia. Muun muassa Kirova (2003, 5) vahvisti käsitystäni siitä, että omista yksinäisyyden kokemuksista ei välttämättä haluta puhua. Epäilin yksinäisyyden olevan käsitteelliselläkin tasolla vaikea puheenaihe. Eläytymismenetelmä olisi kuitenkin ollut melko työläs aineistonhankintamenetelmä sekä suunnittelun (kahden kehyskertomusversion ideointi ja kirjoittaminen) että toteuttamisen (kentälle pääsy) osalta. Lisäksi tutkimukseen osallistujat olisivat kirjoittaneet tarinansa minun antamieni ohjeiden

¹ Suomen Akatemian rahoittamassa tutkimusprojektissa ”Anybody home? After-school activities, Configurations and (In)security of Small Schoolchildren” käytettiin erilaisia laadullisia tutkimusmenetelmiä.

mukaan, ja kirjoittamieni johdantojen eli kehyskertomusten virittäminä (vrt. Sihvonen 2003, 54).

Ylen Avoin tarina -kirjoituskampanja-aineisto vaikutti kuitenkin tarkoitukseeni sopivimmalta, koska se oli sekä tutkimuksesta että itsestäni riippumatta tuotettua. Haastatteluihin verrattuna kirjoittajilla oli mahdollisuus vapaampaan itsensä ilmaisemiseen, koska kirjoittajan ei tarvinnut välittää tutkijan vastareaktioista (ks. Suoranta 1995, 205). Kirjoituskampanjan avoimet tarinat olivat koululaisten itsensä kirjoittamia ja kotisivujen (<http://www.yle.fi/avointarina/osa1/>) mukaan yksi televisiossa toteutetuista tarinoista käsitteli tutkimusaiheeni yksinäisyyttä. Tarinoiden tuottamiseen olivat toki osallistuneet myös aikuiset (ks. 4.3.). Thomas ja O’Kane (2000, 824) toteavat omassa tutkimuksessaan, että lapset ovat aikuisia harjaantuneempia kuvien piirtämisessä ja tarinoiden kirjoittamisessa kuin haastatteluihin osallistumisessa.

Lasten kirjoituskampanjan avoimeen tarinaan kirjoittamat tarinat, loppuratkaisut tuntuivatkin eläytymismenetelmän tapaan kunnioittavan lasta aktiivisena toimijana (Suoranta 1995, 205). En tosin ajattele lapsen toimijuuden kunnioittamisen olevan mahdotonta lasten haastattelussakaan (ks. 4.3). Päätin käyttää valmista aineistoa, vaikka aineistonhankinta edellytti matkustamista Helsinkiin Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Kansanrunousarkistoon, eikä minulla etukäteen ollut varmuutta siitä, millaista aineistoa löytäisin, ja kuinka paljon. Kirjoituskampanjan kotisivut antoivat kuitenkin toiveita siitä, että löytäisin vastauksia yksinäisyydestä selviytymiseen tai ainakin yksinäisyyden hallintaan.

Kahden erilaisen aineiston käyttö, ja vielä vähän tutkitusta aiheesta, aiheutti omat ongelmansa analyysimenetelmän kehittelylle. Työlään etsinnän jälkeen löysin diskursiivisuutta ja narratiivisuutta yhdistäen menetelmän (ks. 4.2), joka tuntui toimivan molemmissa analyysin kohteena olevissa, eri menetelmin tuotetuissa tekstiaineistoissani.

4.1 Lasten tuottamien tekstien merkityksellisyys ja merkitysvälitteisyys

Sitä, miksi lasten käsitysten tutkiminen on merkityksellistä, perustelen osin johdannossa sekä luvussa 3, jossa tuon esille oman näkökulmani lasten tutkimisesta. Tässä luvussa on paikallaan tehdä joitakin tarkennuksia lasten yksinäisyysmerkitysten tutkimisen suhteen sekä käsityksestäni tiedosta ja lasten kyvystä tuottaa tietoa. Eri menetelmin tuotettuun tietoon palaan tarkemmin luvussa 4.3.

Tutkimuskysymykseni ovat:

- 1) Mitä yksinolo ja yksinäisyys merkitsevät lapsille?
- 2) Millaisissa tilanteissa lapset voivat tuntea yksinäisyyttä?
- 3) Mistä yksinäisyys lasten mielestä johtuu ja mitä siitä voi seurata?
- 4) Miten yksinäisyyttä voi hallita tai miten yksinäisyydestä voi selviytyä?

Omassa tutkielmassani en etsi yksinäisiä lapsia, vaan olen kiinnostunut kenen tahansa lapsen käsityksistä yksinolosta ja yksinäisyydestä (vrt. Laine 1989). Koska tutkimuksen tekeminen on Pertti Alasuutarin (1999) mukaan nimenomaan tulkintojen tekemistä ja merkityksen antoa, Bäcklund-Kajanmaata (2004, 46) epäilytti se: "-- pystynkö minä aikuisena todella saamaan esille ne asiat, jotka ovat merkityksellisiä." Omassa tutkielmassani olen ensin valinnut itselleni merkityksellisen asian, yksinäisyyden ja siihen usein liitetyn yksinolon, ja kysynyt sitten lapsilta, kuinka he merkityksellistävät näitä. Haastatteluaineiston osalta lapset tekivät merkityksellistämisen minun pyynnöstäni, kirjoituskampanja-aineiston osalta sekä aikuisten, että muiden lasten pyynnöstä (ks. 4.3). Haastatteluaineistossa haluan kuitenkin kunnioittaa lasten subjektiivisuutta siten, että en etukäteen pyri varmistamaan, että lapsi ymmärtää, mitä yksinäisyys tarkoittaa, enkä määrittämään sitä, kuka on yksinäinen ja kuka ei. (vrt. Laine 1989, 52–54). Kirjoituskampanja-aineiston tarinoiden pohjalta minulla ei ole edes mahdollisuutta arvioida, kuka kirjoittajista mahdollisesti on yksinäinen, koska tarinoiden ei edellytetty olevan omakohtaisia. Oletan, että yksinäisyydellä on merkitystä lapsille, ja heillä on merkityksiä yksinäisyydelle, joko oman kokemuksen tai muiden kokemusten kautta.

Vaikka lapsuustutkimuksissa käytetään runsaasti erilaisia menetelmiä, kuten osallistuvaa havainnointia, haastatteluja, piirustuksia tai kaikkien näiden yhdistelmiä, itse kysymyksenasettelu on aina aikuisen tekemä. Turtiaiseen (2001) ja Woodhead & Faulkneriin (2000) tukeutuen Bäcklund-Kajanmaa on sitä mieltä, että haastattelija, aikuinen valitsee ensinnäkin sen, mitä kysytään. Toiseksi haastattelija (tai havainnoija) nostaa tahtomattaankin aineistosta esille mielestään merkittävät havainnot, ja antaa niille omat, aikuisen tulkinnat. (ref. Bäcklund-Kajanmaa 2004, 45–46.) Tätä tosiasiaa en omassa tutkielmassani pyri kieltämään. Haastatteluaineistossa kiinnitän huomioni erityisesti yksinäisyyttä koskevaan puheeseen. Kirjoituskampanja-aineistossa olen kiinnostunut erityisesti yksinäisyyden hallintakeinoista. Molemmat aineistoni ovat kuitenkin aikuislähtöisesti tuotettuja ja aikuisen, itseni tulkitsemia. Sitä, missä rajoissa lapset haastattelu- ja kirjoitustilanteissa pystyvät erilaisia yksinäisyyden merkityksiä esille

tuomaan, ja minä niitä tulkitsemaan, pohdin tarkemmin molempien aineistojen kohdalla erikseen luvuissa 4.3 sekä 5 ja 6. Mayallin (1999) mukaan analysointi ja aineiston esittäminen ovat niitä tutkimuksen alueita, joilla tutkittavilla on vähiten valtaa (ref. Alldred & Burman 2005, 188).

Koska omassa tutkielmassani tarkastelen lasten yksinäisyydelle ja yksinololle antamia merkityksiä, en Bäcklund-Kajanmaan (2004, 46) tavoin mieti sitä, kuinka paljon lasten vastauksissa ilmenee puhtaasti heidän omat näkemyksensä ja mielipiteensä, ja kuinka paljon siihen vaikuttavat vanhempien ja muun ympäristön mielipiteet. Etsin henkilökohtaisia merkityksenantoja, mutta en ajattele niiden olevan puhtaasti subjektiivisia (ks. Moilanen & Räihä 2001, 45). Yhteisölliset merkitykset ovat suurimmalta osin historiallisia, aika ja kulttuurisidonnaisia. Kaikille kulttuureille yhteisiä, universaaleja merkityksenantoja ovat esimerkiksi syntymä ja kuolema. (mt. 47.) Yksinäisyyden voi ymmärtää ellei universaaliksi, niin ainakin yleiseksi ilmiöksi (ks. Rotenberg & Hymel 1999). Lapsitutkimuksen lähtökohdaksi on entistä enemmän vakiintunut käsitys siitä, että lapsen ja aikuisen yhteisten merkitysrakenteiden avulla lapsuutta voidaan ymmärtää (ks. Ritala-Koskinen 2001, 77). Timo Laineen (2001, 36) mukaan käsitykset ovat kiinnostavia kahdessa mielessä: jos niillä on yhteys tutkittavan henkilön toimintaan, tai jos tutkimuksen kiinnostuksen kohteena ovat tietyn yhteisön käsitykset ja ajattelutavat. Oma kiinnostukseni kohdistuu jälkimmäisiin.

Lasten haastattelussa tutkimustarkoituksiin ongelmallisena nähdään ennen kaikkea lasten tieto ja lasten tiedon esiin saamisen keinot. Oleellista on se, mitä haastattelun avulla saatavalla tiedolla ymmärretään. Lasten tietoa itseäänkin koskevista asioista on pidetty epäluotettavana ja epäilty, voivatko he erottaa toden ja mielikuviituksen tuotteet toisistaan, tai oman ja vaikkapa vanhempien mielipiteen tietyissä asioissa. Monissa lapsia koskevista tutkimuksissa (esim. Lahikainen et al. 1995, 105–106, Laine 1989, 111) triangulaatiolla ei ole pyritty monipuolistamaan kuvaa tutkittavasta ilmiöstä, vaan etsimään oikeampaa totuutta kuin lapset itse osaavat kertoa. Kysymys kertomusten totuudesta ei kuitenkaan koske pelkästään lapsia. Myös aikuisten ajatellaan tietoisesti jättävän kertomatta, tai vääristelevän todellisuutta, koska haastattelussa on taipumus antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia. (Ritala-Koskinen 2001, 66–67.) Engelin (2005, 204–205) mukaan lapset neuvottelevat kertomuksissaan sekä siitä, mitä kertomuksessa tapahtuu että tarun ja todellisuuden välisestä rajasta.

Tutkimuksessa totuutta voi katsoa myös toisin. Voidaan olla kiinnostuneita siitä, miten tutkittavat esimerkiksi haastattelupuheessa jäsentävät elämäänsä ja merkityksellistävät elämänsä tapahtumia. (ks. esim. Holstein & Gubrium 1995.) Omassa tutkielmassani olen kiinnostunut siitä, miten lapset haastattelupuheessa jäsentävät yksinäisyyttä ja yksinoloa, sekä miten he näitä merkityksellistävät, millaiseen suhteeseen nämä käsitteet asettuvat heidän arkipäivässään. Kiinnostuksen kohteenani on myös se, miten yksinäisyys merkityksellistyy yksinäisyyden hallintakeinojen kautta. Triangulaatio omassa tutkielmassani pyrkii monipuolistamaan kuvaa yksinäisyydestä kahden erilaisen, aikuisten ja lasten yhdessä tuottamien tekstiaineistojen kautta.

Toisen, tiedon luotettavuuteen liittyvän kysymyksen taustalla on lapsen kyky tuottaa tietoa tutkimuksen tarkoituksiin. Sosiologisen lapsitutkimuksen piirissä lapsia voidaan kuulla sellaisina kuin he ovat, eikä kaikkea tarvitse palauttaa perinteisen kehityspsykologian mukaisiin kehitysasteisiin. Kysymys lasten kyvystä tuottaa tietoa ei ole tutkimuksen ongelma, kun kiinnostuksen kohteena on se, mitä lapset kertovat, ei lasten kertomusten totuudenmukaisuus. (Ritala-Koskinen 2001, 68–70.) Sama näkökulma tietoon ja lasten kykyyn tuottaa tietoa pätee myös toiseen, kirjoituskampanja-aineistooni.

4.2 Diskursiivisuus ja narratiivisuus merkitysten paikantamisen apuvälineenä

Pystyäkseni vastaamaan keskeisimpään tutkimuskysymykseeni, mitä yksinäisyys ja yksinolo merkitsevät, selvitin aluksi tutkimusmenetelmäkirjoihin perehtymällä, mitä merkitysten tutkiminen itse asiassa on. Teoreettisen otteen saaminen merkityksistä tarjosi lähtökohdan analyysimenetelmän kehittelylle.

Mikko Lehtosen (1998, 9) mukaan merkitysten tutkiminen on merkitysten tuottamista. Merkitysten muodostumisessa läsnä oleviksi seikoiksi Lehtonen nimeää kielen, mediat, tekstit, kontekstit ja lukijat. Kielen kontekstuaalisuuden yhteydessä Lehtonen (1998, 52) kirjoittaa kielen merkityksen moneudesta. Kielen merkeillä ei ole kiinteää, ennalta määrättyä ja muuttumatonta merkitystä. Haastattelussa en siis voi olla varma, että haastatellut ymmärtävät sanomani tarkoittamallani tavalla, koska kielen ”vastaanottajilla” ei välttämättä ole samaa merkitysten varantoa kuin kielen ”lähettäjällä”. (mt. 52.) Kielen ja tekstien tutkimisen perusta on nimenomaan vuorovaikutus (mt. 58).

Lehtonen (1998, 67) tarkastelee kieltä myös diskursseina. Puhuttaessa ja kirjoitettaessa omaksutaan aina jokin diskurssi käsiteltävän aiheen ja tilanteen mukaan. Diskurssi on vuorovaikutuksellinen prosessi, jossa tuotetaan merkityksiä, toisaalta diskurssi on prosessin lopputulos. Diskurssit sisältävät jonkin käsityksen todellisuudesta, tuottavat puhuvalle tai kirjoittavalle subjektille aseman, josta käsin todellisuus pannaan kokoon. Diskurssit eivät kuitenkaan ole kiinteitä ja yhdenmukaisia. Mielenkiintoista on se, miksi tietyt merkitykset koetaan tiettyinä aikoina oikeiksi ja toiset vääriksi, miten nämä oikeina pidetyt merkitykset syntyvät, ja kuinka niistä tulee vallitsevia. (mt. 69–70.)

Miksi yksinäisyys ja yksinolo erityisesti lasten kohdalla nähdään kulttuurissamme pääsääntöisesti kielteisenä asiana, ja miten tämä merkitys näkyy lasten puheessaan tekemässä merkityksellistämässä? Moilanen ja Räihä (2001, 44) toteavat, että: ”Inhimillinen todellisuus on merkitysten kyllästämää.” Kulttuuriin sosiaalistumisen kautta opitaan tulkitsemaan merkityksiä siten, että tutun toiminnan tulkinta on usein vaivatonta. Merkitysten väliset yhteydet tekevät merkityksistä huomionarvoisia tutkimuskohteita, asiat saavat merkityksensä suhteessa toisiin. (mt. 44.) Curt Berylin (1994) mukaan tutkijan tehtävänä on selvittää kuinka totuudet syntyvät, kuinka ne pysyvät ja muuttuvat sekä kuinka totuudet vaientavat muut totuudet ja tulevat vallitseviksi kertomuksiksi (ref. Saastamoinen 1999, 168).

Merkitysten välittämisessä ja ymmärtämisessä on kyse tulkinnasta. Merkitysten tulkinnassa haetaan jonkin asian mieltä. Merkitys konstruoidaan kokemusta laajemmin. (Moilanen & Räihä 2001, 45, 48.) Omassa gradussani tämä tarkoittaa sitä, että yksinäisyys on suhteutettava muihin kulttuuriin ilmiöihin. Etsin henkilökohtaisia merkityksenantoja, mutta yritän samalla muistaa, että merkitykset eivät ole puhtaasti subjektiivisia. Käsitykset tutkimuskohteena ovat pysyvämpiä ja kielellisempiä kokemuksiin verrattuna, mutta osittain myös tiedostamattomia. Koska kaikkia käsityksiä ei kysyttäessä pysty kertomaan, tutkijan on tavoiteltava myös piileviä käsityksiä (ymmärrän tämän koskevan sekä puhuttua että kirjoitettua tekstiä). (mt. 52–53.)

Ongelmanasettelustaan riippuen tutkija hakee tekstistä johonkin asiaan liittyviä merkityksiä, tai lähestyy tekstiä kokonaisuutena pyrkien rakentamaan sen oman sisällöllisen logiikan (Moilanen & Räihä 2001, 53). Haastatteluaineistosta haen yksinolon ja yksinäisyyteen liittyviä merkityksiä muiden merkitysten joukosta. Etsimisen apuna käytän merkitysten ryhmittelyä eli aineiston pelkistämistä tekstin olennaisimpia asioita

etsien. Keskeistä on se, mitä tutkittavat puhuvat. Tutkijan tehtävänä on tutkittavien antamien merkitysten löytäminen. (mt. 53.) Kirjoituskampanja-aineiston tekstejä, loppuratkaisuja lähestyn kokonaisuuksina, vaikka tekstien sisällöllisen logiikan rakentamisessa on omat ongelmansa (ks. luku 6), ja tekstien voi ajatella käsittelevän niin kiusaamis- kuin yksinäisyysteemaakin. Loppuratkaisuja voi kuitenkin perustellusti tarkastella tietystä tilanteesta, perustarinasta rakentuvina yksinäisyyskertomuksina (ks. luku 6).

Alasuutarin (1999, 251) mukaan suhteuttaminen on laadullisessa tutkimuksessa yleistämisen käsitettä parempi. Suhteuttaminen edellyttää vastaamista kysymykseen, missä suhteessa tutkija olettaa tutkimuksensa valottavan muutakin kuin ensisijaisesti analysoimaansa yksittäistä tapausta. Malinowski (1961) esittää kolmenlaisia keinoja lisätä laadullisen tutkimuksen validiteettia (ref. Moilanen & Räihä 2001, 56). Tärkeintä on kuvata tarkasti, miten tutkija aineistonsa on hankkinut, ja miten päätynyt johtopäätöksiin. Toinen keino validiteetin lisäämiseen on tarkka raportointi, jonka varassa lukija voi arvioida tutkimuksen luotettavuutta. Kolmas, merkitysrakenteiden tulkinnan kannalta tärkein neuvo on se, että teoriat ja tulkinnat on pidettävä erossa suorista havainnoista ja tutkittavien lausunnoista. Pysin toteuttamaan kaikkia Malinowskin laadullisen tutkimuksen validiteetin lisäämiskeinoja, mutta aineistoja analysoidessani painotan kolmatta niistä. Pysin siihen, että autenttiset lainaukset toimivat tulkintojen tukena (ks. Savolainen 1991; ref. Moilanen & Räihä 2001, 62), mutta Eskolan ja Suorannan (1998, 16) tavoin myönnän koko tutkimusprosessin olevan tulkintaa. Omassa gradussani olen aineistonhankinnan kuluessa tarkistanut tutkimusongelmaani, mikä on vaikuttanut myös aineiston analysointiin. Laadullinen tutkimus suo tutkijalle vapautta, jonka mukanaan tuomaa vastuuta pyrin kantamaan kertomalla tekemistäni ratkaisuksista (ks. Eskola & Suoranta 1998, 20).

Narratiivisuus on yksi tunnusmerkki, jonka Eskola ja Suoranta (1998, 15) tarjoavat laadullisen tutkimuksen tunnusmerkiksi. Narratiivisuus on sekä laadullista tutkimusta luonnehtiva yleinen ominaisuus että erityinen näkökulma aineistoon. Narratiivisuus, tarinamuoto on ihmisille tyypillinen tapa tehdä selkoa todellisuudesta, ja tämä inhimillinen ominaisuus ja elämisen perusrakenne ilmenee esimerkiksi arkipäiväisissä puheissa (ja toivottavasti myös tässä tutkielmassa). Laadullista aineistoa on mahdollista lähestyä narratiivisesta näkökulmasta, jolloin ilmiöt voidaan lukea tarinoina. Sen lisäksi, että tarina-aineiston voi kerätä olemassa olevista kirjoituksista, myös haastattelussa on kyse

kertomusten keräämisestä. Aineisto voidaan myös jälkikäteen tematisoida narratiivisuuden näkökulmasta. (Eskola & Suoranta 1998, 22–24.)

Lasten haastattelupuhetta voi pitää muodoltaan kertomuksellisena (ks. Eskola & Suoranta 1998, 23). Alkuperäinen ajatukseni oli ensin ryhmitellä haastatteluaineiston merkitykset haastattelukysymysten kautta eli etsiä tutkielmani kannalta olennaisimmat asiat (ks. Moilanen & Rähä 2001, 53), lasten haastatteluissa tuottamaa, yksinoloa ja yksinäisyyttä koskevaa puhetta. Tiivistä tekstiä oli tarkoitus tarkastella sekä sisällön että muodon osalta, mitä ja miten -kysymyksiin vastaamalla. Merkitysten ryhmittelyn jälkeen ajattelin tyypitellä haastattelut eri tapauksiksi sen perusteella, kuinka eri lapset yksinoloon ja yksinäisyyteen suhtautuvat. Minun oli kuitenkin mahdotonta yksiselitteisesti nimetä yhtä haastattelua vain yhdeksi tapaukseksi, koska samasta haastattelusta löytyi useampia suhtautumistapoja sekä yksinoloon että yksinäisyyteen.

Narratiivisuus tuntui lupaavalta apuvälineeltä merkitysten analysoinnin kannalta ainakin kahdesta syystä. Ensiksikin siksi, että Theodore Sarbin (1986) ”lupaa”, että: ”Narratiivi antaa alati liikkuvalla, muuttuvalla, jopa kaoottisella, elämällemme rakenteen; --” (ref. Saastamoinen 1999, 167). Jos narratiivisuus toimisi myös tutkielmani kaoottiselta tuntuvassa kokonaisuudessa samalla tavalla, se olisi kokeilemisen arvoinen apuväline. Toiseksi narratiivisuus tuntui ratkaisevan myös toisen tutkielman tekemisen ongelman, joka liittyi pelkoon siitä, että luiskahdan psykologian tai kasvatustieteiden imuun yksinkertaisesti siitä syystä, että nämä tieteenalat hallitsevat yksinäisyystutkimusta. Kun narratiivisuuden käsitettä sovelletaan ihmisten identiteetin rakentumisen tarkasteluihin, minuus ja kulttuuri eivät ole dikotomisesti toisistaan erotettavissa, vaan ne voidaan ymmärtää hermeneuttisen kehän tavoin (mt. 168). Margaret Somersia ja Gloria Gibsonia (1994) lainaten Saastamoinen toteaa, että narratiivisuus on keino, jolla on mahdollisuus paremmin käsitteellistää ongelmallisena pidettyä yksilön ja rakenteen suhdetta. Narratiivianalyysi mahdollistaa ajan, tilan ja rakenteen paremman huomioonottamisen. (mt. 172.)

Saastamoinen (1999, 168) yhdistää narratiivisuuden sosiaalipsykologiassa erityisesti sosiaalisen konstruktionismin suuntaukseen, ja samaan näkökulmaan tukeudutaan diskurssianalyttisessä tutkimuksessa (Jokinen et al. 1993, 9). Molempia analyysimenetelmiä yhdistää ajatus siitä, että kielen käyttöä ja muuta todellisuutta ei voi erottaa toisistaan. Narratiivisuudessa maailmaa kuvataan tekstuaaliseksi, kertomuksista ja

merkityksistä syntyneeksi (Saastamoinen 1999, 168), diskurssianalyysissä kielen käyttö nähdään todellisuuden rakentamisena, osana todellisuutta itseään (Jokinen et al. 1993, 9).

Sosiaalisen konstruktionismin näkökulma tekee lasten haastatteluiden rinnakkaiset ja ristiriitaiset suhtautumistavat ymmärrettäviksi. Diskurssianalyysin puolella kielenkäytön vaihtelevuutta selitetään siten, että kielen avulla tuotetaan erilaisia funktioita (Suoninen 1993a, 48). Alldred ja Burman (2005, 175–176) korostavat kahta diskurssianalyttisen lähestymistavan osatekijää kuvatessaan sitä, mitä ne voivat tarjota lapsitutkimukselle. Ensimmäinen osatekijä on kontekstin merkitys: on etsittävä ymmärrystä siitä, mitä lapset sanovat suhteessa siihen, mitä heidän on mahdollista sanoa (Foucault 1988; ref. Alldred & Burman 2005, 176), ja mitä tutkijan on mahdollista kuulla heidän sanovan. Toinen osatekijä tuo esille tulkinnallisuuden merkityksen: analyysi perustuu kontekstiin, jossa se on tuotettu, joten tutkijan merkitys analyysin tuottamisessa on otettava huomioon. (mt. 175–176.)

Kirjoituskampanja-aineiston erilaiset selviytymistarinat tulevat ymmärrettävämmiksi, ja narratiivin käsitteestä tehokkaampi väline tutkijalle, kun siirrytään ontologisen narratiivin käsitteeseen. Kun ihminen sijoittaa itsensä osaksi sosiaalisia kertomuksia, joiden alkuperä on harvoin täysin hänen itsensä tekemää (kertomusten alkuperä on kulttuurisesti yhteinen), hänestä tulee jotakin. (Saastamoinen 1999, 172.) Susan Engelin (2005, 202) mukaan kouluikäisten lasten kertomukset muistuttavat yhä enemmän aikuisten kertomuksia. Lasten kerronta muuttuu iän mukana. Yhtä paljon lasten kertomuksia muokkaa kuitenkin tarkoitus, jota ne palvelevat. Tarinat eroavat sen mukaan, mikä on niiden tarkoitus sekä millaisessa tilanteessa ja keiden kanssa tarinat kerrotaan, ja sisältävät näistä johtuen melko erilaisia muotoa koskevia piirteitä. Lapset käyttävät tarinankerrontaa moniin tarkoituksiin, oman itsen ilmaisemisen ja rakentamisen, sekä kulttuurissa mukanaolon lisäksi muun muassa emotionaalisten ja kognitiivisten arvoitusten ratkaisemiseen. (Engel 2005, 205–206.)

Engelin (2005, 206) mielestä lasten kertomuksille luonteenomaista on kontekstin merkitys (lasten sensitiivisyys kontekstille), joten hyvässä narratiivisessa analyysissä tulisi käyttää ainakin kahta analyysitasoa. Tekstin (kertomus, keskustelu, jne.) lisäksi analyysin kohteena on oltava prosessi, jonka kautta teksti on tuotettu ja näiden kahden analyysin tulisi liittyä toisiinsa (mt. 206.) Omassa tutkielmassani olen pyrkinyt narratiivisuuden ja diskurssianalyysin edellyttämällä tavalla kontekstoimaan itseäni kirjoittamalla kulttuurista

ymmärrystäni lapsuudesta, lapsista ja yksinäisyydestä. Lähinnä luvussa 4.3 pyrin kuvaamaan lasten roolin lisäksi omaa ja muiden aikuisten roolia aineiston tuottamisessa. Lisäksi pyrin arvioimaan roolitusten merkitystä aineiston muodolle ja sisällölle. Tarkastelen siis aineiston tuottamiseksi eli kontekstia, jota voi kutsua reunaehdoiksi (Jokinen et al. 1993, 34–35). Vuorovaikutuskontekstiin, samoin kuin kulttuuriseen kontekstiin (ks. Jokinen et al. 1993, 31–32) kiinnitän enenevässä määrin huomiota luvuissa 5 (erityisesti 5.2) ja 6.

Päädyin siihen, että tyypittelyyn perustuvien tapausten sijaan jäsenän haastatteluaineistoa, sosiaalisen todellisuuden moninaisuuden huomioon ottaen, merkityssysteemeinä. Tunnistamiani, tulkitsemiani merkityssysteemejä nimitän tässä pienoiskertomuksiksi. Haastattelussa haastateltavilta odotettiin, ja tyypillisesti saatiin, useita lyhyitä aihealueeltaan rajattuja narratiiveja, ei yhtä pitkää kertomusta. Tässä mielessä haastattelut muistuttivat episodista haastattelua, jossa yhdistetään narratiivista haastattelua ja perinteistä teemahaastattelua (Saastamoinen 1999, 186–187). Forsbergin (2002, 64) mukaan lasten kerronta on arvoituksellista ja niukkaa. Lisäksi kerrontaan voi liittyä muistamattomuutta. Lapsi saattaa haastatteluvastauksissa antaa vain pieniä tiedon sirpaleita, ja olla monimerkityksellinen ja arvoituksellinen. (mt. 64–65.) Myös kirjoituskampanja-aineiston tarinoita voi perustellusti nimittää pienoiskertomuksiksi, 8-vuotiaiden kirjoittamat loppuratkaisut ovat kahta poikkeusta lukuun ottamatta hyvin lyhyitä.

Puhuminen ja kirjoittaminen ovat molemmat kulttuurisia käytäntöjä, joilla sekä lapsi itse että tutkija sijoittaa lapsen tietyllä tavalla. Tarkastelen lasten yksinoloa ja yksinäisyyttä toimijuusnäkökulmasta, kuten Inkeri Eskonen (2004, 3) omassa artikkelissaan lasten suhdetta perheessä tapahtuvaan väkivaltaan. Näkökulmani pohjaa useisiin molempien aineistojen lukukertoihin ja aineistoista tekemiini tulkintoihin, joita on ohjannut halu löytää lasten käsityksiä yksinäisyydestä ja selviytymisstrategioita siihen. Valitsemastani näkökulmasta tulkitsem lasten molemmissa aineistoissa korostavan sekä omaa toimintaansa että itsenäisyyttään suhteessa muihin ihmisiin, vaikka myös kilpailevat kertomukset ovat mahdollisia. Kuten Eskonen (2004, 14) toimijuusnäkökulmasta toteaa, sekä toimija että uhri ovat samassa henkilössä yhtä aikaa: uhrius, toimiminen ja selviytyminen limittyvät toisiinsa. Kun lapsi määrittää aktiiviseksi toimijaksi, on lasta autettaessa mahdollista tarkastella ongelmaa, tutkielmassani yksinäisyyttä, lapsen omasta näkökulmasta. Ongelman ja lapsen toiminnan tarkastelu hänen omasta näkökulmastaan tarjoaa keinoja tukea paremmin lapsen selviytymistä. Uhriksi määrittely jättää lapsen (pelkän) sosiaalipalvelujärjestelmän varaan (mt. 14.) Lehtisen (2000, 201) mukaan

toimijuuteen liittyvä sosiaalinen pätevyys ymmärretään tilanteiseksi tekemiseksi ja tilanteisiin liittyväksi vaikuttamiseksi.

Kuten Tiina Kirmanen (2000a) 5–6-vuotiaiden lasten pelkoja ja pelon hallintaa käsittelevässä väitöskirjassaan, otan analyysiyksiköksi lapsen ja hänen fyysisen ja sosiaalisen ympäristönsä kokonaisuuden. Valinnan seurauksena näen yksinäisyyden suhdekäsitteenä, joka heijastaa lapsen suhdetta sosiaaliseen ja fyysiseen elinympäristöön. Sari Bäcklund-Kajanmaan gradun (2004) otsikoinnin Itsenäinen vai yksinäinen voisi tutkielmassani muuttaa muotoon itsenäinen ja yksinäinen, koska ajattelen yksinäisyyden ja yksinäisyyden hallinnan olevan jatkuvassa vuorovaikutuksessa toistensa kanssa (kuten Kirmanen (mt.) ajattelee pelosta ja pelon hallinnasta). Yksinäisyys siinä missä pelokin on osa ihmisen, niin lapsen kuin aikuisen elämää, ja yksinäisyyden voi pelon tapaan nähdä syklisenä liikkeenä läheisyyden ja erillisyyden, riippuvuuden ja riippumattomuuden välillä. Suonisen (1997, 157) mukaan toiminnan havaintoyksiköksi kelpaa vain toimintatilanne, joka rakentuu tietynlaisista käytännöistä. Toimintatilanne luo puitteet, jossa yksilö ja diskurssi kohtaavat, joten toimijan valintoja ei voi ymmärtää ilman konkreettisten toimintatilanteiden tarkastelua. (mt. 157.)

4.3 Tutkimusaineistot ja aineistojen alustavaa analyysia

Tutkimusaineistoni koostuu siis kahdesta erilaisesta tekstiaineistosta, lasten haastatteluista ja kirjoituskampanjatarinoista. Selkeyden vuoksi kuvaan eri aineistoja ja niiden hankintaprosesseja omien otsikoidensa alla. Ensin kerron aineistonhankinnan suunnittelusta siltä osin kuin olin itse siinä mukana ja sen jälkeen itse aineistonhankinnasta. Teen myös alustavia havaintoja siitä, millaisia aineistoja erilaiset hankintatavat tuottivat. Kahden aineiston hankintaa olen perustellut jo aiemmin, luvuissa 4 ja 4.1. Pääasiallisen aineistoni muodostavat 8-vuotiaiden lasten haastattelut, joista etsin vastausta kaikkiin tutkimuskysymyksiini. Samanikäisten lasten kirjoituskampanjaan kirjoittamat tarinat täydentävät haastatteluaineistoa. Tarinoissa tarkastelun kohteena ovat lasten yksinäisyyden hallintakeinot, mutta myös se, mitä ne kertovat yksinäisyydestä. Tarina-aineiston pohjalta lähden vastaamaan suoraan neljänteen tutkimuskysymykseeni, ja vasta sen jälkeen miettimään pystynkö vastaamaan myös muihin tutkimuskysymyksiini. Aineistojen käsittely omissa luvuissaan on perusteltua siis myös siksi, että aineistot ohjasivat erilaiseen lukutapaan tai paremminkin lukusuuntaan.

Haastatteluaineisto

Ensimmäinen aineistoni muodostuu 11:stä toisluokkalaisen haastattelusta. Haastattelut ovat osa akatemiaturkija Hannele Forsbergin ”Anybody home? After-School activities, Configurations and (In)security of Small Schoolchildren” -tutkimusprojektin haastatteluaineistosta, jota rahoitti Suomen Akatemia. Haastattelut, joista osan teki Hannele Forsberg, suoritettiin suomalaisessa mittakaavassa ison kaupungin keskustakoulussa loka-marraskuussa 2004. Kaikki haastattelut tallennettiin ääninauhalle myöhempää analysointia varten.

Tutkimusprojektiin liittyvissä haastatteluissa käytiin läpi viisi teemaa, joista Yksinäisyys ja muu turvattomuus -teemaan liittyvä puhe on keskeinen osa pro gradu -aineistoani. Yksinäisyyttä koskevien kysymysten ideoinnissa olin myös itse mukana. Kaikkia teemaan liittyviä kysymyksiä ei esitetty jokaisessa haastattelussa. Myöskään kysymysten järjestys ja muoto eivät säilyneet samana haastattelusta toiseen, edes samalla tutkijalla. Käytän myös itsestäni tutkija -nimitystä, vaikka vasta harjoittelen tutkimuksen tekemistä. Perustelen valintaani sillä, että haastateltavat lapset todennäköisesti mielsivät myös minut tutkijaksi siitä huolimatta, että työskentelin projektissa tutkimusapulaisena. Aineistonhankintavaiheessa osallistuin lasten elämään samalla tavalla kuin Forsberg, koko tutkimuksen ajan.

Oma osuuteni tutkimusprojektissa alkoi, kun olin syyskuun lopussa 2004 Forsbergin kanssa kertomassa tutkimusprojektista tutkimuskouluksi valitun 2. luokan oppilaille. Tätä ennen Forsberg oli hankkinut tutkimusluvan koulun rehtorilta, ja rehtorin kautta yhteyden tutkimukseen suostuaiseen 2. luokan luokanopettajaan. Opettaja ei ollut etukäteen kertonut mitään tulostamme, joten luokan oppilaat kuulivat meistä ja tutkimuksesta tuolloin ensimmäisen kerran. Meillä oli siis oppitunnin verran aikaa motivoida lapset osallistumaan tutkimukseen.

Sosiaalitutkimuksessa lasten tiedon luotettavuuden ja lapsen kyvyn tuottaa tietoa (ks. luku 4.1) ”vastinparina” voi pitää tutkijan taitoa haastatella lasta (Ritala-Koskinen 2001, 79). Lapsia tutkivan tutkijan on nähty tarvitsevan erityisiä ”lapsitaitoja” ja sitä enemmän, mitä pienemmistä lapsista on kyse. Haastatteluun motivointi on tutkijan ensimmäinen tehtävä. Yksi tapa motivoida ja luoda luottamuksellinen suhde on kertoa lapsille, miksi heitä haastatellaan ja miksi juuri heidän tietonsa on tärkeää. Haastattelun tarkoituksesta ja lapsilta saadun tiedon tärkeydestä kertomisen lisäksi motivoinnissa on joskus käytetty

erilaisia pieniä materiaalisia palkintoja. Lasten motivaatio ja suhtautuminen haastatteluun riippuu myös siitä, ovatko lapset itse saaneet päättää osallistumisestaan vai onko heidät velvoitettu osallistumaan. (mt. 70–71.) Ritala-Koskisen (2001, 71) mukaan lasten kohdalla vapaaehtoisuus korostuu eettisistä syistä.

Tutkimusprojektissa lasten haastatteluun motivoinnissa Forsberg käytti tutkimuksesta kertomista – aiheen lisäksi Forsberg kertoi käytettävistä menetelmistä – ja lasten tiedon tärkeyden korostamista. Yksilöhaastattelun rinnalla hän tarjosi mahdollisuutta tulla haastatteluun pareittain, mikäli haastatteluun yksin tuleminen tuntuisi vaikealta (tätä mahdollisuutta kukaan ei kuitenkaan käyttänyt). Forsberg korosti lapsille myös tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuutta, vaikka opettajan pyynnöstä tutkimuslupalappu lähti kaikkien oppilaiden mukana kotiin. Tutkimukseen osallistuakseen lapsi tarvitsi ennen omaa suostumustaan suostumuksen koulun rehtorilta ja luokan opettajalta, ja oman suostumuksensa vahvistukseksi vielä huoltajan suostumuksen. Vajaan 20 oppilaan luokasta tutkimukseen halukkaita ilmoittautui heti kymmenkunta.

Eskola ja Vastamäki (2001, 37) toteavat, että kieltäytyminen tutkimukseen osallistumisesta voi johtua tutkimuksen aiheesta. Myös kohdejoukko voi olla sellaista, että haastateltavia on houkuteltava jonkin verran. Lasten iltapäivän viettoja koskevan aiheen ajattelen olevan lapsille mieluisa ja helppo aihe. Oman tutkielmani kannalta kiinnostava teema, yksinäisyys on ehkä ikävämpi ja vaikeampi aihe, mutta se oli kuitenkin vain yksi teema muiden joukossa, ja tuli esille vasta haastattelussa. En lähde arvioimaan sitä, olisiko tutkimusprojektin kohdejoukko tarvinnut houkuttelua tutkimukseen osallistuakseen, koska vapaaehtoisuus oli tutkimuksen lähtökohta. Olen Ritala-koskisen (2001, 71) sekä Eskolan ja Suorannan (1998, 93) kanssa samaa mieltä siitä, ettei haastatteluun suostuttelua voi pitää kovin eettisenä toimintana, oli kyseessä sitten aikuisten tai lasten haastattelu.

Eskolan ja Vastamäen (2001, 37) mukaan haastatteluun suostumiseen voi vaikuttaa myös se, millä tavoin ensimmäinen viesti haastattelupyynnöstä menee haastateltavalle. Kuten edellä kuvasin, opettaja ei ollut pohjustanut tuloamme mitenkään. Motivointi oli meidän tutkijoiden varassa. Vaikka opettajan myötämielinen suhtautuminen tutkimukseen mahdollisti tutkijoille pääsyn luokkaan kertomaan oppilaille tutkimusprojektista ja osallistumismahdollisuuden, opettaja ei etukäteen vaikuttanut lasten osallistumishalukkuuteen. Esitimme haastattelupyynnön suoraan lapsille, mutta opettajan pyynnöstä tutkimuslupalappu meni kaikkien lasten kotiin, joten vanhemmilla oli

mahdollisuus vaikuttaa lapsen osallistumiseen. Sitä, kunnioittivatko vanhemmat lapsen halua osallistua tai olla osallistumatta tutkimukseen, on vaikea arvioida.

Kortesuoman ja Hentisen (1995) mukaan kouluikäiset lapset saattavat suostua haastateltaviksi halutessaan miellyttää aikuista, vaikka lapsen välittömänä palkkiona pidetään aikuisen huomion kohteena olemista (ref. Ritala-Koskinen 2001, 70). Koska ainakaan opettaja eivätkä tutkijat velvoittaneet lapsia osallistumaan tutkimusprojektin tutkimukseen, uskon, että haastatteluun suostumiseen lapsia motivoi mahdollisuus tuoda esiin mielipiteensä, ja halu kertoa omista kokemuksistaan. Vain pari lasta mainitsi ylipäätään aiemmasta kontaktista tutkimusentekoon eli aiemmat mahdolliset hyvät kokemukset tieteelliseen tutkimukseen osallistumisesta eivät olleet merkittävä motivoiva tekijä. (ks. Eskola & Vastamäki 2001, 25–26.)

Tutkimusaineisto ja myös tulokset ovat riippuvaisia haastattelijan ja haastateltavan välisestä suhteesta, joten keskinäisen luottamuksellisen suhteen luominen on osa onnistuneen haastattelun pohjustamista (Ritala-Koskinen 2001, 71). Kortesuoman ja Hentisen (1995) mukaan haastattelun käyttökelpoisuus tiedonhankintamenetelmänä on riippuvainen tutkijan kyvystä saavuttaa lapsen luottamus ja antautua vuorovaikutukseen lasten kanssa (ref. Ritala-Koskinen 2001, 71–72). Luottamuksellisuuden saavuttamiseksi haastattelun alkuun on pyritty varaamaan riittävästi aikaa tutustumiseen tai monissa tutkimuksissa (ks. Lahikainen et al. 1995; Kirmanen 2000a; Kiili 1998) on pyritty siihen, että haastattelijä tutustuu lapseen ennen haastattelua.

Tutkimusluvan antaneet ja saaneet lapset tulivat tutkimusprojektissa hyödynnettyjen tutkimusmetodien, muun muassa iltapäivää koskevien päiväkirjalomakkeiden täyttämisen myötä tutummiksi ennen haastatteluja. Useampi tapaaminen tutkimukseen osallistuneiden lasten ja tutkijan (joskus molempien tutkijoiden) kesken mahdollisti luottamuksellisen suhteen rakentamisen ennen tutkijan ja lapsen kahdenkeskistä haastattelua. Tapasimme tutkimukseen osallistuvia lapsia (ja myös muita saman luokan oppilaita) useita kertoja koulun tiloissa ennen ensimmäistä haastattelua. Joidenkin lasten kanssa juttelin koulun pihalla ja käytävillä myös muista kuin tutkimukseen liittyvistä asioista. Osa lapsista otti itse aktiivisesti kontaktia koululla käydessäni.

Läheisen suhteen luomista lapseen on kritisoinut esimerkiksi Inkeri Ikonen (1996, 49). Hän tapasi pro gradua -tutkielmaa varten haastattelemaansa lastensuojelulapsia vain kerran,

koska hänen haastattelukokemuksensa perusteella lapset olivat valmiita tarrautumaan myös heille vieraisiin aikuisiin. Ikosen mielestä olisi ollut arveluttavaa tavata lapsia useita kertoja ja sitten kadota heidän elämästään. Tutkimusprojektiin liittyi menetelmiä, joiden käyttö edellytti useampaa lasten tapaamiskertaa. Useampaa tapaamista edellyttivät lisäksi projektin pitkittäistutkimukselliset piirteet: syksyllä 2004 tehtyjen yksilöhaastattelujen lisäksi lapset haastateltiin ryhmissä keväällä 2005. Tutkimusprojektissa ei myöskään haastateltu lastensuojelulapsia, joiden voisi ajatella tarrautuvan ”tavallisia lapsia” helpommin vieraisiin aikuisiin. Lisäksi Forsberg kertoi etukäteen tutkimukseen osallistumisen käsittävän useamman tapaamisen, ja jatkossa pidimme tutkimukseen osallistuneet lapset ajan tasalla seuraavista tapaamisista, ja myös tapaamisten loppumisesta.

Keitä haastatteluun sitten edellä kuvaamani monivaiheisen ”karsintaprosessin” kautta valikoitui? Viisi tyttöä ja kuusi poikaa, jotka tutkimuspäiväkirjamerkintöjeni perusteella ovat niin asumismuodoltaan kuin muiltakin taustatekijöiltään erilaisia. Lasten välillä on eroja esimerkiksi perhesuhteiden ja vanhempien työssäkäynnin osalta ja osittain näiden taustatekijöiden kautta myös lasten iltapäiväjärjestelyt ovat erilaisia. Flickin (1998) mukaan kertomisen kykyä voidaan tarkastella kompetenssina, joka vaihtelee eri ihmisillä, ja jonka perusteella rikkaaseen kerrontaa kykenevien ihmisten ajatellaan valikoituvan narratiiviseen haastatteluun (ref. Saastamoinen 1999, 180). Tutkimusprojektin haastatteluissa oli narratiivisen haastattelun vaikutteita, joten myös valikoitumiskriteerin voisi ajatella pätevän niihin. Tutkimusprojektiin valikoitui kuitenkin kertomiskompetenssiltaan hyvin erilaisia lapsia, ja kompetenssi vaihteli samalla lapsella myös haastattelun sisällä. Lasten tutkimisen historiassa on sekä ”normaalilapsia” että ”ongelmalapsia” koskevia tutkimuksia, ja myös normaalia lapsuutta koskevat tutkimukset ovat omalta osaltaan nostaneet esille tavallisia lapsia koskevia sosiaalisia ongelmia (Eskonen 2005, 36). Yksinäisyyden voi määritellä sosiaaliseksi ongelmaksi, joka koskettaa myös tavallisia lapsia heidän iltapäivissään. Ajattelen aineistoni kertovan tavallisista lapsuuksista, tarkemmin määriteltynä erilaisten suomalaisessa suurkaupungissa asuvien toisluokkalaisten lasten erilaisista iltapäivistä.

Tutkimukseen osallistuneet 11 lasta haastateltiin yksitellen oppituntien jälkeen koulun tiloissa. Eri teemojen käsittelyssä oli apuna erilaisia apuvälineitä. Esimerkiksi lasten syyskuun alussa 2004 täytättämät iltapäivää koskevat päiväkirjalomakkeet olivat apuna läpi haastattelun ja Nallekortit yksinäisyysteeman kohdalla. Lastensuojelun erityisosaamisen keskus Pesäpuu ry:n Nallekorttien kuvat ilmentävät tunteita ja

persoonallisuuspiirteitä (<http://www.pesapuu.fi/nallekortit.shtml>). Ennen haastatteluja valitsimme Forsbergin kanssa 50 Nallekortista muutamia, ja käytimme niitä tarpeen mukaan helpottamaan yksinäisyyden käsitteellistämistä. Yksinäisyys ja muu turvattomuus-teemaa käsiteltiin haastattelun loppupuolella. Tämä saattoikin vaikuttaa lapsen vastaushalukkuuteen, koska haastattelun jälkeen lapsi yleensä pääsi kotiin. Sen lisäksi, teeman sisältyminen iltapäivää koskevaan haastatteluun saattoi yllättää lapsen, ja vaikuttaa vastausvalmiuteen. Kukaan haastatelluista lapsista ei ottanut yksinäisyyttä oma-aloitteisesti puheeksi. Yksinolon tarve sen sijaan tuli esille kahden lapsen haastattelussa omaehtoisesti, tosin toisen lapsen kanssa oli puhuttu sekä yksinolosta että yksinäisyydestä aiemmin haastattelun aikana.

Yksi haastattelu kesti puolesta tunnista kolmeen vartiin. Sen lisäksi, että haastattelussa käytettiin puheen ohella muun muassa mainitsemiani metodeja, tutkija tarjosi harkinnan mukaan lapselle mahdollisuutta piirtää haastattelun aikana, esimerkiksi oman perheensä. Haastattelun ohella käytetyt menetelmät näkyvät tutkielma-aineistossani vain siltä osin kuin niistä haastattelussa puhuttiin. Tutkielma-aineistoni muodostuu ääninauhoilta puretuista haastatteluista, jotka sain tutkimusprojektin kautta tekstiksi litteroituna vuoden 2005 alussa. Yhden haastattelun pituus (rivivälillä 1) vaihtelee 10 sivusta 24 sivuun, ja sekä pitkiä että lyhyitä haastatteluja on molemmilla tutkijoilla. Tyttöjen haastattelut kestävät hieman kauemmin kuin poikien. Mahdollisia selityksiä ovat haastattelijoiden sukupuoli tai tyttöjen poikia parempi valmius käsitellä asioita sanallisesti. Tosin haastattelut ovat perinteisiä haastatteluja toiminnallisempia, koska niissä käytetään erilaisia metodeja asioiden sanallistamisen helpottamiseksi. Koulukuraattorina toimiessani mietin usein erityisesti alakouluikäisten poikien kanssa työskennellessäni, että puhe menetelmänä olisi kaivannut rinnalleen tai tilalleen jotain muuta.

Kuuntelin itse tekemäni haastattelut, jotta olisin voinut täydentää litteroijalle epäselviksi jääneitä haastattelukohtia. Monet litteroijalle epäselvät kohdat jäivät myös itselleni epäselviksi, koska omaan muistiin ei voinut juuri luottaa, viimeisimmästäkin haastattelusta oli kulunut jo kaksi kuukautta. Forsbergin tekemät haastattelut pelkästään luin läpi. Kaikkien 11 teemahaastattelun läpilukemisen perusteella tuotettu teksti oli hyvin samantyyppistä tutkijasta riippumatta, ainakin oman haastatteluteemani osalta. Jokaisen lapsen haastattelun kohdalla on kuitenkin muistettava, että haastattelun sisällä on kysymys ainutlaatuisista jatkuvasti muuntuvista vuorovaikutustilanteista (ks. Suoninen 1993a, 48–49), johon myös tutkija (esimerkiksi vireystilallaan) vaikuttaa. Seuraavassa

kuvaan haastatteluiden vuorovaikutusta yleisellä tasolla (yksityiskohtaisempaa, tilanteista kuvausta luvussa 5.2).

Haastatteluiden vuorovaikutuksellisuus

Saastamoisen (1999, 178) mukaan suullisia kertomuksia haastattelutilanteessa kerätessä rajanveto narratiivisen haastattelun ja teemahaastattelun välillä on ongelmallista. Menetelmäkirjallisuudessa esimerkiksi Flick (1998) esittää, että narratiivisessa haastattelussa tulisi käyttää haastattelumenetelmiä ” --joissa haastatteliija pyrkii mahdollisimman vähän ohjailemaan haastateltavansa kertomusta” (ref. Saastamoinen 1999, 178). Holstein ja Gubrium (1995) puolestaan esittävät, että haastattelutilanteesta tulisi luoda mahdollisimman samanlainen kuin arjen keskustelu.

Aino Ritala-Koskisen (2001, 76) mukaan monet lasten haastattelemiseen liittyvät erityisongelmat eivät pohjimmiltaan poikkea aikuisten haastattelun peruskysymyksistä, joten edellä esitettyjä narratiivisen haastattelun kriteereitä voi soveltaa myös lasten haastatteluihin. Tutkimusprojektin haastattelut muistuttavat episodista haastattelua (ks. Saastamoinen 1999, 187) siinä mielessä, että lapsilta odotettiin useita lyhyitä aihealueeltaan rajattuja narratiiveja. Lapsilta myös saadaan tyypillisesti niukkoja vastauksia (Forsberg 2002, 64–65). Flickin (1998) ohjeen mukaan pyrin ohjailemaan lasten kertomuksia mahdollisimman vähän (ref. Saastamoinen 1999, 178). Se, kuinka ohjailtavissa lapsi haastattelussa on, ja millaisen roolin hän itselleen ottaa ja tutkijalle haastattelussa antaa, liittyy mielestäni keskusteluun vallasta.

Tutkijan ja tutkittavan suhde voidaan aina nähdä valtasuhteena riippumatta siitä, ovatko haastattelutilanteen osapuolina kaksi aikuista vai lapsi ja aikuinen. Tutkittavan valta suhteessa tutkijaan ilmenee siinä, mitä ja miten tutkittava puhuu. (Ritala-Koskinen 2001, 76.) Yksinäisyyden pyrin ottamaan puheeksi avoimella kysymyksellä, esimerkiksi: ”Mitä sun mielestä on yksinäisyys?”. Sen jälkeen tein tarkentavia kysymyksiä, kuten mistä yksinäisyys voisi johtua, mitä siitä voisi seurata ja miten yksinäisyyttä voisi helpottaa (yksinäisyysteeman kohdalla kysymykset olivat narratiivisia siinä mielessä, että ne etenivät ajassa). Butler ja Williamson (1994) pitävätkin tärkeinä sekä avoimia että fokuoituja kysymyksiä lasten haastatteluissa. Fokuoituja kysymyksiä esitettäessä lasta pyydetään selventämään, mitä hän tietyillä kommentaillaan tarkoittaa. (ref. Ritala-Koskinen 2001, 74.)

Haastattelun vuorovaikutustilanteet olivat tutkimustarkoitusta varten järjestettyjä ja tuotettiin institutionaalisessa ympäristössä, koulussa. Tätä taustaa vasten uskon lasten mieltäneen minut tutkijaksi ja yhdistäneen minuun aikuishaastattelijaan usein liitettävän ”auktoriteettiroolin” (ks. Ritala-Koskinen 2001, 73). Pysin lieventämään auktoriteettiroolia kertomalla lapselle ennen haastattelua, ettei kysymyksiin ole oikeita vastauksia, eikä kaikkiin kysymyksiin ole pakko vastata. Lisäksi kerroin, että myös minulle saa esittää kysymyksiä. Antamalla lapsille luvan tällaisiin ”vapauksiin” pyrin purkamaan etenkin kouluympäristöön liittyvää asetelmaa, jossa aikuinen kysyy ja lapsi vastaa, ja jossa aikuinen on lapsen tietojen testaajana (ks. Lallukka 2003, 84). Muutamit tutkijat (Butler & Williamson 1994; Zwiers & Morrissette 1999) ovat kuitenkin sitä mieltä, ettei auktoriteetin lieventäminen ole välttämättä onnistuneen haastattelun tausta, koska lapset ja nuoret voivat olla tottumattomia ilmaisemaan omia mielipiteitään, eikä omia mielipiteitä välttämättä pidetä tärkeinä muiden näkökulmasta. Jos lapset ovat tottuneet siihen, ettei heitä oteta vakavasti muissa yhteyksissä edes silloin, kun he sitä itse toivovat, lapset voivat kokea haastattelun ystävällisen sävyn ja heidän vakavasti ottamisen hämmentäväksi. (ref. Ritala-Koskinen 2001, 73.)

Arjen keskusteluja haastattelutilanteet lasten mielestä tuskin vastasivat, mutta ilmeisesti ”auktoriteettiroolin” lieventäminen on onnistunut jossain määrin, ainakin joissain haastattelukohtissa. Hyvistä pyrkimyksistä huolimatta haastatteluja jälkikäteen lukiessa huomaan jossain kohdin tekeväni johdattelevia kysymyksiä, mutta aina lapsi ei kertomuksessaan lähde ohjailemaani suuntaan. Tulkitsen onnistuneeni luomaan keskinäisen luottamuksellisen suhteen ainakin niiden lasten kohdalla, jotka itse ottavat haastattelussa esille hyvin henkilökohtaisia omaan itseen tai perheeseen liittyviä asioita, tai tunnustavat ylittäneensä vanhempien tai muiden aikuisten asettamia rajoja. Osoituksena auktoriteetin lieventämisen onnistumisesta pidän myös sitä, että jotkut lapsista ilmaisevat haastattelussa mielipiteensä hyvinkin selvästi, ja mikäli tutkija tulkitsee vastauksen väärin, lapsi korjaa tekemäni tulkinnan. Lisäksi lapset esittävät myös minulle tarkentavia kysymyksiä, ja käyttävät mahdollisuutta vastata ”en tiedä”. Osa lapsista siis murtaa tilanteen aikuisjohtoista rakennetta omilla aloitteillaan ja kysymyksillään (ks. Forsberg 2002, 67). Ritala-Koskisen (2001, 111) mukaan kantaa ottamattomuus voi muistamattomuuden tavoin olla viesti jostakin, ei merkki kompetenssin puutteesta.

Kuten Inkeri Eskonen (2001, 36) toteaa perheväkivaltaa kokeneiden lasten vaikuttavan itse aktiivisesti toiminnallaan siihen, miten väkivaltaa käsitellään terapiaryhmässä ja

tuovan esille ”asiantuntijuuttaan”, myös tutkimusprojektin yksilöhaastatteluissa lapset toimivat näin tutkimusaiheeni suhteen. Kun terapiaryhmässä lapset vaikuttavat toiminnallaan ryhmän ohjautumisen suuntaan (Eskonen 2001, 37), niin yksilöhaastatteluissa lapset kanssaohjaavat kerrontatilanteita sekä keskeyttävät ja korjaavat toimintaa (luvussa 5.2 pyrin tarjoamaan lukijalle paremman mahdollisuuden arvioida tutkijan ja lapsen välistä valtasuhdetta).

Lasten haastatteluun liittyvät tutkimuseettiset kysymykset huomioitiin tutkimusprojektissa monin tavoin (ks. Ritala-Koskinen 2001, 75–76). Sen lisäksi, että lapsen kieltäytymistä tutkimukseen osallistumisessa kunnioitettiin, lapselle tarjottiin haastattelun ajaksi aikuisen jakamaton huomio, lasten haastattelussa esiin tuomia henkilökohtaisia asioita käsiteltiin sen verran kuin lapsi oli niistä valmis puhumaan, ja haastattelut lopetettiin positiiviseen teemaan. Lisäksi lapset saivat haastattelusta kiitokseksi tarran. Lallukan (2003, 79) käsityksen mukaan lapsi-informanttien kiittäminen pienin muistoin tai lahjoin ei ole harvinaista, mutta tutkimusraporteissa on tavallisempaa jättää kiitos-lahjat mainitsematta, koska pelätään vaikutelmaa materiaalilla tutkimukseen houkuteltuista lapsi-informanteista. Tutkimusprojektissa tarroista ei mainittu rekrytointivaiheessa, joten lapset saivat tarran haastattelutilanteen jälkeen yllätyksenä (ellei aiemmin haastateltu lapsi ollut asiaa paljastanut).

Haastatteluiden vuorovaikutuksesta voin tiivistäen todeta, että lapset käyttivät tilanteissa valtaa sen suhteen mitä puhuvat, mutta vielä enemmän sen suhteen, miten he tutkijan valitsemista aiheista puhuvat. Aktiivihaastattelun ideologian mukaisesti ymmärrän molemmat haastattelun osapuolet aktiivisiksi toimijoiksi. Aktiivihaastattelu on menetelmä, joka yhdistää narratiivisuutta ja sosiaalisen konstruktionismin lähestymistapoja perinteiseen teemahaastatteluun. Menetelmä on mielestäni sovellettavissa myös tutkimusprojektin lasten haastatteluihin. Aktiivihaastattelussa haastattelijan aktiivisuus, lisäkysymysten esittäminen on välttämätöntä, jotta tutkittavan ilmiön eri puolet tulevat esiin. Vaikka tutkimusprojektin haastattelut olivat aktiivihaastatteluun verrattuna strukturoituja, haastattelun edetessä tutkijat keksivät ja esittivät lisäkysymyksiä. Aktiivihaastattelulla etsitään useampia merkityshorisontteja, joten kertojaa kannustetaan vaihtamaan kertomuksensa merkityshorisonttia, jotta saman ilmiön tulkinta tulee mahdolliseksi eri tavoilla. Myös haastattelijä voi tuoda omat merkityshorisonttinsa aktivoimaan kertomustilannetta. Aktiivihaastattelun merkityshorisonttien etsintä antaa omalle subjektiivisuudelleni, tai paremminkin subjektiivisuuksilleni tietynlaisen

hyväksynnän. Haastattelun analysointi näyttää, kuinka hyvin haastattelijat onnistuivat rohkaisemaan kertojaposition vaihtamiseen ja eri roolien ottamiseen, ja millaisia diskursiivisia resursseja yksittäisellä lapsella haastattelussa on käytettävissään erityisesti yksinoloon ja yksinäisyyteen liittyen. (Holstein & Gubrium 1995, 7–18, 73–78.)

Kirjoituskampanja-aineisto

Toinen, haastatteluja täydentävä aineistoni on poimittu Ylen Avoin tarina -kirjoituskampanja-aineistosta. Ylen Avoin tarina oli Koulu-tv:n syksyllä 2000 julkistama valtakunnallinen kirjoituskampanja, joka oli tarkoitettu kaikille Suomen peruskoululaisille. Kouluille ja koululaisille suunnatun kirjoituskampanjan aineisto on mitä ilmeisimmin institutionaalisissa vuorovaikutustilanteissa, koulun oppitunneilla tuotettua. Tutkimuksen näkökulmasta tilanteita voidaan pitää luonnollisina, koska niitä ei ole järjestetty tutkimustarkoitusta varten (ks. Eskola 2005, 36). Kirjoituskampanjalla etsittiin tarinoita 7–12-vuotiaiden elämästä. Kertomusten aiheena oli suvaitsevaisuus – näkyvä tai näkymätön monenlaisuus ja erilaisuus. Kirjoituskampanjan nimen mukaisesti tarinan piti jäädä ilman loppuratkaisua. (Rajavaara & Holste 2001, 13.) Tarinan ei edellytetty olevan omakohtainen, ja osallistuminen oli mahdollista myös nimettömänä. Kirjoituskampanjan ohjeissa kirjoittajaa pyydettiin mainitsemaan vain ikä ja sukupuoli (Rajavaara). Tarinoita eri puolelta Suomea tuli lähes 850 (Rajavaara & Holste 2001, 13).

Kirjoituskampanjan päämääränä oli tehdä koululaisten kirjoittamista tarinoista sarja pieniä interaktiivisia tv-elokuvia. Koulu-tv valitsi lähetetyistä tarinoista viisi, jotka dramatisoitiin ja toteutettiin televisiossa. Jatkossa nimitän näitä tarinoita perustarinoiksi. Tv-toteutuksen dramatisoinnissa kunnioitettiin kunkin kirjoittajan luomaa tunnelmaa ja yksityiskohtia repliikkejä myöten. Perustarinat esitettiin Koulu-tv:ssä marras-joulukuussa 2001. Jokaisen perustarinan esittämisen jälkeen koululaiset saivat ehdottaa sille loppuratkaisuja kahden viikon ajan. Ohjelmasarjan verkkosivuilta löytyi muistin virkistämiseksi henkilöhahmojen nimet ja mahdollisuus videonäytteen katseluun. Lisäksi sivuilta ohjattiin esimerkiksi lasten auttavaan puhelimeen saamaan apua omissa ongelmissa. (Rajavaara.) Tämän jälkeen kaikki perustarinat esitettiin televisiossa uudestaan yhdessä kolmen erilaisen, Koulu-tv:n työryhmän valitseman loppuratkaisun kanssa. Loppuratkaisut toteutettiin samoilla näyttelijöillä ja tapahtumapaikoilla kuin perustarinatkin. (Rajavaara & Holste 2001, 12–13.) Kirjoituskampanjassa käytettiin siis vuorovaikutteista tekotapaa kaksivaiheisesti. Lasten lisäksi vuorovaikutukseen osallistuivat opettajat ja Koulu-tv:n viisihenkisen työryhmän jäsenet. Opettajat päättivät kummassakin tarinankirjoitusvaiheessa kirjoituskampanjaan

osallistumisesta koulussa sekä siitä, lähetettiinkö tarinat Koulu-tv:seen. Koulu-tv:n työryhmän jäsenet valitsivat esitettävät perustarinat sekä loppuratkaisut niihin.

Avoin tarina -kirjoituskampanjan ja ohjelmasarjan lähtökohtana oli antaa koululaisille mahdollisuus kertoa heille itselleen ongelmallisista arkielämän tilanteista ja kysymyksistä. Tavoitteena oli tukea koulussa ja muualla yhteiskunnassa käytävää keskustelua lapsille ja nuorille tärkeistä asioista heidän omilla ehdoillaan, pysähdyttää ajattelemaan ongelmatilanteita myös toisen näkökulmasta sekä aktivoida oikean ja väärän pohdiskeluun omaa elämää koskettavissa asioissa. (Rajavaara & Holste 2001, 13.) Ohjelmasarjan ohjaaja, Tuula Rajavaara toteaa, että kouluista saadun palautteen mukaan keskustelun virittäminen onnistui. Lisäksi opettajilta saadun palautteen mukaan loppuratkaisujen kirjoittaminen oli motivoivaa ja innostavaa. (Rajavaara.)

Rajavaaran tulkinnan mukaan valtaosa perustarinoista käsittelee kiusaamista, nimenomaan koulukiusaamista. Kiusaamisteemaa käsittelevien tarinoiden ykkösaiheeksi hän nimeää rasismia. Monet kiusaamistarinat kertoivat uutena oppilaana olemisesta luokalla, yksinäisyydestä, ujoudesta, liian hyvästä koulumenestyksestä, ulkonäköön perustuvasta kiusamisesta, elintason liittyvistä ongelmista ja paikkakunnan vaihtamisesta. Rajavaaran mukaan kolme viidestä perustarinasta käsittelee kiusaamista eri näkökulmista, kaksi muuta huumeita ja syömishäiriötä. (Rajavaara.)

Kiinnostuksen kohteena on perustarina, joka toteutettiin Koulu-tv:ssä nimellä Yksinäinen Valdemar (Liite 1) tai paremminkin siihen ehdotetut 8-vuotiaiden kirjoittamat loppuratkaisut. 12-vuotiaan pojan kirjoittama perustarina oli todennäköisesti alun perin otsikoitu Poika jolla ei mene hyvin kavereiden kanssa ², mutta ilmeisesti ohjelmasarjan toteuttajat olivat toimittaneet otsikon lyhyemmäksi perustarinasta tekemänsä tulkinnan pohjalta. Ylen Avoin tarina verkkosivujen mukaan perustarina Yksinäinen Valdemar kertoo neljäsluokkalaisesta koulukiusatusta Valdemarista, joka kamppailee yksinäisyyttä vastaan. Ehdotuksia televisioitujen perustarinoiden lopuiksi kertyi 3000, joista puolet televisiossa ensimmäisenä esitettyyn Yksinäinen Valdemar -tarinaan. Ehdotetuissa lopuissa on yleisesti ottaen positiivinen lataus, Valdemar ottaa itse aktiivisen roolin muuttaakseen

² Ylen verkkosivulta, http://www.yle.fi/avointarina/osa1/kootut_tarinat.shtml tarina löytyy tällä otsikolla yksinäisyys -aihealueen alta, sivulta 263. Myös Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Kansanrunousarkistosta perustarina löytyy samalla otsikolla.

elämäänsä. Televisiossa toteutettaviksi valittiin kahden 11-vuotiaan tytön kirjoittamat loppuratkaisut, joissa ratkaisut löytyvät urheilusta ja rohkeuden löytämisestä sekä 10-vuotiaan pojan loppuratkaisu, jonka ratkaisussa tulevat esille Valdemarin vahvuudet. Tarvitaan vain ystävä, joka on valmis näkemään nämä vahvuudet. ([http://www.yle.fi/avointarina/osa1/.](http://www.yle.fi/avointarina/osa1/))

Perustarinat löytyvät aihealueittain luokiteltuina Ylen Avoin tarina verkkosivulta (http://www.yle.fi/avointarina/osa1/kootut_tarinat.shtml), mutta loppuratkaisut on luovutettu tutkijoiden käyttöön Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran (SKS:n) Kansanrunousarkistoon. Kirjoituskampanja-aineistoa ei ole Kansanrunousarkistoon luovuttamisen jälkeen mikrofilmattu eikä digitoitu, mutta jokaiseen televisioituun perustarinaan lähetetyt loppuratkaisut oli numeroitu ja koottu perustarinakohtaisiksi listoikseen. Numeroinnin perästä löytyi tieto kirjoittajan iästä tai luokka-asteesta. Listaus helpotti huomattavasti 8-vuotiaiden lasten tarinanloppujen etsimistä, koska massiiviset paperipinot olivat numerojärjestyksessä perustarinan mukaisesti.

Varauduin etukäteen siihen, ettei 8-vuotiaiden loppuratkaisuja yksinäinen Valdemar tarinaan löytyisi, koska Ylen Avoin tarina verkkosivuilta yksinäisyysteeman alta ei löytynyt kuin kaksi perustarinaa, jotka olivat kahden 8-vuotiaan pojan ja kahden 8-vuotiaan tytön kirjoittamia (<http://www.yle.fi/avointarina/pdf/yksinaisyys.pdf>). Aluksi etsinkin listoista perustarinaa Yksinäinen Valdemar 9-vuotiaiden lasten loppuratkaisuja. Näitä löytyi kaikkiaan noin 160, mutta kun listoista alkoi löytyä 8-vuotiaiden kirjoittamia loppuratkaisuja, päätin valita ne analysointini kohteeksi, koska myös haastatellut lapset olivat saman ikäisiä. Jos listasta löytyi pelkkä luokkamerkintä, 2. tai 3. luokka ilman ikää, jätin loppuratkaisun tutkimusaineistoni ulkopuolelle, koska halusin säilyttää mahdollisuuden verrata samanikäisten lasten yksinäisyyttä koskevaa puhuttua ja kirjoitettua tekstiä.

Edellä mainituin kriteerein valittu aineistoni muodostuu 30 loppuratkaisusta. Puolet loppuratkaisusta on tyttöjen, puolet poikien kirjoittamia. 17 loppuratkaisusta on yhden pääkaupunkiseudun koululuokan, kahdeksan tytön ja yhdeksän pojan kirjoittamia. Loppuratkaisujen vähäisyyteen saattoi valintakriteerieni lisäksi vaikuttaa se, että Koulu-tv oli määritellyt Yksinäinen Valdemar -perustarinan kolmasluokkalaisille ja sitä vanhemmille sopivaksi. Mikään viidestä perustarinasta ei ollut suunnattu toisluokkalaisille, mutta muut kuin Yksinäinen Valdemar perustarinat oli määritelty paremmin ylempien luokka-asteiden oppilaille sopiviksi. (Rajavaara & Holste 2001, 13.) Suurin osa loppuratkaisusta on

postitse lähetettyjä ja suurin osa niistä on käsinkirjoitettuja. Loppuratkaisujen pituus vaihtelee kolmesta rivistä vajaaseen yhteen sivuun eli tekstit ovat paljon alle osallistumisohjeissa annettua maksimipituutta, neljä käsinkirjoitettua tai kaksi koneella kirjoitettua sivua, lyhyempiä. Lasten, ainakin 8-vuotiaiden kerronta on siis haastattelupuheen lisäksi niukkaa myös kirjoitetuissa teksteissä. Ehkä tekstien pituuteen vaikutti myös se, että tekstit kirjoitettiin mitä todennäköisimmin (ainakin pääosin) koulussa opettajan johdolla eikä oma-aloitteisesti.

Aloitin analysointiprosessin jo aineistonhankintavaiheessa, koska alkuperäisiä aineistoja ei lainata Kansanrunousarkiston ulkopuolelle ja maksullisia kopioita on saatavissa vain sopimuksen mukaan. Ensin luin loppuratkaisut kertaalleen läpi ja tein tiiviit muistiinpanot tarinoiden tapahtumista. Sitten luin loppuratkaisut toiseen kertaan läpi ja täydensin muistiinpanojani muun muassa poimimalla suoria lainauksia kiinnostavista tarinan kohdista. Loppuratkaisuissa kiinnostukseni kiinnittyi erilaisiin yksinäisyyden hallintakeinoihin, joita lapset pääsääntöisesti kirjoituksissaan esittävät. Hallintakeinojen systemaattisessa tarkastelussa kiinnitin huomioni loppuratkaisun käännekohtaan ja erityisesti siihen, kuka on käännekohdan aktiivinen toimija, jonka toiminta tilanteen muuttaa. Aineistosta onkin perusteltua hakea kiinnostuksen kohteeksi olevia yksinäisyyden hallintakeinoja eli lähteä liikkeelle neljännessä tutkimuskysymyksestäni.

5 ANALYYSIN KULKU: YKSINÄISYYDEN MERKITYKSET HAASTATTELUPUHEESSA

Pitämästäni tutkimuspäiväkirjasta huomaan aloittaneeni analysoinnin aineistonhankintavaiheessa myös teemahaastatteluaineiston osalta. Viimeisen haastattelun jälkeen Hannele Forsbergin kanssa haastatteluista keskusteltuani olen kirjoittanut päiväkirjaani 1.11.2004: ”Yksinäisyys vaikuttaa lasten puheiden perusteella olevan yksinäisyyttä suhteessa kavereihin, ei vanhempiin (mikä oli alkuoletus)”. Toisena alustavana havaintona olen kirjannut sen, että ne lapset, joiden vanhemmat ovat kotona iltapäivisin, pitävät vanhempien läsnäoloa pääosin hyvänä asiana. Myös ongelmatilanteissa lapset kääntyvät useinmiten vanhempiensa puoleen.

Luvussa 4.3 kerron haastatteluiden vuorovaikutustilanteista yleisellä tasolla. Luvussa 5.2 käsittelen tutkijan ja lapsen luomaa vuorovaikutuskontekstia yksityiskohtaisemmin. Yksityiskohtaisimmillaan tarjoan myös lukijalle mahdollisuuden arvioida kontekstin vaikutusta aineiston sisältöön ja muotoon yksinäisyysdiskursseissa. Alldredin ja Burmanin

(2005, 181) mukaan haastattelukysymykset ovat yksi niistä ”suodattimista”, joiden kautta haastattelu on tuotettu, joten sisällyttämällä tutkijan esittämät kysymykset annan lukijalle mahdollisuuden arvioida tämän suodattimen toimintaa eli sitä, miten ne ”välittävät tietoa”.

Palasin vuoden 2005 alusta saamiini litteroituihin haastatteluihin uudestaan helmikuun alussa. Silmäilin kaikki haastattelut läpi kiinnittäen huomiota tutkielmateemaani koskettaviin merkintöihin, ja sekä rajasin tekemiäni merkintöjä että lisäsin niitä. Rajausten ja lisäysten jälkeen tekstiin sisältyi niitä haastattelun osia, joissa käsiteltiin yksinoloa, yksinliikkumista (koulumatkoilla ja iltapäiväaikaan), yksinäisyyttä, ja joista kävi ilmi lapsen iltapäivärakenne, joskus myös arkiamuja tai loma-aikoja koskevat järjestelyt. Lisäksi teksti sisälsi kuvauksia lapsen sosiaalisista suhteista. Systemaattisuuden säilyttämiseksi käsittelin tekstin edellä mainitulla tavalla yhden päivän aikana. Seuraavana päivänä poimin ja tarkensin edelleen (laajensin tai rajasin) kustakin haastattelusta edellä mainitut puheenaiheet tietokoneella omaksi tekstitiedostoksi kopioi-liitä -menetelmällä.

Haastatteluaineistoa läpikäydessäni koin samanlaisia tuntemuksia kuin Bäcklund-Kajanmaa (2004, 46) käydessään läpi koeluontoisesti yhdellä kolmannella luokalla teetättämiään ainekirjoituksia: päältäpäin katsottuna aineisto ei kertonut yhtään mitään, omassa tutkimuksessani ei ainakaan riittävästi yksinäisyydestä. Yleensä yksinäisyys otettiin puheeksi ikäänkuin yksinolon kautta. Lasten etukäteen täyttämien iltapäivää koskevien päiväkirjalomakkeiden perusteella tutkijoilla oli etukäteen käsitys jokaisen lapsen yksinolosta koulupäivän jälkeen. Jos jonkin päivän kohdalla luki, ettei ketään ollut kotona, kysyin ensin, miltä yksinolo tuntuu ja sitten, mitä yksinäisyys on tai miltä se voisi tuntua tai onko haastateltava itse tuntenut itsensä yksinäiseksi. Jos päiväkirjat eivät kertoneet yksinolosta, kysyin onko haastateltava joskus yksin. Yllätyksekseni yksinolo on joillekin haastatelluille lapsille vierasta ainakin iltapäivien yhteydessä, toisten lasten kaivatessa yksinoloa. Riippumatta siitä, kertovatko lapset omista yksinäisyyskokemuksistaan (kaikilta niistä ei kysytty, ainakaan suoraan), lapsilla on käsityksiä yksinäisyydestä.

Engelin (2005, 207) mukaan on melko ilmeistä, että kertomus on universaali, kaikkialla läsnäoleva muoto, jolla ihmiset rakentavat, esittävät ja jakavat kokemuksia. Toisaalta on vakuuttavia todisteita myös siitä, kuinka syvässä kulttuuriset narratiivit ovat, ja miten voimakkaita kertomukset ovat sosiaalistajina ja päinvastoin, kuinka paljon kertomukset paljastavat tietyn kulttuurin tai yhteisön arvoista ja tavoista. Lapset kuuntelevat

tarkkaavaisesti tarinoita ja ovat innokkaita omaksumaan vetovoimaisia kertomuksen lajityyppejä ja kertomuksen aiheita. (mt. 207–208.) Lasten yksinäisyyskäsityksiä voi siis muokata niin julkisen keskustelun tarinat yksinäisyydestä kuin aihetta käsittelevät lastenkirjatkin. Esimerkiksi Pirkanmaan kirjastojen hakuohjelma Satumetso (19.4.05) löytää asiasanalla yksinäisyys 151 teosta, kun mukaan otetaan sekä kuvakirjat että satukirjat. Omia yksinolo- ja yksinäisyyskäsityksiäni ovat koko tutkimusprosessin ajan muokanneet niin lukemani yksinäisyystutkimukset kuin muutkin tekstit, kirjoitetut tarinat.

Lähestyn pientä aineistoa yhtäläisyyksien kautta. Aluksi kuvaan, helmikuussa 2005 tekemäni tiivistys lähtökohtanani sitä, mitä ja miten lapset yksinolosta ja yksinäisyydestä puhuvat. Luomani ”yleiskuvan”, haastattelujen sisällön ja muodon erittelyn jälkeen tarkastelen haastatteluista esiin nostamiani yksinäisyyttä valottavia diskursseja. Yksinäisyyttä valottavia diskursseja etsiessäni palaan kokonaisuun haastatteluihin ja teen niistä suoria lainauksia sisällyttäen niihin myös haastattelijan kysymykset. Käytän haastatteluista myös niitä osia, jotka ovat teeman kannalta oleellisia ja tuovat jotain uutta tiukasti rajatun yksinolo- ja yksinäisyyspuheen ulkopuolelta. Esimerkiksi lasten kuvaukset erityisen mukavista iltapäivistä antavat viitteitä siitä, kuinka toivottavaa yksinolo on. Peilaan tuloksiani myös aikaisempaan lasten yksinäisyyttä koskevaan tutkimukseen. Haastattelumassaa erikokoisena tarkastelemalla pyrin löytämään kiinnostavia eroja, joita erilaisten diskurssien tasolla lähden edelleen tulkitsemaan.

5.1 Mitä yksinolosta ja yksinäisyydestä puhutaan?

Kuten aiemmin totesin, aluksi tuntui, että aineistoa oli oman teemani kannalta riittämättömästi. Kaikista alkuepäilyistä huolimatta käsissäni oli pieni, mutta rikas aineisto. Lasten haastatteluaineisto on tyypillisesti niukkaa (ks. esim. Forsberg 2002, 64–65), ehkä myös tutkimusaiheeni vaikutti sivumääräiseen niukkuuteen. Abstraktista, ehkä vaikeaksi koetusta aiheesta voi olla vaikea puhua vieraalle aikuiselle. Siksi pyrin pohtimaan myös sitä, mistä ei puhuta.

Haastattelupuheiden tiivistykset luokittelen aluksi joko yksittäisen yksinoloa tai yksinäisyyttä koskevan kysymyksen tai kahden kysymyksen yhdistelmän pohjalta. Ensin käyn läpi yksinoloa koskevien kysymysten pohjalta tehdyt luokitukset, sitten yksinäisyyttä koskevien. Järjestys noudattaa haastattelurunkoa, tutkija kun johdattelee keskustelun yksinäisyysteemaan pääsääntöisesti yksinolon kautta. Sanojen ja sanastojen valinnan vuorovaikutukselliseen luonteeseen, siihen, mitkä sanastot ovat tutkimushaastattelussa ja

yksinolo- ja yksinäisyysteeman yhteydessä hyväksyttäviä ja vakavasti otettavia, kiinnitän huomioni myöhemmin yksinäisyyttä valottavien diskurssien kohdalla (ks. Suoninen 2002, 107, 109). Toisin sanoen esitän aineistolle ensin mitä-muotoisia kysymyksiä ja sen jälkeen merkitysten tuottamisen tapoja painottavia miten-kysymyksiä (ks. Jokinen & Juhila 2002, 66).

Yksinolon paikka ja aika

Haastatellut lapset ovat iltapäivisin joko kotona tai iltapäiväkerhossa. Iltapäiväaikaan yksin kotona ollaan koulun jälkeen esimerkiksi silloin, kun sisarukset eivät ole vielä tulleet koulusta tai päivähoidosta (vanhempien kanssa), tai iltapäiväkerhon jälkeen, kun vanhemmat eivät vielä ole tulleet töistä. Lapset kertovat olevansa yksin myös iltapäiväkerhossa. Iltapäiväajan ulkopuolella yksin voidaan olla lisäksi koulussa välitunnilla tai kotona aamulla ennen kouluunlähtöä. Yksinolon paikka ja aika määrittää osaltaan sitä, ketä ilman ollaan yksin.

Joku lapsista on yksin joka iltapäivä, joku ei oikeastaan koskaan. Niillä lapsilla, jotka eivät ole juuri koskaan yksin, jompikumpi vanhemmista on kotona, lapset ovat muiden aikuisten kanssa tai lapsi on joka päivä iltapäiväkerhossa. Lisäksi kaikilla lapsilla on useampia sisaruksia. Myös yksinliikkumisen suhteen lapset eroavat paljon toisistaan. Joku lapsista liikkuu yksin hyvin vähän iltapäiväaikaan, toisella lapsella on hyvinkin laaja itsenäisen liikkumisen alue iltapäivisin. Suurin osa lapsista kulkee ainakin joskus koulumatkansa yksin. Yksin liikkumisen vapaudella iltapäivisin on oma merkityksensä yksinolon ja yksinäisyyden säätelymahdollisuuksille, mikäli lapsen kaverit eivät asu naapurustossa, eivätkä vanhemmat tai sisarukset ole läsnä lapsen iltapäivissä.

Koska haastatteluaineisto kerättiin iltapäivänviettoon liittyvässä tutkimusprojektissa, yksinoloa myös sen keston suhteen tuli kysytyä lähinnä iltapäiväaikaan. Yksin ei olla joko lainkaan tai sitten lapset arvioivat olevansa yksin iltapäivän aikana kymmenestä minuutista neljään tuntiin. Ajan arvioiminen on lapsille ongelmallisempaa kuin niistä tilanteista kertominen, joissa ollaan yksin. Ainakin yhden haastatellun kohdalla käy ilmi, ettei kello ole vielä täysin hallinnassa, ja toisaalta eri viikkoina ja päivinä yksinolon määrä saattaa vaihdella, mikä varmaan osaltaan vaikeuttaa yksinolomäärän arvioimista. Toinen haastateltu kertoo ensin olevansa yksin montakin kertaa aamuisin ennen kouluun lähtöä, ja sen jälkeen, että on yksin vain myöhemmin alkavina koulupäivinä, kerran tai kaksi viikossa.

Vesa Keskinen tekemän tutkimuksen (2000, 10) mukaan 10 % helsinkiläisistä kolmasluokkalaisista on yli neljä tuntia päivässä ilman aikuisen seuraa. Lasten huoltajien käsityksiä eri-ikäisten lasten vapaa-ajanvietosta selvittäneen Pirjo Paajanen (2001, 23) mukaan viidennes 8-vuotiaista on säännöllisesti vähintään kerran viikossa yksin kotona iltapäivisin. Lasten huoltajilta kysyttiin myös sitä, kuinka monta tuntia lapsi on yksin ennen kuin aikuisia tai vanhempia sisarusia tulee kotiin. 8-vuotiaista noin 40 % on yksin yhdestä kahteen tuntiin arkipäivisin ja 14 % tätä kauemmin. (mt. 23–24.)

Bäcklund-Kajanmaa (2004, 25) toteaa, että iltapäivähoitokeskustelussa yksinololla tarkoitetaan nimenomaan aikaa ilman aikuisen seuraa. Paajanen (2001, 23) huomioi iltapäiväkontekstissa vanhempien kotoa poissaolon lisäksi myös vanhempien sisarusten poissaolon. Haastatteluaineistossani tulee esille sekä vanhempien että sisarusten, myös nuorempien sisarusten, poissaolo (ja läsnäolo) aamuisin ja iltapäivisin. Iltapäiväkerhossa tai koulussa yksin olevat lapset kertovat olevansa ilman kavereiden seuraa, vaikka molemmissa paikoissa on ainakin periaatteessa tarjolla myös aikuisten seuraa (koulun välitunneilla tosin vähemmän). Iltapäiväkerhon ohjaajien merkityksestä kertoo jotain sekin, että ohjaajien nimiä ei välttämättä edes muistettu. Keskinen (2000) mukaan 9–12-vuotiaat viettävät iltapäivisin selvästi eniten aikaa kavereiden kanssa. Haastatteluaineiston perusteella kaverit ovat merkittävässä roolissa myös 8-vuotiaiden iltapäivissä: iltapäiväseuraksi valitaan mielellään kaveri, jos siihen on mahdollisuus. (ks. Kaveridiskurssi).

Yksinolo iltapäiväkontekstissa on ilman vanhempien, sisarusten tai kavereiden seuraa olemista. Muina iltapäiviin kuuluvina ihmisinä lapset mainitsevat iltapäiväkerhon ohjaajat, sukulaiset, naapurit ja lastenhoitajat. Lasten vastauksista kuitenkin tulkitseen, että nämä ihmiset ovat vanhempiin, sisarusiin tai kavereihin verrattuna, paria poikkeusta lukuun ottamatta, toissijaisia ainakin lasten arkipäivissä (ks. esim. Itsenäisyysdiskurssi). Haastateltujen lasten kaverit ovat pääsääntöisesti suurin piirtein samanikäisiä ja yleensä samaa sukupuolta. Haastatteluajankohtaan osuneella syyslomalla lapset kertovat vanhempien olleen lomalla tai että he olivat muiden aikuisten (esim. sukulaisten, lastenvahdin) tai kavereiden kanssa.

Yksinolon toiminnallisuus

Se, miltä yksinolo tuntuu, ei ole kaikille lapsille helppo kysymys vastattavaksi. Kuten jäljempänä käy ilmi, lapset yleensä vertaavat yksinoloa muuhun olemiseen. Haastattelussa jatkokysymyksenä esitetään usein, mitä yksin ollessa voi tehdä. Haastatteluaineiston valossa lasten yksinolo näyttäytyykin varsin toiminnallisena.

Lapset keksivät paljon asioita, joita yksin ollessa voi tehdä. Kukaan ei vastannut ”Mitä yksin ollessa voi tehdä?” kysymykseen ”Ei mitään”. Tekeminen yksin ollessa on hyvin samantyyppistä kuin tyyppillinen iltapäivätekeminen, joka tulee esille muualla haastattelupuheessa. Lapset tekevät yksin ollessaan asioita, jotka ovat heille luovallisia, pakollisia tai mieluisia (ks. seuraava luku). Yksin ollessa voi piirtää, tehdä läksyjä tai katsoa televisiota. Lisäksi voi syödä, lukea, leikkiä, pelata esimerkiksi tietokoneella tai pelikonsolilla, katsoa videoita tai dvd:tä, kuunnella musiikkia, laittaa ruokaa, ommella käsin tai soittaa jollekin. Joillain lapsilla on mahdollisuus vaikuttaa myös yksinolon keston. Lapsi voi esimerkiksi hakea kaveria. Lapsilla on siis käytössään paljon erilaisia yksinolon hallintakeinoja. Syyslomalla yksin tekeminen tai kavereiden kanssa tekeminen oli samanlaista kuin muunakin aikana.

Yksinolo verrattuna muuhun olemiseen

Yksinoloon suhtautuminen vaikuttaa lasten haastatteluiden perusteella tilanteiselta. Toisaalta lapsi voi kertoa, että viihtyy aika hyvin yksin kotona. Toisaalta lapsi voi kuvata yksinolohetket kotona negatiivissävytteisesti kertomalla, että ”On se kuitenkin kivempaa, jos joku on siellä”, ja että yksin ollessa aika kuluu hitaasti. Yksinolo on tilanteesta riippuen siedettävää, kivaa tai jopa toivottavaa, yksinolon ”ehdoista” riippuen. Yksinolo on kivaa silloin, kun voi tehdä asioita, joista pitää tai kun itse haluaa olla yksin. Mieluisia asioita ovat esimerkiksi television katsominen (vaikka se voi korvata myös paremman tekemisen puutetta), leikkiminen, erilainen pelaaminen ja kaverin hakeminen. Yksinolosta eroon pyrkiminen, yksinäisyyden hallintayritykset (ks. Yksinolon toiminnallisuus) kertovat yksinolon epämieluisuudesta.

Yksinoloon myös pyritään. Halu olla yksin voi johtua esimerkiksi omasta surullisuuden tunteesta. Erityisesti ne lapset, jotka tekevät selkeän eron yksinolon ja yksinäisyyden välillä, korostavat joissain haastattelukohdissa halua ja tarvetta olla yksin. Yksinolon voi ajatella edustavan lapsille tietynlaista vapautta, itsenäisyyttä tai yksityisyyttä, etenkin suhteessa omaan perheeseen, vanhempiin ja sisaruksiin, tai molempiin. Koti on

haastatelluille lapsille paikka, jossa yksinoloon on totuttu (vaikka kotonakaan ei tykättäisi olla yksin, ei ainakaan pitkiä aikoja), ja jossa yksinolomahdollisuutta toivotaan. Kotona yksinolosta saatetaan jopa nauttia. Koulussa yksinolo ei haastattelujen perusteella ole toivottavaa, paitsi jos se on oma valinta. Monet lapset kertovat, että ovat (aina) kavereiden kanssa tai jos ovat yksin, niin pyrkivät hakeutumaan muiden lasten seuraan. Välitunnin mittainenkin yksinolo saatetaan kokea negatiivisena.

Haastatteluiden perusteella yksinolon kestoa merkityksellisempää on yksinolopaikka ja se, ketä ilman ollaan. Yksinolon kesto, paikka tai se, ketä ilman ollaan, eivät kuitenkaan ole ainoat yksinolon merkityksellistämiseen vaikuttavia asioita. Tilanteen ei automaattisesti voi ajatella synnyttävän samanlaista suhtautumista kaikilla lapsilla. Kognitiivisten prosessien teoriaan nojaavat teoreetikot tunnustavat, että objektiivisesti tarkasteltuna samanlaisessa sosiaalisessa tilanteessa olevat ihmiset voivat kokea sen täysin erilaisilla (Terrell-Deutsch 1999, 13–14). Yksinolon moninaiseen merkityksellistämiseen ja kokemiseen päästään syvemmälle yksinäisyyttä valottavissa diskursseissa.

Yksinäisyyden sanat ja sanastot

Yksinäisyyteen tai yksinäiseen liitetään sellaisia sanoja ja ilmaisuja kuin suru, tylsää, ”jotenkin vähän hylätty”, ”ei oo mitään tekemistä”, tyhmä tunne, surullinen, ”ei oo kavereita”, nälkäinen, yksinäistä. Haastatteluiden perusteella vaikuttaa siltä, että lapsilla on semanttinen tieto (ks. Flick 1998; ref. Saastamoinen 1999, 186) yksinäisyydestä hallussa ja halu jakaa tätä tietoa tutkijan kanssa. Keskitynkin ensin lasten yksinäisyydestä yleistämään tietoon ja vasta sen jälkeen siihen, mitä ja miten lapset omista yksinäisyyskokemuksistaan kertovat, millaista narratiivis-episodista tietoa (mt. 186) haastatteluista saatiin.

Yksinäisyys käsitteenä

Yhtä lasta lukuun ottamatta kaikki haastatellut lapset pystyvät kysyttäessä kertomaan, mitä yksinäisyys on tai miltä se tuntuu riippumatta siitä, kertovatko he haastattelussa omakohtaisesta yksinäisyydestään tai tuntevatko muita yksinäisiä. Yksinäiset ”toiset” määriteltiin yksinäisiksi suhteessa muihin ihmisiin, kavereihin tai vanhempiin (ks. Kaveridiskurssi ja Perhediskurssi).

Sen lisäksi, että tutkijoilla on haastatteluissa mahdollisuus lähestyä yksinäisyyttä toisen ihmisen kautta, yksinäisyyden etäännyttäminen on mahdollista myös Nallekorttien avulla.

Pesäpuu ry:n Nallekorttien avulla voi käsitellä esimerkiksi tunteita ja ongelmia (<http://www.pesapuu.fi/nallekortit.shtml>). Haastatteluissa käytettäväksi apuvälineeksi valitsimme Forsbergin kanssa 50 Nallekortista muutamia, jotka oman käsityksemme mukaan saattoivat kuvata yksinäisyyttä. Tutkijat käyttävät kortteja haastattelussa oman harkintansa mukaan ja esittävät niiden käytön yhteydessä kysymyksen, miltä yksinäisyys tuntuu, miltä yksinäisestä tuntuu tai miltä yksinäinen näyttää. Kuvien käytön tarkoituksena on auttaa yksinäisyyden sanallistamisessa (vrt. Kirmanen 2000a, 145).

Nallekortteja käytetään viidessä haastattelussa ja neljässä niistä kortit toimivat ainakin siinä mielessä, että kukin neljästä lapsesta valitsee yhden tai kaksi yksinäisyyttä tai yksinäistä kuvaavaa korttia. Tutkijoilla ja haastatelluilla lapsilla voi siis ajatella olevan jossain määrin yhteinen ymmärrys yksinäisyyden tunteesta tai siitä, miltä yksinäinen näyttää. Tosin ”vaihtoehdot”, kortit olivat tutkijoiden valitsemia ja tutkijoiden kuvien yhteydessä esittämien kysymysten voi ajatella olevan johdattelevia, ja pakottavan valitsemaan jonkun korteista. Yksi lapsi jättää kuitenkin kortin valitsematta. Lisäksi on huomioitava, että kortit ovat vain haastattelua täydentävä tiedonkeruumenetelmä. Haastatteluissa on mahdollisuus saada paremmin esille myös sellaisia lasten yksinäisyydelle antamia merkityksiä ja yksinäisyyden hallintakeinoja, joita aikuiset tutkijat eivät etukäteen osanneet kuvitella lapsilla olevan. (ks. Kirmanen 2000a, 145–146.)

Muutamasta Nallekorttivaihtoehdosta lapset valitsevat neljä eri korttia. Kortin, jossa nalle on kääntynyt selin, valitsee kaksi lapsista, samoin itkevän nallen. Yksi lapsista valitsee kaksi Nallekorttia, joita kukaan muu ei valitse. Toisen kortin kautta tulee esille ainoa vertauskuvalliseksi tulkitsemani yksinäisyyteen liittyvä ilmaisu (ks. Irrallisuusdiskurssi), joten siinä mielessä Nallekortit tuovat erityyppistä tietoa esille kuin pelkkä haastattelupuhe, ja todella toimivat täydentävänä menetelmänä. Toisessa lapsen valitsemassa kortissa on mieltävä nalle (ks. Itsenäisyysdiskurssi). Yksinäisyyden sanoiksi pukeminen Nallekorteista tapahtuu pitkälti tutkijan etsimin ja lapsen hyväksymin sanoin. Nallekorttien kautta tulee kuitenkin esille erilaisia puhetapoja, jotka myöhemmin merkityksellistyivät yksinäisyyttä valottaviksi diskursseiksi (em. diskurssien lisäksi ks. Kaveridiskurssi).

Yksinäisyyden käsitettä selittäviin suoriin, tarkentaviin kysymyksiin yksinäisyyden syistä ja seurauksista saa lapsilta vähän vastauksia. Kuten Lehtonen (1998, 52) toteaa, kielen merkeillä ei ole kiinteää, ennalta määrättyä ja muuttumatonta merkitystä. Haastattelussa en siis voinut olla varma, että haastatellut ymmärsivät sanomani tarkoittamallani tavalla,

koska kielen ”vastaanottajilla” ei välttämättä ole samaa merkitysten varantoa kuin kielen ”lähettäjällä” (mt. 52). Lehtosen toteamus todentui esimerkiksi yksinäisyyden seurauksia kysyessäni: saatoin saada vastaukseksi asioita, jotka merkityksellistän yksinäisyyttä aiheuttaviksi asioiksi. Lapset toivat kuitenkin yksinäisyysmääritelmissään esille sekä yksinäisyyden syitä että seurauksia.

Yksinäisyyden syitä ovat se, että ei ole kavereita tai ”jotain”. Erillisyys muista ihmisistä tulee esiin niin muiden ihmisten tuntomerkkinä kuin yksinäisyyden syissä. Yksinäisyyden seurauksena mainitaan tylsyys, murhe, yksinäisyys, surullisuus tai ”vastaavaa”. Lasten haastatteluiden perusteella yksinäisyys johtuu pääosin elämässä sattuneista ulkopuolisista tekijöistä (vrt. Laine 1989, 13). Muutamassa haastattelussa tulee esille joko oma tai kaverin muutto. Haastatteluaineiston perusteella muutto ei yksioikoisesti aiheuttanut ystävyysuhteen katkeamista (ks. Kaveridiskurssi)

Yksinäisyyden seurauksiksi lapset nimeävät tylsyyden, surullisuuden ”tai vastaavaa” sekä murheen ja yksinäisyyden. Yhteenvetona yksinäisyyden sanoista ja sanastoista voi siis todeta, että yksinäisyyteen liittyy tietynlainen, negatiivinen kokemus tilanteesta. Yksinäisyyttä voi tuntea sellaisessa tilanteessa, jossa ei ole muita ihmisiä seurana, mutta erillisyys muista ihmisistä edellyttää myös tiettyä kokemisen tapaa, joka ei yleensä ole myönteinen, ja joka ei välttämättä ole riippuvainen fyysisesti läsnä olevista muista. Lapset osaavat myös vähätellä yksinäisyyden vaikutusta. Lapset ottivat siis normatiivisesti kantaa yksinäisyyteen.

Timo Laine (2001, 36) toteaa, että käsitykset voivat kertoa pikemminkin yhteisön perinteisistä ja tyyppillisistä tavoista ajatella maailmaa. Seuraavassa siirrynkin kokemuksiin, jotka ovat aina omakohtaisia. Vaikka olen kiinnostunut lasten yksinäisyyskäsitteistä, en halua sivuuttaa lasten haastatteluissa esiin tuomaa kokemuksellisuutta.

Yksinäisyys kokemuksena

Niistä lapsista, joilta kysytään haastattelussa suoraan, ovatko he tunteneet itsensä yksinäiseksi, kolme vastaa myöntävästi, näistä kaksi vastaustaan ”jotenkin” tai ”välillä” - sanoilla lieventäen. Kaksi lapsista vastaa suoraan kysymykseen selkeän kielteisesti ”en” ja kaksi lasta lieventää kielteistä vastaustaan ilmauksella ”ei yleensä” tai ”ei kovin paljon”. Anna Kirova (2003, 5) kiinnittää huomiota lasten yksinäisyyskokemuksia koskevassa tutkimuksessaan lasten paikkaan ja rooliin osallistujina, koska aikuisten yksinäisyyttä

käsittelevä kirjallisuus on selkeästi osoittanut, että yksinäiset ihmiset ovat haluttomia paljastamaan yksinäisyyttään.

Omassa tutkielmassani kuvaan haastattelukontekstia yleisellä tasolla aineistonhankintaluvussa. Tilannekohtaiset kontekstit haastatteluiden sisällä ovat myös lukijan arvioitavissa yksinäisyyttä valottavissa diskursseissa, joihin sisältyvät myös tutkijan kysymykset. Kuten aiemmin toin esille, haastatteluiden perusteella voi sanoa, että lapset eivät ole kovin halukkaita paljastamaan omaa yksinäisyyttään, mutta omia ajatuksiaan yksinäisyydestä he kyllä paljastavat. Haastatelluista lapsista vain yhden on selvästi vaikea puhua yksinäisyydestä edes käsitteellisellä tasolla, aluksi myös yksinolosta puhuminen tai ainakin tunnetilan kuvaaminen yksin ollessa tuntuu vaikealta. Lapsi kertoo olevansa monta kertaa iltapäivällä koulun jälkeen yksin, mutta yksinäisyyttä hän ei myönnä kokeneensa. Tekemistä yksin ollessa hän keksii paljon. (ks. Itsenäisyysdiskurssi)

Omaa yksinäisyyttä kuvataan kokemuksen tai tilanteen kautta tai molemmat yhdistäen. Tilanteen kautta kuvattuna yksinäisyys on sitä, ettei ole mitään tekemistä ja haluaa perheenjäsenen tulevan kotiin. Kun yksinäisyyteen liittyy tietynlainen tilanne ja kokemus, yksinäisyyismääritelmään sisältyy tyhmä tunne, ei ole kavereita, on surullinen ja silloin on lemmikkieläinten kanssa.

Oman yksinäisyyden epäsuoria paljastuksia voi tulkita niistä haastatelluista, joissa omaa yksinäisyyttä koskevaan kysymykseen vastataan kieltävästi. ”Sellanen, että niinku öö tuntuu esim, esim jos Hanna ja Elina on koko ajan kaksin.”, on yhden haastatellun tytön määritelmä yksinäisyydestä. Vaikka haastateltava sijoittaa esimerkin omaan elämään, hän vakuuttaa heti perään, ettei ole koskaan tuntenut sellaista (ks. Kaveridiskurssi). Ehkä kyseessä onkin mahdollisen yksinäisyyden tunnistaminen, ei todellisen yksinäisyyden paljastaminen. Viitteitä oman yksinäisyyden epäsuorasta paljastamisesta on kuitenkin myös muiden lasten haastatteluissa. Yksinäisyyden seurauksista kysyttäessä lapsi saattaa vastata yksikön ensimmäisessä persoonassa, vaikka kysymys esitetään muodossa: ”Vaikuttaak se johonkin, jos joku on yksinäinen?”. Myös yksinäisyyden hallintakeinoista kysyttäessä lapsen voi tulkita kertovan omakohtaisesta yksinäisyydestä. Sellaisen lapsen kohdalla, joka kertoo olevansa hyvin vähän yksin, ja jolta tutkija ei kysy omakohtaisesta yksinäisyydestä lainkaan, vastaa yksinäisyyden hallintakeinoja yleisellä tasolla kysyttäessä kertomalla omista hallintakeinoistaan. Lisäksi yksi lapsi vastaa kysymykseen:

”Minkälaisissa tilanteissa joku saattas olla yksinäinen?”, kertomalla tilanteesta, jossa hänen voi tulkita kokeneen yksinäisyyttä.

Yksinäisyyden hallintakeinot

Sanat, joilla yksinäisyyttä kuvataan, voi tulkita negatiivisiksi. Lapset pyrkivätkin hallitsemaan yksinäisyyttä tai ratkaisemaan yksinäisyyttä aiheuttavan tilanteen. Kuten yksinoloa myös yksinäisyyttä ”täytetään” erilaisella toiminnalla, esimerkiksi (karkin) syömisellä, television katsomisella, piirtämisellä, leikkimisellä, pelaamisella, käsitöiden tekemisellä tai lemmikkieläinten kanssa olemisella. Myös puhelimella soittamista tarjotaan ratkaisuksi. Pelkkä puhelinsoitto saattaa helpottaa yksinäisyyden tunnetta, jos esimerkiksi kertoo murheensa jollekin, tai sitten puhelinsoitto toimii välineenä pyytää kaveria leikkimään tai tekemään jotain muuta yhdessä. Kaveri on monen lapsen ratkaisu yksinäisyyteen, mutta niiden puuttuessa myös lemmikkieläimistä voi olla seuraa. Yhden haastatellun lapsen sanoja lainaten lapset etsivät ”jonkun kivan homman”. Konkreettiset yksinäisyyden hallintakeinot löytyvät tavallisista iltapäivätekemisistä ja erityisesti tekemisestä yksin ollessa.

Peplaun ja Perlmanin (1982) yksinäisten ihmisten käyttäytymisjaottelun pohjalta tarkasteltuna haastatellut lapset toteuttavat kaikkia käyttäytymistapoja (ref. Laine 1989, 11–12). Samoin kuin Brennan (1982) toteaa nuorten kohdalla myös lapset pyrkivät muuttamaan todellisia sosiaalisia suhteitaan, muuttamaan sosiaalisia tarpeitaan ja toiveitaan sekä vähentämään sosiaalisen puutteen merkitystä (ref. Laine 1989, 12). Kun ottaa Rubensteinin ja Shaverin tutkimuksen (1982) lasten yksinäisyyspuheiden tarkastelulähtökohdaksi, niin haastatellut lapset voidaan tulkita harvoin yksinäisiksi (ref. Laine 1989, 12). Kaikki lapset keksivät vastauksia kysymykseen, mitä voi tehdä, jos on yksinäinen, vaikka kysymykseen olisi voinut vastata myös ”ei mitään”. Haastatellut lapset tekevät samantyyppisiä asioita ollessaan yksinäisiä kuin Rubensteinin ja Shaverin tutkimuksessa harvoin yksinäiset (mt. 12).

Yksinolon ja yksinäisyyden ero?

Koko haastatteluaineistossa suhtautumisessa yksinoloon oli vaihtelua, yksinolo voi esimerkiksi tietyillä ehdoilla olla arvostettua ja tavoiteltavaa. Yksinäisyys on tietynlaista yksinoloa, johon yhdistyy erityisten ihmissuhteiden poissaolo. Selkeimmillään yksinolon ja yksinäisyyden erottaa lapsen oma halu. Jos lapsi haluaa jostain syystä olla yksin (ks. Yksinolo verrattuna muuhun olemiseen), hän ei ole yksinäinen. Vastentahtoiseen yksinoloon sen sijaan liittyy yksinäisyys. Epäselvimmäksi yksinolon ja yksinäisyyden ero

jää lapsen kohdalla, jonka on selvästi vaikea puhua yksinäisyysysteemasta. Mieluisan ja epämieluisan tekemisen kautta hän tekee kuitenkin eron kivan ja ikävän yksinolon välillä, vaikka yksinäisyys ja yksin oleminen ovat hänen mielestään ”aika sama”.

Fyysistä erillisyyttä merkittävämpi tekijä voi olla psyykkisesti koettu erillisuus. Yksinäisiä voidaan olla myös ihmisten joukossa. Esimerkiksi yksinolo välitunnilla tai iltapäiväkerhossa ei ole pelkkää fyysistä erillisyyttä vaan konkretisoituu muulla tavalla. Lasten yksinäisyysmääritelmät tuntuvat täyttävän kaikki kolme Peplaun ja Perlmanin (1982) nimeämää yksinäisyysmääritelmien oleellista piirrettä (ref. Laine 1989, 4), jotka myös Terrell-Deutsch (1999, 14) näkee sosiaalisten tarpeiden ja kognitiivisten prosessien kannattajien yksinäisyysnäkemykset yhdistäviksi tekijöiksi (ks. luku 1). Seuraavaksi tarkastelen sitä, miten lapset yksinäisyydestä puhuvat, millaisiin puhetapoihin yksinolo ja yksinäisyys suhteutuvat.

5.2 Yksinäisyyttä valottavat diskurssit

Haastatteluista löytyi myös paljon eroja ja yksityiskohtia. Aineiston sivumäärällinen niukkuus pakottaa analyysissa miettimään myös piilomerkityksiä (ks. Moilanen ja Rähä 2001, 53), ja sitä mistä lyhyet ja ”en tiedä” vastaukset omaa aiheittani käsitellessä kertovat. Analyysiyksikkönä ei ole yksittäinen lapsi, vaan lapsen tietyssä tilanteessa tuottama puhe, merkityssysteemi (Suoninen 1993b, 113). Mielenkiintoni kohteena ovat ensisijaisesti merkityssysteemit, joihin lapsi kulloinkin tukeutuu, mutta myös haastattelussa jatkuvasti muuntuvat vuorovaikutustilanteet, joissa kielen käytön funktioita tuotetaan (ks. Suoninen 1993a, 48–49). Suoninen (1997, 66) määrittelee funktiot seuraavasti: ”Funktioilla tarkoitetaan kaikkia niitä mahdollisia seurauksia, joita kielenkäytöllä voi olla.” Toisin sanoen funktion käsite sisältää sekä tarkoitukselliset että huomaamattomat seuraukset, ja myös sekä tilannekohtaiset funktiot että kauaskantoiset ideologiset seuraukset (mt. 66).

Merkityssysteemien tunnistamiseen pyrin kytkemään pohdintaa siitä, mitä eri merkityssysteemeihin liittyvillä lausumilla tehdään tietyissä tilanteissa, mitä funktioita niillä on. Vuorovaikutuskonteksti toimii funktioiden tulkinnan tukena moniselitteisissä haastattelupuheen kohdissa (kieli tarjoaa useita potentiaalisesti mielekkäitä merkityksiä jopa kielen käyttäjälle itselleen). (Suoninen 1993a, 54–57.) Suonisen (1993, 51) mukaan merkityssysteemien identifioinnissa tutkijan tulee tulkinnoissaan tukeutua kielen käyttäjän konstruoimiin eroihin ja ristiriitoihin. Kielen käyttäjän omia erontekoja on mahdollista tunnistaa esimerkiksi sanavalintojen yksityiskohtien avulla (mt. 57).

Tilannekohtaisten funktioiden ohella olen kiinnostunut yksittäisiä tilanteita ylittävistä ideologisista seurauksista. Näkökulmaa vaihtamalla pyrin tuomaan näkyväksi saman diskurssin myönteisiä ja kielteisiä puolia. (Jokinen et al. 1993, 43.) Jokisen et al. (mt. 44) mukaan diskurssianalyysin yhteiskunnallista relevanssia lisää ideologisten seurausten näkyväksi tekeminen. Kielen käytön suhteuttamista konkreettisen tapahtumatilanteen (tässä yhteydessä haastattelutilanteen) ulkopuolelle voidaan kuvata kulttuurisen kontekstin käsitteen avulla (mt. 32).

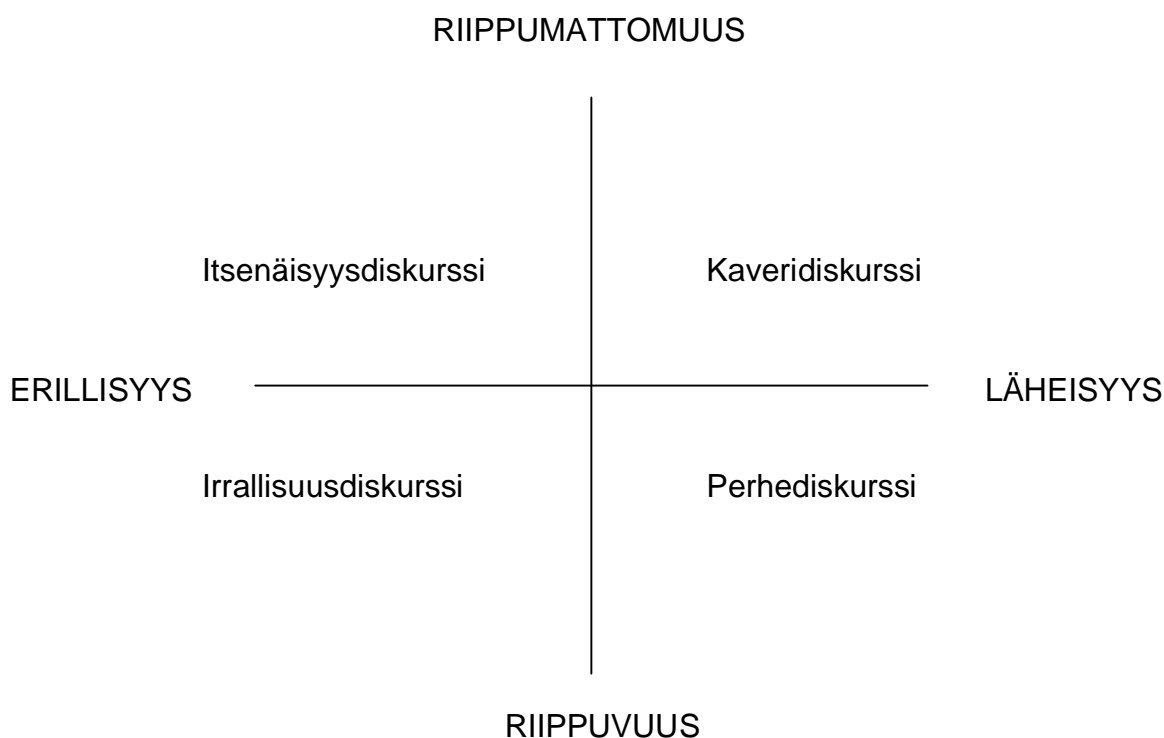
Käytän teemahaastatteluaineiston analyysissä merkityssysteemeistä diskurssin käsitettä. Diskurssin rinnakkaiskäsite tulkintarepertuaari ei sovellu käyttööni, koska Jokisen et al. (1993, 27–28) mukaan: ”Tulkintarepertuaari soveltuu luontevimmin sellaisiin tutkimustehtäviin, joissa spesifioidaan yksityiskohtaisesti arkisen kielen käytön vaihtelevuutta.” Tutkimushaastattelussa tuotettua tekstiä ei mielestäni voi tarkastella puhtaasti arjen keskusteluna. Haastatteluiden litteraatiotarkkuus ei myöskään riitä yksityiskohtaiseen kielenkäytön vaihtelevuuden tarkasteluun (ks. s. 63). Määrittelen diskurssin sanalliseksi viestinnäksi. Analyysin raakamateriaalina olevaa aineistoa kutsun tekstiksi. (ks. mt. 26–28.) Diskurssianalyysissä erilaisia toimijaulottuvuuksia kuvaavia käsitteitä ovat identiteetti, subjektipositio ja diskurssin käyttäjä (mt. 38). Identiteetti on yläkäsite, joka Peräkylän (1990) ja Suonisen (1992) mukaan tarkoittaa oikeuksia, velvollisuuksia ja ominaisuuksia, joita toimija olettaa itselleen, toisille toimijoille tai muut toimijat olettavat hänelle (ref. Jokinen et al. 1993, 38–39).

Jokisen et al. (1993, 39) mukaan subjektiposition käsite sopii erityisesti toiminnan rajoitusten analysointiin, diskurssin käyttäjän käsite sen sijaan tuo esiin toiminnallisemman puolen, ihmisen tavan määrittää itse itseään ristiriitaisillakin tavoilla. Koska keskityn tutkielmassani kielen moninaisuuteen, ja haluan tarkastella lasta toimijana, diskurssin käyttäjän käsite on subjektipositiota perustellumpi (ks. mt. 1993, 40). Lisäksi diskurssin käyttäjän käsitettä on johdonmukaista käyttää yhdessä diskurssin käsitteen kanssa. Myös Suonisen (1997, 76) mukaan toimijoita voidaan eritellä diskursiivisten mahdollisuuksien kautta, kun diskurssianalyysissä tarkastellessaan diskurssin käyttäjää.

Eero Suoninen (1993b, 146) on yhden perheenäidin haastattelua analysoimalla päätenyt siihen tulokseen, että: ”--sama ihminen voi luontevasti tukeutua puheessaan monenlaisiin kulttuurisiin merkityssysteemeihin ja rakentaa niiden avulla itselleen erilaisia identiteettejä.”

Edellä mainitusta analyysin lähtökohdasta Suoninen upottaa tulkinnat vuorovaikutuskontekstiin käyttäen analysoinnissa ”syytös-vastapari -vierusparin” ideaa. Kulttuuriseen kontekstiin, keskustelun ulkopuolelle Suoninen upottaa tulkintansa käyttäen analyttistä itsetodistelu -käsitettä. (mt. 146–147.) Keskustelukumppanin (tutkijan) puheesta nouseva puolustautuminen on vastatodistelua ja omasta puheesta nouseva puolustautuminen itsetodistelua (mt. 125). Erilaisten yksinäisyysdiskurssien tunnistamisen ja erottamisen apuna käytän Suonisen kehittämiä metodisia työkaluja, joilla diskurssien vaihtamisten systemaattisuus on mahdollista tehdä näkyväksi.

Myös Tiina Kirmasen (2000a) 5–6-vuotiaiden lasten pelkoja ja pelonhallintaa koskeva väitöskirja on auttanut itsenäisyyttä valottavien diskurssien hahmottamisessa. Vaikka en ajattele yksinäisyyden olevan tunne vaan yksilöllinen kokemus, ja olen yksilöllistä kokemuksellisuutta enemmän kiinnostunut 8-vuotiaiden yksinäisyyden käsitteellistyksistä, Kirmasen läheisyyden ja erillisyyden sekä riippuvuuden ja riippumattomuuden välinen jännite sopii yksinäisyyttä valottavien diskurssien jäsentämiseen. Hahmotan läheisyyden ja erillisyyden saman janan ääripäiksi. Myös riippuvuus ja riippumattomuus ovat päätepisteitä, joiden väliin muodostuu jana. Kun nämä janat asettaa ristikkäin toistensa kanssa, muodostuu nelikenttä, johon aineistosta nostamani yksinäisyyttä valottavat diskurssit voi paikantaa. (ks. Kuvio 1)



KUVIO 1. Yksinäisyyttä valottavien diskurssien sijoittuminen janoilla läheisyys-erillisyys ja riippuvuus-riippumattomuus.

Suorissa haastattelulainauksissa T tarkoittaa tutkijaa/haastattelijaa ja H haastateltavaa/lasta. Suluissa oleva kysymysmerkki (?) ja sen perässä oleva numero osoittaa nauhan epäselviä kohtia. Alleviivattu teksti on muuta puhetta kovempaa, * -merkkien välissä oleva teksti muuta puhetta hiljaisempaa. Kaksien sulkeiden sisällä oleva teksti on litteroijan, kursivoitu teksti sulkeiden sisällä omaani. Tulkintani perustuu edellä mainitulla tarkkuudella litteroituun tekstiin. Mikäli esitän useamman saman lapsen haastattelulainauksen peräkkäin, lainausten välissä on kolme pistettä ja lainaukset ovat siinä järjestyksessä kuin ne haastattelussa esiintyvät. Kaikki haastattelulainauksissa esiintyvät nimet, ja muut lasten tunnistamiseen liittyvät tekijät on luonnollisesti muutettu.

Itsenäisyysdiskurssi

Ensimmäisiä huomioitani lasten haastatteluista (kuten luvussa 4.2 totean) oli se, että lapset korostavat omaa toimintaansa ja itsenäisyyttään suhteessa muihin ihmisiin. Hyvän esimerkin itsenäisyyden tarpeesta antaa Heidin haastattelun alkupuolelta otettu haastattelulainaus, jossa Heidi kertoo kodistaan, ja jonka tulkitsen yksinolotarpeen ilmaukseksi.

T: ... Tota, mikä sun tota kodissa on mukavaa?

H: Öö, kaikki.

T: Sä oot tyytyväinen siihen järjestelyyn, et on isosiskon kanssa yhteinen huone ja?

H: Joo, mut mä kyl-kyllä kaipaisin omaa huonetta.

T: Aha. Minkä takia sä haluaisit oman huoneen?

H: Mää vaadin joskus semmosta tilaa, missä sais olla rauhassa ihan itekseen.

Nimitän ensimmäistä diskurssia itsenäisyysdiskurssiksi. Diskurssi kuvaa lapsen halua erillisyyteen ja riippumattomuuteen (ks. Kirmanen 2000a, 212–214), jota yksinolo tarjoaa. Itsenäisyyttä korostaessaan lapsi kuitenkin samanaikaisesti tiedostaa riippuvuutensa ja läheisyyden tarpeensa. Sitä, ketä ilman lapsi haluaa olla, hän ei välttämättä mainitse tai sitten haastattelulainauksista on luettavissa useampia tahoja. Heidn haastattelulainauksen perusteella itsenäisyysdiskurssi kuvaa myös yksityisyydenhalua, johon hänellä ei omasta mielestään ole kotona mahdollisuutta, ja jota myöhempi haastattelulainaus edelleen vahvistaa.

T: ... Sää oot aika vähän yksin, mutta kuinka kauan sä oot yksin, jos sä oot koulun jälkeen? (*Heidi on aiemmin kertonut, ettei ole kovin paljon yksin iltapäivällä koulun jälkeen*)

H: Semmoset kymmenisen minuuttii.

T: Aika vähän aikaa aina kerrallaan.

H: En mä silti mikään yksinoliija oo.

T: Mitä sä tarkoitat?

H: Silleen, että en mä kovin paljon tykkää olla yksin.

T: Mjoo. No, ooksä tuntenut...

H: Mut...

T: Niin, sano vaan.

H: Joskus vaan kaipaen semmosta rauhaa.

T: Mjoo. Joskus on ihan kivakin olla yksin.

H: Mm.

T: Hetken aikaa.

H: Silleen rauhassa.

T: Mjoo.

H: Ettei kaikki koko ajan puutu asioihin ja tälle.

Heidn haastattelulainauksen alkupuolen kommentti: ”En mä silti mikään yksinoliija oo.” on mielenkiintoinen. Heidn virkkeessä käyttämä ”silti” sana kertoo, että Heidi havainnoi näkökohtien välistä jännitettä ja konstruoi sen (ks. Suoninen 1997, 68). Tutkijan edeltävää puheenvuoroa on vaikea tulkita syytökseksi, päinvastoin. Heidn vastatodistelu liittyy ehkä enemmän haastattelulainausta edeltävään haastattelukohtaan, jossa Heidi kertoo olevansa joskus yksin välitunnilla tai ensin esittämäni haastattelulainaukseen, jossa Heidi

kaipaa omaa tilaa. Heidi haluaa todistaa, että oman rauhan kaipaaminen, erillisyyden tarve ja yksinolo joskus ei tee hänestä yksinolijaa.

Vaikka haastattelulainaus alkaa erillisyyden uhkan tiedostamisena ja riippuvuuden halun perusteluna, en tulkitse sitä irrallisuuskurssiksi. Ja vaikka Heidi ensimmäisessä haastattelulainauksessa viittaa yhteisen huoneen sisaruksen kanssa olevan oman tilan esteenä, tulkitsem Heidi vastauksen itsenäisyyskurssiin kuuluvaksi. Perustelen valintaani sillä, että Heidi kertoo ensimmäisen haastattelulainauksen jälkeen itse rakentaneensa yksinololleen tilan, oman majan pihapiiriin, jossa on mahdollisuus olla kenenkään huomaamatta. Toisin sanoen Heidi on ratkaissut yksinolon halun suhteessa kaikkiin, joiden hän kokee puuttuvan (omina pitämiinsä) asioihin.

Myös Tiinan ja Liisan haastatteluista voi tulkita yksityisyyden tarvetta. Liisa kertoo yksinolon tarpeen johtuvan sisaruksesta, joten nimeä sen perhediskurssiin kuuluvaksi. Liisan tekeminen omalla ajalla kotona on hyvin samantyyppistä kuin Tiinan. Kun Heidi korostaa toimijuuttaan yksinolovalinnoillaan ja -toiminnallaan sekä yksinolon mahdollistavalla toiminnalla, Tiinan toimijuus tulee esille haastattelun lopussa, kun hän valitsee erityisen mukavan iltapäivän viettopaikaksi kodin iltapäiväkerhon sijaan.

T: ... No, mikä susta, minkä tyyppinen iltapäivä, jos sitä ihan viimeseks aatellaan, ni on sun mielestä ihan semmonen erityisen mukava?

H: Mm.

T: Jos sä saisit niinku valita semmosen ekstrakivan iltapäivän. Menisik sä silloin mieluummin kotiin vai iltapäiväkerhoon?

H: Minä, menisin kotiin.

T: Kotiin ja mitäs tekisit?

H: No, piirtäisin, kuuntelisin radioo...

T: Joo.

H: ...sitten pelaisin ja...

T: Joo.

H: ...sitten söisin *jotain*.

T: Noniin, just. Tykkääk sä olla enemmän siellä kotona ku iltiksessä?

H: No, kotona nyt. *(Tiina kävi myös 1. luokalla iltapäiväkerhossa, joten hän mahdollisesti vastauksellaan vertaa tilannetta aiempaan)*

Tulkitsem Tiinan merkityksellistävän yksinolon toivottavaksi, koska iltapäiväkerhossa Tiinalla on kavereita. Lisäksi Tiinan mainitsema tekeminen on sellaista, ettei se vaadi kavereita (tulkitsem pelaamisen tarkoittavan tietokoneella pelaamista, jota Tiina kertoo iltapäivisin tekevänsä), eikä Tiina kavereita erityisen mukavan iltapäivän yhteydessä mainitse. Tiina jättää myös isän, joka on yleensä iltapäivisin kotona, mainitsematta

toiveiltapäivän yhteydessä. Tiinan kuvaama tekeminen ei siis myöskään edellytä isän seuraa. Erotukseksi edellä kuvaamalleen yksinololle Tiina tekee aiemmin haastattelussa selvän yksinäisyysmäärittelyn, johon liittyy vanhempien poissaolon lisäksi myös se, että on tylsää (ks. Perhediskurssi).

Myös Annan iltapäivätoive on samansuuntainen kuin Tiinan.

T: ... Onks jotain, mitään semmosta, mitä sä haluaisit muuttaa iltapäivissä?

H: Mmm.

T: Kuulostaa, et sulla on kauheen mukavaa.

H: En mää ehkä mää haluaisin ehkä joskus aikasemmin kotiin (iltapäiväkerhosta). Apua *tää* ((kommentoi todennäköisesti piirtämistään))

T: Niin. Niin, et sie oot niin, kuin moneen sä oot siellä iltapäiväkerhossa?

H: No, joskus. Ööö, kysyt mutta...

T: ((naurahtaa))

H: ..johonki sillai neljään.

Annalla on yhteinen huone sisaruksensa kanssa ja pihapiiristä löytyy kavereita. Annan toive ei tarkennu jäljempänä haastattelussa, joten on vaikea olla varma, merkitsisikö aikaisempi kotiintulo itsenäistä iltapäiväaikaan muuten kuin suhteessa iltapäiväkerholaisiin, iltapäiväkerhon ohjaajiin ja vanhempiin (kumpikaan Annan vanhemmista ei ole iltapäivisin kotona).

Oman ajan kaipuuksi voisi tulkita myös Matin haastattelulainauksen, jossa hän kertoo huippumukavasta iltapäivästä.

T: No, mikäs sulla on semmonen ihan mielijuttu iltapäiväaikaan? Semmonen niinku, jos aattelee et semmonen huippumukava iltapäivä koulun jälkeen?

Minkälainen se ois?

H: Semmonen esimerkiks, että mää saan tehdä vaikka neljä tuntia sitä X-boxia, kun sitä on niin kiva pelata.

T: ((naurahtaa)) Ootko sä koskaan pelannu neljä tuntia yhteensä?

H: Oon minä nyt joskus pelannu.

T: Mm. Eik siinä mee jo vähän pökerryksiin?

H: Joo, se jälkeen on kyllä...

T: Niin.

H: ...aika väsynyt.

Matti ei mainitse haastattelulainauksessa muita ihmisiä. Aiemmin haastattelussa Matti kertoo, että tavallisena iltapäivänä hän saattaa pelata pelikonsolia vähän, ellei mene minnekään. Yleensä iltapäivisin Matti tekee ensin läksyt, syö välipalaa ja menee sitten ulos hakemaan jotain kaveria. Matin iltapäivissä on paljon kavereita, paljon tekemistä ja

menemistä, ja isoveljet ovat yleensä iltapäiväaikaan kotona. Matti jakaa isoveljen kanssa huoneen, jossa pelikonsoli on. Lisäksi Matilla on myös muita sisaruksia, jotka saattavat jakaa ”peliaikaa”. Tätä taustaa vasten tarkasteltuna neljä tuntia pelikonsolin pelaamista näyttäytyy omasta ajasta haaveiluksi, toivotuksi itsenäiseksi tekemiseksi ilman kavereita ja sisaruksia, ja epäilemättä myös vanhempien valvontaa (vaikka poikkeuksellisen pitkä peliaika todennäköisesti edellyttäisi vanhempien lupaa). Muualla haastattelussaan Matti kuitenkin kertoo, että pelaa mieluummin kavereiden kanssa kuin yksin (ks. Kaveridiskurssi).

Itsenäisyysdiskurssi näkyy vahvana myös yksinäisyydestä, erityisesti yksinäisyyden hallintakeinoista puhuttaessa. Seuraavissa haastattelulainauksissa Heikki kertoo, mitä itsenäisyys voi yksinäisenä ollessa olla.

T: No, mitäs sitä vois tehdä, jos on yksinäinen?

H: No, menee oottelee kotiin tai sitten (epäselvä) 017

T: Joo. Vaikka teeveetä kattomaan?

H: No, yleen..., ettii jonkun kivan homman, mitä sitten.

T: Yrität ettiä jonkun kivan?

H: Homman. Jonkun hyvän. Joskus mä teen läksyjä sillon.

T: Piirräksä usein?

H: No, piirrän kai.

T: Olit tähän maanantai-päivän iltapäivä-päiväkirjaan piirtänyt tommosen kuvan? Toi on varmaan ulkoo tai jostain?

H: Mm.

...

T: No, mitäs tota yksinäisyydestä voi seurata?

H: No, ...en mä tiedä oikein.

T: Miten se vois vaikuttaa?

H: No,...

T: *Tai mihin se vois vaikuttaa?*

H: ...no, en mä tiedä.

T: *Joo*, no, se on aika...

H: Ei se sillai vaikuta muista päivistä, se iltapäivä.

T: Mitä? Ei se?

H: Ei se oikein vaihu muihin, muista päivistä ollenkaan. Se vaan kaikista lyhyemmäks, mutta mites mää tuohon muuta keksi.

T: Niin, et vaikka olis yksinäinen, ni se ei oo välttämättä huonompi tai parempi päivä ku joku semmonen..

H: Niin.

T: ..päivä, ku ei oo yksinäinen. Niinkö?

H: Niin.

T: Et se ei oo niin kauheen suuri juttu?

H: Mm.

Heikin ensimmäisen haastattelulainauksen ”kotona oottelun” voi tulkita läheisyyden haluksi tai tietoisuudeksi siitä, että yksinäisyys loppuu odottelun jälkeen perheenjäsenen tullessa kotiin. ”Jonkun hyvän homman etsimisen” tulkitsemisen erillisyyden haluksi. Heikki kertoo osaavansa omalla, itselle mieluisalla tai ainakin itse valitulla itsenäisellä tekemisellä lievittää, hallita tilanteista yksinäisyyden tunnetta. Yksinoloajan voi käyttää hyödyksi esimerkiksi tekemällä läksyt. Toisessa haastattelulainauksessa Heikin itsenäisyys ja riippumattomuus suhteessa yksinäisyyteen vahvistuu entisestään: Heikki ei anna yksinäisyydelle kovin suurta painoarvoa. Yksinäisyyden vähättelyn voi merkityksellistää myös myönteiseksi ajatteluksi, jonka Kirmanen (2000a, 126) luokittelee kognitiivistasoiseksi ja tunteeseen vaikuttamaan pyrkiväksi hallintakeinoksi.

Yksinäisyyden vähättelyn ohella myös yksinäisyyden kieltämisen voi tulkita keinoksi korostaa itsenäisyyttä, koska yksinäisyyteen saatetaan liittää uhrius (ks. luku Yksinäisyyden sanat ja sanastot: Yksinäisyys kokemuksena). Tulkitsemisen Samin erityisen painokkaaksi itsenäisyyden korostajaksi ja yksinäisyyden kieltäjäksi seuraavien haastattelulainauksen pohjalta, jotka noudattavat haastattelun kulkua.

T: No, sä oot aika harvoin koulun jälkeen yksin iltapäivällä.

H: En. Aika monesti.

...

T: Miten monena päivänä, sä oot iltapäivällä yksin kotona? Osaak sä sanoo?

H: En.

T: Tää viikko, kun täytettiin päiväkirjoja, ni siinä oli vissiin vaan toi tiistai, kun sä olit laittanut, että ei ollut muita paikalla. Onk se yks vai kaks päivää viikossa vai?

H: Joskus on ja joskus ei.

T: Mjoo. Käyks isä sit joskus jossain, et vaik se ois kotona, kun sä tuut koulusta, ni saattaa käydä jossain muilla asioilla?

H: Joo.

T: No, miltä susta tuntuu olla yksin?

H: En mä tiiä.

T: Mitä yksin voi tehdä?

H: Kattoo videoita tai dvd:tä tai kuunnella musiikkia tai. Tai sitten mä ompelen tai haen kaveria.

Ensimmäisessä haastattelulainauksessa Sami korjaa tutkijan tekemän tulkinnan. Korjaamisen voi tulkita siten, että Sami ottaa määrittelyvallan itselleen. Kielteisten vastausten antaminen jatkuu tutkijan kysyessä yksinolon kestoa, tutkijan tarkentavaan kysymykseenkään Sami ei anna yksiselitteistä vastausta. Yksiselitteisen vastauksen antamattomuuden taustalla voi olla Samin yksinolon hallinnan puute. Haastattelulainauksesta voi tulkita, että yksinolo on riippuvainen isän kotonaolosta.

Vastausten voi kuitenkin tulkita myös säilyttävän Samin ottamaa valtaa haastattelutilanteessa. Sami ottaa vallan, jonka tutkija on hänelle ennen haastattelua luvannut (kertomalla, ettei kysymyksiin ole oikeita vastauksia ja että on lupa vastata ”en tiedä”). Yksinolotekemisen lista haastattelulainauksen lopussa vahvistaa Samin itsenäisyyttä suhteessa yksinoloon: Samilla on yksinolon hallinnan, tekemisen lisäksi mahdollisuus selviytyä yksinolosta kaveria hakemalla.

Samien vastauksista voi edelleen lukea kaksijakoisuutta, jonka tulkitsemisen säilyttävän Samin valtaa haastattelutilanteessa.

T: Mistäs muusta sä tykkäät? (*edellä keskusteltu ompelemisesta, joka on Samille mieluista*)

H: No, pelaamisesta tai ehkä mä tykkään.

T: Tietokonepelien pelaamisesta vai muidenkin pelien?

H: Tietokoneen ja pleikkarin, eikä mulla oo omaa pleikkaria, ni aika monesti mä oon Mikalla.

T: Joo. Kuin kauan sä yleensä oot yksin, kun sä, osaak sä sanoo?

H: Tunti tai puol.

T: Joo. No, miltä yksin olo vois tuntua? Osaak sä sanoo?

H: En.

T: Tuleek mieleen jotain? Mulla on tämmösiä nallekortteja, otetaas tuo kartta tosta, osaat sä näistä näyttää, minkä miltä se yksinolo vois tuntua?

H: En osaa.

T: Ook sä tuntenut ittees joskus yksinäiseksi?

H: En.

T: Tiedäk sä, että, tiedäk sä jonkun, joka on yksinäinen?

H: En.

T: Mitä yksinäisyys sun mielestä on?

H: En osaa.

T: Entäs yksin oleminen?

H: Joskus on kivaa ja joskus ei ole.

T: Millon se on kivaa?

H: Sillon kun ei tarvi tehdä läksyä ja voi leikkiä ja pelata ja kattoo telkkaria ja hakee kaveria.

T: Joo, mut sit sillon, ku. Sillon ilmeisesti ei oo niin kivaa olla yksin, kun pitäis tehdä läksyt?

H: Mm.

T: Onks muita semmosia juttuja, mitkä ei oo kivoja, kun on yksin?

H: No, s (?) 329 se ei oo aina kivaa. (*Nauhan kohta jäänyt epäselväksi*)

T: No, tota, mistä yksinäisyys vois johtua?

H: En mä osaa sanoo.

T: Tai mitä siitä vois seurata?

H: En siihenkään osaa vastata.

T: Joo. Onks yksinäisyys sama asia kun yksin oleminen?

H: On. Aika sama.

T: Joo. Mut sä keksit kuitenkin aika paljon tekemistä, mitä voi yksin tehdä. Ei kaikkiin asioihin tarviikaan toista.

H: Mm.

Samin pitkässä haastattelulainauksessa ovat mielenkiintoisia ”en” ja ”en osaa” vastaukset yksinäisyyttä ja aluksi myös yksinoloa koskien. Siihen ”miltä yksinolo vois tuntua? Osaatko sanoa?” kysymykseen Sami vastaa ensin ”en”, mutta muutaman yksinäisyyttä koskevan kysymyksen jälkeen hän vastaa uudelleen, hieman eri muodossa esitettyyn kysymykseen siitä, mitä yksin oleminen on. Samin vastaus ”joskus on kivaa ja joskus ei” kuvaa yksinolon kokemisen tilanteisuutta. Tutkijan tarkentavaan kysymykseen siitä, milloin yksin oleminen on kivaa, Sami vastaa selkeästi yhdellä lauseella, jolla tekee eron kivan ja ei-kivan yksinolon välillä. Toiseen tutkijan tarkentavaan kysymykseen asioista, jotka eivät läksyjen tekemisen lisäksi ole kivaa yksin ollessa, Samin vastaus jää epäselväksi, koska nauhuri ei vastausta tavoita. Vastaus jää epäselväksi todennäköisesti siitä syystä, että Samin puhe tässä kohtaa on epäselvää tai muuta puhetta hiljaisempaa. Tulkiten tämän Samin haluttomuudeksi puhua ikäviksi merkityksellistämistään asioista, Sami valitsee, mistä puhuu ja mistä ei.

Sama haluttomuus tulee esille vielä haastattelulainauksen loppupuolella yksinäisyyden syitä ja seurauksia koskevien kysymysten vastauksissa. Sami ei halua haastattelussa antaa narratiivis-episodista, mutta ei myöskään semanttista tietoa (ks. Flick 1998; ref. Saastamoinen 1999, 186). Haluttomuus vastata esimerkiksi yksinäisyyttä koskeviin kysymyksiin ei tulkintani mukaan johdu siitä, ettei Samilla olisi kompetenssia puhua aiheesta, (haastattelulainauksesta voi tulkita Samilla olevan omakohtaista kokemusta yksinäisyydestä tai ainakin epämukavasta yksinolosta) vaan siitä, ettei hän halua liittää yksinäisyyttä itseensä edes käsitteellisellä tasolla. Kantaa ottamattomuuden voi ymmärtää keinoksi selviytyä yksinäisyydestä (ks. Ritala-Koskinen 2001, 112). Itsenäisyyttään ja riippumattomuuttaan Sami tuo esille lisäksi iltapäivän ongelmatilanteita koskevissa vastauksissaan: hän ei tarvitse apua oikeastaan missään. Itsenäisyys myös suhteessa vanhempiin korostuu Samin kertoessa useammista vanhempien asettamien rajojen ylityksistä, esimerkiksi kiellettyyn paikkaan menemisestä tai kielletyn toiminnan tekemisestä.

Toimijuutta voi korostaa paitsi suhteessa yksinäisyyteen ja haastattelutilanteeseen, myös esimerkiksi suhteessa kiusaamiseen. Kalle käyttää näitä kaikkia.

T: ... Noo, joskus sä oot yksin siellä kotona, ni onk susta koskaan ollu yksinäistä?

- H: Ei.
 T: Ei. No, mitäs sun mielestä on yksinäisyys? Mitä se vois olla?
 H: En mä tiä, semmosta ehkä kun on tylsää.
 T: Mm. Mistä se tulee se tylsyys?
 H: En mä tiä.
 T: Mitä se esimerkiks vois olla?
 H: Noo, että on tylsää.
 T: Niin. Ei oo tekemistä vai kavereita vai kiusataan vai?
 H: Ei mua kiusata ikinä.

Kalle saa vastauksellaan puheenaiheen vaihtumaan. Hän ehtii kertomaan piirtämistään perheenjäsenistä ennen kuin tutkija palauttaa yksinäisyyden uudelleen keskustelunaiheeksi. Kallen itsenäisyyden korostamiseksi voi tulkita senkin, että hän ilmoittaa ensin, ettei halua piirtää itseään ”perhekuvaan”. Tutkijan suostuttelun jälkeen hän piirtää itsestään pienen tikku-ukon paperin reunaan. Muiden perheenjäsenten ympärille Kalle piirtää ympyrän. Yksiselitteistä vastausta piirustukselleen Kalle ei suostu antamaan, kuten ei esimerkkejä yksinäisyyden tylsyydestäkään. Myös toiveiltapäivä lisäisi Kallen itsenäisyyttä. Kalle saisi äärettömän määrän rahaa ja ostaisi niillä muun muassa koneen, joka tekisi erilaisia asioita hänen puolestaan, esimerkiksi läksyt. Tosin toiveiltapäivää koskeva kysymys esitetään Kallelle mielikuvituksenkäyttöön virittävällä tavalla: ”Jos sä saisit taikoa itselles semmosen oikein superkivan iltapäivän koulun jälkeen, ni minkälainen se ois, mitä siinä tapahtus?”.

Tiina tekee yksinäisyyden kieltämisen Kallea epäsuoremmin. Vaikka Tiina puhuu yksinolosta, tulkitsen puheen viittaavan myös yksinäisyyteen.

- T: Ootkos sä sillai koskaan yksin kotona, et siellä ei ois muita kun sinä?
 H: Oon mä joskus.
 T: Joskus. Tykkäätkö sä olla?
 H: No, *vähän*.
 T: Vähän tykkäät. Niin se voi monen mielestä olla myös mukavaa. No, onk sitten joskus, että sä et tykkäis, voisko olla semmonen tilanne?
 H: No, en mää ainakaan muista.
 T: Et muista.
 H: Kun mää kattelen yleensä teeveetä.

Tiinan, muuta puhetta hiljaisemman vastauksen ”vähän”, voi tulkita epäröinniksi. Tutkijan toteamus: ”Niin se voi monen mielestä olla myös mukavaa” saattaa rohkaista Tiinaa kielteiseen vastaukseen seuraavassa kysymyksessä, jossa tutkija tiedustelee mahdollisuutta siihen, että Tiina ei joskus tykkäisi yksinolosta. Muistamattomuus voi olla yhtäläillä viesti siitä, että yksinäisyys on kielteinen kokemus, jota Tiina ei halua muistella,

tai siitä, ettei yksinolo ole hänestä kovin ihmeellinen kokemus (ks. Ritala-Koskinen 2001, 111). ”En mä ainkaan muista” vastaustaan Tiina vahvistaa lisäämällä, että katselee yleensä televisiota. Television katsominen voikin toimia yksinolon tai yksinäisyyden hallintakeinona. Tiinalla on myös muita yksinäisyyden unohtamisen tai hallinnan keinoja kuten haastattelussa myöhemmin käy ilmi.

T: ... Mitäs silloin vois tehdä *(kun on yksinäinen)*?

H: No, silloin voi tehdä, mitä vaan vaikka piirtää...

T: Niin.

H: ...tai kattoo televisiota...

T: Niin.

H: ...tai syödä tai...

T: Niin.

H: ..jotain.

T: Niin, sitten ei oo enää yksinäistä.

H: Niin.

Tiinan ”silloin voi tehdä, mitä vaan” voi tulkita yksinäisen rajattomien toimintamahdollisuuksien ja sitä kautta itsenäisyyden korostamisena, joita Tiina esimerkein täsmentää. Omaa toimijuuttaan suhteessa yksinoloon Tiina vahvistaa haastattelun lopussa valitsemalla kodin erityisen mukavan iltapäivän viettopaikaksi (ks. edellä).

Yksinolo omana valintana tulee selkeästi esiin Liisan haastattelulainauksissa, samoin aktiivinen toiminta yksinäisyyden tunteen lopettamiseksi tai ainakin helpottamiseksi.

T: Okei. No, miltä susta tuntuu olla yksin?

H: Joskus se on kivaa, joskus taas mä meen pyytää, et ”voitsä olla mun kanssa” ((esittää pyytävää ääntä)).

T: No, millon se on kivaa?

H: Silloin, kun tota, niin silloin kun, silloin kun. Tota, puuh, mä oon surullinen ja haluan olla yksin. Silloin kun mä haluan olla yksin.

T: Mjoo. Ni, silloin on ihan kiva olla yksin.

H: Mjoo.

T: Kun se tapahtuu niinku, tai se on oma tahto olla yksin.

H: Joo.

...

T: ... Et mitä vois tehdä sen eteen, ettei tuntis itteensä yksinäiseksi?

H: Noo, vois tehdä silleen että vaikka soittaa jollekin ja kertoo murheen ja sitten tota, pyytää, että voik se tulla niinku meille.

T: Joo. No, kelle sä voisit ajatella soittavas?

H: Vaikka noille, tädille.

T: Joo. Onk se päi-

H: Tai isille.

Ensimmäisessä haastattelulainauksessa Liisa korostaa omaa haluaan kivan yksinolon edellytyksenä. Myöhemmin Liisan haastattelussa käy ilmi, että hän on ollut joskus yksinäinen ja yksinäisyyden tunteeseen liittyy surullisuus. Ilmeisesti surullisuus voi yhdistyä yksinolohaluun, mutta myös yksinäisyyteen. Yksinäisyyden hallintakeinona voi olla yhteydenotto merkitykselliseen ihmiseen puhelimella. Vaikka identifioin Liisan haastattelulainaukset itsenäisyysdiskurssiin kuuluviksi, ne viittaavat myös irrallisuus- ja perhediskursseihin. Seuraavassa haastattelulainauksessa Liisan oma toimijuus yksinolon suhteen sen sijaan korostuu.

T: Mm. Onks yksinäisyys semmonen ikävä tunne? Vai?

H: On se vähän.

T: Joo. Mut yksinolo ei välttämättä oo ikävää.

H: Ei. Koska silloin voi aina soittaa. Paitsi jos on saldo lopussa.

Yksinäisyys on Liisan mielestä vähän ikävä tunne, mutta yksinolo ei välttämättä ole. Yksinolon hallintakeinona on omalla matkapuhelimella soittaminen, paitsi jos Liisa on ylittänyt saldorajan (mitä todennäköisimmin vanhempien asettaman).

Petri nostaa aktiivisen, itsenäisen suhtautumistavan yksinäisyyteen esille toisen valitsemansa Nallekortin kautta (Petrin ensin valitsema Nallekortti, ks. Irrallisuusdiskurssi).

H: .. Tai sitten tää (*nalle*).

T: Mitäs se tekee siinä?

H: Se *mieltii*.

T: Mi-mitä se mieltii?

H: Et mitä se tekis.

T: Yrittääks se mieltii semmosia asioita, ettei se olis, tuntis yksinäiseks itseensä vai?

H: *Nii.*

T: No, mitä, mitä voi tehdä, jos on yksinäinen?

H: No, vaikka soittaa jollekin kaverille, ja olla sen kaa.

T: Entäs jos ei oo ketään kaveria, kelle soittas?

H: No, sitten voi vaikka leikkii jollain legoilla tai sitten voi pelata.

T: Joo. Et yksinkin voi tehdä kaikennäköstä?

H: Mm.

T: Onks jotain semmosia asioita, mihin tarvii kaverin, mitä ei voi tehdä yksin?

H: No, en mä oikeen tiä.

T: Onks joku asia kivempaa, kun on kavereita?

H: No, on ainakin, leikkiä pikkuveljen kaa.

T: Onks jotain semmosii leikkejä, mitä ei voi yksin leikkiä? Tuleeks mieleen?

H: Ei. En minä tiä.

Haastattelulainauksen alun muuta puhetta hiljaisemmat vastaukset saattavat kertoa siitä, että korttien avulla Petri tavoittaa yksinäisyyden tunnetilan, vaikka ei aiemmin haastattelussa myönnä yksinäisyyttä kokeneensa. Nalle miettii, mitä tekisi, mutta Petri keksii monia asioita, joita voi tehdä, jos on yksinäinen tai yksin. Petrin ”en tiä” vastaukset voi tulkita siten, että kaikkea voi oikeastaan tehdä yksin. Petrillä on kuitenkin paljon valmiiksi mietittyjä hallintakeinoja yksinäisyyden helpottamiseksi tai voittamiseksi. Ratkaisukeinojen pohtimisen tilanteessa voi ymmärtää ympäristön vaikuttamaan pyrkiväksi ja kognitiivistasoisiksi yksinäisyyden hallintakeinoksi (ks. Kirmanen 2000a, 126).

Omaa toimijuutta voi korostaa myös suhteessa toisiin yksinäisiin, kuten Heidi tekee seuraavassa.

T: ... Mitä sun mielestä on yksinäisyys?

H: Mitä tarkoitat? ((ei saa vastausta, kysyy uudelleen)) Mitä sää niinku oikein tarkoitat?

T: Sitä, onks, mmm, mitä sää aattelet, että yksinäisyys sana vois tarkoittaa?

H: En oikein ymmärrä.

T: Tai tiedäksä minkälainen vois olla yksinäinen ihminen tai toinen lapsi tai?

H: Sillein ettei sillä oo ainuttakaan kaveria tai jotain vastaavaa. Eikä kukaan koskaan oo sen kaa.

T: Mjoo. Onk sulla joskus semmosia hetkiä?

H: Ei, ei kovin paljon. Yleensä vaan semmottia, että muut leikkii jotain, mistä mä itte en pidä.

T: Se on sitte sun oma valinta, et sä et mee siihen sitte mukaan...

H: Mmm.

T: ...et sä oot sitten mieluummin yksin vai?

H: Joo.

...

T: Vaikuttaak se johonkin, jos joku on yksinäinen?

H: Jos mä haluan olla yksin, ni silloin mä en oo yksinäinen.

T: Joo. Mut silloin, jos ei haluais olla yksin ja joutuu olemaan, niin silloin voi olla yksinäinen?

H: Eiku, silloin on yksinäinen.

Haastattelulainauksen alussa Heidin voi ajatella kysymyksellään ”Mitä tarkoitat?” ja vastauksellaan ”En oikein ymmärrä” käyttävän valtaa haastattelutilanteessa. Heidin voi tulkita korostavan omaa toimijuuttaan valinnantekijänä esittämällä toisen yksinäisen passiivisena kohteena, uhrina, jonka kanssa kukaan ei ole koskaan. Toisessa haastattelulainauksessa Heidi tekee selväksi, ettei yksinolo omana valintana ole sama asia kuin yksinäisyys, eikä tuota Heidille yksinäisyyden tunnetta, vaikka välitunnilla yksinolo ei hänestä kivaa olekaan. Valitsemalla leikin, josta Heidi ei pidä, muiden lasten voi tulkita sulkevan Heidin ulkopuolelleen, mutta Heidi merkityksellistää sen vetäytymisenä

muiden seurasta. Heidi asettaa toisen yksinäisen irrallisuuskurssiin ja sen kautta itsensä (ainakin pääsääntöisesti) itsenäisyyskurssiin. Myös Liisa merkityksellistää toisen lapsen yksinäisyyden irrallisuuskurssiin kuuluvaksi. Yksinäisyys kuitenkin merkityksellistyy pelkästään suhteessa kavereihin, Heidin viitatessa myös ”muihin vastaaviin” (ks. Irrallisuuskurssi), joten identifioin Liisan määritelmän kaveridiskurssiin kuuluvaksi.

Sen lisäksi, että omaa toimijuutta voidaan korostaa muihin lapsiin nähden, myös toisten lasten toimijuuden korostaminen suhteessa yksinäisyyteen on mahdollista eri tavoin. Kallen haastattelulainaus tuo esille yhden korostustavan.

T: Mitäs siitä yksinäisyydestä vois seurata?

H: Tylsää.

T: Tylsyyttä. No, mites sitä voi auttaa?

H: Paljos mun iskä on? Ehkä nelkytäkuus?

(kysymykset viittaavat ilmeisesti Kallen haastattelun aikana perheestään piirtämään kuvaan)

T: Mmm. Mites sitä tylsyyttä vois auttaa? Mitä keksis?

H: En mä tiä.

T: Et tiedä helpotuskonsteja. No, Mikasta vaikka, jos arvelet, että se siellä yksin syö pitsaa, niin mitäs sille vois tehdä?

H: Se syö yleensä päivällä.

T: Aaa. Soittasko, pyytäs kylään?

H: Kyllä se soittais.

T: Noniin, että se soittaa itekin.

H: Niin, ku sillä on oma kännykkä.

Toinen korostustapa tulee esille seuraavasta, Matin haastattelulainauksesta, jonka voi tulkita haluttomuudeksi nimetä toista lasta yksinäiseksi. Jättämällä itsemäärittelyn toiselle lapselle Matti ikään kuin tarjoaa toiselle lapselle toimijuutta ainakin itsensä nimeämisen osalta.

T: No, tunnek sä semmosia kavereita, jotka olis yksin kotona iltapäiväaikaan?

H: No, ehkä. En oikeen osaa sanoa.

T: Mm.

H: En oikeastaan.

T: Mm. Et-

H: En oo oikeen kysyny keneltäkään.

T: Niin, niin. No, luuletko että joku vois olla yksinäinen, jos on yksin paljon koulun jälkeen illalla?

H: Noo, ehkä.

...

T: Niin. Mitäs siihen vois keksiä sillon?

H: No, en mä oikeen tiä.

T: Mm. Jotain puuhaa.

H: Niin. Mää käyn sitten aika usein meiän kellarissa, kun siinä on kaikkii puuvehkeitä, ni me tehdään siellä jotain puuveistoksia tai jotain-

T: Ai, teillä on semmoset. No, sehän on kivaa. Mitäs sä oot viimeks tehnyt?

H: En mä oikeen muista.

Matti ei ole kysynyt kavereiltaan, ovatko nämä iltapäivisin yksin. Voisi siis päätellä, ettei myöskään yksinäisyydestä ole kavereiden kanssa keskusteltu. Todennäköisesti Matti ei siis tiedä, ovatko kaverit yksinäisiä. Matin "Noo, ehkä" vastaus viittaa siihen, että yksin olemisesta kotona voi seurata yksinäisyyttä, mutta jättää tilaa yksinäisyyden subjektiiviselle kokemiselle ja arvioinnille (ks. Terrell-Deutsch 1999, 14). Haastattelulainauksen lopussa myös Mikan oma toimijuus korostuu hänen keksiessä oman, mahdollisen yksinäisyyden toiminnallisen hallintakeinon. Mikan viimeinen vastaus saattaa tosin vihjata, ettei hallintakeinolle ole ollut vähään aikaan käyttöä. Toisaalta kysymys saattaa jälleen olla siitä, että kielteistä kokemusta ei haluta muistella (ks. Ritala-Koskinen 2001, 111).

Myöskään Tiina ei halua nimetä kaveriaan Niinaa yksinäiseksi, vaikka tietää tämän olevan paljon yksin. Tosin tutkijan kysymys ja tulkinta haastattelulainauksessa johdattelee erontekoon yksiolon ja yksinäisyyden välillä.

T: ... No, osaak sä aatella, että tota joku vois olla esimerkiks vähän yksinäinen, jos on paljon yksin kotona? Tunneksä ketään semmosta?

H: No, se Niina on ainakin melkein aina *niinku*.

T: Yksin. Mut luuleksä, että se ois yksinäinen...

H: No.

T: ...vaikka se on yksin?

H: No, ei.

T: Ei, niin et se on eri asia. Et vaikka oiskin yksin, niin ei oo välttämättä yksinäinen.

H: Mm.

Itsenäisyysdiskurssissa yksinäisyyden hallintakeinot saavat yksinäisyyttä enemmän painoarvoa. Hallintaan kuuluvat konkreettisen toiminnan ohella muistamattomuus, kantaa ottamattomuus ja yksinäisyyden seurausten vähättely. Myös yksinoloa hallitaan ja ratkaistaan samoilla tavoilla. Oma itsenäisyyttä voidaan korostaa suhteessa muihin. Toisaalta myös muiden lasten itsenäisyyden korostaminen suhteessa yksinäisyyteen on mahdollista. Diskurssissa korostuu lasten tarve omaan aikaan ja tilaan. Iltapäivisin halutaan olla yksin kotona. Tytöt tuovat yksinolotarpeensa poikia selkeämmin esille.

Kuitenkin myös pojat kaipaavat itsenäisyyttä ainakin suhteessa vanhempiinsa. Lisäksi itsenäisyyttä voidaan korostaa suhteessa haastattelutilanteeseen ja kiusaamiseen.

Irrallisuusdiskurssi

Itsenäisyysdiskurssin vastapari on irrallisuusdiskurssi, jossa tunnistetaan samanaikaisesti erillisuus muista (tai ainakin erillisyyden uhka) ja riippuvuus muista. Diskurssi sijoittuu erillisuus ja riippuvuus -päätepisteiden välimaastoon, ja erillisyyden ja riippuvuuden välinen jännite tunnistetaan suhteessa nimeämättömiin tai useisiin mainittuihin ihmisiin. Irrallisuusdiskurssin ja itsenäisyysdiskurssin välisestä ristiriidasta kertoo hyvin Mikan haastattelulainaus.

T: No, osaak sä sanoa, mistä yksinäisyys johtuu?

H: Ei. Tai eiku ei. En tiedä.

T: No, tiedäk sä, no mitäs yksinäisyydestä vois seurata tai miten se vois vaikuttaa?

H: No, ei se mulla kyllä vaikuta niin kauheesti. No, vähän se vaikuttaa, mutta ei se kyllä varmaan. Ei mua melkein yhtään.

T: Kun se ei kestä niin kauheen kauan...

H: No, ei.

T: ...sun yksinäisyyden tunne. No, miten jos sä oot yksin ja tuntuu yksinäiseltä, aika ei oikein kulu, ni mitä sä teet silloin?

H: Mm.

T: Mitä silloin vois tehdä?

H: No, otan kaapista vähän karkkia ja sitten mää syön ne ja en sitten kauheesti mitään. Katon vaan telkkarii.

T: Mm. Sä et lähe jonkun kaverin luokse tai?

H: No, en mä.

T: Tai jos sul-, sulla oli kännykkä, on kännykkä?

H: Joo.

T: Et soita sillä kellekään?

H: Tai kyllä mää Henrille soitan, ku sillä on mu-.

T: Mitä?

H: Kyllä mää Henrille soitan, ku sillä on kännykkä.

Haastattelulainaus alkaa itsenäisyysdiskurssista tutulla vastauksella "en tiedä". Haastattelulainauksesta voi lukea, että hänellä on yksinäisyyden kokemuksia ja hallintakeinoja siihen (Mika vastaa yksinäisyyden seurauksia koskevaan kysymykseen yksikön ensimmäisessä persoonassa). Samoin kuin Heikki (ks. Itsenäisyysdiskurssi) Mika ei anna suurta painoarvoa yksinäisyydelleen. Tutkija vahvistaa Mikan yksinäisyyden seurausten vähättelyä toteamalla, ettei Mikan yksinäisyyden tunne kestä kauhean kauan. "Katon vaan telkkarii" virkkeen tulkitsemisen sijaan, että Mika katsoo televisiota paremman tekemisen puutteessa. Vasta tutkijan tarjotessa muita toimintamalleja yksinäisyyden ratkaisemiseksi, Mika kertoo soittavansa kaverille. Aiemmin haastattelussa

Mika kertoo, että katsoo televisiota yksin ollessaan ja vahvistaa tekemääni tulkintaa television katselemisen ”korvikeluonteesta”.

T: Mitä yleensä teet iltapäivisin?

H: Katon telkkarii ja sitten tai mä katon yle-yleensä koko ajan telkkaria.

T: Ni, mitäs sä teet aamulla ennen ku sä tuut kouluun?

H: Noo.

T: Ook sä siinä itekses vai?

H: Katon silloinkin, kyllä mä katon telkkarii, kun ei oo muuta tekemistä tai sitten mää leikin jotain huoneessa.

T: Joo. Ook sä yksin yleensä aamut vai?

H: Joo.

Mika on omien sanojensa mukaan yksin paitsi arki-aamuisin, myös joka päivä koulun jälkeen ainakin tunnin, menee hän sitten koulusta kotiin suoraan tai iltapäiväkerhon kautta.

Mika kuvaa yksinoloaan iltapäivisin seuraavasti:

T: ... No, kun sä oot yksin iltapäivät, ni mitä tota, mitä sä saat tehdä? Sulla on joku alue, millä sä saat liikkua, onko vai?

H: No.

T: Tuosta karttaa katottiin, niin.

H: En mää kyllä ihan iltapäivisin, kun mä oon kotona, ni tee kauheesti mitään.

Mä oon vaan kotona ja sitte meen pihalle ja kirjastoon välillä.

Mikan itsenäisyys yksinolon suhteen on melko rajoitettua. Hän on vaan kotona tai pihassa ja voi välillä käydä itsekseen kirjastossa. Yksinolo ei silti ole sama asia kuin yksinäisyys. Yksinolo on Mikan sanoin ”välillä kivaakin”, esimerkiksi silloin, kun televisiosta tulee jotain kivaa katsottavaa. Tässä yhteydessä television voi ymmärtää yksinäisyyden hallinnan välineeksi. Kirmasen (2000b, 142) mukaan televisio on paitsi lasten pelkojen lähde, myös pelon hallinnan väline. Heikki kertoo yksinolosta ja yksinäisyydestä hyvin samalla tavalla kuin Mika. Yksin ollessa Heikki ”vaan” lukee ja katsoo televisiota ja aika kuluu hitaasti. Vaikka Heikki merkityksellistää yksinolon suhteessa useampaan kuin yhteen henkilöön, tulkitsen yksinoloa koskevan puheen perhediskurssiin kuuluvaksi, koska molemmat henkilöt ovat perheenjäseniä. Yksinäisyyskokemuksista ja -käsityksistä Heikki kertoo haastattelussa seuraavasti:

T: ... No, ooksä tuntenut oloas joskus yksinäiseksi? (*edellä keskusteltu yksinolosta kotona iltapäivisin*)

H: No, oon mä jotenkin (epäselvä, mutinaa) 367
(*nauhan vaihto*)

T: Niin, yksinäisyys ei oo oikein kivaa.

H: Ei

T: Osaat sä, mulla on tämmösiä nallekortteja, odota...Miltä se vois, mitä se yksinäisyys vois olla, voisko näistä korteista, näistä nalleista joku kuvata sitä, miltä silloin tuntuu?

H: Hm. ...ehkä joku tämä.

T: Tämmöseltä. Nalle on kääntänyt selän.

H: Tai sitten niinku tältä. Vähäsen niinku. Ei se oo kauheen kivaa.

T: Minkänäkönen nalle sun mielestä tossa on?

H: No, sellanen itkee vähän.

T: Joo. Se on jotenkin surullinen.

H: Mm.

T: Entäs tää nalle sitten, joka on kääntänyt selkensä?

H: No, mm....

T: Miltä siitä tuntuu?

H: No, sil on vähän, niinku. Ei se ainakaan voi mököttää, koska tää näyttää ihan siltä niinku se mököttäis (*osoittaa ilmeisesti toista Nallekorttia*). Tällä (*selän kääntäneellä nallella*) on vaan jotain niin surua.

Nauhan vaihto sattuu harmillisesti Heikin kertoessa omasta yksinäisyyden kokemuksestaan. Hän kuitenkin hyväksyy tutkijan tekemän yhteenvedon nauhalta poisjääneestä vastauksesta. Nallekorttien kautta yksinäisyys näyttää konkreettisesti joltain. Selän kääntänyt nalle kuvaa yksinäisyyden erillisyyttä konkreettisella tavalla, mutta nallen tunteita, samoin kuin omia tunteita yksin ollessa (ks. Perhediskurssi), on vaikea pukea sanoiksi. Haastattelulainauksen loppupuolella Heikki kuitenkin ottaa käyttöön tutkijan aiemmin tarjoaman (ja siinä yhteydessä Heikin hyväksymän) surullisuuden suru - muodossa kuvaamaan yksinäisen tunnetta.

Yksinäisyys erillisyytenä tulee esiin sekä toisen ihmisen yksinäisyyden kautta että Nallekorttien avulla myös Heidin haastattelussa.

T: Tai tiedäksä minkälainen vois olla yksinäinen ihminen tai toinen lapsi tai?

H: Sillein ettei sillä oo ainuttakaan kaveria tai jotain vastaavaa. Eikä kukaan koskaan oo sen kaa.

...

T: No, millanen tota, millanen se yksinäisyyden tunne vois olla? Mulla on täs tämmösiä nallekortteja, jos nää helpottaa tota sitä, että...

H: Mitä pe-?

T: ..sen tota hahmottamista, että mikä, mikä tota noinniin, miltä semmonen yksinäinen voi näyttää?

H: Jotenkin vähän hylätyltä.

T: Joo.

H: Oiskohan toi eniten sitä.

T: Tuo nalle, joka on kääntänyt selän niinku.

H: Mm.

T: Se on yksinäisen näkönen?

H: Mm.

Ensimmäisen, lyhyen haastattelulainauksen lopussa Heidi korostaa yksinäisen erillisyyttä kaikkiin merkityksellisiin ihmisiin (kavereihin ja vastaaviin) nähden. ”Eikä kukaan koskaan oo sen kaa” määrittelee yksinäisen myös muiden ihmisten näkökulmasta. Vastaus viittaa yksinäisyyden pysyvyyteen ja kroonisesti yksinäiseen (ks. luku Muita yksinäisyyden kuvaustapoja). Heidn vastauksen voi ymmärtää sekä fyysisenä erossaolona että psyykkisenä etäisyytenä (Hymel et al. 1999, 85–86) eli irrallisuutena kahdella ”tasolla”. Heidille irrallisuus näillä kahdella tasolla merkitsee ensisijaisesti irrallisuutta suhteessa yksilöihin (kuten kavereihin), mutta viittaa myös laajempaan yhteisöön (ks. mt. 90). Nallekorttien käyttöönotto saa Heidn merkityksellistämään yksinäisen hylätyksi. Hylätyn näköinen on hänen mielestään nalle, joka on kääntänyt selän. Tulkitsen myös hylätyn nallen fyysisesti ja psyykkisesti irralliseksi, muiden yksin jättämäksi molemmilla ”tasoilla”. Hymelin et al. (1999, 93) mukaan hylkääminen on ilmeisin psyykkisen etäisyyden muoto. Toisessa haastattelukohtassa Heidi tekee selväksi, että vastentahtoinen yksinolo merkitsee hänelle yksinäisyyttä (ks. Itsenäisyysdiskurssi).

Myös Petri määrittelee yksinäisen Nallekorttien avulla paitsi aktiivisesti tilanteeseensa ratkaisua miettivänä (ks. Itsenäisyysdiskurssi), myös irrallisuuteen viittaavalla vertauskuvallisella ilmauksella.

T: ... Osaak sä näyttää, mulla on tämmösii kortteja, ni jos olis yksinäinen, ni miltä se voi tuntua?

H: Hmm. Ehkä tältä.

T: Miltä? Osaak sä sanoo, miltä se nalle näyttää siinä?

H: Ehkä nälkänen.

T: Okei. Yksinäisestä voi tuntua siltä, et on niinku nälkä. Onk se samanlainen olo?

H: On.

Yksinäisyyden tunneulottuvuutta ei ole helppo käsitteellistää, joten konkreettisempi käsite voi olla tarpeen, kuten Hymelin et al. (1999, 85) tutkimuksessakin tulee esille. Yksi 8–13-vuotiaiden lasten käyttämä vertauskuvallinen ilmaisu on tyhjä tunne (mt. 85), joka on hyvin samantyyppinen kuin Petrin yhteen sanaan tiivistämä ilmaisu ”nälkänen”. Kirovan (2003, 16) tutkimustulosten mukaan toisaalta lapsen halu kuulua muiden maailmihin, ja toisaalta halun toteutumisen mahdottomuus muodostaa tyhjiön lapsen ja muiden välille, mutta ennen kaikkea lapsen sisälle. Yksinäisyydessä jälkimmäinen tyhjiö koetaan sisäisenä tyhjyytenä (mt. 16). Nälkäisen nallen voi ajatella kuvaavan konkreettisesti sisäistä tyhjyyttä.

Yksinäisyyden ajallinen määrittely tulee Heidn määrittelyä suuremmin esille Petrin vastauksessa yksinäisyyteen johtavista syistä.

T: ... No, tiedäksä mistä yksinäisyys vois johtua?

H: No, siitä vaikka, jos ei oo ollu, tai, vaik kahteen päivään kavereitten kaa tai sitten jos on yksin kotona.

Petri mainitsee kaverit monessa eri yhteydessä haastattelussaan. Kaverit asuvat lähellä kotia, ja ajanvietto kavereiden kanssa kuuluu niin Petrin arkipäiviin, loma-aikoihin kuin toiveiltapäiviin. Isän ja äidin lisäksi Petri voi pyytää apua kavereilta. Yksin kotona oleminen on Petrin kohdalla todennäköisesti harvinaista, koska äiti on usein kotona ja Petrillä on useampia sisarusia. Edellä mainitusta huolimatta Petri pystyy kuvittelemaan yksinäisyyden syitä. Erityistä Petrin haastattelussa on se, että hän arvioi aikaa, joka voi aiheuttaa yksinäisyyttä. Youngiin (1982) viitaten Laine (1989, 8) toteaa, että kroonisesta yksinäisyydestä on kyse silloin, jos ihminen ei pysty vähintään kahdessa vuodessa muodostamaan tyydyttäviä ihmissuhteita. Youngin yksinäisyysmääritelmään suhteutettuna Petrin lyhytaikainen kahden päivän ero kavereista on yleisintä yksinäisyyden muotoa, ohimenevää yksinäisyyttä. Situationaaliseksi yksinäisyydeksi Petrin määritelmää en ymmärrä, koska en tulkitse läheisen sosiaalisen suhteen katkeavan siinä kokonaan. (ks. luku Muita yksinäisyyden kuvaustapoja)

Yksinäisyyden seurauksia pohtiessaan myös Liisa tuo esille yksinäisyyden erillisyytenä, irrallisuutena.

T: ... No, mitä siitä vois seurata, jos on yksinäinen?

H: Murhetta.

T: Oisko muuta?

H: Yksinäisyyttä.

Liisan sanoin yksinäisyydestä seuraa murhetta ja yksinäisyyttä. Ikävän, ehkä nopeastikin ohimenevän murheen tunteen lisäksi Liisa nostaa esille mahdollisuuden, että yksinäisyys saattaa jatkua pitkään tai muuttua pysyväksi erillisyyden kokemukseksi. Liisan määritelmässä on samanlaista loputtomuuden kaikua kuin Heidn tekemässä yksinäisen määrittelyssä edellä.

Anna tuo esille, että erillisyyden tunne on mahdollista iltapäiväkerhossa, vaikka seuraava haastattelulainaus jättääkin tulkinnan varaa sen suhteen liittykö yksinoloon yksinäisyyttä vai pelkkää tylsyyttä.

T: Minkälaisissa tilanteissa joku saattas olla yksinäinen?

H: Minkälaisissa?

T: Voisko iltapäiväkerhossa olla?

H: En.

T: Vai ooksä nähny...

H: Mä oon siellä aika paljon niitten (?) 322

T: Joo, miltäs ne näyttää?

H: En mä tiedä.

T: Onks ne just semmosia niinku vastatulleita vai?

H: Mm. En mä oikein tiedä, kun...

T: Mm.

H: ...ne vaan istuu joskus, mäkin oon joskus silleen, et...

T: Mm.

H: ...mä istun siellä nurkassa,...

T: Niin.

H: ...*ku nekin*

En tulkitse haastattelulainausta itsenäisyysdiskurssiksi, vaikka vetäytyminen nurkkaan voi toki olla omaehtoistakin, "ne vaan istuu" ilmauksen tulkitsemisen kuitenkin vaihtoehdottomuudeksi. Intuitiivisesti vaan -sana ohjaa minut ajattelemaan istumista korvaavana tekemisenä paremman puutteessa (ks. Mika edellä ja Heikki perhediskurssissa). Annan mukaan moni muukin lapsi jakaa tämän korviketoiminnan, mutta tulkitsemisen sen pelkästään fyysisen irrallisuuden yhteiseksi jakamiseksi.

Matin määritelmä kuvitteellisesta ilta-aikaan sijoittuvasta yksinäisyytilanteesta sisältää tylsyyden tunteen lisäksi seuran puutteen.

T: Mm. Minkälaista se (*yksinäisyys*) silloin (*koulun jälkeen illalla*) ois?

H: No, aika tylsää.

T: Mm. Onk se niinku, ettei oo tekemistä vai?

H: Mm.

T: Niin.

H: ... tai joiden kanssa niinku.

Tylsyyys tarkentuu tutkijan avustamana tilanteeksi, jossa ei ole tekemistä. Matti jatkaa vastaustaan korostamalla seuran puutetta. Tarkemmin luettuna pelkkä seuran puuttuminen ei kuitenkaan riitä hänelle yksinäisyyden edellytykseksi, vaan viimeisen vastauksen sana "kanssa" viittaa yhteyden tarpeeseen ja sen puuttumiseen. Yhteisen

tekemisen puute irrallisuuden kokemisen perusteena tulee paremmin esille suhteessa merkityksellisiin ihmisiin seuraavissa diskursseissa.

Irrallisuuskurssi luo itsenäisyysdiskurssiin verrattuna lohduttomamman kuvan yksinäisyydestä. Kun itsenäisyysdiskurssissa korostan lasten yksinäisyyden hallintaa, irrallisuuskurssissa tuon esille sen, että yksinäisyyttä voidaan kokea yksinäisyyden hallintayrityksistä huolimatta. Koska lapset tunnistavat sekä riippuvuuden, toisin sanoen yhteyden tarpeen muihin ihmisiin, että erillisyyden muista ihmisistä ainakin joissain tilanteissa, he voivat kuvitella tai kokea yksinäisyyden. Kun Kirovan (2003, 17) tutkimuksen mukaan lapsi etsii yhteyden kaipuussaan kenet tahansa ihmisen korvataksaan yksinäisyyden tylsyydellä, joistain tekemistäni haastattelulainauksista on luettavissa, että esimerkiksi televisio toimii samanlaisena korvikkeena, yksinäisyyden hallintakeinona. ”Vaan” kotona oleminen, lukeminen tai television katsominen ja istuminen iltapäiväkerhossa paljastavat tylsyyden tunteen, mutta kuvaavat yhtäläillä lapsen käytettävissä olevia yksinäisyyden hallintakeinoja. Yksinäisyyden hallintakeinot lakkaavat kuitenkin toimimasta, kun lapsi tulee tietoiseksi tarpeestaan olla yhteydessä merkityksellisiin ihmisiin (ks. mt. 17). Seuraavat kaksi diskurssia tuovat esille ne lapselle merkitykselliset ihmiset, joihin hän kaipaa sekä fyysistä että psyykkistä yhteyttä iltapäivisin.

Kaveridiskurssi

Kaveridiskurssi koostuu haastattelupuheesta, jossa yksinäisyys ja yksinolo suhteutuvat ystäviin ja kavereihin (lapset käyttävät haastatteluissa molempia käsitteitä). Janoilla riippuvuus-riippumattomuus ja läheisyys-erillisyyssuhteet sijoittuu läheisyyden ja riippumattomuuden väliin. Lapset kokevat läheisyyden tarvetta sekä suhteessa kavereihin että perheenjäseniin. Kavereista ollaan kuitenkin siinä mielessä vähemmän riippuvaisia kuin vanhemmista, että vanhempiaan lapsi ei voi valita. Vanhemmat asettavat lapselle rajoja, joista lapsi voi korkeintaan neuvotella, tai rajojen ylitys on tehtävä vanhemmilta salassa, koska kiinnijääminen voi tietää vanhemman asettamaa rangaistusta. Toki kavereissakin asetetaan rajoja, mutta kavereiden kanssa lapsella on yleensä tasaveroisempi neuvotteluasema. Näin oletan ainakin omassa aineistossani olevan, koska haastateltujen lasten kaverit ovat pääsääntöisesti suurinpiirtein samanikäisiä ja samaa sukupuolta.

Seuraava Annan haastattelulainaus johdattaa hyvin kaveridiskurssiin.

T: ...Noo, onk siellä iltapäiväkerhossa, et tuntus, että vaikka onkin kauheesti lapsia, ni ois jotenkin yksinäinen tai ei löytyis kaveria tai?
H: Mul on kavereita siellä.

Annan haastattelulainausta edeltää puhe iltapäiväkerholeikeistä ja -kavereista, joten vastauksella "Mul on kavereita siellä" Anna tekee tutkijalle tavallaan tiivistyksen käydystä keskustelusta nostaan esille olennaisimman, kaverit. Myös Heikki kertoo pienen mietinnän jälkeen olevansa iltapäiväkerhossa kaverin kanssa.

Anna mainitsee kaverit iltapäiväkontekstissa iltapäiväkerhon lisäksi kotona.

T: ... No tota, onk se sit kauheen erilainen se päivänjakso tää, kun sä tuutkin kotiin sieltä iltapäiväkerhosta? Täällä sulla on paljon kavereita, ni ooksä sitten niinkun perheenjäsenten kanssa sen...

H: Joo.

T: ...vai leikiksä silloin vaikka sen Helin kanssa vielä pihalla tai?

H: Saatan mä joskus mennä silloin, silloin iltapäivälläkin se varmaan meneeki, ku mä tuun sieltä...

T: Mm.

H: ... ja jään ulos leikkii.

T: Juu-juu. Joo, joo.

H: Niiden kanssa...

T: Joo.

H: ...*leikin*.

Samin haastattelussa tulee esille, että kaverit ovat merkityksellisiä niin koulussa kuin iltapäivänvietossa kotona.

T: No, vähän jo puhuttiinkin siitä, et mitä sä yleensä iltapäivisin teet, mutta kerro vielä, mitä ne kaikki tekemiset?

H: Leikin Mikan kaa ja sitte mä pelaan aika monesti ni Kallen ja Eetun ja Henrin kanssa jääkiekkoo.

T: Jääkiekkoo niinku ihan, siis onk se joku pleikkaripeli vai ihan oikeesti te pelaatte jääkiekkoo?

H: Mm. Ku niillä on kaikki mailat ja varusteet ja kaikki.

T: Joo, et hait-, et siitä riippumatta on kesä tai talvi?

H: Mmn.

T: Vai? Joo. Teil on sit katukiekkoo.

H: Niil on kaikki katukiekkoo, jääkiekkoo ja millä pelaa ja sählypallo.

T: Okei.

H: Jollakin noista pelataan.

...

T: Oot aika monesti yksin? Oot sä koulussa yksin?

H: En. Kavereiden kanssa mä oon aina.

Kavereiden merkitys lapselle tulee esille myös erityisen mukavien iltapäivien yhteydessä. Kuusi lapsista nimeää kaverit unelmailtapäiviin kuuluviksi, ja kaikki

unelmailtapäiväkuvaukset ovat arvioni mukaan melko realistisia. Esimerkiksi Mari haluaisi viettää iltapäivän naapurustossa asuvien kavereiden kanssa.

T: ... Niin, mikä ois se semmonen superkiva iltapäivä? Mitä silloin tapahtuis?

H: Superkiva?

T: Mm.

H: Niinku, ”mi-mi-miikä on superkivaa” ((lauleskellen)) Et me oltais koko iltapäivä vintillä Hanna ja Elina ja minä.

T: Aha ja oisko teatterirekvisiittaa?

H: Ei, ku katos, me tykätään aina olla vintillä...

T: Ömm.

H: ...ku siellä me saadaan leikkiä ja sitten niinku jotenkin vaan kivaa.

Kysymykseen siitä, mitä Marilla on suunnitelmissa haastattelupäivän iltapäivälle, Mari vastaa sopineensa Hannan ja Elinan kanssa, että he hakevat ensin toisiaan ja miettivät sitten, kenen luokse menevät. Haastattelulainauksen perusteella vintti on kuitenkin toivotuin leikkipaikka, koska siellä tytöt saavat leikkiä, Marin vastausta tulkiten omassa rauhassa, vanhempien tai sisarusten häiritsemättä.

Myös Samin unelmailtapäivä on melko realistinen hänen oman arvionsa mukaan.

T: No, kerro millanen on erityisen mukava iltapäivä? Mitä silloin tapahtuu?

H: En tiää.

T: Onko vaikee kysymys? Jos sä saat ite päättää, et mitä sä iltapäivällä teet, ni mikä olis semmonen niinku unelmailtapäivä? Kaikista paras? Mitä sä tekisit, ketä sä näkisit, missä sä olisit?

H: Pyytäisin kavereita ja sitten me mentäis jonnekin kauppaan ostaan karkkia ja leluja ja.

T: Tapahtuukse sellasta usein?

H: Aika monesti me ollaan menty kyllä leluja tai karkkeja ostaa.

Se, kuinka luvallista unelmailtapäivän viettäminen kavereiden kanssa on, jää epäselväksi. Muissa yhteyksissä Sami kuitenkin tunnustaa joskus ylittäneensä vanhempien asettamia rajoja yhdessä kavereidensa kanssa. Paitsi unelmailtapäivään, myös Samin mielitekemiseen iltapäivisin liittyvät kaverit: Sami pelaa mieluiten pelikonsolia kavereiden kanssa. Myös Matti pelaa konsolipelejä mieluummin kavereiden kanssa kuin yksin, jos voi valita.

T: No, mites tota pelaak sä usein näitten kavereitten kanssa vai silloin kun ei oo kavereita, ni sit yksin?

H: Niin, mutta jos on kavereita, ni mieluummin sitten niitten kanssa.

T: Niitten kanssa. Kumpis on kivempaa kavereitten kans vai?

H: Kavereitten kanssa, ku niitä pelejä voi pelata vaikka nelisin.

Myös muuhun Matille mieluisaan iltapäivätekemiseen, muun muassa leikkeihin, liittyvät kaverit. Toisaalta huippumukavan iltapäivän yhteydessä Matti ei mainitse kavereita eikä muita ihmisiä (ks. Itsenäisyysdiskurssi). Ehkäpä Matilla on riittävästi mahdollisuuksia pelata kavereiden kanssa. Myös Liisan mielipaikat iltapäivisin ovat ristiriidassa erityisen mukavien iltapäivätoiveiden kanssa (ks. Perhediskurssi).

T: ... Mut millanen on tota sun mielipaikka iltapäivällä? Mihin sä meet...

H: Mielipaikka.

T: ...jos saat vapaasti valita?

H: Ilkalle.

T: Sinne naapurille.

H: Joo. Sit mä meen sinne puistoon.

T: Okei.

H: Pirjolle (?) 227

T: Joo.

H: Jos ei siellä oo ketään.

T: No, mitä sä teet mieluiten iltapäivisin?

H: Oon hippaa, pistettä ja sit leikin ja piirtelen Pokemoneja.

Liisa menee mieluiten naapurissa asuvan luokkakaverinsa, Ilkan luokse, missä voi vaikka pelata tietokoneella tai piirtää (tulee esille muualla haastattelussa). Muut Liisan nimeämät kaverit ovat kuitenkin samaa sukupuolta. Tutut kaverit puistossa ovat tyttöjä, ja Liisan paras kaveri on toisessa kaupunginosassa asuva luokkakaveri Mari. Ilkkaa läheisempi kaveri on myös naapurissa asuva, pari vuotta Liisaa vanhempi Maija, siitä huolimatta, että toisessa haastattelukohdassa Liisa kertoo Maijasta näin: "Vaikka se onkin yleensä muitten kavereitten kanssa, ni se pitää, että määkin oon joskus."

Kaverit ovat lasten haastatteluiden perusteella merkityksellisiä toisia. Kaverittomuus on yksinäisyyden syy ja kaverit yksinäisyyden ratkaisukeino. Marin haastattelussa yksinäisyys merkityksellistyykin tunteena siitä, että kaverit jättävät ulkopuolelle, johon myös Liisa Maijan kohdalla viittaa.

T: No, mitä sun mielestä on yksinäisyys?

H: Sellanen, että niinku öö tuntuu esim, esim jos Hanna ja Elina (*naapuruston kaverit*) on koko ajan kaksin.

T: Mm.

H: Mutkun ei.

T: Mm.

H: En mä oo koskaan tuntenut.

T: Niin. Mut sillai vois tuntee yksinäiseks, jos ei niinku kaverit oo-oo sun kaa.

H: Mm.

Hymelin et al. (1999, 89–90) tutkimuksessa petetty uskollisuus (broken loyalties) on yksi kahdeksasta lasten haastatteluista tunnistetusta yksinäisyyskontekstista. Petetty uskollisuus -teema kuvaa kahdentyyppisiä tilanteita. Toinen niistä kuvaa tilannetta, jossa kolme lasta muodostaa kaveriryhmän, ja ryhmän kavereilla on ajoittain taipumus järjestäytyä pariksi ja jättää yksi toiminnan tai keskustelun ulkopuolelle. (mt. 93–94.) Mari tunnistaa juuri tämän tyyppisen, itselleen mahdollisen tilanteen, jossa hän voisi tuntea itsensä yksinäiseksi. Yhtenä iltapäivänä Mari on iltapäiväkirjalomakkeiden mukaan ollut kahdestaan Hannan kanssa, joten ilmeisesti myös tässä kaveriryhmässä syntyy yksinäisyyskonteksti, jossa ”kolmas pyörä” voi tuntea itsensä yksinäiseksi.

Heidin haastattelussa yksinäinen on sellainen, jolla ei ole kavereita ja yksinäisyys johtuu kaverittomuudesta.

T: Onks teiän koulussa yksinäisiä lapsia?

H: *Ei.* Ei, paljon. Kaikilla on kavereita.

T: No, tiedätkö sä jotain muita yksinäisiä?

H: En minä tiedä.

T: Joo. No, mistä yksinäisyys voisi johtua?

H: Siitä, ettei oo kavereita tai jotain.

Heidin viimeisen vastauksen, ”tai jotain” tyyppiset vastaukset ovat Heidin vastauksissa tyypillisiä. Heidin kohdalla ”tai jotain” voi tulkita viittaavan joidenkin muiden merkityksellisten ihmisten kuin kavereiden puutteeseen. Muualla haastattelussa Heidi kertoo, ettei naapurissa asu paljon lapsia, ja nimeää hyväksi ystäväkseen aikuisen naapurin. Heidille aikuisen naapurin seura voikin olla oman ikäisten kavereiden seuraa täydentävä. Mieluiten Heidi kuitenkin viettäisi iltapäivänsä pari vuotta itseään vanhemman kaverin kanssa. Heidi tuo useassa haastattelukohdassa esille, että ihmisten lisäksi omat ja muiden lemmikkieläimet ovat hänelle tärkeitä. Kaverit ovat kuitenkin ainoat, jotka Heidi suoraan nimeää, ja seuraavissa Heidin vastauksissa tulee selväksi nimenomaan merkityksellisten ihmisten seuran tarve.

T: Entäs ook sä koulussa yksin?

H: No, joskus välitunnilla. Mut se ei oo kyllä kivaa.

T: Aha. Sä haluaisit olla jonkun kanssa?

H: Niin haluaisin. Saak siitä kuvii? (*kysymys viittaa ilmeisesti nauhuriin, jolla haastattelu nauhoitettiin*)

- T: No, mistä tota noin, niin, eiks sit oo ketään, joka olis sun kanssa välitunnilla vai mistä se johtuu?
 H: Ää, eiku joskus vaan.
 T: Vai leikkiiks muut semmosii leikkejä, mitä sä et halua vai?
 H: Joo. Ei ne tee semmosta. Mut kyl ne joskus semmosiikin leikkii, mitä mää, mistä määkin tykkään.
 T: No, mistä sä tykkäät?
 H: Vaik pisteestä ja tämmötteestä.
 ...
 T: ... Miten sitä (*yksinäisyys*)tilannetta vois helpottaa?
 H: Että menis, kysyis joltakin, silleen...
 T: Mitä?
 H: ...et jos joku vaikka leikkis kanssa tai jotain...
 T: Joo.
 H: ...vastaavaa. Ettei tarviis olla yksin.

Kuten aiemmin esitin, Heidn voi ajatella käyttävän itsenäisyysdiskurssia ensimmäisessä haastattelulainauksessa. Kun muut lapset leikkivät sellaisia leikkejä, joista Heidi ei tykkää, hän valitsee mieluummin yksinolon kuin epämieluisan leikin. Heidn mielestä välitunnit ovat kuitenkin epämieluisia ilman yhteistä tekemistä kavereiden kanssa. Heidi haluaisi olla jonkun kanssa ja tykkää leikeistä, joihin tarvitaan leikkikavereita, kuten Heidn mainitsema piste. Toisesta Heidn haastatteluvastauksesta tulkitseks yksinäisyyden ratkaisutavaksi kaverin, koska Heidi viittaa leikkimiseen, vaikka "tai jotain vastaavaa" saattaa viitata muuhun tekemiseen, tai ylipäättään yhteyteen muiden merkityksellisten ihmisten kanssa. Tulkitseks Heidn vastauksesta, että yksinäisyyden kokemuksen karkottamisessa fyysistä seuraa merkityksellisempää on yhteyden luominen toiseen ihmiseen myös psyykkisesti, vaikkapa yhteisen toiminnan pohjalta.

Myös Liisa kuvaa koulussa yksinoloa epämieluisana.

- T: Oot sä koulussa joskus yksin?
 H: Ai, niinku mitenkä?
 T: Silleen, et ei oo ketään kaveria?
 H: Ai, päivällä?
 T: Niin.
 H: Joo. Mut sillon mää meen kiusaa kutosia.
 T: Mmh. Tunnek sä paljon kutosia? Sä olit joku iltapäivä vissiin olluki kutosien kanssa. (*tutkija viittaa Liisan täyttämään päiväkirjalomakkeeseen*)
 H: Joo. Oon. Hirveesti, hehheh. Paitsi, että mä vihaan niitä kutosia kavereita.
 T: Jaa.
 H: Se on niin hirveää.
 T: Sua kohtaanko?
 H: Joo.

Liisan haastattelulainauksesta voi päätellä, että muutaman vuoden vanhemmat ”kutokset” eivät korvaa oman ikäisiä kavereita, mutta epämieluisaa yksinoloa ehkä. Ilman kavereita kotona oleminen paljastuu myös epämieluisaksi Liisan iltapäiväkirjalomakkeesta.

T: ... Sua on joskus, jonain iltapäivänä harmittanut se, että ei oo ollu kavereita.
 H: Mm.
 T: Missäs kaikki kaverit on sit silloin ollu?
 H: Mmm, no, ne on harrastuksissa millon missäki.
 T: Joo. No, ootsä sit kuit-, sä oot keksinyt tekemistä, sä oot piirtänyt ja.
 H: Mmm.
 T: Niin just, tehnyt läksyt ja piirräk sä paljon?
 H: Joo.
 T: Mitäs tää maanantai-päivälle piirretty kuva.
 H: Mun oma kuva.
 T: Aha. Sikskö sä piirsit vaan ittes, ku ei ollu niitä kavereita vai?
 H: Joo.
 T: Mutta äiti ja koirat oli kotona. Ja sit sä oot puhunu isän kanssa puhelimesta.

Vanhemman läsnäolosta ja yhteydenpidosta toiseen vanhempaan sekä lemmikkieläimien kotona olemisesta huolimatta Liisaa on harmittanut kavereiden puute. Haastattelulainaus kuvaa hyvin sitä, kuinka korvaamattomia kaverit Liisalle ovat iltapäivien yhteydessä. Muualla Liisan haastattelussa tulee kuitenkin esille, että hän osaa paikata yksinäisyyden kokemusta ja siihen liittyvää tunnetta muilla suhteilla (ks. Perhediskurssi), jotka voi ymmärtää myös kaverisuhteita täydentäviksi suhteiksi. Liisa merkityksellistää myös yksinäisyyden ilman kavereita oloksi ja toisen yksinäisen ilman kavereita olevaksi.

T: ... No, mitä yksinäisyys sun mielestä on?
 H: Se on semmosta yksinäistä.
 T: Millä tavalla yksinäistä?
 H: No, semmosta, ei oo kavereita.
 T: No, tunnek sä yksinäisiä lapsia? Tai tiedätkö yhtään semmosia tai koulussa tai?
 H: En mä tiiä.
 T: Tai naa-
 H: Yhen ehkä.
 T: Muttet kauheen montaa.
 H: Een. Yhen.
 T: Mistä sä tiedät, että se on yksinäinen?
 H: Siitä kun se ei oo kavereitten kanssa.
 T: Jaa.
 H: Sillä ei oo koskaan kavereita.

Liisan ensimmäisen, yksinäistä kuvaavan vastauksen voi tulkita siten, että yksinäinen ei syystä tai toisesta, ehkäpä omasta valinnastaan johtuen ole kavereiden kanssa. Toinen vastaus ”sillä ei oo koskaan kavereita” viittaa siihen, ettei yksinäisellä ylipäätään ole kavereita. Liisan toisen vastauksen valossa yksinäisyys merkityksellistyy melko pysyväksi tilaksi.

Nallekorttien tutkimisen jälkeen Anna nimeää yksinäisyyden ratkaisuksi kaverin.

T: Katos tällasia. Nää on kaikki vähän semmosia, näil on semmosia erilaisia ilmeitä, eee, jota vois aatella, et jos joku laps on joskus iltapäivällä tuntee olonsa yksinäiseksi, ni mikä se tosta sun mielestä. Voisko näistä nallekorteista joku, joku kuvata? Tunnek sä ketään semmosta lasta, jonka sä arvelet, että olis?

H: En minä oikeen tiedä.

T: Et tiedä.

H: Mutta pitääks arvella, mikä näistä ois semmonen yksinäinen vai?

T: Niin. Se. Mi-miltä sen vois sanoa, et se yksinäisyys tuntuu, jos joku ois yksinäinen?

H: En mä oikeen tiedä.

T: Kyyneltippa silmässä.

H: Niin.

T: Mm. No, mitäs sille vois tehdä, että jos joku ois, jos kuvittelet, että joku lapsi ois vaikka?

H: Tai jos se ois tämä.

T: Oho. Tämä.

H: Ei vaan.

T: Eiku tuo.

H: Tämä.

T: Kattoo, vähän allapäin. Mitäs sille vois tehdä, että nää sitten hypähtäis, tehän keksittekin silloin kerran, kun laitettiin se tarra tänne (*iltapäiväkirjalomakkeen taakse*).

H: Mm.

T: Te keksitte niitä juttuja.

H: Kaveri.

Anna päätyy vastaukseensa pitkän vuoropuhelun ja tutkijan johdattelun jälkeen. Tutkijan kommentin ”Kyyneltippa silmässä” voi tulkita johdattelevaksi, samoin ”Oho” -kommentin. Vastauksellaan ”Tai jos se ois tämä” Anna tarjoaa yksinäiseksi ilmeisesti sellaista nallea, joka ei täysin vastaa tutkijan käsitystä yksinäisestä. Vaikka tutkija on itse ollut valitsemassa Nallekorteista ne, jotka mahdollisesti kuvaavat yksinäistä tai yksinäisyyttä, hän on todennäköisesti järjestänyt nämä nallet mielessään yksinäisyyttä paremmin ja huonommin kuvaaviin. Paljastamalla hämmästyksensä tutkija saa Annan korjaamaan valintaansa tutkijan muodostamaa käsitystä paremmin vastaavaksi. Epäselväksi jää, minkä nallen Anna itsenäisesti valitsisi yksinäistä kuvaamaan, koska tutkija ei nosta Annan

itse valitsemaa Nallekorttia haastattelussa puheeksi. Annan haastattelulainaus on hyvä osoitus siitä, kuinka ihmisten, ja erityisesti lasten rakentamat kertomukset ovat herkkiä keskustelukumppanin palautteelle (ks. Engel 2005, 212).

Mari ottaa esiin asuinalueen merkityksen. Hän vertaa omaa ja isoveljensä kaverimäärää asuinalueellaan Koivulassa. Haastattelulainauksen edellä tutkija on selittänyt, mikä on verkostokartta, joka on tarkoitus täyttää jokaisen lapsen iltapäivän osalta haastattelun aikana.

H: Ee. Koivulassa Lassella on tosi paljon kavereita, mulla vaan kaks.

T: Aha. Se Lasse oli se isovelji. Kuis vanha Lasse on?

H: Mmm...

T: Kymmenen. Ei kovin vanha vielä. Vähän sua vanhempi.

H: *Kaks*

Heidi sen sijaan tekee kavereiden suhteen laadullista vertailua verkostokarttaa täyttäessään.

H: Ja sitten Reettaanhan mä törmäsin, kun ne oli pyöräilemässä. Ja Reetta ja tää on nyt.

T: Joo.

H: Kolme vuotta sitten.

T: Joo.

H: Jollon mä en ollu viel koulussa.

T: Joo. No, sä oot aika kauan tuntenut ne sitten. Ne on vissiin aika hyviä ystäviä, kun on niin kauan kestänyt teidän ystävyys.

H: Noo, toi en-, ne oli ennen enemmän mun ystäviä ku kavereita.

T: Joo.

Derlegan ja Marguisin (1982) mukaan ihmiset kaipaavat erityisesti tietyytyyppisiä sosiaalisia suhteita ja Cutronan (1982) mukaan ihmisten yksinäisyyteen korreloi voimakkaammin nimenomaan tyytymättömyys henkilösuhteiden laatuun kuin määrään (ref. Laine 1989, 5). Vertailuja voidaan tehdä sekä aiempiin omiin että muiden ihmisten kokemuksiin. Sen lisäksi, että Mari ja Heidi tekevät tällaisia vertailuja kaverisuhteissaan, myös muut haastatellut lapset arvioivat omia sosiaalisia suhteitaan iltapäivää koskevaa verkostokarttaa täyttäessään. Lapset arvioivat sekä sitä, kuinka läheinen kukin lapsen iltapäivänviettoon liittyvä ihminen (tai lemmikkieläin) on että sitä, onko suhde laadultaan positiivinen vai negatiivinen vai molempia. Kognitiivisessa lähestymistavassa yksinäisyyteen korostetaan sosiaalisten suhteiden havainnoimista ja arvioimista (Laine 1989, 5). Haastatelluilla 8-vuotiailla lapsilla on kyky arvioida sosiaalisia suhteitaan, mutta

haastatteluissa ei tule kovin monen lapsen kohdalla esille, kuinka tyytyväisiä lapset itse ovat ihmissuhteidensa laatuun tai määrään. Ihmissuhteita koskevia muutoksia sen sijaan tulee esille lähinnä lapsen tai lapsen kaverin muuttamiseen liittyen.

Kalle suhtautuu edessä olevaan muuttoon positiivisesti, koska se merkitsee pääsyä lähemmäksi lapselle tärkeää kaveria. Mikan iltapäivää koskevaan verkostokarttaan tulee melko paljon kavereita, mutta parhaimmaksi kaveriksi hän nimeää naapurista toiseen kaupunginosaan muuttaneen kaverin, jota ei fyysisen välimatkan takia enää usein näe, ainakaan iltapäivisin. Matin paras kaveri asuu naapurikunnassa asti. Haastattelulainauksen edellä Matti on luetellut pitkän listan kavereita iltapäiväverkostokarttaansa.

H: Ei sit oikeestaan enempää paljon.

T: No, onhan tuossa jo aika paljon.

H: Paitsi onhan mul tuolta toisesta kunnasta esimerkiks...

T: Mm.

H: ...yks kaveri, ..

T: Mm.

H: ...joka on Jukka.

T: Onk se semmonen, et sä oot sen kanssa iltapäiväaikaan?

H: Noo, oon mä kyllä joskus.

T: Joskus oot?

H: Niin.

T: Laitetaanks se tähän vähän kauemmas, jos sä oot sen kanssa vähän?

H: Sen voi laittaa ihan tähän. Se on mun paras kaveri.

Jukka on Matin paras kaveri pitkästä välimatkasta huolimatta. Myöhemmästä haastattelukohdasta voi päätellä, etteivät pojat tapaa toisiaan ainakaan arki-iltapäivisin, ja että tapaaminen vaatii järjestelyitä myös poikien vanhemmilta. Voi siis olettaa, etteivät pojat tapaa kovin usein. Harvemmistä tapaamisista huolimatta kaveruus voi olla laadultaan hyvää tai parasta. Sama tulee esiin myös Tiinan haastattelussa, parhaan kaverin kanssa ei välttämättä olla tekemisissä päivittäin.

T: ... Oiskos muita, iltiksen ohjaajia tai lapsia tai? Siellä on varmaan aika paljon lapsia, mut ootko sä muitten kun tän Eevan kanssa?

H: No, oon *muittenkin*.

T: Mm, mut onks Eeva paras kaveri?

H: No, Jenni on kyllä paras, mut se *lähtee hirmu* () 146

T: Aijaa, nii et se ei oo sitte siellä iltapäiväaikaan.

H: Mm.

T: Joo. Se on sitten, jos kysyttäis vaikka, oisko se viikonloppua tai jotain semmosta.

...

T: Joo, ja silloin viikonloppuna sä oot sen parhaan kaveris kanssa vai?

H: Noo, en *mää nyttten.*

T: Millos sä sitä tapaat sitten?

H: Aika harvoin.

T: Aika harvoin. Silti se voi olla hyvä.

H: Nii.

Sami sen sijaan kertoo, että lähellä asuneen parhaan kaverin muutto toiseen kuntaan katkaisi ystävyysuhteen vuosi sitten. Vanha paras kaveri on korvautunut toisella, paras kaveri on nyt yksi luokkakavereista. Hymelin et al. (1999, 86) tutkimuksessa yksi fyysistä erossaoloa kuvaava käsite on menetys. Lapset kuvaavat tutkimuksen haastatteluissa muun muassa tilanteita, jotka vähentävät tai rajoittavat yhteydenpitoa lapselle tärkeisiin ihmisiin. Esimerkkinä menetyksestä mainitaan kaverin muutto. (mt. 90.) Tutkielma-aineiston haastattelujen mukaan muutto (oma tai kaverin) ei ole lapselle ongelma, jos se ei merkitse tärkeän kaverisuhteen katkeamista. Vuorovaikutuksen väheneminenkään ei välttämättä aiheuta tyytymättömyyttä ja sitä kautta yksinäisyyden kokemista, kuten Perlman ja Peplau (1982) yleistävät (ref. Laine 1989, 13). Fyysinen erossaolo rajoittaa yhteydenpitoa parhaisiin kavereihin, mutta ei välttämättä kasvata psyykkistä etäisyyttä ainakaan kovin lyhyellä aikavälillä, mikäli tapaaminen edes harvakseltaan on edelleen mahdollista.

Sekä Hanna Pennasen (2000) neljäsluokkalaisten helsinkiläisten iltapäivätodellisuutta ja toiveita koskevan tutkimuksen (ref. Bäcklund-Kajanmaa 2004, 25) että Bäcklund-Kajanmaan kolmasluokkalaisten iltapäiviä koskeneen tutkimuksen (2004) mukaan lapset vaikuttavat suunnilleen yhtä tyytyväisiltä riippumatta siitä, ovatko he kavereiden kanssa vai yksin. Kaverin kanssa olleet ovat jonkin verran tyytyväisempiä iltapäiviinsä kuin yksin olleet, mutta toisaalta kaverin kanssa aikaa viettävissä lapsissa on enemmän niitä, jotka antoivat iltapäivälleen huonon arvosanan. (mt. 25.)

Teemahaastatteluissa toisluokkalaisten täyttämät iltapäivää koskevat verkostokartat ja niiden yhteydessä käyty keskustelu valottavat Bäcklund-Kajanmaan ristiriitaista tutkimustulosta kenties joltain osin, vaikka Bäcklund-Kajanmaan tutkimus koskikin kolmasluokkalaisia. Toisluokkalaiset liittävät iltapäiviin liittyvien kavereiden, samoin kuin sisarusten nimiin sekä suhteen positiivista laatua kuvaavia plussia että negatiivista laatua kuvaavia miinuksia. Verkostokarttaan merkityt miinukset saavat selitykseksen

erimielisyydet ja ristiriidat, joita silloin tällöin on niin kavereiden kuin sisarustenkin kanssa. Heidi selvensi ristiriitaa sijoittaessaan ystäviään verkostokarttaansa seuraavasti:

T: ... Laitak sä niihin miinuksia tai plussia, noihin? Mut se ei oo niin läheinen kaveri tai hyvä kaveri vai?

H: *Ei.* Joskus se jopa haastaa riitaa.

T: Mm. Haastak sä?

H: Noo, ei se siitä koskaan ala tappeleen.

T: Joo.

H: Ei sit koskaan voi olla semmonen henkilö, joka ei tappelis koskaan.

T: Ai, et semmosta ihmistä ei oo?

H: Ni.

T: Mniin, no ei kai, mutta ei kai semmostakaan oo, joka aina tappelis.

H: Mm.

Iltapäiväkontekstissa kaveridiskurssi on lasten puheessa vahva. Kaverit ovat lapselle merkityksellisiä ihmisiä kotona ja iltapäiväkerhossa. Kaikkien lasten tavallisiin ja unelmailtapäiviin kuuluvat kaverit, ainakin kavereiden toivotaan kuuluvan niihin. Haastatelluille lapsille oman ikäiset kaverit ovat korvaamattomia paitsi iltapäiväkontekstissa myös kouluympäristössä. Ristiriitaisuuksistaan huolimatta kaverisuhteet ovat ensisijaisia. Muut ihmissuhteet (ja lemmikkieläimet, ks. lisää Perhediskurssista) voivat korkeintaan täydentää kaverisuhteita. Koska läheisyyden tarve kohdistuu nimenomaan merkityksellisiin ihmisiin, niin kavereiden läheisyyden puute herättää yksinäisyyden kokemuksen. Pelkän fyysisen yhteyden, läsnäolon lisäksi merkityksellistä on psyykinen yhteys kavereihin. Lasten haastatteluiden perusteella yhteys rakentuu pitkälti yhteisen tekemisen ja kiinnostuksenkohteiden kautta. Vaikka fyysinen välimatka tai muut ulkoiset olosuhteet vähentävät kavereiden tapaamista, psyykinen yhteys kavereihin voi säilyä vahvana. Katkenneen kaverisuhteen voi korvata vain toisella kaverisuhteella. Seuraava diskurssi tuo esille lasten kaverisuhteita täydentäviä ihmissuhteita.

Perhediskurssi

Hahmottamassani nelikenttäkuviassa perhediskurssi sijoittuu läheisyyden ja riippuvuuden väliin. Perhediskurssi kuvaa niitä haastattelukohtia, joissa yksinolo ja yksinäisyys suhteutuvat vanhempiin tai sisaruksiin. Sisällytän perhediskurssiin myös mahdolliset lemmikkieläimet, koska yksi lapsista nimeää ne perheenjäseniksi. Lisäksi useat lapset kirjoittavat päiväkirjalomakkeissaan lemmikkieläimistä. Lemmikkieläinten tärkeä merkitys ilmenee myös esimerkiksi Ritala-Koskisen (2001, 174–175) haastatteleminen uusperheissä asuvien lasten puheissa ja Hymelin et al. (1999) tutkimushaastatteluissa. Edellä

läpikäymissäni diskursseissa perheenjäsenten merkitystä yksinolon ja yksinäisyyden suhteen on jo osittain sivuttu. Perhediskurssi tekee kuitenkin aiempia diskursseja selkeämmin näkyväksi perheenjäsenten roolin lapsen iltapäivässä ja iltapäivänvietossa.

Heikille perheenjäsenten merkitys tulee esille seuraavassa haastattelulainauksessa.

T: Siellä kotona on joskus jo joku sitten kun sä meet (*koulusta kotiin*). Kuka siellä yleensä on?

H: No, äiti on yleensä tai isovelji.

T: Joo.

H: Iskällä on yleensä viiteen asti töitä.

T: Joo. Ja sulla on pisin koulupäivä, onks se kahteen?

H: Mjoo.

T: Sä ehdit sitten ennen isää yleensä kotiin. No, onk se mukavaa, että se äiti on kotona?

H: Ihan (epäselvä) 092

T: Teetteks te yhdessä jotain?

H: No, mä syön koulusta ja sitten mä. Mun äiti lukee yleensä sohvalla, ni mä meen siihen lukemaan.

T: Joo. Onks siitä jotain hyötyä, että äiti on kotona?

H: No, on siitä vähän. Kun en mä oikein tykkää olla yksin siellä.

T: Joo. Ni, äitistä on sit ainakin seuraa. Auttaaks äiti sua jossain?

H: Aut...no, ei siinä mitään sellasta, että...ei se varmaan.

Heikki ei tykkää olla yksin kotona, joten äidin paikallaolo on mieluista. Yhdessä tekeminen äidin kanssa ei tule Heikin haastattelulainauksessa esille, Heikin kuvaaman lukemisen voi tulkita ennemmin rinnakkaiseksi tekemiseksi. Myös Heikin isovelji on yleensä kotona, mutta heidän yhteistä tekemistä ei tässä yhteydessä kysytä. Muualla Heikin haastattelussa tulee esille, että isoveljen kanssa on joskus erimielisyyksiä. Heikki toteaa, ettei sellaisina arkaamuina ole kivaa, kun kukaan muu kuin isovelji ei ole herännyt. Tutkija ei pyydä tarkempaa selitystä toteamukselle, eikä Heikki sitä oma-aloitteisesti anna. Heikki saattaa kuitenkin pelata veljen kanssa jalkapalloa tai saada tältä apua ruoanlaitossa. Viimeisen Heikin vastauksen voi kuitenkin tulkita viittaavan itsenäisyysdiskurssiin, mikä tulee esille jäljempänä myös Liisan haastattelussa suhteessa sisaruksiin.

Myös seuraavista, Liisan haastattelulainauksista voi tulkita äidin kotonaolon olevan mieluista, vaikka tekemistä voisi pääosin luonnehtia erilliseksi.

T: Mitäs jos tota, äiti on kotona, ni teettekste yhdessä jotain vai puuhaatteko omanne?

H: Ei me tehä mitään yhdessä niinku silleen, ku äitillä on tota kouluhommia.

T: Aha. Tekeeks äiti ruokaa tai?

H: Ööö, tekee se välillä ruokaa.

...

T: Joo. No, tota, mitä hyötyy siitä on, että on aikuinen siellä kotona, kun menee koulusta?

H: No, että se vois ruokkia niin kuin ja sitten tota, silleen että. Mmm, vaikka se menee kauppaan, ni... ((keskeytys))

T: Niin, mitä sä sanoit siitä, mitä hyötyjä siitä oli, että...?

H: Noo, että äiti ruokkii koirat ja käyttää niitä, koirat.

T: Aha, onks ne muuten sun hommia?

H: On se vähäsen.

Muulla haastattelussa Liisa kertoo, että tekee läksyt joskus heti iltapäivällä koulusta kotiin päästyä, joten äiti ja Liisa saattavat ainakin joskus tehdä "kouluhommia" yhtä aikaa. Äidin läsnäolosta on se etu, että läksyihin on mahdollisuus saada apua. Lisäksi äiti ruokkii koirat ja käyttää ne ulkona, joten Liisalle jää enemmän aikaa muuhun tekemiseen. Omina homminaan opiskelun lisäksi äiti tekee ruokaa ja käy kaupassa.

Myös Petri kuvaa äidin kotonaoloa seuraavassa haastattelulainauksessa hyvänä asiana, mutta ei tunnu kaipaavan yhteistä tekemistä.

T: Joo. No, onk se kiva, kun äiti on kotona, *kun tuut koulusta kotiin*?

H: On.

T: Teetteks te äidin kanssa jotain yhdessä?

H: No, ei se oikeen ehdi.

T: Mitäs äiti tekee sitten?

H: Varmaan se tekee kaikkia, käy kaupassa ja remontti tai niitä remonttihommia ja tekee ruokaa ja.

T: Mjoo. Onk se kuitenkin hyvä, että se on kotona?

H: On.

T: Et sä sitten vissiin teet omia juttuja ja äiti tekee omia juttuja?

H: Niin.

T: Jos sä tarviit apua johonkin, niin ehtiiks äiti auttaa?

H: Kyllä se joskus ehtii.

T: Minkälaisissa asioissa sä tarviit apua?

H: No, jos mä kysyn jotain, että missä joku vaikka joku tavara on, ni se tietää melkein aina sen. Se on pistänyt ne aina jonnekin säästöön.

Petrille se, että äiti on yleensä kotona vaikuttaa olevan itsestään selvää, samoin se, että molemmilla on omat tekemisensä. Äidillä on paljon tekemistä, joten Petri ei odota äidin tekevän hänen kanssaan mitään. Äidin kotona oleminen mahdollistaa Petrille kuitenkin sen, että tarpeen vaatiessa saa apua esimerkiksi kateissa olevien tavaroiden löytämiseen. Samille isän kotonaolosta on samantyyppistä apua.

T: No, teek sä isän kanssa jotain yhdessä, silloin kun isä iltapäivisin on kotona?

H: En yleensä.

T: Mitä sä teet?

H: Teen läksyt yleensä ja sitten mää lähen ulos, kun silloin se iltapäiväkerho tulee siihen puistoon tai sitte mää meen pelaa pleikkaria tai jotain sellasta.

...

T: No, mitäs isä tekee?

H: No, se nukkuu aika monesti, ku mää tuun tai.

T: Mjoo. Onks isästä sulle seuraa joskus?

H: On.

T: Auttaaks isä sua jossain?

H: Kyllä se läksyissä joskus aina tarkistaa ne.

Isästä on Samille seuraa ainakin joskus, vaikka he eivät yleensä tee yhdessä mitään. Joskus isä kuitenkin tarkistaa Samin läksyt, ja muualla haastattelussa tulee esille, että isä osaa myös auttaa läksyjen tekemisessä. Erillisestä tekemisestä huolimatta Sami sijoittaa isän verkostokartassaan ihan lähelle itseään ja kuvaa suhteen laatua plussalla.

Kuten Heikin, Liisan, Petrin ja Samin haastattelulainauksista voi tulkita, vanhempien kanssa ei yleensä tehdä yhdessä mitään, vaikka vanhemmat olisivatkin iltapäivisin kotona. Lasten ja vanhempien tekeminen on yleensä erillistä tai korkeintaan rinnakkaista, kuten Heikin ja Liisan haastattelulainauksista tulee ilmi. Myös Heidin mukaan hänen ja äidin tekeminen on iltapäivisin erillistä, koska äiti ”tekee yleensä tietokoneella juttuja”. Erillisen tekemisen lisäksi äidin kotona oleminen on aiemmin tarjonnut Heidille turvaa. Pitkäaikaissairas sisarus on aiheuttanut kotona levottomuutta, jota äiti on hillinnyt.

Sen lisäksi, että lapset tunnistavat ja hyväksyvät kotona iltapäivisin olevien vanhempiensa velvollisuudet, lasten tekemisistä erilliset omat hommat kotona, he eivät myöskään kyseenalaista työelämän asettamia ehtoja yhdessäolomahdollisuuksille. Esimerkiksi Kallen kohdalla isän vuorotyö rytmittää sitä, asuuko Kalle isän vai äidin luona.

T: Mjoo, mut nyt sä oot kuitenkin siellä kotona iltapäivisin, niin kun sulla on ne kaks kotia, ni mites sä, ootko sä niinku kaks viikkoo vai millä tavalla sä?

H: Eiku mä oon sillei, kun mun isillä on tota vuorotöitä, ...

T: Niin.

H: Että silloin, kun se on vapaalla, ni sillen minä oon aina.

T: Sillon oot iskällä?

H: Niin, mutta muuten mä oon vaan äitillä.

Muualta Kallen haastattelusta selviää, että myös Kallen sisarusten asuminen rytmittyy isän työn mukaan. Pääsääntöisesti sisarukset asuvat äidillä, joka on päivätöissä. Kalle kertoo äidin tulevan töistä kuuden aikaan, joskus äiti pääsee neljältä. Vanhempien työssäkäynti

hyväksyttynä tosiasiana ja yhdessäolomahdollisuuksiin vaikuttavana asiana tulee esille myös Annan haastattelulainauksessa. Haastattelulainauksen edellä on keskusteltu haastatteluajankohtaa edeltäneestä syyslomasta.

- T: Mm, joo. Noonih, ni se voi olla joskus vähän vaikee järjestää, jos tota kun on ihan muutama...
- H: Mm.
- T: ...päivä sitä syyslomaa.
- H: Ja se (*äiti*) on yrittänyt järjestää silleen, et sillan kun mulla on lomaa...
- T: Mm.
- H: ...niin se pystyis oleen kotona, mut ei se yleensä pysty.
- T: Niin.
- H: Ku se, se menee kaheksas töihin.
- T: Joo.
- H: Jaa sitten tota, se tulee viidelt.
- T: Joo. Mites iskä?
- H: Noo, ööö, se menee yleensä joksukuks seitsemäks tai sillai ja...
- T: Mm.
- H: ..sit se tulee hakemaan iltapäiväkerhosta.
- T: Aha.
- H: *Joskus tulee.*

Haastattelulainauksen alkuosasta käy ilmi, ettei äidin työ jouta Annan loman mukaan. Isä sen sijaan voi mennä liukuvasti töihin aiemmin tai myöhemmin Annan arkipäivien aikataulun huomioiden. Myös Annan vanhemmat sisarukset huolehtivat Annan saattamisesta kerhoihin ja kouluun, joten ilmeisesti isän työ ei kuitenkaan aina pysty täydellisesti mukautumaan Annan aamu- tai iltapäiväaikatauluun.

Tiinan isän yötyö mahdollistaa isän kotonaolon iltapäivisin. Tiina kertoo heidän joskus tekevän jotain isän kanssa yhdessä. Tiina saa myös isältä apua esimerkiksi läksyjen tekemisessä, mutta pääsääntöisesti isän ja Tiinan tekemiset ovat erillisiä. Yhdessä päiväkirjalomakkeessa Tiina kertookin olleensa yksin, vaikka isä on ollut kotona. Yksinolokokemus voi johtua nimenomaan yhteisen tekemisen puutteesta. Yksinäisyys edellyttää Tiinan mukaan kuitenkin myös vanhempien fyysistä poissaoloa (ks. jäljempänä).

Kun Kallen haastattelulainaus jättää epäselväksi sen, tekeekö hän isän kanssa yhdessä jotain isä ollessa ”vapaalla”, Matin haastattelulainaus vihjaa, että hänen isänsä vapaallaolo tarkoittaa kotonaolon lisäksi yhdessä tekemistä.

- T: No tota, niin ja sun vanhemmat on töissä sitten sillan päiväsaikaan?
- H: Joo.

T: Ne tulee sitten vasta...
 H: Äiti tulee, isä on ihan yötöissä.
 T: Ai, se on yötöissä. Onks koskaan...
 H: Se tulee, se on...
 T: ...iltapäivällä kotona?
 H: Ei, se on vaan aamulla tai...
 T: Aha.
 H: Ja sitten jos se ei mee töihin, ni se on kotona.
 T: Just. Joo.
 H: Ja on mun kanssa.

Lapset eivät yleisesti ottaen odota yhdessä tekemistä vanhempien kanssa, mutta pari lapsista ottaa yksinäisyyden määrittelyn lähtökohdaksi vanhempien fyysisen poissaolon. Tiina määrittelee yksinäisyyden seuraavasti:

T: ... No, tota, mitäs se yksinäisyys sun mielestä on, jos joku on yksinäinen?
 Se on vähän vaikee sanoo, eikö oo?
 H: No, musta yksinäinen on semmosta, että niinku, jos on vaikka yksin kotona ja...
 T: Ni.
 H: ...äiti ja isi on jossain muualla...
 T: Ni.
 H: ...käymässä.
 T: Niin, eikä oo kavereita.
 H: Niin.
 T: Joo.
 H: Ja on vähän niinku tylsää.

Tiina hyväksyy tutkijan tarjoaman lisäyksen siitä, ettei ole kavereita, mutta ensimmäinen yksinäisyyismääritelmä sisältää vanhempien muualla olon (isä saattaa esimerkiksi joskus mennä mummolle), johon Tiina vielä lopuksi lisää tylsyyden tunteen.

Kalle kuvaa yksinäisyyttä suhteessa vanhempiin luokkakaverinsa kautta.

T: ... Ja tunnek sä muuten ketään semmosia lapsia, jonka sä arvelisit, että ois yksinäinen iltapäivällä?
 H: En arvele ketään.
 T: Et arvele ketään. Kaikki...
 H: Paitsi Mika, ku se syö ehkä, kun sen äiti tulee myöhään kotiin, ni se syö ehkä ruuaks jotain pitsaa.
 T: Aijaa. Niin se tulee niin myöhään, et silloin arvelisit, että saattais olla yksinäinen.
 H: Mm.
 T: Mut ei kovin usein.
 H: Mm.

Mika itse kertoo omassa haastattelussaan, että lämmittää iltapäivällä äidin jääkaappiin laittaman pitsan. Hän myöntää, että joskus kotona yksinolo tuntuu yksinäiseltä. Mika arvioi, ettei äiti juuri koskaan pääse aikaisin töistä. Joskus äiti kuitenkin tulee aikaisin, kun äidillä on lyhyitä työpäiviä. Ilmeisesti äiti ei kuitenkaan tule riittävän usein ajoissa kotiin, koska Mikan toiveiltapäivään kuuluu äidin aikaisempi kotiintulo.

T: No, millanen iltapäivä on erityisen mukava?

H: No. En mä oikein tiedä. Jotkut iltapäivät, kun äiti tulee ajoissa töistä, ni mä voin tehdä jotain siellä, kun äiti on ni, mä saan, kun mää en vaikka jotain voi viel tehdä, kun mun äiti vasta tulee, ni sitte mä voin tehdä jotain, mut en mää yleensä niin kauheesti.

T: Ni, jotain asioita, mitä sä et voi tehdä ennen kuin äiti tulee kotiin.

H: Ni.

T: Mitä ne semmoset asiat sitten on, kun sä odotat?

H: Noo, esimerkiks niinku, päästä, mennä niin kauas ulos niinku minne mä voin mennä ennen kun mun äiti tulee, ni mä en voi mennä minnekään viel ihan kauas.

Mika toivoo äidin aikaisempaa kotiintuloa, koska se mahdollistaa Mikalle tavallista laajemman liikkumisvapauden. Silloin kun äiti ei ole kotona iltapäivisin, Mika on kotona, menee pihalla tai joskus kirjastoon. Tavallisen iltapäivän mielipaikkoja ovatkin oma huone ja kirjasto. Muualta Mikan haastattelusta käy lisäksi ilmi, että äidin töistä kotiintulo ei tarkoita yhdessä tekemistä vaan erillistä tekemistä: äiti tekee kotitöitä ja Mika katsoo yleensä videota.

Tavallista iltapäivää laajempi liikkumisvapaus voi olla mahdollinen ilman vanhempien kotonaoloakin, kuten Kallen haastattelu paljastaa.

T: Niin, just. No, entäs jos ois joku asia, että sä tarviisit kysyä iskäältä tai äitiltä jotain iltapäivän aikaan, ni saak sä ne kiinni puhelimitse?

H: Tietysti.

T: Joo.

H: Soitan vaan äitin työpuhelimeen.

T: Joo. Soitak sä usein niille?

H: En mä kovin usein paitsi, jos mä haluan lähteä jonnekin vaikka niinkö metsään tai jonnekin.. *(kavereiden kanssa)*

Kalle kysyy tavanomaisen iltapäiväreviirin ylityksiin luvan äidiltä puhelimitse. Myös muiden lasten haastatteluista selviää, että vanhemmat on mahdollista tavoittaa puhelimitse myös työaikana, vaikkapa siinä tapauksessa, että tarvitsee apua jossakin.

Aiemmassa haastattelulainauksessa Heikki kertoo, että kotona on yleensä joku perheenjäsenistä. Tutkijan haastattelulainauksesta muodostamassa tulkinnassa on kuitenkin korjaamisen varaa.

- T: Sä, et hirveen...ootsä ylipäätään koskaan yksin?
 H: Oon mä joskus.
 T: Millasissa tilanteissa?
 H: No, ei, mun isovelji siis aina oo kotona. Sillei.
 T: Koulun jälkeen vai?
 H: Mm, ku joskus se pääsee kolmelta ja.
 T: Joo ja aina ei sitten oo äitikään silloin kotona?
 H: Mm.
 T: Mitä sä silloin teet? Kun sä oot yksin kotona?
 H: (epäselvä, muminaa)
 T: Mitä?
 H: Sit mä vaan luen ja katon televisioo.
 T: Joo. Kuinka kauan sä sitten oot yksin, jos sä oot yksin?
 H: No, enintään tunnin.
 T: Joo. No, viihdyksä yksin?
 H: No, ...no, aika hyvin. On se kuitenkin kivempaa, jos joku on siellä.
 T: Joo. Miltä se yksin oleminen tuntuu?
 H: No, en mä tiedä. Silloin se aika menee niin lyhyesti.
 T: Lyhyesti? Mitä sää aattelit?
 H: No, hitaasti.
 T: Hitaasti, joo. Sä vaan odotat, et joku tulis kotiin?
 H: Mm.

Heikki kuvaa yksinoloa hyvin konkreettisesti isoveljen ja äidin poissaolona. Vaikka Heikki voi viihtyä yksin ”aika hyvin”, hän kertoo vaan lukevansa ja katsovansa televisiota. Lisäksi aika kuluu yksin ollessa hitaasti. Kirovan (2003, 17) mukaan lapsen ajantaju on yhteydessä yksinäisyyden tunteeseen: yksinäisenä aika koetaan pidempänä. Heikin yksinolomäärittelmän voisi siis ajatella kertovan yksinäisyydestä. Heikki myöntääkin joskus tunteneensa itsensä yksinäiseksi (ks. Irrallisuusdiskurssi).

Liisa on lapsista ainoa, joka esittää perheen yhdessä tekemisen, tai ainakin äidin kotonaolon, erityisen mukavan iltapäivän toiveena.

- T: ... No, millanen ois erityisen mukava iltapäivä?
 H: Semmonen, että äiti ois kotona ja isi ois kotona ja sitten tota me illalla katottais dvd:tä, että me tota videofirma Makuunista lainattais joku koko perheen elokuva.
 T: Mmh.
 H: Sit me katottais sitä tosi myöhään ja sitten äiti ja isi kantais meiät (*lapset*) sänkyyn. Loppu.
 T: Aha. Mitäs se, mut il-, entäs iltapäivällä?

H: Ai niinku, että mikä ois niin oikein että, mitä tekisin iltapäivällä?

T: Niin. Mitä silloin...?

H: Haluaisin, että äiti auttais läksyissä ja olis kotona.

T: Joo.

H: Ja että pääsis (*tieto*)koneelle.

Ensimmäisenä toiveenaan Liisa esittää molempien vanhempien kotonaolon. Illan yhteiseen tekemiseen liittyisi myös isovelji, koko perheen yhdessäolo ja yhteinen tekeminen. Selkeämmin iltapäivään liittyvässä toiveessaan Liisa kertoo haluavansa äidin auttavan läksyissä. Aiemmin haastattelussa on tullut esille, että äidin apuun läksyjenteossa on mahdollisuus tavallisinakin iltapäivinä. Liisan esittämät toiveet viittaavat kuitenkin siihen, että yhteistä tekemistä ei ole riittävästi äidin eikä muun perheen kanssa. Ehkä pelkkä äidin kotonaolo on toivottavaa myös siksi, että Liisa tarvitsee tietokoneen käyttämiseen äidiltä luvan, ja lupa on helpommin saatavissa, kun äiti on kotona. Seuraavasta Liisan haastattelulainauksesta on kuitenkin tunnistettavissa vetoa läheisyydestä ja riippuvuudesta erillisyyden ja riippumattomuuden (itsenäisyysdiskurssin) suuntaan.

T: ... No, mikä iltapäivässä on tai iltapäivissä on mukavaa?

H: On mukavaa?

T: Niin.

H: Öö, m-m-m, siinä on öh tota mukavaa, jos iltapäivässä on mukavaa?

T: Mm.

H: Saa olla yksin.

T: Okei. ((naurahtaa)) Saak sä olla riittävästi yksin?

H: E.

T: Mistäs se johtuu?

H: Siitä kun Osku pääsee tunnin mua myöhempää ja mun matkassa kestää vähän.

T: Mmh. Missä sä haluaisit olla yksin, kotona vai?

H: Joo.

T: Mitäs sä tekisit sillä omalla ajalla sitten?

H: Piirtäisin, tekisin läksyt, leikkisin, söisin vähän.

Liisa kaippaa erillisyyttä ja riippumattomuutta suhteessa sisarukseen. Liisalla on yhteinen huone isoveljensä Oskun kanssa, joten yksinoloon kotona on rajoitettu mahdollisuus. Muualla haastattelussa Liisa kertoo, että on iltapäivisin yleensä Oskun kanssa, ja että he ovat yleensä yhdessä ulkona. Koulumatkojakin saatetaan kulkea yhdessä. Suhde veljeen on läheinen, vaikka suhteen laatua Liisa kuvaa verkostokartassa sekä plussalla että miinuksella. Samoin kuin Heikin suhde isoveljeensä, myös Liisan suhde omaansa on ristiriitainen. Isoveljestä ei välttämättä ole iltapäiväaikaan paljon iloa, kuten Mari tuo haastattelussa esille. Haastattelulainaus liittyy verkostokartan täyttämiseen.

T: No, entäs sit se sun isoveikka? Tulisko se tohon, et se on joskus siellä kotona? Onk sulla muita sisaruksia? Joo. Onk siitä Lassesta mitään iloo iltapäiväaikaan sulle kotona? Mitä sanot?

H: Ai, Lassesta?

T: Niin, onk se sun kaverina tai?

H: Ei yleensä, ku jotain se vaan tekee. Läksyt.

T: Nii.

H: ...sit se vaan mässäilee...

T: Ni.

H: ... ja sit se pelaa pleikkaa...

Mari kuvaa ainoan sisaruksensa, isoveljensä Lassen tekemisiä omistaan erillisinä myös muualla haastattelussa. Esimerkiksi välipalaa sisarukset ottavat erikseen. Koulumatkoja sisarukset kulkevat kuitenkin joskus yhdessä, ja he myös jakavat yhteisen huoneen. Suurimmalla osalla haastatelluista lapsista on yhteinen huone sisaruksensa kanssa, useimmiten isosiskon tai -veljen kanssa. Kalle kuvaa tilannettaan seuraavasti.

T: ... Onk sulla, niin, olik sulla nytten oma huone niissä...

H: Joo.

T: ...molemmissa paikoissa? *(viittaa äidin ja isän asuntoihin)*

H: Ei oo omaa huonetta.

T: Nih. Laitetaan joskus/harvoin. Ei ollut omaa huonetta toisessa niinkö?

H: Ei. Ei siellä...

T: Kum-

H: ...talossa oo. Paitsi jos yksin on.

Kallella ei ole omaa huonetta kummassakaan kodissa. Siitä huolimatta hänellä on mahdollisuus olla yksin, koska isovelji tulee aina Kallea myöhemmin kotiin, vaikka isovelji muuten on iltapäivisin usein samaan aikaan kotona. Niillä haastatelluilla, joiden vanhemmat ovat kotona iltapäivisin tai joiden vanhemmat sisarukset asuvat kotona, yksinoloon ei ole välttämättä juurikaan mahdollisuutta kotona. Esimerkiksi Matilla yksinolomahdollisuudet ovat Kallea rajallisemmat, koska hänellä on yhteinen huone toisen isoveljen kanssa, ja veljet pääsevät koulusta yleensä samaan aikaan kuin Matti.

T: ... No tota, niin sä et oo sitte oikeestaan itekses koskaan siellä kotona?

H: En oikeestaan,...

T: Mm.

H: ...kun ne veljet pääsee...

T: Mm.

H: ..melkein...

T: Mm.

H: ...samaan aikaan kun me.

Toisaalta yksinolo kotona voi aiheuttaa yksinäisyyden kokemuksen, joten yksinolo ei kaikkien lasten kohdalla ole toivottavaa. Seuraavasta Mikan haastattelulainauksesta voi päätellä, että hänen yksinäisyyden hallintakeinonsa eivät aina toimi. Aina ei keksi tekemistä, joka korvaisi toisen ihmisen läsnäolon.

T: ... No, mitä ois, mitä sun mielestä on yksinäisyys?

H: Mm. Ai, kun mä oon yksin kotona?

T: Mm. Tuntuuk susta silloin yksinäiseltä?

H: No, välillä tuntuu. Ei ihan aina. No, viikossa aina vä-, jo-johonkin viikkona tuntuu, mutta ei ihan kaikkina päivinä.

T: Mjoo. Minkälainen se olo sitte on?

H: No, öö, ihan sillai kun ei oo mitään tekemistä, mää haluaisin, että mun pikkuveli jo tulis.

T: Okei. Ei oo niinku seuraa, jonka kans tekis jotain.

H: Mm.

Mikan pikkuveli tulee kotiin päivähoidosta isän tai äidin kanssa. Odotetuin perheenjäsen heistä on pikkuveli, jonka kanssa Mika kertoo haastattelun alkupuolella joskus leikkivänsä. Mika kaipaa yksinäisyyden tilalle nimenomaan yhteistä tekemistä, jota vanhempien, ainakaan äidin kotonaolo ei tarjoa.

Perhediskurssiin nimeämäni lemmikkieläimet tulevat esiin useassa haastattelussa, mutta yksinäisyyden yhteydessä suoraan vain Liisan haastattelussa.

T: No, ooksä tuntenut ittes joskus yksinäiseks?

H: Joo.

T: Millanen tunne se on?

H: Tyhmä tunne. Se on niinku semmonen, että tota, ei oo kavereita. Silloin mä oon surullinen, silloin mä oon koirien kanssa.

T: Joo. Koirista on seuraa?

H: Joo. Pluto leikkii vinkuvilla leluilla.

Vaikka lemmikkieläimet eivät Liisan mukaan voi korvata kavereita iltapäiväkontekstissa (ks. Kaveridiskurssi), koirien seura voi helpottaa yksinäisyyden kokemusta ja lievittää yksinäisyyden herättämää surullisuuden tunnetta. Hymelin et al. (1999, 86, 92) tutkimuksen mukaan yksi fyysistä erossaoloa kuvaava konteksti on merkityksellisten ihmisten tilapäinen poissaolo, joksi myös Liisan omakohtaisen yksinäisyyskuvauksen tulkitsem. Liisa on tutussa ympäristössä ja hänellä on mahdollisuus muihin suhteisiin, vaikka hänen pitäisikin selviytyä siitä, ettei ole mitään tekemistä. Muiden ystävien etsimisen sijaan Liisa päättää viettää aikaa perheen koirien kanssa. (ks. mt. 92.) Myös

Heidin voi tulkita käyttävän samanlaista yksinäisyyden hallintakeinoa, koska hän nimeää videoiden katselun ohella mieluisaksi iltapäivätekemiseen eläinten kanssa olemisen ja koiran kanssa leikkimisen. Ainakin lemmikkieläinten kanssa oleminen on vaihtoehto yksinololle.

Perhediskurssin mukaan vanhemmat kuuluvat kaikkien haastateltujen lasten iltapäiviin siinä missä kaveritkin. Vanhemmat ovat kuitenkin pääsääntöisesti taka-alalla riippumatta siitä, ovatko he kotona vai töissä. Tarpeen vaatiessa vanhemmat ovat kuitenkin saatavilla. Myös päivätöissä käyvät vanhemmat ovat tavoitettavissa puhelimella. Haastatellut lapset tunnistavat ja pitävät itsestäänselvinä vanhempien omia velvollisuuksia. Tekeminen vanhempien kanssa voi olla rinnakkaista, mutta harvoin yhteistä. Erityisissä tilanteissa (kuten lasten loma-aikaan) yhdessä tekemistä vanhempien tai koko perheen kanssa voidaan odottaa tai ainakin toivoa. Vanhempien poissaoloa ei toivota, koska heidän fyysinen poissaolonsa voi olla yksinäisyyden kokemisen ”lähtökuoppa”. Vaikuttaa kuitenkin siltä, että lapset ovat sopeutuneet vanhempien rooliin iltapäivissään, ovat he sitten kotona tai töissä, vaikka vanhempien aikaisempaa töistä kotiintuloa saatetaankin toivoa.

Lasten suhtautuminen sisaruksiin on sen sijaan ristiriitaisempaa. Sen lisäksi, että suhtautumisessa sisaruksiin on eroja eri lasten välillä, myös yksi lapsi voi suhtautua eri tilanteissa sisarukseensa eri tavalla. Joissain tilanteissa sisaruksista on hyötyä ja joissain haittaa, joten lapset toivovat sekä yksinoloa suhteessa sisaruksiin että yhdessäoloa sisarusten kanssa. Jos sisarusten kanssa toivotaan yhdessäoloa, siihen sisältyy ennen kaikkea toive yhteisestä tekemisestä. Yhteistä tekemistä voidaan kehittää myös lemmikkieläinten kanssa yksinäisyyden helpottamiseksi. Lemmikkieläimet eivät kuitenkaan pysty korvaamaan kavereita, enkä tulkitse lemmikkieläinten voivan korvata myöskään sisarusia tai vanhempia.

Yhteenvetoa yksinäisyyttä valottavista diskursseista

Kuten pelkoa (ks. Kirmanen 2000a, 227) ei yksinäisyyttäkään voi ymmärtää irrallaan siitä kontekstista, jossa se syntyy. Edellä esittämäni diskurssit ovat erilaisia merkityshorisontteja (Holstein & Gubrium 1995), jotka on tuotettu tietynlaisessa kontekstissa, tutkijan ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa. Haastattelutilanteet eivät vastanneet arjen keskusteluja, mutta lapset käyttivät heille annettua mahdollisuutta murtaa haastattelun aikuisjohtoista rakennetta (ks. Forsberg 2002, 67). Haastattelutilanteet toivat kuitenkin esille myös sen, kuinka erityisesti lasten rakentamat kertomukset ovat herkkiä

tutkijan antamalle palautteelle (ks. Engel 2005, 212). Haastatteluiden pohjalta ajattelen, että mitä varmempi lapsi on kertomuksestaan, sitä vähemmän hän on tutkijan johdateltavissa aiheesta kuin aiheesta. Yksinäisyys vaikuttaa aiheelta, jonka toiset lapset ovat miettineet ja jäsentäneet hyvinkin valmiiksi (esimerkiksi suhteessa yksinoloon), toiset lapset eivät. Aineistoni ääripäinä pidän Heidn ja Samin haastatteluja muiden lasten haastatteluiden asettuessa ääripäiden väliselle janalle. Lasten haastatteluissa muistamattomuus ja kantaottamattomuus voi kertoa käsitteen jäsentymättömyyden lisäksi lapsen halusta hallita haastattelutilannetta tai yksinäisyyttä (ks. erityisesti Itsenäisyysdiskurssi).

Analyysini kohteena on tietyllä tarkkuudella litteroitu haastatteluteksti (ks. luvut 4.3 ja 5.2, s. 63). Litterointitarkkuus ei riitä esimerkiksi äänenpainojen, jotka muodostavat merkittävän osan sanallisesta vuorovaikutuksesta, huomioonottamiseen analysoinnissa. Myös ääninauhan epäselviksi jääneet kohdat kaventavat aineistoa. Suora kerronta (ks. Eskonen 2001, 30) on haastava tapa käsitellä yksinäisyyttä, abstraktia ilmiötä, jonka määrittelyn aikuiset tutkijatkin ovat todenneet mahdottomaksi (esim. Weiss 1989, 12). Lisäksi aineistoa rajaavaksi tekijäksi on mainittava haastattelupuheen keskittyminen lasten iltapäiviin. Kaikista edellä läpikäymistäni rajoituksista huolimatta tutkijan ja lapsen vuorovaikutuksessa syntyneestä haastattelutekstistä on tunnistettavissa erilaisia merkityshorisontteja, jotka kuvaavat yksinäisyyttä erilaisista kertojapositioista. Tutkijat onnistuivat ainakin jossain määrin rohkaisemaan kertojaposition vaihtamiseen ja eri roolien ottamiseen. (ks. Holstein & Gubrium 1995.)

Merkityshorisontti -käsitteen miellän synonyymiksi merkityssysteemin käsitteelle, josta haastatteluaineiston yhteydessä käytän diskurssin käsitettä. Haastateltuja lapsia tarkastelen diskurssin käyttäjinä. Tunnistin lasten haastattelupuheesta neljä erilaista yksinäisyyttä valottavaa diskurssia, jotka eivät selvärajaisesti eroa toisistaan, ja tuovat esille lapsen tavan määrittää itse itseään ristiriitaisillakin tavoilla. (ks. Jokinen et al. 1993, 39.) Diskurssit viittaavat jatkuvasti toisiinsa ja merkityksellistyvät suhteessa toisiinsa. Erilaiset diskurssit kuvaavat erilaisia diskursiivisia mahdollisuuksia, joita lapsilla on käytettävissä haastattelukontekstissa ja sen ulkopuolella (ks. Suoninen 1997, 76). Erottamieni diskurssien sisällä on tarpeen tarkastella myös sitä, mitä yksinäisyydestä ei puhuta.

Pelkistäen ajattelen itsenäisyysdiskurssin olevan synonyymi solitude -sanalle, siinä merkityksessä kuin Kirova (2003, 16–17) sen ymmärtää: lapsen sopusointua ajan, (fyysisen) paikan ja itsensä kanssa. Ymmärrän diskurssin olevan positiivinen yksin olemisen kokemus, jota Perlman (1989, 21) solitude -sanalla kuvaa. Itsenäisyysdiskurssin kautta tarkasteltuna lapsen yksinäisyys on hallinnassa. Hahmottamassani kuviossa (s. 63) perhediskurssi asettuu ristikkäiseen kulmaan itsenäisyysdiskurssiin nähden. Perhediskurssista löytyvätkin ne lapsen iltapäivään kuuluvat merkitykselliset ihmiset, joista lapset haluavat usein olla riippumattomia ja erillisiä yksilöitä. Toisaalta itsenäisyyden tarpeen korostamisen voi ajatella olevan sellaisen yksinolon hallintaa, johon liittyy yksinäisyyden kokemisen uhka. Haastatteluiden perusteella lapsilla ei ole juurikaan mahdollisuutta vaikuttaa perheenjäsenten läsnä- tai poissaoloon iltapäivisin. Kun lapsi ei koe voivansa vaikuttaa tilanteeseen, hallita ympäristöään käyttäytymistasoisella toiminnalla, hän käyttää kognitiivistasoista tunteeseen vaikuttamaan pyrkivää hallintakeinoa, myönteistä ajattelua (ks. Kirmanen 2000a, 124–126). Myönteisen ajattelun ymmärrän yksinäisyyden kohdalla niin, että lapsi määrittelee tilanteen uudelleen siten, ettei, yksinolotilanne vaikuta uhkaavalta. Tätä taustaa vasten halun olla yksin kotona iltapäivisin voi ymmärtää paitsi erillisyyden ja riippumattomuuden tarpeeksi, myös myönteisen ajattelun ilmauksena.

Yksinäisyys ilmenee selkeimmin irrallisuuskurssissa. Irrallisuuskurssi tuo esille sen, etteivät tilanteisesti toimivat käyttäytymistasoiset ja tunteeseen vaikuttamaan pyrkivät yksinäisyyden hallintakeinot, kuten erilaiseen toimintaan pakeneminen (ks. mt. 124–126), aina riitä yksinäisyyden kokemuksen hallitsemiseen. Myöskään muut ympäristöön vaikuttamaan pyrkivät hallintakeinot, tai tunteeseen vaikuttamaan pyrkivät hallintakeinot eivät aina toimi. Yksinäisyys ei lasten haastattelujen valossa ole kokonaan ratkaistavissa, koska he tunnistavat yhteyden tarpeen itselleen merkityksellisiin ihmisiin. Ajattelen, että yhteyden tarpeen tunnistaminen mahdollistaa yksinäisyyden kokemisen (ks. Kirova 2003, 17). Tulkintani vahvistuksena voi pitää muun muassa sitä, että lasten haastatteluista löytyy kaikki Peplau ja Perlmanin (1982) nimeämät yksinäisten ihmisten reagoitavat (ref. Laine 1989, 11–12). Lapset pyrkivät muuttamaan todellisia sosiaalisia suhteitaan, muuttamaan sosiaalisia tarpeitaan ja toiveitaan tai vähentämään sosiaalisen puutteen merkitystä. Haastatteluiden perusteella yhteyden tunnistaminen mahdollistaa ainakin kuvitteellisen yksinäisyystilanteen kuvailun (Samin haastattelua ehkä lukuunottamatta).

Vaikka lapset kuvaavat yksinäisyyttä konkreettisesti fyysisenä erossaolona muista ihmisistä, tulkitsen siihen sisältyvän myös psyykkisen erossaolon tiedostamisen. Yksinäisyyttä voidaan kokea suhteessa yksilöihin tai laajempaan yhteisöön. Haastatteluissa lapset määrittelevät yksinäisyyden kuitenkin pääsääntöisesti tiettyjen ihmissuhteiden poissaolona, yleensä kavereiden, joissain tapauksissa perheenjäsenten poissaolona. (ks. Hymel et al. 1999, 89–90.) Yksinäistä määriteltessä lapset saattavat viitata erossaoloon laajemmistakin yhteisöistä. Irrallisuusdiskurssi on kuviossani kaveridiskurssiin nähden ristikkäisessä kulmassa. Kaverisuhteet vaikuttavatkin korvaamattomilla iltapäiväkontekstissa verrattuna muihin sosiaalisiin suhteisiin. Perheenjäsenet (mukaan lukien lemmikkieläimet) voivat helpottaa lapsen yksinäisyyden kokemusta, mutta perheenjäsenten rooli on lasten iltapäivissä erilainen kuin kavereiden. Kavereiden kanssa yhteinen tekeminen on olennaista ja psyykkinen yhteys rakentuukin pääsääntöisesti yhteisen tekemisen kautta.

6 ANALYYSIN KULKU: YKSINÄISYYDEN MERKITYKSET KIRJOITUKSISSA

Kuten luvussa 4.3 kirjoitan, toisen aineiston etsiminen oli huomattavasti työläämpää. Etsinnän jälkeen Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Kansanrunousarkistosta löytyi kuitenkin 8-vuotiaiden kirjoittamia loppuratkaisuja perustarinaaan Yksinäinen Valdemar (ks. Liite 1) yhteensä 30. Puolet loppuratkaisuista on tyttöjen ja puolet poikien kirjoittamia. 17 loppuratkaisua on yhden pääkaupunkiseudun koululuokan oppilaiden kirjoittamia. Näistä tyttöjen kirjoittamia on kahdeksan ja poikien yhdeksän. Analysointiprosessi kuten haastatteluaineistonkin kohdalla alkoi jo aineistonhankintavaiheessa (ks. 4.3, mm. aineiston muotoa koskevat oleelliset asiat). Seuraavassa keskityn siihen, mitä tiivistämästäni aineistosta löysin eli keskityn aineiston sisältöön.

Systemaattinen loppuratkaisujen lukeminen paljastaa, että 8-vuotiaiden kirjoittamat loppuratkaisut ovat kahta lukuun ottamatta selviytymistarinoita. Pääsääntöisesti 8-vuotiaat lapset vastaavat perustarinan lopussa esitettyyn kysymykseen: ”Saako Valdemar koskaan ystäviä”, myöntävästi. Gergenin (1994) kertomuksen päämäärästä tekemän analyysin pohjalta 28 loppuratkaisua voidaan nimetä progressiiviseen kertomustyyppiin kuuluviksi (ref. Saastamoinen 1999, 174). Puolet loppuratkaisuista on tyttöjen, puolet poikien kirjoittamia. Loppuratkaisuissa elämä etenee onnistumisten ja menestyksen kautta asteittain kohti päämääräänsä, yksinäisyyden tai (ainakin) kiusaamisen voittamista. Loppuratkaisuissa myös tulevaa ennakoidaan onnistumisten kautta esimerkiksi kertomalla,

että ”viikon päästä Valdemar ja Matti olivat ikuisesti kavereita”. Luokittelen loppuratkaisut progressiivisiksi, vaikka niissä kaikissa yksinäisyyttä tai kiusaamista ei voiteta yhtä suoraviivaisesti, vaan matkalla päämäärään tapahtuu myös epäonnistumisia. Kertojan valitsemilla tapahtumilla onkin mahdollisuus korostaa päämäärän saavuttamisen helppoutta tai vaikeutta (Gergen 1994; ref. Saastamoinen 1999, 173).

Gergenin (mt.) määritelmän mukaan kahden 8-vuotiaan, yhden tytön ja yhden pojan, kirjoittaman loppuratkaisun voi määritellä edustavan pysyvyyskertomusta. Näissä kahdessa loppuratkaisussa tapahtumakulku etenee suhteellisen muuttumattomana suhteessa päämäärään. Toisessa loppuratkaisussa Valdemarin päivä toistuu perustarinassa kerrotun mukaisesti, ja toisessa Valdemarin suhtautumista kiusaajiin kuvataan tyyliin: ”En mä teistä välitä.” Loppuratkaisuissa ei ennakoida tulevaa negatiivisesti eikä positiivisesti. Ensimmäisessä loppuratkaisussa Valdemar jätetään perustarinassa kuvattuun tilanteeseen. Toisesta loppuratkaisusta voi tulkita tilanteen hallintaa. Kirmasen (2000a, 126) termin Valdemar pakenee symbolisesti tilannetta poistaakseen tai vähentääkseen tilanteen aiheuttamaa tunnetta.

Yhtään Gergenin (1994) kolmanteen, regressiiviseen kertomustyyppiin luokiteltavaa loppuratkaisua ei analysoimistani 8-vuotiaiden teksteistä löydy (ref. Saastamoinen 1999, 174–175). Avoimen tarinan tv-ohjelmasarjan ohjaaja Tuula Rajavaara kirjoittaa, että perustarinoiden ahdistava tunnelma mietitytti Koulu-tv:n ohjelmasarjan tekijöitä. Pelkona oli se, että loppuratkaisut olisivat surullisia ja ahdistavia, ja päähenkilöt jätettäisiin tilanteen uhreiksi vailla toivoa. Pelko osoittautui kuitenkin turhaksi ja Rajavaaran mukaan: ”Surulliset ja ahdistavat loppuratkaisut olivat vähemmistö ja tuntuivat kiehtovan enemmän vanhempia kirjoittajia”. Sen kummemmin lasten ikää erittelemättä Rajavaara toteaa, että: ”Nuoremmat kirjoittajat halusivat muovata päähenkilöistä sankareita, jotka löytävät oman rohkeutensa ja joille käy hyvin”. (Rajavaara.)

8-vuotiaiden kirjoittamien loppuratkaisujen pohjalta voin yhtyä Rajavaaran tulkintaan siitä, että surulliset loppuratkaisut ovat vähemmistö. Lisävahvistusta antavat aiemmin mainitsemani kahden 8-vuotiaan pojan ja kahden 8-vuotiaan tytön kirjoittamat yksinäisyysteeman alle luokitellut avoimet tarinat (Thien – vietnamilaistyttö ja Kolmisormi, <http://www.yle.fi/avointarina/pdf/yksinaisyys.pdf>, sivut 299 ja 300), jotka voi luokitella progressiiviseen kertomustyyppiin kuuluviksi. Tarinat eivät siinä mielessä ole avoimia tarinoita, että niissä molemmissa on loppuratkaisu (onnellinen loppu). Lisäksi kaikki

Yksinäinen Valdemar -perustarinaaan ehdotetut loppuratkaisut ovat yleisesti ottaen positiivisia lataukseltaan (<http://www.yle.fi/avointarina/osa1/>).

Loppuratkaisujen positiivisuus on yllättävää perustarinaaan nähden. Valdemarin tilanne voidaan merkityksellistää Hymelin et al. (1999, 93) yksinäisyyskäsitteitä käyttäen hylkäämiseksi, joka on selkein psyykkisen etäisyyden muoto. Hylkääminen, joka ilmaistaan perustarinassa sanallisena kiusaamisena (muun muassa nimittelynä) on yksisuuntaista, ja jättää Valdemarille vain vähän mahdollisuuksia puolustautua. Kuten Hymelin et al. tutkimuksessakin, Valdemar on samanikäisten kavereiden hylkäämä kotona ja koulussa. Myös hylkäämisen syy ja siihen liitetyt ominaisuudet tuodaan esille heti perustarinan alussa. Kukaan ei pidä Valdemaria, koska hän on lihava, eikä sovi muiden joukkoon. (ks. mt. 93.)

Yksinäisyyden hallintaa kuvaavat narratiivit

Progressiiviseen kertomustyypin luokitelluista loppuratkaisuista etsin käännekohtaa eli kohtaa, jossa perustarinassa kuvattu tilanne muuttuu. 8-vuotiaiden tekstin tuottamismalleja tutkineen Ria Heilä-Ylikallion (1997) mukaan 8-vuotiaiden tavoitteena on tarinan kertominen, kirjoittivatpa he luetusta tekstistä tai omista ajatuksistaan tietystä aiheesta. Käännekohdassa kiinnitän huomioni siihen, kenen aktiivisuus Valdemarin tilanteen muuttaa. Luokittelen loppuratkaisut käännekohdassa toimijan perusteella. Käytän luokittelimistani loppuratkaisuista narratiivin käsitettä, joka viime vuosina on yleistynyt diskurssianalyttisessä tutkimuksessa. Narratiivi on sukulaiskäsitteitään merkityssysteemiä, diskurssia ja tulkintarepertuaaria joustavampi. Tarkastelen narratiiveja diskursiivisina ilmiöinä, jolloin narratiivit jäsentyvät kielenkäyttäjien, tässä tapauksessa kirjoittavien lasten resursseiksi. Tarkastelen 8-vuotiaiden kirjoittamia loppuratkaisuja kertomuksen muodon saaneina asioiden ja tapahtumien merkityksellistämisen tapoina. (Jokinen & Juhila 2002, 68.) Engelin (2005, 202) mukaan kouluikäisten lasten kertomukset muistuttavat yhä enemmän aikuisten kertomuksia, nimenomaan niiden aikuisten kertomuksia, joiden kanssa lapset elävät perheessä ja laajemmassa yhteisössä.

Loppuratkaisujen toimijoiksi tunnistin joko Valdemarin, toisen lapsen tai aikuisen. Kahdeksasta loppuratkaisusta käännekohdan toimijaa oli mahdoton yksiselitteisesti nimetä. Loppuratkaisut saivat analyysin alkuvaiheessa reunahuomautukseen ”selittämätön muutos”. Myöhemmin luokittelin ”selittämättömän muutoksen” sisältävät loppuratkaisut kuuluviksi Valdemar saa kavereita -narratiiviin. Tulkitsen tätä narratiivia

viimeisenä Heilä-Ylikallion (1997) väitöskirjan tutkimustuloksia apuna käyttäen. Väitöskirjan keskeisenä kiinnostuksen kohteena on se, mitä 6- ja 8-vuotiaiden tekstit kertovat. Muita narratiiveja ovat: Valdemar tarttuu tilaisuuteen, ”Pekka” puuttuu tilanteeseen ja aikuinen auttaa. Nämä narratiivit nimesin käännekohtan toimijan mukaan. Kaikki 28 progressiivista loppuratkaisua näkyvät narratiiveiksi luokiteltuina taulukossa 1.

Käännekohtan paikantamisen jälkeen tarkastelen koko muutosprosessia: kuka on ensimmäinen aktiivinen toimija tilanteen muuttamiseksi, riittääkö yhden aktiivisen toiminta vai tarvitseeko hän muiden (ja keiden) apua tilanteen muuttamisessa. Tarvitaanko joltain henkilöltä mahdollisesti useampia aloitteita, ja kenen toiminta lopulta ratkaisee tilanteen. Lisäksi tarkastelen sitä, millä edellytyksillä Valdemarin tilanne muuttuu. Muuttuuko tilanne, Valdemar vai joku muu ihminen. Mitä hallintakeinot kertovat siitä, miten lapset merkityksellistävät yksinäisyyden syyn. Edellä mainittujen kysymysten pohjalta päädyin pohtimaan sitä, miten 8-vuotias kirjoituksessaan sijoittaa lapset ja aikuiset. Mitkä ovat lasten ja aikuisten roolit yksinäisyyden ratkaisemisessa?

En koe mielekkääksi vertailla internetin kautta palautettuja loppuratkaisuja postin kautta palautettuihin, koska 8-vuotiaiden kirjoittamia, internetin kautta palautettuja loppuratkaisuja on vain neljä. Myöskään yhden pääkaupunkiseudun luokan oppilaiden ja muiden 8-vuotiaiden kirjoittamia loppuratkaisuja en vertaa keskenään, koska ne eivät eroa merkittävästi toisistaan. Ainoastaan Valdemar saa kavereita -narratiiviin lukeutuvia loppuratkaisuja pääkaupunkiseudun koulun oppilaat kirjoittivat enemmän. Rajatakseni tutkielmani työmäärää jätän tekemättä myös sukupuolten välisten erojen analysoinnin. Sukupuolten välisistä eroista totean vain sen, että poikien loppuratkaisuissa käännekohtan toimijana on useinmiten Valdemar itse (5/7 narratiivia), tytöillä useinmiten aikuinen (5/6). Toisen lapsen toimijuuteen uskotaan lähes tasapuolisesti sukupuolesta riippumatta. Pojilla on selittämättömiä muutoksia hieman tyttöjä enemmän (5/8).

TAULUKKO 1. Progressiiviset loppuratkaisut (N=28) ja niiden lukumäärä yksinäisyyden hallintakeinoja kuvaavissa narratiiveissa.

Narratiivit	Loppuratkaisuja
Valdemar tarttuu tilaisuuteen	7
”Pekka” puuttuu tilanteeseen	7
Aikuinen auttaa	6
Valdemar saa kavereita	8

Valdemar tarttuu tilanteeseen

Seitsemässä loppuratkaisussa Valdemarin toiminta on käännekohdassa aktiivista. Valdemar muuttaa tilanteensa hankkimalla kaverin tai ystävän, tai ainakin ansaitsemalla hyväksyntää. Nimeän loppuratkaisut Valdemar tarttuu tilaisuuteen -narratiiviksi.

Loppuratkaisuissa Valdemar muuttaa muiden suhtautumista itseensä monin tavoin. Kahdessa pääkaupunkiseudun koululuokan oppilaan kirjoittamassa loppuratkaisussa, jotka kovasti muistuttavat toisiaan, Valdemar muuttaa muiden käsitystä itsestään toimimalla oikein. Loppuratkaisujen samankaltaisuutta saattaa selittää se, että Kouluohjelmat -julkaisussa opettajia opastettiin, että perustarinan katsomisen jälkeen loppuratkaisun pohtiminen ja kirjoittaminen voidaan toteuttaa yksin, pareittain tai pienryhmissä (Rajavaara & Holste 2001, 15). Toisessa loppuratkaisussa Valdemar löytää vihreän käsineen ja keksii, että palauttamalla sen omistajalleen hänellä on mahdollisuus saada kaveri. Käsineen omistajasta tuleekin Valdemarin kaveri. Toisessa loppuratkaisussa Valdemar löytää avaimen ja palauttaa sen omistajalleen. Avaimen omistaja ilahtuu, eikä kukaan enää kiusaa Valdemaria.

Kolmannessa, hieman enemmän mielikuvitusta vaatineessa loppuratkaisussa perustarina jatkuu kertomuksella siitä, kuinka vanha kaveri haukkuu Valdemaria. Valdemar ei tiedä miksi, mutta saa haukkumisen loppumaan, kun häätää koululaisia uhkaavan karhun puhaltamalla torveen. Karhu pakenee ja vanha kaveri kiittää Valdemaria. Kirmasen (2000b, 129–130) mukaan fantasia on alle kouluikäisille lapsille ominainen ja erityinen kognitiivistasoinen pelon hallintakeino. Fantasia on lapselle sekä pakopaikka todellisuudesta että keino käsitellä ahdistavia ja pelottavia kokemuksia (mt. 130). Perustarinassa Valdemarin tilanteen voi kokea ahdistavaksi, joten mielikuvituksen

loppuratkaisun voi ymmärtää keinoksi hallita ahdistavaa tunnetta. Hallinnan näkökulmasta katsottuna pienikin lapsi on autonominen, toimiva ja pärjäävä (mt. 129). Fantasiaa loppuratkaisussaan hyödyntävä 8-vuotias kirjoittaja esittää sekä itsensä ja että Valdemarin toimivana ja pärjäävänä.

Tilanteen muutos voi saada alkunsa paitsi uhkaavasta karhusta, myös uudesta oppilaasta. Kahdessa loppuratkaisussa tilanne muuttuu, kun Valdemarin kouluun tulee uusi oppilas ja Valdemar on aloitteellinen uuden oppilaan suhteen. Toisessa loppuratkaisussa Valdemar kysyy mutkattomasti luokan uudelta oppilaalta, Vililtä: ”Voitko olla?”. Toiselta paikkakunnalta muuttanut Vili vastaa myöntävästi. Äidinkielen tunnilla opettaja antaa parityöksi oman pienen näytelmän tekemisen, jonka Valdemar ja Vili tekevät yhdessä. Iltapäivällä Valdemar pyytää vielä Viliä luokseen ja he ystäväystyvät. Toisessa loppuratkaisussa perustarina jatkuu sillä, että Valdemarin kouluun tulee uusi oppilas, joka on samanlainen kuin Valdemar. Valdemar ilmeisesti tunnistaa samankaltaisuuden, ottaa uuteen oppilaaseen kontaktin ja ystäväystyy tämän kanssa. Uusi oppilas antaa molemmissa loppuratkaisuissa Valdemarille tavallaan mahdollisuuden uuteen alkuun. Kuudennessa loppuratkaisussa tilanne, johon Valdemar tarttuu ei ole uusi, mutta lopputulos on. Valdemar näkee kotimatalla tuttuja ja osallistuu juoksukilpailuun. Tällä kertaa hän voittaa, ja siitä lähtien muut ottavat Valdemarin mukaan. Voittamalla juoksukilpailun Valdemar osoittaa muille, että lihavakin voi olla muuta kuin hidas (ks. Liite 1).

Kun kuudessa edellä läpikäymässäni loppuratkaisussa Valdemar ottaa käyttöönsä jonkun kyvyn, jota hän ei perustarinassa käytä, tai toimii perustarinan verrattuna uudella tavalla, niin seitsemännessä loppuratkaisussa hän hyväksyy perustarinassa itsestään muodostetun kuvan. Tässä loppuratkaisussa Valdemar reagoi perustarinan alussa muiden hänestä luomaan kuvaan: ”Kukaan ei pidä minusta, koska olen lihava enkä sovi muiden joukkoon”. Valdemar alkaa kuntoilla ja laihtuttaa, loppuratkaisun sanoin ”sopivan mittaiseksi”, ja kaikki pitävät Valdemarista. Ulkonäön muokkaaminen osoittaa, että Valdemar tunnistaa ympäristönsä ulkonäköön kohdistamat arvot, ja on valmis mukautumaan niihin.

Loppuratkaisuissa, joissa Valdemar itse muuttaa tilanteensa, ei tarvita muiden toimintaa, tosin ulkopuolinen tekijä voi tarjota mahdollisuuden Valdemarin toiminnalle. Valdemar toimii hyväksyttävästi esimerkiksi palauttamalla kadonnutta omaisuutta, pelastamalla koululaiset karhulta rauhanomaisin keinoin tai ottamalla kontaktin uuteen oppilaaseen.

Yhden perustarinan mukaan myös laihduttaminen on hyväksyttävä tapa hankkia hyväksyntää. Missään narratiivin loppuratkaisussa Valdemar ei kuitenkaan hae luokkakavereiden hyväksyntää sillä, että hän jättäisi läksyt tekemättä, vaikka läksyjen tekeminen on toinen Valdemaria luokkakavereistaan erottava tekijä. Kirmasen (2000a, 126) lasten pelkojen hallintakeinojen luokittelujärjestelmän mukaisesti tarkasteltuna Valdemar tarttuu tilaisuuteen -narratiivissa käytetään pääosin rakentavia tilanteen kontrolloirytyksiä. Kontrolloirytyksillä yritetään saada toisten käyttäytyminen muuttamaan lapsen haluamaan suuntaan. Tosin ystävystymistä ei voi pitää näin yksisuuntaisena.

Weiss (1982) pitää todennäköisenä, että krooniseen yksinäisyyteen liittyy pitkäaikaista kognitiivista ja toiminnallista kyvyttömyyttä ottaa yhteyttä toiseen ihmiseen (ref. Laine 1989, 8). Valdemar tarttuu tilaisuuteen -narratiivien valossa 8-vuotiaat eivät tulkitse Valdemaria kroonisesti yksinäiseksi, vaan hänet kuvataan kyvykkääksi luomaan ja ylläpitämään ystävyyssuhteita. Sekä yksinäisten itsensä että muiden tekemien arvioiden perusteella varsin oleellisena yksinäisten ongelmana pidetään sosiaalisten taitojen puutetta (esim. Brennan 1982; Horowitz et al. 1982; ref. Laine 1989, 10). Narratiiveissa Valdemarilla on nämä taidot ja hän vain ottaa ne tilaisuuden tullen käyttöön. Yksinäisten tyypilliset käyttäytymisreaktiot kolmijaosta (Peplau & Perlman 1982; ref. Laine 1989, 11–12) Valdemar ottaa käyttöönsä ensimmäisen: hän pyrkii muuttamaan todellisia sosiaalisia suhteitaan muodostamalla uusia suhteita.

”Pekka” puuttuu tilanteeseen

Kun Valdemar on käännekohtan toimijana seitsemässä loppuratkaisussa, yhtä monessa toimijana on toinen lapsi tai useampi lapsi. Luokkaan ”toinen lapsi” luokittelun loppuratkaisut, joissa yksi tai useampi lapsi on aloitteellinen Valdemarin kanssa ystävystymisessä tai ainakin Valdemarin kiusaamisen lopettamisessa.

Otsikossa mainittu Pekka-nimi on poimittu aineistoni pisimmästä loppuratkaisusta. Loppuratkaisussa kuvataan monenlaista Valdemarin kiusaamista koulussa, koulumatkalla ja koulun jälkeen. Pitkälle menevin kiusaamismuoto on Valdemarin sulkeminen varastoon. Äiti pelastaa Valdemarin varastosta, ja kotona Valdemar kertoo äidilleen, mitä oli tapahtunut. Seuraavana kouluamuna Valdemaria ei kiusata koulun pihassa, koska myös opettaja on pihassa. Opettaja kysyy Valdemarilta, miksi tämä ei mene leikkimään muiden kanssa ja saa Valdemarilta vastaukseksi: ”koska minä olen hidas ja läski.” Opettajan ohje Valdemarille on olla välittämättä kiusaamisesta. Valdemarin kiusaaminen jatkuu kuitenkin

liikuntatunnilla pukuhuoneessa. Poikien kiusaamisen, Valdemarin tönimisen ja haukkumisen saa loppumaan Pekka -niminen poika huutamalla: "Lopettakaa!". Sen jälkeen Pekka ja Valdemar leikkivät yhdessä välitunnilla ja "heistä tuli parhaimpia ystäviä, eikä häntä (Valdemaria) enää haukuttu tai kiusattu."

Opettaja on mukana myös toisessa loppuratkaisussa. Opettajan kehotuksesta huolimatta Valdemar ei mene välitunnille. Valdemar kertoo syyksi sen, että häntä kiusataan välitunnilla. Opettaja sanoo: "Ketään ei saa kiusata koulussa". Seuraavalla välitunnilla yksi kiltti poika kysyy: "Voisitko olla minun kanssa". Valdemar vastaa myöntävästi, on koko päivän pojan kanssa ja heistä tulee ystäviä. Tässäkään loppuratkaisussa opettaja, aikuinen ei toimi aktiivisesti siitä huolimatta, että Valdemar kertoo kiusaamisesta. Sen lisäksi, että aikuinen ei tunnu huomaavan kiusaamista oma-aloitteisesti, hän ei myöskään ratkaise ongelmaa. Opettaja kyllä tuomitsee kiusaamisen ja antaa näin myös Valdemarille luvan vastustaa kiusaamista, mutta ei suoranaisesti puutu siihen, eikä tarjoa keinoja kiusaamisen lopettamiseksi.

Kolmesta loppuratkaisusta löydän toisen lapsen myötätunnon ilmauksia. Yhdessä loppuratkaisuista Valdemarin tilanne muuttuu kesälomalla, kun hän tapaa uimassa Tommin, joka ei hauku huomattessaan Valdemarin surulliset kasvot. Tommi on haukkumisen sijaan hiljaa. Pojat ystäväystyvät ja ovat kesän yhdessä. Syksyllä Tommi ja Valdemar ovat luokkakavereita, mikä on molemmille iloinen yllätys. Pojat leikkivät yhdessä koko ala-asteen ajan. Toisessa loppuratkaisussa "uusi ystävä" lähestyy Valdemaria kirjeellä, jossa kertoo tietävänsä Valdemarin tilanteen ja haluavansa olla Valdemarin kaveri. Valdemar vastaa kirjeeseen, ja siitä alkaa kirjeenvaihto, jonka seurauksena Valdemar ja "uusi ystävä" ystäväystyvät. Kolmas loppuratkaisu on saman pääkaupunkiseudun koululuokan oppilaan kirjoittama kuin edellinen. Myös siinä toimijana on "uusi ystävä", mutta lähestymistapa on suurempi. Eräänä päivänä "uusi ystävä" tulee hakemaan Valdemaria kouluun. Kun Valdemar kysyy, kuka hän on, hakija vastaa olevansa "ainoa ystävä". "Uusi, ainoa ystävä" ystäväystyy Valdemarin kanssa.

Kuudennessa ja seitsemännessä, pääkaupunkiseudun koululuokan oppilaiden kirjoittamassa loppuratkaisussa, toinen lapsi tunnistaa itsensä ja Valdemarin välillä samankaltaisuutta. Toisen lapsen osoittama ymmärrys perustuu samankaltaisuuteen. Ensimmäisessä loppuratkaisussa kaveriton Antti, yhtä kömpelö kuin Valdemar, tulee

kysymään Valdemarista leikkikaveria. Valdemar ja Antti leikkivät joka päivä, ja heistä tulee parhaat kaverit. He kulkevat koulumatkat yhdessä, eikä kukaan enää kiusaa Valdemaria.

Toista loppuratkaisua minun oli aluksi vaikea luokitella vain yhteen narratiiviin kuuluvaksi. Loppuratkaisussa sama tilanne yhdistää Valdemaria ja toista poikaa, kun he yhdessä pakenevat "haukkujia". Toisenkin pojan nimi on Valdemar, ja näistä kahdesta tulee kavereita. Jälkikirjoituksena kerrotaan: "He olivat kuin kaksi marjaa." Valitsemalla kaksi haukuttavaa "haukkujat" auttavat Valdemareja löytämään toisensa. Tulkitsen "haukkujat" toiseksi lapsiksi, ja vaikka heidän valintansa tuskin on tietoinen, toiset lapset ovat tulkintani mukaan ne, jotka loppuratkaisun käännekohdassa toimivat ja tilanteen muuttavat. Molempien Valdemarien toiminta on seurausta haukkumisesta. Vaikka pakenemisen voi toki tulkita aktiiviseksi kiusaamisen hallintakeinoksi (ks. Kirmanen 2000a, 126), nimeän toimijaksi tässä tapauksessa toiset lapset, en Valdemaria.

Loppuratkaisuissa, joissa käännteentekijänä on toinen lapsi, aikuisia esiintyy vain kahdessa. Molemmissa Valdemar kertoo kiusaamisestaan, mutta se ei johda aikuisen aktiiviseen toimintaan tilanteen muuttamiseksi, eikä tilanne muutu pelkällä Valdemarin aktiivisuudella ja aikuisen tietoisuudella tilanteesta. "Pekka" puuttuu tilanteeseen -narratiivi antaa ymmärtää, että opettajat eivät ole kovin herkkiä havaitsemaan kiusaamista tai yksinäisyyttä. Narratiivin perusteella 8-vuotiaat kirjoittavat eivät myöskään usko, että aikuiset voivat ratkaista tai haluavat ratkaista kiusaamista tai yksinäisyyttä. Lapsilla sen sijaan on kykyä havaita ja ratkaista näitä ongelmia.

Aikuinen auttaa

Aikuisen apu muuttaa Valdemarin tilanteen kuudessa loppuratkaisussa. Viidessä loppuratkaisussa avun saaminen edellyttää, että Valdemar kertoo kiusaamisesta joko opettajalle, äidille tai molemmille. Kuudennessa loppuratkaisussa koulun rehtori ei huomaa kiusaamista oma-aloitteisesti, mutta huomaa, etteivät Valdemarin asiat ole kunnossa ja selvittää syyn.

Loppuratkaisu, jossa aikuinen ratkaisee Valdemarin tilanteen on yksinkertaisimmillaan sellainen, että Valdemar kertoo opettajalle kiusaamisesta, opettaja puhuu Valdemarin kanssa kahden kesken, ja Valdemar saa ystävänsä takaisin. Tilanne ratkeaa melko yksinkertaisesti myös toisessa loppuratkaisussa, jossa Valdemar saa ystäviä ja kertoo äidille. Vaikka loppuratkaisussa loogisesti ajateltuna äidille kertominen ja sen seurauksena

saattaa koulun pihaan ”niin kukaan ei enää haukkunut ketään”, pitäisi mainita ensin, olen tulkinnut äidin ratkaisseeseen tilanteen. Haukkumisen loppuminen tuntuu loogisesti helpottavan ystävien saamista, ystävyysuhteiden luomista.

Edellisiä ratkaisuja suurempaa rohkeutta vaaditaan kolmannessa loppuratkaisussa, jossa Valdemar viittaa luokassa ja kertoo kiusaamisesta opettajalle. Kertomisen seurauksena kaikki, paitsi Valdemar ja ”outo poika”, joka ei ole kiusannut Valdemaria, saavat jälki-istuntoa. Valdemarin ja opettajan toiminnan seurauksena Valdemar on viikon päästä ”oudon pojan”, Matin kanssa ”ikuisesti kavereita, eikä kiusaajat enää kiusanneet”. Kiusaamiseen tietoon tulo ja siihen puuttuminen muuttavat ilmeisesti myös muiden lasten toimintaa. Loppuratkaisussa opettaja auttaa Valdemaria huomaamaan, että kaikki luokkakaverit eivät kiusaa.

Neljäs loppuratkaisu vaatii Valdemarilta rohkeuden lisäksi melkoista sitkeyttä. Valdemar kysyy kiusaajiltaan: ”Miksi te kiusaatte minua?”. Pojat vastaavat: ”Sä oot tyhmä.” Valdemar pahoittaa mielensä ja kertoo asiasta opettajalle, joka ei kuitenkaan puutu tilanteeseen. Kotona Valdemar kertoo äidille. Kun äiti kertoo kiusaamisesta opettajalle, niin opettaja puuttuu tilanteeseen ”ilmoittamalla” asiasta pojille. Opettajan ilmoittamisen seurauksena haukkuminen ja kiusaaminen loppuvat, ja Valdemarista ja häntä kiusanneista pojista tulee ”parhaita ystäviä”. Tilanteen muuttamiseksi Valdemarin aktiivisuuden lisäksi tarvitaan kahden aikuisen tilanteeseen puuttumista. Opettaja puuttuu tilanteeseen vasta, kun viesti kiusaamisesta tulee Valdemarin äidin kautta. Valdemar sen sijaan pyrkii hoitamaan tilanteen aikuismaisella tavalla. Hän pyrkii ensin ratkaisemaan tilanteen asianosaisten kanssa ja etenee vasta sitten askelma kerrallaan ”ylemmälle taholle”.

Viidennessä, mielikuvituksellisessa loppuratkaisussa tulkitsen tilanteen muuttajaksi äidin. Loppuratkaisu on toinen kahdesta pidemmästä tekstistä. Loppuratkaisussa Valdemarin kiusaaminen jatkuu koulussa nimittelyllä. Valdemar kertoo oppitunnin jälkeen opettajalle kiusaamisesta, mutta opettaja sanoo: ”En voi tuomita sellaista oppilasta, jota en ole nähnyt tekemässä pahaa.” Opettaja lupaa kuitenkin tarkkailla poikia, ja kotimatalla bussissa opettaja saa kiusaajat itse teosta kiinni ja antaa heille jälki-istuntoa. Se ei saa kiusaajia kuitenkaan lopettamaan, vaan raivoissaan he jatkavat nimittelyä kirjoittamalla nimityksiä paperille ja näyttämällä niitä Valdemarille. Opettaja ei huomaa kiusaamisen jatkumista. Valdemar toimii kotona perustarinassa kuvatun mukaisesti. Seuraavana aamuna alakerrassa on äidin lisäksi joku. Äiti kertoo adoptoineensa orpokodista Arskan, melkein

samanlaisen pojan kuin Valdemar. Pojat menevät yhdessä kouluun eikä Valdemaria haukuta enää. Opettaja selittää muutosta sillä, että kiusaajat pelkäävät Arskan voimakkaita lihaksia. Koulupäivän jälkeen Valdemarilla on kivaa Arskan kanssa. Loppuratkaisu päättyy huudahdukseen: ”Valdemar on saanut kaverin!”

Kuudes loppuratkaisu poikkeaa edeltävistä siinä, että muutoksen käynnistää aikuisen, koulun rehtorin aktiivisuus. Rehtori huomaa, että Valdemarilla on joku hätänä ja kysyy asiaa häneltä. Valdemar kertoo kiusaamisesta, ja puhuttelemalla pojat rehtori saa kaikki leikkimään yhdessä. Rehtorilla tuntuu olevan halua ja herkkyyttä havainnoida asioita, ja myös puuttua huomaamiinsa asioihin.

Aikuisen avun saaminen vaatii pääsääntöisesti Valdemarin omaa aloitetta. Aikuinen auttaa -narratiivin perusteella lapset kuitenkin uskovat aikuisten kykyyn ratkaista kiusaamista tai yksinäisyyttä. Valdemarin tilanteen ratkaisijoina ovat perustarinassa mainitut aikuiset, opettaja tai äiti, kahdessa loppuratkaisussa tilanteen muuttamiseen vaaditaan sekä äidin että opettajan puuttumista. Yhdessä loppuratkaisussa tilanteen ratkaisijaksi riittää rehtori. Narratiivin mukaan aikuiset pyrkivät vaikuttamaan muiden lasten toimintaa puhumalla heidän kanssaan (narratiivin ensimmäinen ratkaisu on ainoa poikkeus). Narratiivissa tulee selvimmän esille toisten ihmisten apuun turvautuminen, jonka voi luokitella käyttäytymistasoiseksi ympäristöön vaikuttamaan pyrkiväksi hallintakeinoksi (ks. Kirmanen 2000a, 126).

Valdemar saa kavereita – selittämättömän muutoksen selitysyriityksiä

Yksinäinen Valdemar perustarina päättyy kysymykseen: ”Saako Valdemar koskaan ystäviä?”. Kahdeksassa loppuratkaisussa 8-vuotiaat antavat myönteisen vastauksen tähän kysymykseen kertomatta lukijalle välttämättä sen kummemmin, mikä mahdollistaa ystävien saamisen. Valdemar vain yksinkertaisesti saa uusista tai vanhoista kavereista ainakin yhden kaverin (kaveri -käsitteen rinnalla lapset käyttävät kirjoituksissaan ystävä -käsitettä). 30-vuotiaan aikuisen ymmärryksellä avautumattomat 8-vuotiaiden kirjoittamat loppuratkaisut saivat merkinnän ”selittämätön muutos”. Joidenkin aiempiin narratiiveihin luokittelemieni loppuratkaisujen kohdalla sain toki myös käyttää päättelykykyäni, mutta ”selittämättömät muutokset” edellyttävät vielä enemmän tulkintaa ja arvailua.

Esimerkiksi kolmea loppuratkaisua enemmän tulkitsemalla saisin ne sopimaan aiempiin narratiiveihin. Yksi loppuratkaisuista kertoo, että Valdemar saa uuden kaverin kouluun

muuttaneista uusista ystävistä. Kahdessa loppuratkaisussa kuvataan Valdemarin suhtautumista kiusaamiseen. Toisessa Valdemar ei välitä kiusaamisesta ja saa kotimatalla ystävän, toisessa loppuratkaisussa hän on surullinen kaverittomuudestaan, mutta menee silti bussiin ja saa koulun pihalla kavereita. Pienistä vihjeistä voisin tulkita sekä Valdemarin että toisen lapsen (tai useamman lapsen) vaikuttaneen muutokseen, koska ystävyystyminen vaatii molempien osapuolten aktiivisuutta. Koska loppuratkaisut eivät anna selkeää vihjetä siitä, kumpi osapuoli on aktiivinen, kuten edellä läpikäymäni Valdemar tarttuu tilaisuuteen ja ”Pekka” puuttuu tilanteeseen -narratiivien loppuratkaisut, luokittelun nämä kolme loppuratkaisua Valdemar saa kavereita -narratiiviin.

Selkeämmin Valdemar saa kavereita -narratiiviin sisältyvät kaksi loppuratkaisua, joissa Valdemarin kavereiden ”saamista” edeltää muiden asenteen muuttuminen kiusaamisen vastaiseksi. Asennemuutoksen syytä ei kuitenkaan selitetä. Toinen loppuratkaisu alkaa seuraavasti: ”Eräänä päivänä minä menin kouluun ja kukaan ei mua kiusaa.” Toisessa loppuratkaisussa kerrotaan, että eräänä päivänä vain yksi poika kiusaa Valdemaria muiden vastustaessa kiusaamista. Loppuratkaisujen samankaltaisuuden osaselityksenä voi olla jälleen se, että molemmat ratkaisut ovat kahden, saman pääkaupunkiseudun koululuokan oppilaan kirjoittamia.

Kuudennessa loppuratkaisussa sattuma ratkaisee Valdemarin tilanteen hyvin nopeasti tyyliin: seuraavana päivänä Valdemar ”saa kavereita tosi paljon”. Suoraviivaisia selviytymistarinoita ovat myös seitsemäs ja kahdeksas loppuratkaisu, jotka molemmat ovat pääkaupunkiseudun koululuokan oppilaiden kirjoittamia. Ensimmäisessä Valdemar menee syntymäpäivänä kouluun, luokka laulaa hänelle ja Valdemar saa ystävän. Toisessa Valdemar tulee luokkaan ja kaikki pyytävät anteeksi. Tarinan lopuksi todetaan: ”Kotona leikimme yhdessä.”

Koska en omalla ymmärrykselläni tavoittanut kaikkien 8-vuotiaiden kirjoittamien loppuratkaisujen logiikkaa, hain apua Ria Heilä-Ylikallion (1997) väitöskirjasta *Vad berättar barntexter?* Heilä-Ylikallion tutkimuksen kiinnostuksen kohteena on se, mitä 6- ja 8-vuotiaiden tekstit kertovat. Myös Sari Bäcklund-Kajanmaa (2004) on käyttänyt pro gradussaan Heilä-Ylikallion analyysia oman aineistonsa, kolmasluokkalaisten ainekirjoitusten analysointiin. Heilä-Ylikallio (1997, 5) analysoi lasten tekstejä kommunikatiivisesta näkökulmasta ja pyrkii kunnioittamaan lasten kirjoittaman kielen autonomiaa eli kuvaamaan lasten tekstejä vertaamalla niitä aikuisten teksteihin. Hän

asettaa lasten tekstinluomisen neljään erilaiseen kontekstuaaliseen kehykseen. Uloin kehys on kulttuuri. Kulttuuri määrittää tavan, jolla tekstejä käyttäen viestitään. Toinen kehys käsittää lasten tekstinluomisen institutionaalisesta näkökulmasta ja siihen sisältyy kirjoitustaidon opettaminen. Kolmas kehys kuvaa yksilönäkökulmaa. Näkökulmasta tarkastellaan oppilaan kirjoitusprosessia ja sen kehitystä. Sisin, neljäs kehys pyrkii antamaan tiiviin määritelmän tekstin käsitteestä ja erilaisia tapoja analysoida ja tulkita oppilaiden tekstejä (mt. 8.)

Oman tutkimukseni kannalta kiinnostavin kehys on viimeksi mainittu, koska se tarjoaa välineitä 8-vuotiaiden tekstien tulkintaan. Sisintä kehystä käyttäessäni pyrin kuitenkin Heilä-Ylikallion tavoin liikkumaan eri kehysten välillä ja tutkimaan lasten tekstejä niin autonomisina kuin mahdollista, vertaamatta niitä aikuisten teksteihin (mt. 5, 8). Kirjoituskampanja oli kouluille suunnattu, joten valtaosa aineistostani, samoin kuin Heilä-Ylikallion 8-vuotiaiden oppilaiden tekstit, on tuotettu todennäköisesti koulussa. Aluksi onkin tarpeen tarkastella tekstien luomista toisen kehyksen tarjoamasta institutionaalisesta näkökulmasta. Kirjoitustaidon opettamiselle asetetaan tavoitteita opetussuunnitelmassa ja tavoitteiden toteutumista arvioidaan tietyin kriteerein. Äidinkielen arviointia Islannissa tutkinut Kristmundsson (1994) nimeää kolme mahdollista arviointikriteeriä: mitä lapsi sanoo, miten hyvin lapsi ilmaisee itseään ja kuinka oikein lapsi kirjoittaa (ref. Heilä-Ylikallio 1997, 29).

Kristmundssonin mukaan kouluissa eniten painoa on annettu oikeinkirjoitukselle, koska sitä on suhteellisen helppo arvioida, vaikka tärkeintä olisi arvioida sitä, mitä lapsi sanoo. Oikeinkirjoitusta vaikeampaa on arvioida myös sitä, kuinka hyvin lapsi ilmaisee itseään, etenkin hyvin nuorten oppilaiden kohdalla, jotka kirjoittavat vain 20–40 sanaa. (mt. 28–29.) Kun tutkimusprojektin haastatteluissa käytettiin apuvälineenä lasten päiväkirjalomakkeita, jotkut haastattelemistani tytöistä suhtautuivat kriittisesti tekstinsä oikeinkirjoitukseen, vaikka asia, tekstin sisältö oli tutkijalle ymmärrettävää. Tulkitsen tämän kertovan siitä, että ainakin osa toisluokkalaisista tytöistä on omaksunut kouluarvioinnin oikeinkirjoitusvaatimuksen. Uskoisin oikeinkirjoituksen olevan ensimmäinen arviointikriteeri myös suomalaisessa koulumaailmassa.

Aineiston analysoinnissa Heilä-Ylikallio käyttää soveltuvin osin Østernin analyysimallia (1991; ref. Heilä-Ylikallio 1997, 47–48). Østernin analyysimalli koskee lasten suullista kerrontaa ja koostuu seitsemästä eri osatekijästä, joista neljää Heilä-Ylikallio soveltaa

kirjoitettuun kerrontaan. Kirjoitettua tekstiä koskeviksi ulottuvuuksiksi Heilä-Ylikallio tunnistaa sanojen määrän (antal ord), kertomuksen rakenteen (beskrivningsstruktur), tekstityypin (texttyp) ja kronologisuuden (kronologi). (mt. 48.) 8-vuotiaiden tekstien analysointimallissa on kaksi tasoa: vuorovaikutuksellinen taso (kommunikativ nivå) ja tekstitaso (textnivå). Kommunikatiivinen taso ottaa huomioon neljä aspektia: aiheen, tekstin tarkoituksen sekä kognitiivisen ja sosiaalisen funktion. Tekstitaso huomioi kaksi aspektia: tekstin ulkoisen muodon ja tekstin rakenteen. Tekstitasoa voisi nimittää myös rakenteelliseksi tasoksi. (mt. 64–66.) Vertaan Valdemar saa kavereita -narratiiviin lukeutuvia perustarinoita niihin Heilä-Ylikallion tuloksiin, jotka perustuvat 8-vuotiaiden kirjoittamiin kirjaan pohjautuviin teksteihin (mt. 71–89).

Oman aineistoni analyysissä olen kiinnostunut lähinnä vuorovaikutuksellisesta tasosta. Rakenteellisen tason aspekteista olen kiinnostunut lähinnä tekstin rakenteesta. Kuvaan loppuratkaisujen pituutta vain summittaisesti luvussa 4.3, koska kiinnitin enemmän huomiota tekstin sisältöön. Aihe ei ole oleellinen vuorovaikutuksellisen tason aspekteista, koska kirjoituskampanjan toimeksianto ja perustarinasta televisiossa esitetty tarina määräävät tekstin aiheen. Tarinan esityksen jälkeen koululaisia pyydettiin miettimään, miten tarina voisi päättyä (Rajavaara & Holste 2001, 15). Aiheesta huolimatta erilaiset loppuratkaisut ovat mahdollisia, kuten 8-vuotiaiden tekstit osoittavat. Kaksi pysyvyyskertomukseksi luokittelemaani loppuratkaisua analysoin lyhyesti aiemmin, enkä ota niitä tässä analyysiin mukaan, koska olen kiinnostunut yksinäisyyden hallintakeinoista. Hallintakeinot tulevat paremmin näkyviksi progressiivisen kertomustyyppin loppuratkaisuisissa.

Toinen aspekti, kirjoituksen tarkoitus on sen sijaan mielenkiintoinen. Kirjoituksen tarkoitus edellyttää tietoisuutta vastaanottajasta ja se heijastaa usein tekstin tyyliä. (Heilä-Ylikallio 1997, 64–65.) Heilä-Ylikallion (mt. 152) mukaan suurinosa 8-vuotiaista ottaa vastaanottajan teksteissään huomioon. Hänen tutkimuksessaan yli 70 % 8-vuotiaista saavutti tekstissään ainakin välimuotoisen tekstityyppitason. Välimuotoinen tekstitaso käsittää kirjoitukset, joissa teksti voidaan ymmärtää, mutta joissa lisätiedot voivat olla tarpeen joidenkin aspektien selventämiseksi. (mt. 152, 168.) Kirjoituskampanjan pohjalta tuotettua ohjelmasarjaa seurattiin mitä todennäköisimmin oppitunneilla ja loppuratkaisuja kirjoitettiin opettajan johdolla. Loppuratkaisujen vastaanottajaksi voi siis nimetä sekä opettajan että Koulu-tv:n. Valdemar saa kavereita -narratiivin loppuratkaisut ovat tulkintani mukaan tekstityyppitasoltaan välimuotoisia. Loppuratkaisujen tekstit ovat luettelomaisia ja

niistä puuttuu reflektointi. Teksteissä kuitenkin pyritään siihen, että teksti olisi itsenäinen. (mt. 86–87.) Heilä-Ylikallion tutkimuksessa 8-vuotiaiden kirjoittamista kirjaan perustuvista teksteistä välimuotoisia oli 35 % (mt. 89), kun oman tutkielmani aineistossa niitä on noin 29 % eli jonkin verran vähemmän.

Tekstityypin lisäksi rakenteellisista aspekteista on kiinnostava tarkastella loppuratkaisujen kertojanäkökulmaa ja kronologisuutta (Heilä-Ylikallio 1997, 66–67.). Yhtä loppuratkaisua lukuun ottamatta Valdemar saa kavereita -narratiivin ratkaisut on kirjoitettu yksikön kolmannessa persoonassa. Yksinäinen Valdemar -perustarina on yksikön ensimmäisessä persoonassa kirjoitettu ja todennäköisesti toteutettu Valdemarin näkökulmasta televisiossa. Yhdessä loppuratkaisussa kertojanäkökulma vaihtuu yksikön kolmannen ja monikon kolmannen persoonan välillä. Heilä-Ylikallion tutkimuksessa 8-vuotiaat kirjoittivat tavallisesti yksikön kolmannessa persoonassa ja kertojanäkökulma vaihtui yksikön ensimmäisen ja kolmannen persoonan välillä (mt. 88). Heilä-Ylikallio toteaa 8-vuotiaiden vaihtavan kertojanäkökulmaa riippuen kirjoitustehtävästä (mt. 152). Loppuratkaisujen kirjoittamisohjeet saattoivat vaikuttaa siihen, että myös loppuratkaisut ovat lineaarisia. Ohjeissa kerrottiin, että tarinan ei tarvitse jatkua hetkestä, johon juonen kulku keskeytyi, vaan aikaa voi kulua (Rajavaara & Holste 2001, 15).

Kommunikatiivisesta tasosta on tarpeen käsitellä vielä kognitiivinen ja sosiaalinen funktio. Päiväkirjat ja muut tekstit, jotka on tarkoitettu omaan käyttöön sisältävät kognitiivisen funktion. Heilä-Ylikallion tutkimuksessa 8-vuotiaiden kirjoittamia kirjaan pohjautuvia tekstejä ei voi pitää ekspressiivisinä teksteinä, kuten ei 8-vuotiaiden kirjoituskampanjaan kirjoittamiakaan tekstejä. Heilä-Ylikallion onkin kiinnittänyt huomiota siihen, ilmaistaanko teksteissä ylipäätään ajatuksia, ja jos ilmaistaan, niin millä tavalla ja kenen ajatuksia ilmaistaan. (mt. 80.) Valdemar saa kavereita -narratiivin kahdesta loppuratkaisusta on tunnistettavissa kognitiivinen funktio. Loppuratkaisuissa kerrotaan Valdemarin suhtautumisesta kiusaamiseen. (ajattelu, pelkääminen, olla jotain mieltä)

Sosiaalinen funktio tulee esille niin, että oppilas käyttää tekstiä välineenä identiteettinsä merkitsemiseen. Heilä-Ylikallion mukaan suurin osa 8-vuotiaista tuotti tyypillisen koulutekstin. Toisin sanoen suurin osa osoitti sopeutuneensa tilanteeseen tuottamalla tekstin, jollaista olettavat opettajan (tai tutkijan) halunneen. (mt. 82.) Myös muiden narratiivien kuin Valdemar saa kaverin -narratiivin loppuratkaisujen sisältöä voi ainakin

osittain selittää sillä, että 8-vuotiaat kirjoittajat ovat pyrkineet tuottamaan sellaisen tekstin kuin ovat olettaneet aikuisten haluavan.

Yhteenvedoa yksinäisyyden hallintakeinoja kuvaavista narratiiveista

Heilä-Ylikallion tutkimus antoi selityksiä lähinnä sille, miksi 8-vuotiaiden lasten kirjoittamien, Valdemar saa kavereita -narratiiviin merkityksellistämäni loppuratkaisujen logiikan seuraaminen ei onnistu. Arvailujen ja tulkinnan varaa jää niin paljon, että tartun seuraavassa vain kolmeen ensimmäiseen narratiiviin, joissa 8-vuotiaiden tarjoamat johtolangat antavat mahdollisuuden seurata heidän logiikkaansa. Riippumatta siitä, pystynkö tunnistamaan tai yksiselitteisesti nimeämään käännekohdan aktiivista toimijaa, loppuratkaisut ovat selviytymistarinoita, jotka kertovat hallinnasta.

Yksinäisyyden ja kiusaamisen hallintakeinot ovat lasten narratiivien valossa pääasiallisesti lasten käsissä niin koulussa kuin sen ulkopuolellakin. Suuressa osassa progressiivisista loppuratkaisuista Valdemarin toimintaa kuvataan aktiiviseksi. Valdemar tarttuu tilanteen muuttamiseen suoraan (ks. Valdemar tarttuu toimeen) tai kertoo kiusaamisesta aikuiselle. Valdemarin ryhtyessä itse tilanteensa muuttamiseen hän pystyy sen itse myös ratkaisemaan. Loppuratkaisujen perusteella yhtä suuri usko tuntuu olevan toisten lasten kykyyn ratkaista tilanne. Sen lisäksi, että toiset lapset tunnistavat Valdemarin tilanteen, he puuttuvat siihen ja pystyvät myös ratkaisemaan sen. Aikuisten herkkyyteen huomata lasten ongelmatilanteita ei juurikaan uskota. Perustarinassa mainitaan vain kaksi aikuista, joiden läsnäolo ehkäisee kiusaamista, mutta joiden toimintaa ei kuvata aktiiviseksi. Kuudessa loppuratkaisussa aikuinen ratkaisee Valdemarin tilanteen, mutta muiden toimijoiden, Valdemarin itsensä tai toisten lasten toimiessa aikuiset jäävät statistin osaan. Vain yhdessä loppuratkaisussa ensimmäinen aktiivinen toimija on aikuinen (joka myös ratkaisee tilanteen). Myöskään Valdemar saa kavereita -narratiivissa ei mainita lainkaan aikuisia.

Lapset kokevat kiusaamisen ja yksinäisyyden yksilön ongelmaksi, mutta ongelma syntyy suhteessa muihin. Samoin kuin Annan haastattelussa, narratiiveissa ratkaisu yksinäisyyteen (tai kiusaamiseen) on yhtä ongelmaton: kaveri. Perustarinan lopussa esitetty kysymys tosin saattoi ohjata tällaisen ratkaisun tarjoamiseen. Rajavaara kiteyttää kaikkia avoimia tarinoita yhdistäväksi teemaksi kysymyksen siitä, löydänkö ystävän, joka hyväksyy minut sellaisena kuin olen? (Rajavaara). 8-vuotiaiden loppuratkaisussa ystävän löytäminen tai ainakin hyväksytyksi tuleminen ja kiusaamisen loppuminen on mahdollista

(kahta pysyvyyuskertomusta lukuunottamatta). Yksinäisyyttä tai kiusaamista ei ratkaista aggressiivisella vaan rakentavalla käyttäytymisellä (ks. Kirmanen 2000a, 126). Kirjoituskampanja onkin tavoitteensa mukaisesti onnistunut herättämään lapset oikean ja väärän pohdiskeluun. Kuten kaikissa kirjoituskampanjan avoimissa tarinoissa, myös 8-vuotiaiden loppuratkaisuissa vain pienessä osassa on aikuisia toimivina henkilöinä, eivätkä hekään tunnu löytävän keinoja auttaa tai puolustaa lasta ongelmatilanteissa. Tarinoiden perusteella vaikuttaa siltä, että lapset ja nuoret yrittävät selviytyä yksin tai keskenään omassa maailmassaan. (Rajavaara & Holste 2001, 13.)

7 POHDINTA

Lasten yksinäisyyttä oli mielekästä tutkia iltapäiväkontekstissa, koska aikuiset mieltävät lasten yksinäisyyden sijoittuvan nimenomaan iltapäiviin (ks. esim. Bäcklund-Kajanmaa 2004). Hypoteesini mukaisesti lapsilla on asiantuntemusta ilmiöstä nimeltä yksinäisyys ja erityisestä asemastaan merkittävä suhde siihen. Lasten puheesta ja kirjoituksista tulkitsemani näkökulmat yksinäisyyteen ovat avanneet aikuis(asiantuntija)näkökulmaani uusiin suuntiin. Erilaisista merkityssystemeistä, haastatteluista tunnistamistani diskursseista ja loppuratkaisuista tunnistamistani narratiiveista, päällimmäiseksi nousee 8-vuotiaiden toimijuus omassa elämässään niin yksinolon, yksinäisyyden kuin kiusaamisen suhteen.

Haastatteluaineiston perusteella 8-vuotiailla tuntuu olevan puheyhteys aikuisiin, usein omiin vanhempiinsa. Lapset kertovat voivansa kääntyä iltapäivän ongelmissaan ja huolissaan vanhempiensa puoleen. Toisaalta korostetaan omaa ja toisten lasten (kavereiden ja sisarusten) kykyä ratkaista ongelmia tai sitä, ettei ongelmia oikeastaan ole. ”Pienistä” tilanteista tunnutaan selviytyvän omin avuin. Iltapäiväkontekstissa yksinoloa ja yksinäisyyden kokemusta voidaan kuitenkin säädellä vain tietyissä rajoissa. Rajat ovat useinmiten aikuisten asettamia, mutta niistä voidaan toki neuvotella tai niitä voidaan ylittää.

Aikuisten asettamat rajat toimivat paitsi estävästi myös mahdollistavasti. Narratiivien perusteella lasten toimijuus korostuu entisestään suhteessa aikuisiin. Niiden valossa aikuiset niin koulussa kuin kotona asettuvat vielä enemmän taustalle kuin haastatteluista muodostunut kuva antaa ymmärtää. Aikuiset ovat lasten elämässä tai ainakin ongelmatilanteissa pääosin statistin roolissa. Erilaisten vuorovaikutuksellisten prosessien kautta tuotetut merkityssystemit ovat siis jossain määrin erilaisia.

Lasten ymmärtäminen toimijoina on vain yksi näkökulma lapsuuden olemukseen. Toimiminen, uhrius ja selviytyminen limittyvät toisiinsa, ja ne saavat erilaisia painoarvoja eri tilanteissa. Yksinäisyyden kohdalla lasten toiminnassa korostuu selviytyminen yksittäisten tilanteiden tasolla. (ks. Eskonen 2004, 14.) Erityisesti haastatteluaineiston pohjalta minulle on muodostunut sellainen kuva, että yksinäisyyttä voidaan hallita tilanteen tasolla, mutta yksinäisyys on aina potentiaalisesti läsnä. Perustelen näkemystäni sillä, että lapset osaavat kertoa yksinäisyyttä helpottavista hallintakeinoista riippumatta siitä, myöntävätkö haastattelussa omaa yksinäisyyskokemustaan. Toisaalta hallintakeinot voi nähdä tavallisina defenssimekanismeina, joita käytetään muissakin uhkaavissa tilanteissa. Haastatellut 8-vuotiaat tunnistavat näitä defensessejä, vaikka eivät välttämättä käytä niitä yhtä tottuneesti kuin aikuiset.

Yksinäisyys on aihe, josta lapset puhuvat haastatteluissa yllättävän paljon käsitteellisellä, mutta eivät kokemuksen tasolla. Pääpaino haasteluissa oli toki käsitteellisen tason tarkastelussa, mutta myös yksinäisyyteen liittyviä tunteita kysyttiin. Tunteisiin liittyviä sanoja käytetään tuskin lainkaan 8-vuotiaiden loppuratkaisuissa. Koulukuraattorina toimiessani huomasi, että suoraan esitetyt kysymykset yleensä toimivat, niihin saa vastauksen yksityisyyden piiriinkin mielletyistä asioista, kuten päihteidenkäytöstä. Omiin kokemuksiin liittyvistä tunteista lapsen ja nuoren voi olla vaikea puhua ainakin vieraan aikuisen kanssa. Suomalaisessa kulttuurissa tunteista puhuminen on ylipäättään harvinaista. Lasten aikuisia kohtaan tunteman luottamuspuolan lisäksi kulttuurinen puhetapa voi vaikeuttaa yksinäisyyden kokemuksellisuuden käsittelyä.

Yllättävää on mielestäni se, kuinka tärkeässä roolissa kaverit ovat 8-vuotiaan elämässä niin iltapäivisin kuin muulloinkin. Lapset arvostavat kavereita, joten kaverit helpottavat myös yksinäisyyttä. Loppuratkaisujen narratiivien valossa kaverit ovat jopa yksinäisyyden ratkaisu. Koulun välitunnit yksinäisyyden konkretisoitumisen paikkoina tulevat esille molemmissa aineistoissani.

Yksinäisyys merkityksellistyy sekä 8-vuotiaiden puheessa että kirjoituksissa yksilön ongelmaksi siinä mielessä, että yksinäisyys on yksilön kokemus. Ongelma kuitenkin syntyy suhteessa lapselle merkityksellisiin ihmisiin. Suhteessa lyhytkestoiseen yksinäisyyteen lapsi voi olla itsenäinen tai ainakin ominpäin selviytyvä. Pitkäkestoisemmassa yksinäisyydessä, johon tarina-aineistossa liittyy kiusaamista, lapsi voi keksimistään

ratkaisuista huolimatta toivoa ulkopuolista apua. Mielikuvitukselliset ja yllättävät ratkaisut voivat kertoa myös siitä, ettei lapsella ole ratkaisua tilanteeseen vaan hän toivoo ratkaisun löytyvän itsensä ulkopuolelta. Lapsi voi yksinäisyyden suhteen olla sekä tarvitseva ja avuton että aktiivinen, itsenäinen ja toimiva (ks. Kirmanen 2000a, 232).

Tutkimusprosessin aikana oma asiantuntijaroolini on kovasti kutistunut. Lasten vastaukset yksinäisyyteen tuntuvat antavan vain toisaalta ja toisaalta vastauksia. Monitieteisyys yksinäisyyden tutkimisessa onkin epäilemättä tarpeen. Erilaiset näkökulmat ja tutkimusmenetelmät voivat auttaa yksinäisyyden yhä parempaan tunnistamiseen ja kuvaamiseen. Jos lasten yksinäisyyttä voi kuvata sekä yksinäisenä että itsenäisenä, samat sanat kuvaavat myös tutkimusprosessiani. Tutkimusprosessini päätteeksi haen lohdutuksen sanoja Jokiselta ja Juhilalta (2002, 85), jotka toteavat, että diskurssianalyttisen orientaation mukaan tutkimuksen keskeinen tehtävä on uuden keskustelun synnyttäminen, ei keskustelun lopettaminen. Toivon onnistuneeni keskustelun synnyttämisessä, vaikka pienistä aineistoista ja yksilöllisen tarkastelunäkökulman säilyttämispyrkimyksestä johtuen kaikenkattavien todellisuuden selitysten tarjoaminen ei ole mahdollista.

LÄHTEET

Kirjallisuus

- Alasuutari, Pertti (1999) *Laadullinen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 3. uudistettu painos.
- Alldred, Pam & Burman, Erica (2005) *Analysing Children's Accounts using Discourse Analysis*. Teoksessa Sheila Greene & Diane Hogan (eds) *Researching Children's Experience. Approaches and Methods*. London: Sage, 175–197.
- Bäcklund-Kajanmaa, Sari (2004) *Itsenäinen vai yksinäinen? Näkökulmia kolmasluokkalaisten iltapäivään*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto: Sosiaalipolitiikan laitos.
- Clayhills, Helena (1998) *Koululaisten yksinäisyyden mittarin kehittäminen*. Lisensiaatin tutkimus. Tampereen yliopisto: psykologian laitos.
- Engel, Susan (2005) *Narrative Analysis of Children's Experience*. Teoksessa Sheila Greene & Diane Hogan (eds) *Researching Children's Experience. Approaches and Methods*. London: Sage, 199–216.
- Eskola, Jari & Suoranta, Juha (1998) *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Vastapaino.
- Eskola, Jari & Vastamäki, Jaana (2001) *Teemahaastattelu: opit ja opetukset*. Teoksessa Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineiston keruu*. Jyväskylä: PS-kustannus, 24–42.
- Eskonen, Inkeri (2005) *Perheväkivalta lasten kertomana: miten ja mitä lapset kertovat terapeuttisissa ryhmissä perheväkivallasta?* Acta Universitatis Tamperensis 1107. Tampere.
- Eskonen, Inkeri (2004) *Lasten toimijuus perheen väkivaltatilanteissa*. Nuorisotutkimus 22 (4), 3–16.
- Eskonen Inkeri (2001) *Miten lapset kertovat läheisiin suhteisiin liittyvästä väkivallasta? Lasten terapiaryhmässä käyttämien kerrontatapojen analyysi*. Janus 9 (1), 22–39.
- Forsberg, Hannele (2002) *Lasten asiakkuudet ja kokemukset turvakodissa*. Arviointitutkimus Lapsen aika -projektista. Helsinki: Ensi- ja turvakotien liitto.
- Heilä-Ylikallio, Ria (1997) *Vad berättar barntexter? Mönster i texter skrivna av barn i åldern sex och åtta år*. Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Hojat, Mohammadreza & Crandall, Rick (eds) (1989) *Loneliness: Theory, Research, and Applications*. Newbury Park: Sage.
- Holstein, James A. & Gubrium, Jaber F. (1995) *The Active Interview*. Thousand Oaks: Sage.

Hymel, Shelley & Tarulli, Donato & Hayden Thompson, Laura & Terrell-Deutsch, Beverley (1999) Loneliness Through the Eyes of Children. Teoksessa Ken J. Rotenberg & Shelley Hymel (eds) Loneliness in Childhood and Adolescence. Cambridge: University Press, 80–106.

Ikonen, Inkeri (1996) "Kysyt sää niitä juttuja?". Tutkimus lasten haastattelemisesta ja lastensuojelulasten omaan elämään liittyvistä kertomuksista. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto: Sosiaalipolitiikan laitos.

James, Allison & Jenks, Chris & Prout Alan (2001) Theorizing Childhood. Cambridge: Polity Press.

James, Allison & Prout, Alan (eds) (1997) Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood. London: Falmer Press.

Jenks, Chris (2004) Constructing Childhood Sociologically. Teoksessa Mary Jane Kehily (ed.) An Introduction to Childhood studies. Maidenhead : Open University Press, 77–95.

Jokinen, Arja & Juhila, Kirsi (2002) Diskurssianalyttisen tutkimuksen kartta. Teoksessa Arja Jokinen & Kirsi Juhila & Eero Suoninen Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino, 2. painos, 54–97.

Jokinen, Arja & Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero (1993) Diskurssianalyysin aakkoset. Tampere: Vastapaino.

Järventie, Irmeli & Hannele, Sauli (2001) Eriarvoinen lapsuus. Porvoo: WSOY.

Kangasniemi, Jukka (1994) Nuoret ja yksinäisyys. Yksinäisyyden kokemisesta ja yksinäisyystutkimuksen metodologiasta. Pro gradu -tutkielma. Turun yliopisto: Sosiologian laitos.

Keskinen, Vesa (2000) Koululaisten iltapäivä. 9–12-vuotiaiden helsinkiläisten koululaisten iltapäivän ajankäyttö. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja B:3:2000. Helsinki.

Kiili, Johanna (1998) Lapset ja nuoret hyvinvointinsa asiantuntijoina. Raportti hyvinvointi-indikaattoreiden kehittämisestä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Kirmanen, Tiina (2000a) Lapsi ja pelko. Sosiaalipsykologinen tutkimus 5–6-vuotiaiden lasten peloista ja pelon hallinnasta. Kuopio: Kuopion yliopisto.

Kirmanen, Tiina (2000b) Pelon hallinta ja lapsen turvallisuus. Teoksessa Pauli Niemelä & Anja Riitta Lahikainen (toim.) Inhimillinen turvallisuus. Tampere: Vastapaino, 119–146.

Kirova, Anna (2003) Accessing Children's Experiences of Loneliness through Conversations. *Field Methods* 15 (1), 3–24.

Lallukka, Kirsi (2003) Lapsuusikä ja ikä lapsuudessa. Tutkimus 6–12-vuotiaiden sosiokulttuurallisesta ikätiedosta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Lahikainen, Anja-Riitta & Kraav, Inger & Kirmanen, Tiina & Maijala, Leena (1995) Lasten turvattomuus Suomessa ja Virossa. 5–12-vuotiaiden lasten huolten ja pelkojen vertaileva tutkimus. Kuopion yliopisto. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 25. Kuopio.
- Laine, Kaarina (1989) Yksinäisyyden kokeminen peruskoulun ala-asteella. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A 137. Turku.
- Laine, Timo (2001) Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalla tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: Ps-kustannus, 26–34.
- Latvala, Johanna & Peltonen, Eeva & Saresma Tuija (2004) Tutkijat kertovat, konventiot murtuvat? Teoksessa Johanna Latvala & Eeva Peltonen & Tuija Saresma (toim.) Tutkija kertojana. Tunteet, tutkimusprosessi ja kirjoittaminen. Jyväskylän yliopisto. Nykykulttuurin tutkimuskeskuksen julkaisuja 79. Jyväskylä, 17–55.
- Lehtinen, Anja-Riitta (2000) Lasten kesken. Lapset toimijoina päiväkodissa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lehtonen, Mikko (1998) Merkitysten maailma. Tampere: Vastapaino, 2. painos.
- Moilanen, Pertti & Rähä, Pekka (2001) Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 44–67.
- Nylund, Marianne (2004) Sosiaalisten verkostojen tutkimus ja sosiaalityön käytännöt. *Janus* 12 (2), 184–199.
- Paajanen, Pirjo (2001) Lapsen vapaa-aika huoltajan silmin. *Perhebarometri 2001*. Väestötutkimuslaitos. Väestöliitto E 12/2001. Vantaa.
- Perlman Daniel & Landolt Monica A. (1999) Examination of Loneliness in Children–Adolescents and in Adults: Two Solitudes os Unified Enterprise? Teoksessa Ken J. Rotenberg & Shelley Hymel (eds) *Loneliness in Childhood and Adolescence*. Cambridge: University Press, 325–347.
- Perlman, Daniel (1989) Further Reflections on the Present State of Loneliness Research. Teoksessa Mohammadreza Hojat & Rick Crandall (eds) *Loneliness: Theory, Research, and Applications*. Newbury Park: Sage, 17–26.
- Rajavaara, Tuula & Holste, Mirja (2001) Avoin tarina. *Kouluohjelmat syksy 2001*, 12–15. Monimedia: YLE Opetus.
- Rajavaara, Tuula. Avoin tarina. Kirjoituskampanja ja viisiosainen tv-ohjelmasarja. SKS:n kansanrunousarkisto. (julkaisematon lähde)
- Ritala-Koskinen, Aino (2001) Mikä on lapsen perhe? - Tulkintoja lasten uusperhesuhteista. Väestötutkimuslaitos. Väestöliitto D 38 2001. Helsinki.
- Rotenberg, Ken J. & Hymel, Shelley (1999) *Loneliness in Childhood and Adolescence*. Cambridge: University Press.

- Saastamoinen, Mikko (1999) Narratiivinen sosiaalipsykologia – teoriaa ja menetelmiä. Teoksessa Eskola, Jari (toim.) Hengelistä Harréen, narratiivista Nudistiin. Kuopion yliopiston selvityksiä E. Yhteiskuntatieteet 10. Kuopio: Kuopion yliopiston painatuskeskus, 165–192.
- Sihvonen, Elina (2002) Vastuussa selviämisestään? Sosiaalipedagoginen tutkimus nuorten mielikuvista koulun sosiaalityön toiminnasta. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto: Sosiaalipolitiikan ja sosiaalityön laitos.
- Suoninen, Eero (2002) Vuorovaikutuksen mikromaiseman analysointi. Teoksessa Jokinen Arja, Juhila Kirsi & Suoninen Eero Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino, 2. painos, 101–125.
- Suoninen Eero (1997) Miten tutkia moniäänistä ihmistä? Diskurssianalyttisen tutkimusotteen kehittelyä. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Suoninen, Eero (1993a) Kielen käytön vaihtelevuuden analysoiminen. Teoksessa Jokinen Arja, Juhila Kirsi & Suoninen Eero Diskurssianalyysin aakkoset. Tampere: Vastapaino, 48–74.
- Suoninen, Eero (1993b) Mistä on perheenäidit tehty? Haastattelupuheen analyysi. Teoksessa Jokinen Arja, Juhila Kirsi & Suoninen Eero Diskurssianalyysin aakkoset. Tampere: Vastapaino, 111–150.
- Suoranta, Juha (1995) Kulttuuriset kasaumat, kulttuuritieto ja eläytymismenetelmä. Teoksessa Juha Nieminen (toim.) Menetelmävalintojen viidakossa. Pohdintoja kasvatuksen tutkimisen lähtökohdista. Tampere: Tampereen yliopisto, 193–207.
- Terrell-Deutsch, Beverley (1999) The Conceptualization and Measurement of Childhood Loneliness. Teoksessa Ken J. Rotenberg & Shelley Hymel (eds) Loneliness in Childhood and Adolescence. Cambridge: University Press, 11–33.
- Thomas, Nigel & O’Kane, Clare (2000) Discovering What Children Think: Connection Between Research and Practice. *British Journal of Social Work* 30, 819–835.
- Turtiainen, Pirjo (2001) Miten kuulla lasta? Esimerkkinä päiväkotilasten ja koululaisten haastattelut. Helsingin kaupungin tietokeskus. Tutkimuksia 2001:2. Helsinki.
- Weiss, Robert S. (1989) Reflections on the Present State of Loneliness Research. Teoksessa Mohammadreza Hojat & Rick Crandall (eds) Loneliness: Theory, Research, and Applications. Newbury Park: Sage, 1–16.
- Weiss, Robert S. (1973) Loneliness. The Experience of Emotional and Social Isolation. Cambridge, Mass.: MIT Press.

Elektroniset lähteet

Meriam-Webster OnLine Dictionary (19.4.2006)
<http://www.m-w.com>

Pesäpuu ry:n -kotisivut (19.4.2006)
<http://www.pesapuu.fi/nallekortit.shtml>

Pirkanmaan kirjastojen (PIKI-kirjastojen) aineistotietokanta SATUMETSO (19.4.2006)
http://kirjasto.tampere.fi/Piki?formid=s_form2/

Ylen Avoin tarina -kotisivut (19.4.2006)
<http://www.yle.fi/avointarina/info.html>
<http://www.yle.fi/avointarina/osa1/>
http://www.yle.fi/avointarina/osa1/kootut_tarinat.shtml
<http://www.yle.fi/avointarina/pdf/yksinaisyys.pdf>

Yliopistokirjastojen yhteistietokanta Linda (19.4.2006)
<http://www.lib.helsinki.fi/kirjastoala/linna/tietokannat.htm>

LIITTEET

LIITE 1: Avoin tarina 1

Poika, jolla ei mene hyvin kavereiden kanssa³

Poika 12 v.

Minä olen poika nimeltä Valdemar. Kukaan ei pidä minusta, koska olen⁴ lihava, enkä sovi muiden joukkoon. He väittävät, että lihavat ovat tosi hitaita. Kello on viisitoista vaille seitsemän: aamupalan aika. Minulla ei mene kauan, kun syön aamupalan. Sitten puen päälle, otan repun ja lähdän äitin kanssa linkulle.

Linkku tuli nopeasti. Menin sisälle. Istuin äitin vieressä. Linkkumatka ei kestänyt kauan. Kello oli noin puoli kahdeksan.

Heti koulun pihassa mua haukuttiin läskipylyks ja muuta vastaavaa. He väittävät että olen ylipainoinen kaikkiin leikkeihin. Minä menin piiloon loppuvälkäks. He ettivät mua koko välkän, mutta ei löytäneet.

Vasta kun välkkä loppui, tulin pois piilosta. Yhtäkkiä joku sanoi takanani:

- Valdepaappa, Valdepaappa.

En välittänyt yhtään. Se joka haukkui minua Valdepaapaksi oli Toni Ivinen. Joku heitti minun piponi rappusista alas. Hain piponi ja menin nopeasti luokkaan.

Ope tuli luokkaan. Oli ihan hiljaista. Ope sanoi:

- Hyvää huomenta!

Kaikki paitsi minä sanoivat:

- Huonoa huomenta!

Meidän luokalla on pelkkiä poikia. Heitä on 11 minä mukaan laskettuna. Meidän open nimi on Jupe.

Nyt on läksyjen vuoro. Kun avattiin kirjat, kuuluu heti:

- Mä en oo tehny.

Ope:

- Ne nostaa kädet ylös, jotka ei ole tehneet läksyjä.

Kaikki paitsi minä nostivat kädet ylös.

En mennyt välkille, koska minua oltaisiin kiusattu. Minun luokalta minua etsivät melkein kaikki. He eivät tienneet, että olen sisällä.

Kun koulu loppui, odotin luokassa, kunnes kaikki olivat lähteneet koulusta pois.

Kun menin linkulla, kukaan ei haukkunut minua, koska ope tuli samalla linkulla. Pääsin kotiin rauhallisesti.

Kotona tein läksyt ja söin. Sitten katsoin Jyrkin ja menin kävelyllä. Kävelyllä tapasin kavereitani, mutta kun me leikittiin niin melkein kaikki haukkuivat minua, koska olin hidas.

Jonkun ajan päästä lähdin kotiin ja lämmitin saunan. Hain puut, sytytin tulen ja laitoin aina lisää puita, kun oli tarve. Saunan lämpeneminen kesti melkein tunnin.

Saunassa oli tosi kuuma. Pesin itseni ja kuivasin. Laitoin yöpuvun päälle. Sitten syön iltapalan ja pesen hampaat.

Nukkuminen on hauskin hetki päivästä. Minä menen nukkumaan puoli yhdeksän. Luen vähän ja sammutan valon ja alan nukkumaan. Saako Valdemar koskaan ystäviä?

³ Tarinan alku siinä muodossa kuin se Suomen Kirjallisuuden Seuran arkistosta löytyi. Tarinan alku on luettavissa myös Ylen verkkosivuilta osoitteessa: <http://www.yle.fi/avointarina/pdf/yksinaisyys.pdf>, s. 263-234

⁴ Tutkielman tekijän lisäys.