

Alakoululaisten arjen rakentuminen

Taina Kyrönlampi

1 Tutkimuksen lähtökohdat ja tavoitteet

Suomalaisten alakoululaisten koulupäivän jälkeen viettämästä ajasta on käyty vilkasta keskustelua 1990-luvun puolivälistä näihin päiviin saakka (Strandell, 2012). Perusopetuslakiin on kirjattu, että kunnan tulee järjestää aamu- ja iltapäivähoitoa kunnassa toimivien koulujen ensimmäisen ja toisen vuosiluokan oppilaille. Lapsen arkeen tulee rytmin muutos, kun hän siirtyy toiselta luokalta kolmannelle. Hän ei mene järjestettyyn kerhotoimintaan ennen koulupäivän alkua ja koulupäivän jälkeen, vaan palaa yleensä koulusta kotiin, koska kunta ei ole velvollinen tarjoamaan aamu- ja iltapäivähoitoa, jos lapsi ei ole erityisen tuen tarpeessa. (Perusopetuslaki 21.12.1998/628 48b §.)

Tähän tutkimukseen osallistuneiden kolmasluokkalaisten lasten aamu- ja iltapäivähoitopaikka olisi ensimmäisen ja toisen kouluvuoden aikana ollut vajaan 10 kilometrin päässä kirkonkylällä, joten he eivät olleet osallistuneet aamu- ja iltapäivähoitoon eikä heillä siten ollut kokemusta aamu- ja iltapäivähoidosta.

Postmoderni lapsuuskäsitys korostaa lapsen subjektiivisuutta ja erityislaatua perheessä ja yhteisössä. Lapsi on omaehtoinen ja itsenäinen toimija. Osallisuuden kautta lapset kehittyvät ja kasvavat yhdessä kasvattajien kanssa. Tämä näkökulma eroaa aikaisemmista oppimis- ja kehitysnäkemyksistä, joiden mukaan lapsi rakentaa tietoa ja kokemuksiaan ”yksin”. Kasvatuksessa ei aina välttämättä olla kiinnostuneita siitä lapsuudesta, jota lapset juuri nyt elävät. Lapsi on nykyhetkessä kehittyvä eikä ainoastaan aikuiseksi kehittyvä ja tuleva. (Kronqvist & Kumpulainen, 2011, s. 16–17.)

Poliittisista ja tieteellisistä keskusteluista puuttuvat lähes kokonaan lasten omat kokemukset arjen rakentumisesta koulupäivän jälkeen. Tähän tutkimukseen osallistuneiden pohjoissuomalaisten lasten vanhemmilla esiintyi huolta alakoululaisten aamu- ja iltapäivähoidon järjestelyistä ja siitä, miten lapset selviävät koulun jälkeisistä iltapäivistä yksin. Vanhemmat ottivat aktiivisesti kantaa koululaisten iltapäivähoidon järjestelyihin ja kritisoivat lehtien yleisönosastojen kirjoituksissa kunnan tapaa järjestää alakoululaisten iltapäivähoitoa.

Institutionaalinen koulujärjestelmä on osa suomalaisen yhteiskunnan rakennetta. Yhteiskunnassa koulut ja päiväkodit ovat paikkoja, joissa lapset on eriytetty omiin lokeroihinsa odottamaan aikuiseksi kasvamista. Lapsuutta on alettu pitää yhteiskunnan odotushuoneena, jossa lapsi kasvaa ja kehittyy aikuiseksi (Qvortrup, 1994). Lapsuus määritellään ihmiseksi kasvamisen ajaksi, ”human becoming”, kun aikuinen vastaavasti on ”human being”. Aikuisuuteen (”human being”) tulisi liittyä esimerkiksi itsetuntemus, itsehillintä, pysyvyys ja kehittynyt ajattelu ja toiminta. Vastaavasti lapsilta (”human becoming”) puuttuu itsehillintä ja itsetuntemus, mikä voi johtaa itsenäisen ajattelun ja toiminnan puutteeseen. Viimeisten kahdenkymmenen vuoden aikana tutkimusparadigma on muuttunut näkemään lapsen sosiaalisesti enemmän ”being”- kuin ”becoming”-näkökulmasta. (Alanen, 2009; Lange & Mierendorff, 2009; Nieuwenhuys, 2013.)

Lasten oikeudet on tunnustettu kansainvälisessä YK:n lasten oikeuksien yleissopimuksessa (2.9.1990). Toisaalta lapset nähdään autonomisina yksilöinä, mutta he tarvitsevat kuitenkin suojelua. Nykyään lapset nähdään aktiivisina kansalaisina, joiden maailmassa leikkilisyyys on keskeisessä asemassa. Lasten arki on sidoksissa aikuisten taloudellisiin, poliittisiin ja sosiaalisiin tekijöihin. Aikuisten arjen elinolosuhteet vaikuttavat lasten elämisen ehtoihin. (Jans, 2013.)

Tutkimukseni liittyy monitieteiseen ja laajaan lapsuuden tutkimuksen kenttään. Tutkimuksissa on ryhdytty 2000-luvulla painottamaan lasten toimijuutta, osallisuutta ja voimaantumista sekä lasten mukaan ottamista informanteiksi. (Karlsson, 2012, s. 35.) Vaikka eri tieteenalojen piirissä, kuten kasvatustieteissä, varhaiskasvatuksessa, kulttuurintutkimuksessa ja sosiologisessa tutkimuksessa, lasten näkemykset heitä koskevista asioista on nostettu yhä laajemmin esille, on lasten kokemuksia ja mielipiteitä arjesta tutkittu vielä suhteellisen vähän. Toisaalta lapsuuden tutkimus on reilun kahdenkymmenen vuoden ajan osoittanut, miten päteviä lapset ovat tiedon ja kulttuurin tuottajina. Lapsuudentutkimuksen lähtökohdista käsin tämän tutkimuksen tutkimuskysymykset ovat seuraavat: minkälaista kolmasluokkalaisten lapsen arki on ja mitkä asiat ovat merkityksellisiä lapselle arjessa.

2 Empiirisen aineiston hankinta

Aineiston keruu tutkimuksen vaiheena on herättänyt lapsuudentutkimuksen piirissä eniten eettistä pohdintaa. Tässä vaiheessa tutkija kohtaa tutkittavat ja on konkreettisesti tekemisissä heidän kanssaan. Aineistonkeruuvaiheessa tutkimuseettiset kysymykset liittyvät erityisesti tutkimuskentälle pääsyyn, siellä olemiseen, tutkittavien suostumukseen ja heidän luottamuksensa saavuttamiseen. (Strandell 2010, s. 94.) Tässä tutkimuksessa lapset suhtautuivat innokkaasti tutkimukseeni. Ajattelen, että siihen

osaltaan vaikutti kamerapuhelimen käyttö. Tutkimuksessani en havainnut lasten keskinäisissä suhteissa sellaista, mitä minun olisi pitänyt erityisesti miettiä, kuten esimerkiksi puutunko tilanteeseen tai kerronko asiasta eteenpäin. Mikäli tällainen tilanne olisi ilmaantunut, olisin toiminut kuten aikaisemmassa tutkimuksessani (Kyrönlampi-Kylmänen, 2007): keskustellut ensin lapsen kanssa ja miettinyt yhdessä lapsen kanssa, miten saisimme hänen asiaansa eteenpäin, jos lapsi on kohdannut koulussa esimerkiksi kiusaamista. (ks. myös Strandell, 2010.)





Perinteisessä tutkimuksessa ajateltiin, että lapsi ei voi suojelun nimissä ottaa itse kantaa siihen, osallistuuko hän tutkimukseen. Asia nähtiin olevan vanhemman tai muun lasta edustavan aikuisen, esimerkiksi opettajan tai instituution, ratkaistavissa. Lasten suojelun ja lapsen aktiivisen osallistumisen periaatteita tuntuu olevan vaikea yhdistää. Nämä nähdään helposti toisensa pois sulkevin periaatteina, jolloin suojele käytännössä kääntyy herkästi lasten osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuuksien kaivattamiseksi. (Strandell, 2010, s. 95.)

Perustuslakiin on kirjattu lasten oikeus tulla yksilönä ja tasa-arvoisesti kohdelluiksi. Toisaalta lapsen huoltoa koskeva laki on säätänyt huoltajalle oikeuden päättää lapsen henkilökohtaisista asioista, mikä viittaa ajatukseen lapsen suojelemisesta. (Strandell, 2010, s. 95.) Näyttää siltä, että pienten ja alakouluikäisten lasten osalta ratkaisu näyttää aika valmiiksi annettulta. Tietysti ensin kysytään lasten vanhempien ja muiden aikuisten suostumusta. Kuitenkin suostumus läsnäoloon ja kysymysten ja tehtävien kysymiseen on saatava myös lapsilta itseltään. (ks. esim. Kyrönlampi-Kylmänen, 2007; Strandell, 1994.)

Se, että aikuisille on annettu valta ratkaista, saako lapsia tutkia vai ei, aiheuttaa omat eettiset ongelmansa lapsiryhmän sisällä. Lapsen voi olla vaikea ymmärtää, miksi hän ei saa osallistua tutkimukseen, kun muut lapset saavat olla mukana. Tässä tutkimuksessa lapsi on koulussa osa sosiaalista ja kollektiivista yhteisöä, jossa lupa tutkimuksen tekemiseen täytyy saada ensin rehtorilta, sitten opettajalta, lapsen vanhemmilta ja lopulta lapselta. Tutkijana jaoin lapset koulussa niihin, jotka saivat osallistua, ja niihin, jotka eivät saaneet osallistua. Suomessa lapsia ympäröivät aikuiset ja instituutiot suhtautuvat onneksi suopeasti tutkijoiden toiveisiin. Näin olleen tutkimuksen suorituspaikan valinta ei ole merkityksetön. Käytännöllinen ja tavanomainen ratkaisu on tutkia alakouluikäisiä kouluinstituution sisällä, koska näistä paikoista lapset on helppo tavoittaa. Tämä laittaa pohtimaan, nähdäänkö lapset tutkimuksissa liian paljon instituutioihin sidottuina. Tässä tutkimuksessa tutkija pääsee valokuvien avulla kurkistamaan lasten elämään instituutioiden ulkopuolella: lasten kotiin ja paikkoihin, joissa he toimivat itsenäisesti. (ks. myös Strandell, 2010, s. 98–99.)

Tutkimukseen osallistui 12 peruskoulun kolmatta luokkaa käyvää lasta. Lapset asuivat haja-asutusalueella Pohjois-Pohjanmaalla. Kylässä oli pieni kauppa ja kyläkoulu. Koulun rehtori antoi luvan tutkimuksen tekemiseen.

Kuvio 1. Tutkimuksen tehtävälomake

TEHTÄVÄT	KESKIVIIKKO	TORSTAI	PERJANTAI	LAUANTAI	SUNNUNTAI
Aamu 		OTA PUHELIN MUKAAN KOULUUN!		Ota kolme kuvaa, mitä puuhaat, kun olet herännyt.	
Koulupäivä 		Ota kolme kuvaa, mitä teet välitunnilla koulussa. Ota luokastasi kolme kuvaa.			
Iltapäivä 	Ota kolme kuvaa puuhistasi kavereiden kanssa.	Ota kolme kuvaa koulumatkasi varrelta palatessasi koulusta kotiin.	Ota kolme kuvaa, mitä teet päivän aikana.	Ota viisi kuvaa, mitä kaikkea puuhaat päivän aikana.	Ota kolme kuvaa, mitkä ovat sinulle tärkeitä asioita kotona.
Iltä 	Ota kolme kuvaa puuhistasi kotona.		Ota kolme kuvaa, mitä puuhaat perheesi kanssa.		Ota kaksi kuvaa, mitä teet ennen nukkumaan menemistäsi.

NIMI: _____

Luokanopettaja suhtautui tutkimukseen myönteisesti ja innostuneesti ja piti tutkimusta tärkeänä. Kun tutkimuksen aineisto kerättiin koulun tiloissa, oli oleellista, että henkilökunta suhtautui myönteisesti tutkimukseen. Luokanopettaja jakoi oppilaille vanhemmille osoitetun kirjeen, jossa kerrottiin tutkimuksesta ja samalla pyydettiin vanhemmilta kirjallinen suostumus lapsen osallistumisesta tutkimukseen. Kun sain ensin luvat vanhemmilta, kysyin jokaiselta lapselta erikseen, haluaako hän osallistua tutkimukseen. Kahden lapsen vanhemmat eivät antaneet lupaa lapsensa osallistua tutkimukseen. Kun lapset tekivät tutkimukseen liittyviä tehtäviä, ne lapset, jotka eivät saaneet osallistua tutkimukseen, lukivat luokassa kirjoja.

Tutkijana seurasin sivusta koulun arkea ja oppilaiden toimintaa. Havaintoni pohjalta näytti, että ne kaksi lasta, jotka eivät saaneet osallistua tutkimukseen, olisivat halunneet osallistua. Koulun käytäntönä oli, että opettaja on yhteydessä vanhempiin. Jos olisin ollut henkilökohtaisesti yhteydessä vanhempiin enkä vain tyytynyt koulun käytäntöön, niin olisivatko vanhemmat tällöin antaneet lapsilleen mahdollisuuden osallistua tutkimukseen?

Ennen kuin aloitin varsinaisen tutkimuksen, tutustuin lapsiin koulupäivien aikana. Koulussa pyrin havainnoimaan lapsia ja leikkimään ja keskustelemaan heidän kanssaan välitunneilla. Kun olin ollut luokan arjessa muutaman päivän, kerroin opettajan kanssa yhdessä tutkimukseen liittyvistä tehtävistä. Tehtävälomakkeeseen oli kirjoitettu ohjeet, mistä aihealueista lapsen tulisi ottaa kuvia heille annetuilla kamerapuhelimilla (kuvio 1).

Tässä tutkimuksessa valokuvat toimivat puheen ohella lasten kokemusten kuvaajina. Valokuvien välityksellä lasten kokemustodellisuudesta voidaan tavoittaa tunteita, tunnelmia ja ei-kielellisiä merkityksiä. Valokuvat voivat herättää eloon menneisyyden muistoja, tunteita ja kokemuksia. Valokuvista keskusteleminen lasten kanssa on vuorovaikutusta. Keskustelua vievät eteenpäin lasten kertomukset valokuvista. Lapset eivät ota valokuvaa ikään kuin valmiiksi annettuna, vaan he tuottavat valokuvan ja tekevät valintoja kuvatessaan. (Setälä, 2012, s. 24.)

Suunnitellessani tutkimustehtävälomaketta ajattelin esiyymmärryksen pohjalta, että lapsen rytmiä määrittää arkipäivisin koulu. Tehtävälomakkeen rakenne noudattaa tavallista koululaisen päivärytmiä. Lapset ovat lukuvuoden aikana koulussa noin 200 arkipäivää. Kolmasluokkalaisten lasten kouluviikkoon kuuluu 23 oppituntia. Tutkimukseen osallistuneessa koulussa oppitunnit kestivät 45 minuuttia ja välitunti 15 minuuttia. Ruokailun yhteydessä oli pidempi tauko, joka kesti yhteensä 45 minuuttia. Tehtävälomakkeen suunnittelun lähtöoletuksena oli, että lapset lähtevät kouluun ja palaavat koulusta takaisin kotiin.

Yhtenä päivänä lapsella oli kamerapuhelin mukana koulussa, jolloin hän kuvasi arkeaan koulupäivän aikana. Lapset keräsivät aineistoa viiden päivän ajan keskiviikosta sunnuntaihin. Näin aineistoksi saatiin sekä viikonloppujen että arkipäivien kokemuksia. Lapset ottivat kuvia arjen eri tilanteista kotona ja koulussa sekä yhteisistä puuhista perheen kanssa. Aineiston keruu kesti kaiken kaikkiaan noin kolme viikkoa. Sain lapsilta ja heidän vanhemmiltaan luvan kuvien käyttöön julkaisussa. Lasten nimet on muutettu.

Tehtävälomakkeen pohjalta valokuva-aineistoa kertyi lapsilta yhteensä 365 kuvaa ja litteroitua tekstiä 230 sivua. Ajattelin, että kun haastattelu etenee lasten ottamien valokuvien pohjalta, siitä ei tule lapsille liian pitkä ja raskasta. Yksittäisen lapsen haastatteluun kului aikaa tunnin verran. Tutkijan kyky rakentaa vuorovaikutussuhde lapseen on fenomenologisen tutkimuksen perusta. Näin ollen haastatteluaineistoa ei hankita, vaan ”se syntyy tutkijan kyvystä kuulla, olla läsnä ja tulla vaikutetuksi” (Lehtomaa 2005, s. 178). Seuraavassa esimerkissä tutkimukseen osallistunut lapsi kertoo kuvan keinoin ajatuksistaan tutkijasta (kuva 1).



*Kuva 1.
Tutkimukseen osallistuneen
lapsen viesti tutkijalle.*

Samalla kun lapset saivat tehtävälomakkeen, he saivat käyttöönsä henkilökohtaiset kamerapuhelimet, joista olivat innoissaan. Heidän suhdetaan kamerapuhelimiin kuvasi leikillisuus, luovuus ja yhdessä tekeminen (vrt. Kangas, Kultima & Ruokamo, 2010, s. 203). Lapset opastivat toisiaan puhelimen käytössä eivätkä tarvinneet tutkijan tai opettajan apua. Lasten luovuus ilmeni, kun he löysivät puhelimesta useita erilaisia toimintoja ja alkoivat rohkeasti kokeilla esimerkiksi videon tekemistä puhelimella. Osa lapsista ei ollut aikaisemmin ottanut kuvia puhelimella, mutta he oppivat sen nopeasti. (vrt. Punch, 2009, s. 333.) Eräs luokan tytöistä totesi tutkimuksesta seuraavasti:

Liisa: ...mää opin käyttämään sitten kameraa ja paremmin kännykkää.

Tutkija pyrki tietoisesti välttämään ”tenttaavaa” kyselemistä fenomenologisen tutkimusasetteen mukaisesti. Kuitenkin lapset pitäytyivät puheessaan kuvissa. Tämän voi tulkita myös niin, että minun ja lasten välille ei ennättänyt kolmen viikon aikana syntyä luottamuksellista suhdetta. Lapsille oli turvallisempaa pitäytyä valokuvissa, joita he olivat ottaneet. Valokuvissa ei näkynyt paikkoja esimerkiksi vanhempien makuuhuoneesta ja saunasta.

Lapset suhtautuivat tutkimukseen vakavasti. Haastattelun aluksi lapsi epäili, ettei ollut ottanut kaikista tehtävän aihealueista valokuvaa:

Maija: Multa jäi pari kuvvaa ottamatta.

Lasten kuvat ladattiin tietokoneelle koulussa sitä mukaa kuin lapset toivat kamerapuhelimen takaisin kouluun suoritettuaan tehtävän. Katsoin yhdessä kunkin lapsen kanssa hänen kuviaan tietokoneruudulta, ja lapsi kertoi ottamistaan kuvista. Keskustelin jokaisen lapsen kanssa hänen ottamistaan kuvista koulupäivän aikana, ja näin aineistosta tuli keskusteluai-
neistoa. Tutkimuksessa on aina kyse myös vallasta. Tässä tutkimuksessa tutkijana rajasin, mistä paikoista (koti, koulu, arki-illat, viikonloput) lapset ottivat kuvia. Toisaalta lapset saivat itse määrätä, mitä tilanteita ja paikkoja he kuvasivat: ”Ota kolme kuvaa puuhistasi kotona.”

Einarsdottir (2007) huomasi 2–6-vuotiaita lapsia tutkiessaan, kuinka nämä ottivat kuvia asioista ja tilanteista, joista he itse halusivat kuvan, eivätkä he ajatelleet ottavansa kuvia tutkimusta varten. Celen (2006) mukaan valokuva tavoittaa lapsen kokemuksen, tunteet ja mielikuvat laajemmin kuin haastattelu. Kameran käyttö antaa lapselle vallan valita, mistä hän ottaa kuvan, taltioiko hän paikan, tapahtuman tai tilanteen vai jättääkö ne väliin. Tämä taas puolestaan kertoo havainnon merkityksestä lapselle. Valokuvat innoittavat lapsia kertomaan valokuvatusta kohteesta muutakin kuin mitä kuvassa näkyy. (Cele, 2006.) Lasten ottamat valokuvat

ovat viestejä aikuisen katseen piilossa olevasta arjesta. Tämä menetelmä on hyvin lähellä photovoice-menetelmää, jossa pyritään valtaistamaan ja osallistamaan ihmisiä tuomaan esille ajatuksiaan valokuvaamisen keinoin.

3 Fenomenologinen tutkimusmetodi aineiston analyysimenetelmänä

Lapsen kokemusta tutkiessani aineiston analysoinnin lähtökohtana on ollut Amadeo Giorgan (1994) kehittämä fenomenologiseen tutkimusasetteeseen pohjautuva metodi. Tässä metodissa tutkimuksellinen ymmärtäminen on sitä, miten kuvaus tutkittavasta ilmiöstä näyttäytyy tutkijalle. Kokemukselle löytyy aina kokija. On mielekästä etsiä ihmisille yhteisiä koettuja kokemuksia, kunhan pitää lähtökohtana ihmisen yksilöllisyyttä. Tämän tutkimuksen tarkoituksena ei ole etsiä yleistettävissä olevia kokemuksia suomalaisten lasten arjesta. Kuitenkin monet ihmiset (tässä tutkimuksessa lapset) kokevat arkensa samankaltaisella tavalla. Kokemukset asettuvat luonnostaan toistensa yhteyteen ja muodostavat kimppuja, eräänlaisia kokemusten tihentymiä. Näitä tihentymiä kuvaan tulososiossa. Kuitenkin yleistäminen ulottuu tutkimusaineiston ulkopuolelle ainoastaan silloin, kun tutkimustulosten lukijat löytävät niistä jotain omaa kokemusmaailmaansa vastaavaa. Tutkijan onkin kuvattava tutkimustulokset mahdollisimman kommunikatiivisella tavalla. (Giorgi, 1994; Perttula, 2005; Rauhala, 2005a.)

Aloitin aineiston analyysin kirjoittamalla haastatteluaineiston sanataarkasti ylös. Tässä tutkimuksessa valokuvat toimivat puheen ohella lasten kokemusten kuvaajina. Valokuvien välityksellä lasten kokemustodellisuudesta voidaan tavoittaa tunteita, tunnelmia ja ei-kielellisiä merkityksiä, jotka antavat tutkijalle erilaisen väylän päästä lähemmäs lapsen kokemusta. Valokuvat voivat herättää menneisyydestä eloon muistoja, tunteita ja kokemuksia. Valokuvista keskusteleminen lasten kanssa on vuorovai- kutusta. Keskustelua vievät eteenpäin lasten kuvaukset valokuvista ikään kuin hermeneuttisen kehän tavoin. Haastattelutilanteessa lapset pystyvät valokuvien avulla kuvaamaan kokemuksiansa monia eri puolia. (Kirova & Emme, 2006.)

Fenomenologisen analyysin ytimen muodostavat reduktio ja kuvailu eli deskriptio. Fenomenologisessa tutkimusmetodissa tavoitellaan uskollisuutta tutkittavalle ilmiölle. Tämän menetelmän avulla pyritään välttämään tutkijan tulkinnallisuutta; siinä pyritään havainnoimaan ennakkoluulottomasti. (Perttula 2005, s. 144; Varto 1992, s. 86.) Fenomenologisessa tutkimusasetteessa ei aseteta etukäteen hypoteeseja, vaan niitä pyritään välttämään tietoisesti. Deskriptiivisyydellä eli ilmiön kuvailemisella pyritään ennakkoluulottomuuteen ilmiötä kohtaan tiedostaen samalla, että ennakkokäsityksistä on mahdotonta irtautua kokonaan. (Bullington & Karlsson 1984, s. 54; Giorgi 1994, s. 196–201; Heinämaa, 2000, s. 25, 73–80.)

Tätä aineistoon tutustumisen tai perehtymisen vaihetta kutsutaan myös sulkeistamisen prosessiksi. Sen aikana tutkija välttää esimerkiksi kirjallisuuden lukemista sekä pyrkii olemaan mahdollisimman ennakkoluuloton aineistoa kohtaan. Fenomenologinen tutkimusasenue huolellisesti toteutettuna antaa mahdollisuuden tuoda esiin lasten kokemuksia ilman aikuisen väliintuloa sellaisena kuin ne ilmenevät lapsen kokemina. Sulkeistaminen on tutkijalle ennen kaikkea itsekriittistä ajattelua, joka on metodologinen haaste. Lasten ottamat valokuvat ja niistä keskusteleminen auttoivat tutkijaa suhtautumaan ennakkoluulottomasti tutkimusaineistoon, mikä oli kuitenkin haastavaa.

Suunnitellessani tutkimustehtävälomaketta ajattelin esiyymmärrykseni pohjalta, että lapsen rytmiä määrittää arkipäivisin koulu. Tehtävälomakkeen rakenne noudattaa koululaisen päivärytmiä. Esiyymmärrykseni pohjalta ajattelin myös, että lapset palaavat koulusta kotiin. Seuraavaksi ryhmittelin aineiston ensin aiheiden mukaan, joista muodostin aihealueita. Asiat, joita lapset olivat kuvanneet ja puhuneet, muodostettiin haastatteluaineistosta nouseviksi aiheiksi. Aiheita nousi aineistosta lukuisa määrä. Tämän jälkeen muodostin aihealueet, minkä jälkeen tiivistin samanaiheiset sisältöalueet toisiinsa, ja sen jälkeen tiivistin yleiset merkitysverkostot.

Fenomenologinen tutkimusasenue edellyttää reflektointia sekä sitä, että aineistoon suhtaudutaan kriittisesti ja kyseenalaistetaan lähtökoh- taoletukset, jolloin päästään lähemmäs lapsen kokemusta. Lapsuudentutkimuksen eräänä haasteena pidetään sitä, että tutkija saattaa toimia ris- tiriitaisesti tavoittamatta lapsen näkökulmaa. (Karlsson, 2012, s. 36; Lehto- vaara, 1994, s. 351.) Fenomenologinen tutkimusasenue antaa mahdollisuuden tuoda esiin lasten kokemuksia sellaisena kuin ne ilmenevät lapselle ilman aikuisen tulkintaa.

Tutkittaessa lapsen kokemuksia paras mahdollinen tapa ei ole se, että aineistoa analysoidaan aikuisen etukäteen määrittelemien käsitteiden pohjalta eli lähestytään aineistoa aineistolähtöisesti. Lasten tuottamilla piirroksilla ja valokuvilla on yhteys arkitodellisuuteen. Piirrosten teke- minen ja valokuvaaminen tarjoavat lapselle keinon, jonka avulla hän voi tehdä ajatuksensa ja tunteensa konkreettisiksi ja muiden havaittavaksi. (ks. Punch, 2002; Lämsä, 2009, s. 107; Salminen 2005, s. 72–73.)

Perttulan (2005, s. 149) ajatuksia mukaillen todellisuudessa on paljon sellaisia asioita, joista lapsilla ei ole kokemusta, koska ne eivät sisälly hä- nen arkeensa. Mikäli aikuinen määrittelee aineiston luokittelun tarkasti etukäteen, on mahdollista, että lapsen kokemusmaailmasta jää näkymät- tömiin monia lapsille olennaisia asioita. Aikuinen voi esimerkiksi olla liian malttamaton määrittelemään lapsen kokemuksia etukäteen: hän saat- taan valita lapsen puolesta tilanteet ja tapahtumat, joista on kiinnostunut. Tällöin lapsen arki ja hänen maailmansa rikkaus ja hienous jäävät tavoit- tamatta. On myös vaarana, että lapsen kokemus irrotetaan pois hänen kokemusmaailmastaan.

4 Tulokset

Tässä luvussa analysoin ensin alakoululaisen lapsen päivärytmin rakentumista, minkä jälkeen siirryn kuvamaan lasten arjesta esiin nousevia kokemustihentymiä tarkemmin. Tässä tutkimuksessa lapselle merkittäviä kokemuksia arjessa ovat osallisuus ja autonomisuus, kohtaaminen sekä huumori.

4.1 Kolmasluokkalaisten lapsen arkirytmii

Lapsen koulupäivä alkoi aamulla niin, että lapsi heräsi omatoimisesti tai vanhemman herättämänä. Arkiaamuja sävytti kiire, kun kouluun oli ehdittävä joka aamu kahdeksaksi. Lapsi suoritti itsenäisesti aamutoimet: pukeamisen, hampaiden pesun ja aamupalan syömisen. Koti oli paikka, josta lähdettiin ja johon palattiin koulun jälkeen arkiviikolla. Lapsi käveli koulumatkat yksin tai kavereiden kanssa.

Koulussa lasten arki rytmittyi minuutti minuutilta määritellyn lukujärjestyksen ympärille. Välitunnit olivat lapsille kouluarjessa hetkiä, jolloin he saivat vapaasti leikkiä kavereiden kanssa. Tytöt leikkivät tyttöjen kanssa ja pojat poikien kanssa. Kiipeilyteline oli paikka, jossa sekä tytöt ja pojat leikkivät keskenään hippaa.

Koulun jälkeen lapsi palasi talvella jalkaisin kotiin yhdessä kavereiden kanssa. Koulumatkan varrella tienristeykset, puut ja polut toimivat maamerkkeinä, ja erityisesti oman kodin postilaatikko oli siirtymävaiheen merkki, jonka kohdalla lapsi siirtyi mielessään kotiin ja tiesi olevansa lähellä kotia (kuva 2).



Kuva 2. Postilaatikko kotipihassa.

Hannele: Siinä on mun välietappi.

Koulusta saadut läksyt sidottiin osaksi kodin arkea, ja ne rytmittivät lapsen arkea koulupäivän jälkeen. Koululäksyt toivat koulumaailman kodin piiriin. Läksyjen tekeminen sääti osittain lasten kodin rytmin rakentumista. Valtaosa teki läksyt heti saavuttuaan koulusta kotiin, minkä jälkeen lapsen rytmi ”vapautui” ja alkoi lapsen itsensä määrittämä rytmi.

Koti näyttäytyi lapselle omaehtoisen leikin, liikkumisen ja puuhastelun paikkana. Lapselle oli merkittävää leikkiminen kavereiden ja sisarus-ten kanssa. Kotona leikille oli aikaa ja tilaa sekä sisä- että ulkotiloissa. Pojat leikkivät mielellään autoilla ja legoilla sekä pelasivat erilaisia tietokonepelejä. Tytöt näyttivät pitävän erityisesti pehmoleluista, nukeista ja itse tekemistään hahmoista, kuten keppihevosta (kuva 3).



Kuva 3. Keppihevonen.

Anna: Siinä on mun tekemä keppari. Mulla on tällä hetkellä neljä kepparia. Yks on kaupasta ostettuja ja muut ovat ite tehtyjä. Sillä on nyt päässä meksikolaiset suitset. Nuo on minulle kuin oikeita hevosia. Ulkona käyn ratsastamassa ja sisällä. Sään mukkaan.

Arki-iltaisain ja viikonloppuisin lapsi laski mielellään mäkeä ja rakenteli erilaisia majoja ulkona. Ulkoleikeissä tytöt ja pojat leikkivät keskenään enemmän kuin sisätiloissa. Enimmäkseen lapset leikkivät omassa huoneessaan ollessaan kotona sisällä. Vanhemmat näyttivät rajoittavan vain vähän lasten leikkitoimintaa kotona.

Ruokailutilanteet olivat yksi lapsen arkea rytmittävä tekijä. Lapsi suhtautui luontevasti ruokaan ja ruokailuun sekä kotona että koulussa. Hän teki itselleen omatoimisesti aamu-, väli- ja iltapalan kotona. Koulussa lapsi söi yhden lämpimän aterian. Lapselle ruokahetket olivat luonnollinen osa arjen rytmiä. Hän ei kyseenalaistanut syömistä kuten aikuiset voivat tehdä. Koulun jälkeen kotona lapsi itse valitsi, mitä söi, mutta hän ei itse vaikuttanut siihen, mitä syödään ja ostetaan ruokakaupasta.

Iltatoimet sujuivat hyvin, ja lapset olivat omatoimisia. Erityisesti tytöt suunnittelivat edellisenä iltana, mitä he pukevat aamulla. Ennen nukkumaan menemistä lapset lukivat mielellään. Lukeminen oli nautinnollista ja mukavaa ajanvietettä. Erityisesti Aku Ankka -lehti ja Aku Ankka -kirjat ovat sekä tyttöjen että poikien suosiossa. Lisäksi lapset lukivat fantasiakirjoja, kuten Risto Rappääjää sekä Ella- ja Harry Potter -kirjoja.

Viikonloppuna arjen rytmi muuttui hitaammaksi. Aamulla ei tarvinnut herätä kellon soittoon, lapsi sai leikkiä, liikkua ja olla vapaammin. Viikonloppuna hän puuhasteli yhdessä vanhempien kanssa. Lapsi ja vanhemmat

viettivät enemmän aikaa yhdessä: käytiin retkillä, sukuloimassa, saunassa ja ostoksilla. Tytölle erityisesti leipominen oli mieluisaa tekemistä. (Kuva 4.)



Kuva 4. Leivontaohje.

Maija: Se on lauantai-ilta ku ottiin kuvan ku me leivottiin perheen kanssa.

Taulukkoon 1 on kuvattu tiivistetysti, miten alakoululaisen lapsen arjen rytmi rakentui tässä tutkimuksessa sekä mitkä kokemukset ovat merkittäviä lapselle arjessa.

Taulukko 1. Alakoululaisten lasten päivärytmi ja merkitysten tiheytemät

Aika	Paikka	Kenen kanssa?	Mitä?	Merkitysten tiheytemä
arkiaamu	koti	perheen	aamupala, hampaiden pesu, vaatteiden pukeminen, lähtö kouluun	autonomisuus, osallisuus, huumori
8.00 koulu alkaa	koulumatka	kaverin tai yksin	käveleminen	kohtaaminen
8.45 1. välitunti	eteisen kautta koulun pihalle	kavereiden	leikkiminen	osallisuus, kohtaaminen, huumori
10.45–11.30	ruokailuvälitunti	oppilaiden ja opettajien	ruokailu	osallisuus, huumori
n. 14.30	kotona	yksin, sisarusten tai kavereiden	lukeminen, läksyjen tekeminen, leikkiminen ulko- ja sisätiloissa, tietokoneen käyttö	osallisuus, kohtaaminen, autonomisuus, huumori
n. 17.00	kotona	perheen	ruokailu	kohtaaminen
arki-illat	kotona	yksin, sisarusten, vanhemman, kavereiden	arkiaskareiden tekeminen yhdessä vanhemman tai vanhempien kanssa, leikkiminen yksin, sisarusten, kavereiden kanssa	osallisuus, kohtaaminen, autonomisuus, huumori
n. 21.00	kotona	yksin, perheen	iltatoimet, nukkumaan	autonomisuus, huumori

4.2 Osallisuus ja autonomisuus

Koulun eteinen, johon lapsi aamulla saapui, oli instituution rajapinnalla oleva paikka. Eteinen näytti olevan paikka, jossa ei vallinnut opettajajohtoista ja muodollista järjestystä kuten luokahuoneessa. Eteinen oli myös siirtymisen paikka: siitä siirryttiin luokkaan tai poistuttiin luokasta. Eteinen oli paikka, jossa sosiaalinen kulttuuri oli epämuodollinen. Toisin sanoen eteinen toimi siirtymäpaikkana lukujärjestykseen ja opetussuunnitelmaan sidotusta kulttuurista kohti lapsen vapaampaa toimintaa ja toisinpäin.

Koulu on tyypillinen institutionaalinen paikka, jossa sosiaalinen kulttuuri on erityisesti luokahuoneessa muodollista. Lukujärjestyksellä on keskeinen ja tarpeellinen rooli koulun muodollisen kulttuurin muodostajana. Jokaisen koulun sosiaalinen ja kulttuurinen järjestys nousee sen omasta traditiosta ja henkilökunnasta, ja lapset oppivat ne koulun aloitettuaan hyvin pian. (Mayall, 1999, s. 74–75.)

Lapsen osallisuuden suhdetta kouluun voidaan tarkastella lapsen toimijuuden näkökulmasta (vrt. esim. James & James, 2012). Toimijuusnäkökulma liittyy kiinteästi lapsen subjektiutta korostavaan tutkimukseen. Lasten kyvykkyys ratkoa yhdessä arjen toimintoihin liittyviä epäkohtia havainnollistuu eteiseen liittyvässä toiminnassa. Lapset olivat omatoimisesti muuttaneet eteisen naulakkojärjestyksen, koska olivat kokeneet naulakkojärjestyksen vaikeuttavan heidän arjen toimintojaan eli riisumista ja pukeutumista (kuvat 5 ja 6). Lapset olivat oma-aloitteisesti parantaneet heitä koskevia arjen toimintoja ilman opettajan ohjausta. (vrt. Tuomi-Gröhn, 2008). Lapset ovat nokkelia huomaamaan arjessa erilaisia epäkohtia, joihin he pyrkivät vaikuttamaan ilman aikuisen ohjausta.



Kuvat 5 ja 6. Eteinen Helmin ja Pekan kuvaamana.

Pekka: Siinä on meidän naulakko. Meillä on tyttöillä oma puoli ja pojilla oma puoli. Ennen meillä se oli toisinpäin et pojilla oli isompi naulakko vaikka niitä on vähemmän.

Haastattelija: Minkä takia sää tämän kuvan otit?

Pekka: No siinä on monesti aamulla aikamoinen tungos ja sitten rauhoittuu myöhemmin.

On tärkeää huomata se, kuinka yhteiskunnan rakenteet ja instituutiot määrittävät arkea, samoin kuin se, kuinka ihminen aktiivisesti uudelleen tuottaa tai muodostaa yhteiskunnan rakenteita (ks. Tuomi- Gröhn, 2008, s. 12). Lapset tuottivat luovalla ja oma-aloitteisella toiminnalla ratkaisun koettuun arjen ongelmaan. Tämän seurauksena tytöt ja pojat laittavat nykyisin vaatteensa omille puolilleen. Tungos eteisessä ja epäjärjestys naulakoilla ovat vähentyneet, jolloin lapset ovat kokeneet arjen ympäristönsä parantuneen.



Kuva 7. Luokan seinällä oleva kello.

Helmi: Siinä on meidän luokan kello.

Luokan seinällä oleva kello on yksi ilmaus koulun organisoinnin yhteiskunnallisesta luonteesta. Kun lapsi katsoo kelloa, hän ajattelee katsovansa subjektiivista tai henkilökohtaista aikaa, mutta kyse on pohjimmiltaan yhteisen toiminnan ajoittamisesta koulussa. Kello ilmentää aikaa: sitä, minäkalainen yhteiskunta ja koulujärjestelmä on aikakäsityksen takana. Luokan kellon ja ajan voima on sosiaalisessa vaikutuksessa, jota lapsen on toeltava koulussa ja joka tuo lapsille samantahtisen rytmin koulupäivän aikana. Opetus ja koulun arkirytmiksi kietoutuvat aikataulujen ympärille, mikä voidaan nähdä myös välttämättömänä sosiaaliselle järjestykselle ja integraatiolle modernissa yhteiskunnassa. Lapselle tämä voi aiheuttaa arkiaamuisin kiireen ja ajanpuutteen kokemuksen. (ks. Pohjanen, 2002.)

Vastaavasti koulupäivän päätyttyä lapsen ollessa kotona rytmi oli väljempää ja omatahtista. Kotona lapsen arjen rytmiä määrittivät etupäässä ruokailu- ja nukkumaanmenoajat sekä läksyjen tekeminen. Kotona kellon merkitys arjen rytmin säätelijänä ei ollut niin vahvaa kuin koulussa. Tässä tutkimuksessa lapsella ei kotona vaikuttanut olevan minuuttiaikataulua (vrt. Heinilä, tämä teos), vaan lapsen arjen rytmi oli väljempi.

Christensenin ym. (2001) tutkimuksessa havaittiin, kuinka se aika, kun lapset olivat tulleet koulusta kotiin, oli toisaalta omaa aikaa, jota aikuiset eivät kontrolloineet, ja toisaalta lasten kokemusta itsenäisyyden rakentamisesta. Tässä tutkimuksessa lapsi koulun jälkeen luki mielellään, katsoi televisiota, pelasi tietokoneella tai leikki joko yksin tai kaverin kanssa si-

sällä tai kotipihalla. Lapsille yksin oleminen ja yksinäisyys ovat kokemuksellisesti eri asioita. Yksinolo on lapselle vastapaino koulun säännöille ja ehdoille. Lapset erottavat yksinolon yksinäisyydestä. Yksinäisyyteen liittyy kaverin puute, joka on lapsille usein ei-toivottu olotila. Lapsille yksinolo muuttuu yksinäisyydeksi silloin, kun he haluaisivat leikkiä ja olla kaverin kanssa, mutta kaveriseuraa ei jostain syystä ole. Tässä tutkimuksessa lapsi pyysi kaveria luokseen, mikäli hän kyllästyi tai koki olonsa yksinäiseksi, kuten seuraavassa esimerkissä (kuva 8):



Kuva 8. Läksyjen parissa.

Hannele: Siinä mä teen englannin läksyjä perjantaina ku tuln koulusta.

Haastattelija: Tarkistaako sulta joku läksyt?

Hannele: Ylleensä tai meillä ei oo äiti tai isä kotona ku mä tuun koulusta ku ne tulee joskus illalla. Niin mun isovelii tarkistaa ku se on englannissa tosi hyvä. Se ylleensä tarkastaa mun englannin läksyt.

Haastattelija: Onko se isovelii kotona ku sää tuut kottiin?

Hannele: Joskus mä saatan joutua olleen yksin mut joskus isovelii on kotona.

Haastattelija: Miltä se tuntuu olla yksin kotona?

Hannele: No ei se miltään kauheesti tunnu. Joskus mä soitan äitille et saanko mä kutsua jonkun kaverin kottiin, ettei tarvitse olla yksin. Mulla assuu kakkosluokkalainen, joka on täällä koulussa niin joskus mä haen sen meille mun kaa leikkimään. Mukavampi olla jonkun kaverin kans.

Lapsi iloitsee ja nauttii yhteisöllisyydestä sekä vuorovaikutuksesta sisarusten, vanhempien, sukulaisten ja kavereiden kanssa. Sisarukset, kaverit ja kotieläimet tuovat lohtua, jos lapsi on murheellinen. Koululuokassa lapsi voi saada tukea ja apua esimerkiksi luokkatoveriltaan, kuten seuraavassa kuvassa. Kaisan ottamassa kuvassa 9 on kahden tytön kädet, mikä kuvastaa heidän ystävyyttään. Kaveri- ja ystävyysuhteet lisäävät lapsen iloa ja viihtyvyyttä koulussa.



Kuva 9. Yhdessä pulpetin ääressä.

4.3 Kohtaaminen

Toiminta välitunnilla antoi lapselle mahdollisuuden toimia subjektina, mikä oli hänelle kokemuksellisesti merkittävää. Keskilapsuuteen (ikävuodet 7–12 vuotta) kuuluu, että lapsi suuntautuu entistä vahvemmin ikätovereihin ja ystävyysuhteisiin (James & James, 2012, s. 55–57). Tämä näkyi siten, että koulussa mukavat hetket liittyivät välitunteihin: mahdollisuuteen leikkiä kavereiden kanssa. Leikillisuus kuvasi lasten toimintaa välitunnilla. Lasten leikillisuus sisältää toiminnan eri tasoja: ruumiillisuuden, yhteistyön, luovuuden, kuvitteellisuuden, oivaltamisen ja tunteiden tasoja. Välitunteileikeissä lasten fyysinen tekeminen pääsee aktivoitumaan, lapsi käyttää leikkiessään koko ruumiillisuuttaan ja leikin avulla lapsi oppii sosiaalista toimintaa. (Kangas, 2011.)



Kuva 10. Välitunnilla lumileikeissä.

Silja: Mää oon koulun pihalla ja kaivan jotakin kuoppaa (naurua)

Haastattelija: Tykkäätkö sää olla välitunnilla?

Silja: Tykkään... ku saa leikkiä lumessa ja tehdä vaikka mitä.

Leikin hauskuus ei välttämättä paljastu kuin leikkijöille itselleen (kuva 10). Lasten omaehtoiset ryhmät, kuten esimerkiksi pihayhteisöt tai kaveriporukat, pyrkivät pois aikuisten katseen ulottuvilta. (Karimäki, 2012, s. 142.) Kolmasluokkalaiselle lapselle vertaisryhmän tehtävänä on muun muassa auttaa lasta itsenäistymään, ja erilaisuus ja yhteisvastuullisuus ovat monissa leikeissä tärkeitä. Samalla lapsen minäkuva hahmottuu suhteessa toisiin lapsiin ja hän saa mahdollisuuden tutustua sukupuoliroolien maailmaan. Lapset välittävät vertaisryhmissä toisilleen elämänarvoja ja tietoutta esimerkiksi musiikista, elokuvista tai pukeutumistyylistä, joka on muodissa populaarikulttuurissa. Lapsen itsensä kannalta on selvää, että hän kuuluu ryhmiin, koska se on hänestä hauskaa. Lapset itse antavat huville ja hauskuudelle suuren painoarvon. (Virtanen, 1984, s. 116–137.)

Piha edusti paikkaa, jossa lapset pystyivät välitunneilla rentoutumaan, liikkumaan ja leikkimään mieluisalla tavalla. Leikkivälineillä oli suuri merkitys sille, miten lapset viihtyivät koulun pihalla. Välitunnilla lapset kiikkuivat, rimpuilivat kiipeilytelineissä, leikkivät yhdessä hippaa ja peuhasivat lumessa. Hyppääminen kiikusta on lapselle sisäisesti palkitsevaa toimintaa, kuten kuva 11 osoittaa.



Kuva 11. Välitunnilla keinussa.

Jenna: Siinä me oltiin kiikuissa ja hypittiin kiikusta (naurua). Jenna hyppää kiikusta.

Haastattelija: Tykkäätkö kiikkua?

Jenna: Tykkään.

Koulun piha lapsen kokemana paikkana tuntui antavan mahdollisuuksia erilaisille leikeille ja vapaalle liikkumiselle (kuva 12). Kiipeilyteline oli lapsille merkityksellinen paikka, jossa tytöt ja pojat leikkivät yhdessä. Kii-

peilytelineen hippaleikin säännöt lapset olivat sopineet keskenään. Leikkijöiden on sitouduttava sääntöihin, jotta hippa kiipeilytelineessä onnistuu. Välituntileikeissä lapsi on vapaa, sillä opettaja ei voi määrätä, miten lapsi leikkii (ks. Rantala, 2005, s. 164–165). Hippaleikki yhdisti tytöt ja pojat leikkimään yhdessä.



Kuva 12. Välitunnilla kiipeilytelineessä.

Antti: ...Mää oon melekein aina rimpuilutelineessä hippaa, ku se on niin hauskaa...

Tässä tutkimuksessa koulurakennuksen nurkka oli myös leikkipaikka (kuva 13). Lapset määrittivät koulurakennuksen nurkkauksen uudelleen ja käyttivät hyväkseen ympäristössä olevia paikkoja luovalla tavalla. Näin paikasta tuli kullekin lapselle henkilökohtaisesti koettu paikka, johon lapsi liitti subjektiivisia merkityksiä, kuten tunteita, muistoja ja toiveita. (Tuan 1977.) Lapselle oli merkittävää, että hän sai ja löysi itselleen leikkipaikkoja, jotka olivat aikuisen katseen ulottumattomissa, jossa hän pystyi jakamaan tunteitaan ja kokemuksiaan ja leikkimään toisten lasten kanssa.



Kuva 13. Koulutalon nurkka.

Pekka: Leikittiin tuossa.

Kotona keittiön ruokapöydän ääressä syötiin, leikittiin ja pelattiin (kuva 14). Pöytä toimi usein siirtymäpaikkana, kun siirryttiin arjen toiminnoista toiseen.



Kuva 14. Keittiön pöydän äärellä (Pekan kuva).

Keittiön ruokapöytä toimi luontevana paikkana perheen yhteiselle kohtaamiselle. Sen ääressä lapset lukivat, leikkivät, pelasivat ja söivät, ja sen ääressä ilmentyivät perheen sosiaaliset siteet, rakkaus ja välittäminen. Arjen kuulumisien ja kokemusten jakaminen oli luontevaa keittiön ruokapöydän ääressä.

Perhe voi viettää mahdollisesti kiireisen arkirytmien keskellä ruokailuhetken, joka on kokemusten jakamisen tila ja paikka, symbolinen siirtymä vanhemmilla työn ja kodin sekä lapsella koulun ja kodin välillä. Yhteisen ruokailun jälkeen perheen jäsenet voivat mennä omiin askareisiinsa. Lapsille tämä merkitsee perheaikaa. Lapsen hyvinvoinnille on merkittävää, että perhe on yhdessä koolla samassa tilassa edes kerran päivässä. (Christensen ym., 2001, s. 143–148; ks. Heinilä, tämä teos.) Keittiö on ”kodin sydän”, joka on säilyttänyt asemansa ”perhettä kokoavana” paikkana (Varto, 2001, s. 91).

Heinilä (tämä teos) kirjoittaa, kuinka perheenjäsenten kohtaamisille ”rakennetaan” paikka arjen monien rinnakkaisten toimintojen keskelle. Heinilä kuvaa arjen laskos -käsitteen avulla sitä, miten ajallisessa paikassa ja paikallisessa ”laskoksessa” esimerkiksi vanhemman ja lapsen kohtaaminen tapahtuu. Lapsille nämä arjen laskokset ovat merkittäviä, mutta lapset itse eivät koe, että he suunnittelisivat tulevaa tai kohtaamista vanhemman kanssa, vaan he elävät ”tässä ja nyt”, hetkessä. Tässä tutkimuksessa tuli ilmi, että nämä arjen laskokset ovat merkittäviä hetkiä lapselle, mutta kuten Heinilä toteaa, arjen kohtaamisten mahdollistaminen on vanhemman tehtävä.

Nykypäivänä lapset ja vanhemmat viettävät yhdessä enemmän aikaa kuin aikaisemmat sukupolvet. 1990-luvulta lähtien on keskusteltu niin sanotun ”laatuajan” merkityksestä lapselle. Kuitenkin näyttää siltä, että lap-

selle on kokemuksellisesti merkittävää tehdä arjen eri askareita yhdessä vanhemman kanssa. Näytti siltä, että vanhempi meni harvoin mukaan lapsen toimintaan tai leikkiin, sen sijaan lapsi meni mukaan vanhemman arkitoimintoihin (kuva 15).



Kuva 15. Polttopuiden hakeminen.

Eemil: Mää autan isiä karräämään puuta sisälle takan lämmitykseen...

Yhteiset ruokahetket näyttävät olevan oivallisia tilanteita ja paikkoja, joissa vanhempi voi pysähtyä kuuntelemaan lapsensa kuulumisia. Tutkiessaan 5–6-luokkalaisten käsityksiä hyvästä vanhemmuudesta Valkonen (2006) huomasi, kuinka hyvä vanhempi välittää ja on kiinnostunut lapsen asioista. Lapsen ja vanhemman yhteiset arkiset toiminnot ovat luonteva tilanne lapsen kohtaamiselle ja kuuntelemiselle. Näissä tilanteissa lapsi voi kertoa ilonsa, surunsa, murheensa ja päivän kuulumisensa. Nämä hetket ovat merkittäviä lapsen hyvinvoinnille. Lapselle vanhemman huolehtiminen, rakkaus ja välittäminen näyttäytyvät valtaosin arkisissa yhteisissä toiminnoissa.

4.4. Huumori

Korvelan ja Kaartin artikkelissa (tämä teos) lapset osallistuvat päivärytmistä neuvottelemiseen, mutta siinä ei esiinny suoranaista vastustamista, kuten tässä tutkimuksessa. Lapsen eräs keino vastustaa vanhemman rytmiä oli huumori arjen eri tilanteissa. Lapsen huumori kytkeytyy autonomisuuden ja osallisuuden merkitykseen arjessa, samoin kuin kohtaamiseen ja vuorovaikutukseen toisten lasten kanssa.

Lapsi muokkaa sosiaalista todellisuutta huumorin avulla. Huumori on lapsen eräs keino osallistua aikuisen luomaan arjen rytmiin ja muokata sitä. Lapsi saa huumorin avulla aikuisen toiminnan pysähtymään, tai hän voi muuttaa vanhemman toiminnan suunnan. Huumori on lapsen mahdollisuus sovittaa rakentavalla tavalla yhteen hänen ja aikuisen arjen ryt-

miä. Tällöin lapsi ei itke, huuda tai kilju, vaan hän saa positiivisella tavalla pysäytettyä aikuisen toiminnan. Lapsen huumorinkäyttö on hienovaraista toimintaa, jolloin aikuinen ei välttämättä huomaa, että hänen toimintaansa tulee muutos. (Korvela, 2003.)

Lapsen ja aikuisen välinen jännitteinen tilanne lieventyy huumorilla. Huumorin käyttö on lapselle hieno ja positiivista ilmapiiriä luova keino. Tässä tutkimuksessa huumori näkyi enemmän kotiin liittyvissä kuvissa ja kouluun liittyi vain yksi huumoria sisältävä kuva. Puroilan, Holtin ja Karlssonin (2013) tutkimuksessa myös päiväkotiympäristössä esiintyi huumoria. Miten huumori näyttäytyy koulun arjessa? Onko niin, että tämän tutkimuksen tekotapa ei kannustanut lapsia tuomaan huumoria esille, vai ker-tooko se koululuokan institutionaalisesta luonteesta?

Lapsen toimintaan ja olemukseen liittyy tietynlainen lempeän humo-ristinen aikuisuuden vastustaminen. Arjen tilanteissa, joissa lapsi kohtaa epämiellyttäviä asioita tai tekemistä, hän vastustaa lempeästi, mutta päät-täväisesti. Huumori sekä asioiden laittaminen leikiksi auttavat lasta selviy-tymään ja pääsemään irti epämiellyttävistä tilanteista (kuvat 17 ja 18).



Kuva 17. Siivouspäivä kotona.

Hannele: Tuo on ku meillä meni vähän sohva rikki lauantai-iltana. Äiti pyysi, et auttaisinko minä korjaamaan sitä. Mutta sitten mua alako jotenkin väsyttään siinä niin sitten illalla niin päätin mennä makkaamaan siihen ja nukkumaan. Niin kuitenkin se sai korjata sen yksin kokonaan.



Kuva 18. Hauska vääristynyt peilikuva.

Pekka: Siinä mää pesen hampaita. Ku näyttää kaapista tuon varjon, niin näyttää ku ois pitkä tästä näin (lapsi näyttää kaulan kohtaa) naurua...

Huumori on usein yhdistetty lähinnä aikuisten elämänpiiriin liittyväksi asiaksi. Lasta luonnehditaan esimerkiksi ujoksi, vilkkaaksi tai temperamenttiseksi, mutta harvoin huumorintajuiseksi. Arjessa huumori näytti olevan läsnä koko ajan. Hauskat jutut ja hassut tilanteet ryöpsähtävät pintaan pienestäkin yllykkeestä, kuten edellä olevassa kuvassa. Lapset hakevat huumorin avulla vaihtelua joskus tylsältä tuntuviin arjen toimintoihin (Puroila, Hohti & Karlsson, 2013). Kouluruokalassa voi ruoan kanssa hassutella, kuten seuraavassa esimerkissä (kuva 19).



Kuva 19. Ruokailuhetki koulussa.

Pekka: Siinä on mun ruokalautanen koulussa torstaina ku mää ottiin kuvan ku mää muotoilin siitä tuommosen hymiön. Tuossa on hiukset, silmät, nenä ja suu.

Toisaalta lapsen tavan hassutella ruoalla voidaan nähdä myös toisin. Suomalaiseen ruokakulttuuriin liittyy ajatus, että ei ole soveliaista leikkiä ruoalla. Tämän kaltainen tapa hassutella ruoalla voi olla myös yksi lapsen tapa "vastustaa" aikuisvetoista instituutiota, kuten koulua.



Kuva 20. Varjo koulun seinällä.

Silja: ... Ja sitten mä tykkään noista varjoista. Varjoista mä aina innostun.

Haastattelija: Mikä niissä varjoissa on ihanaa.

Silja: No ku aina kattoo et mistä se varjo tulee niin se on tylsä, mut sitten ku kattoo sitä varjoa niin se on tosi hauska.

Lasten kokemukset hauskoista paikoista eivät aina vastaa aikuisten kokemuksia. Aikuisesta ei seinällä oleva varjo ole välttämättä humoristinen tai hauska. Absurdit ja yllättävät tilanteet naurattavat lasta, eikä huumori näy ainoastaan sanoissa vaan monissa muissakin ilmaisun muodoissa. Lapset oivaltavat huumorin lukuisista arjen tilanteista. (Puroila, Hohti & Karlsson, 2013.) Valokuvaus menetelmänä antaa mahdollisuuden tehdä näkyväksi arjen visuaalista huumoria.

Kuva 20 voidaan tulkita toisellakin tavalla. Koulun seinään heijastuva varjo merkitsee lapselle myös esteettistä kokemusta arjessa. Lapsella esteettisyyden kokemus kietoutuu leikillisyyteen ja humoristisuuteen. Varjo näyttäytyy sekä esteettisenä että leikillisenä. Leikillisyyteen liittyy ilo. Heinilä (tämä teos) kirjoittaa, kuinka esteettinen kokemus nostaa esille kyvyn tajuta kokonaisuuksien kauneutta. Kauneus on ihmisen olennainen tapa suhtautua maailmaan. Tässä tutkimuksessa lapsi näki luontaisesti arjen ympäristössä ja asioissa kauneutta.

Kokemuksellisesti leikki on merkittävä asia lapselle. Leikissä kaikki on mahdollista, siihen liittyy ilo, riemu ja hassuttelu. Leikin voima piilee kuvitteellisuudessa, joka vapauttaa lapsen ajan ja paikan rajoituksista. (Heleinius, 2005.) Leikkiessään lapsi on oman tahdin vallassa, kuten seuraavasta esimerkistä ilmenee (kuva 21).



Kuva 21. Naamiaisleikki.

Siiri: No me tykätään poikien kans ku mää tuun koulusta niin joskus ku mää oon tehenny läksyt niin leikkiä jottain naamiaispukeleikkejä niin meillä on tosi paljon kaikkia roolipukuja niin mun pikkuveli keksi ku se löysi sellasia asuja, että se vois olla Martti Ahtisaari niin mää halusin ottaa siitä kuvan.

5 Pohdinta

Omatahtinen aika on lapselle kokemuksellisesti merkittävää. Silloin hän voi toimia ja osallistaa itsensä oman arkensa rakentamiseen. Näyttää siltä, että lapselle autonomisuus on kokemuksellisesti tärkeä asia. Lapsi kokee tärkeänä, että hän osaa suoriutua ja pystyy suoriutumaan arjen toiminnoista itsenäisesti kehitystasonsa mukaisesti. Lasten iltapäivistä ilman aikuisten läsnäoloa puhutaan useimmiten lapsille turvattomana aikana ja lasten kehitystä uhkaavana riskitekijänä, mikä saattaa monissa tapauksissa pitää paikkansa. VTT:n sekä Oulun ja Lapin yliopistojen tutkimushankkeessa (2013) kehitetään lasten seuraamiseen suunnattuja turvatuotteita. Kyseessä on muun muassa biosensoreiden ja turvatikkujen avulla tapahtuva etävalvonta, jolloin vanhemmat voivat tietokoneeltaan tai kännykästään seurata, missä heidän lapsensa liikkuvat. Sensorin voisi upottaa vaatteeseen, koruun tai nappiin tai vaikka nielaista. Tämän tutkimuksen valossa näyttää siltä, että lapsille on merkityksellistä, että he voivat toimia ja leikkiä autonomisesti ja välillä aikuisten katseen ulottumattomissa. Silloin kun lapsen kasvuympäristö on turvallinen lapselle, yksinolo koulupäivän jälkeen voi lisätä lapsen autonomiaa ja toimia usein lapsen omatahtisena aikana (ks. myös Blair, 2013).

Corsaron (2005) lapsuuden tulkinnallisen uudistamisen (interpretative reproduction) käsitteen mukaan lapset ymmärretään luovina ja aktiivisina vuorovaikutuksen osapuolina yhteiskunnassa. Tähän viittaa erityisesti käsite tulkinnallisuus. Lapset luovat omaa vertaiskulttuuriaan siten, että he soveltavat aikuisilta saamaansa ja ottamaansa tietoa omiin vertaisryhmätoimintoihinsa. Lapset eivät rutiininomaisesti toista vanhoja ja aikuisilta saatuja tietoja ja taitoja, vaan tuottavat kulttuuria ja yhteiskuntaa uudella tavalla. Vaikka lasten liikkumisen seuraamiseksi kehitettävien teknologioiden taustalla on vanhempien huolen vähentäminen, niiden kehittämisen käänköpuolena seuraa lapsen autonomisuuden väheneminen, joka vie lapselta mahdollisuutta omaehtoisesti osallistua yhteiskunnalliseen ja kulttuuriseen muutokseen ja uusintamiseen.

Lapsella on kykyä ja taitoa tehdä hassuttelun ja huumorin avulla arjesta itselleen miellyttävämpää ja hauskeempaa. Turvallinen kasvuympäristö on merkittävä lapsen hyvinvoinnille, kasvuille ja kehitykselle. Seurantatekniologioiden kehittämisen sijasta tulisikin suunnata huomio ympäristön turvallisuuden edistämiseen. Turvallisen kasvuympäristön sisällä lapsi voi tehdä omannäköistään arkea.

Haverisen ja Martikaisen (2004) tutkimuksessa ilmeni, että välittämisen ilmapiiri on lapsen hyvinvoinnin kannalta perheen vuorovaikutuksessa olennaisinta. Välittäminen kasvatussuhteessa merkitsee sitä, että lapsi saa kokemuksia vanhempien rakkaudesta, joka ilmenee sekä käytännöllisenä huolenpitona että aitojen tunteiden ilmaiseksena. Yhteinen aika ja lapsen ja vanhemman yhdessäolo ovat välittämisen ilmapiiriin syntymisen kannalta välttämättömiä, mutta eivät riittäviä ehtoja. Välittämisen ilmapiiri syntyy arjen toimintatilanteissa ja keskusteluissa yhdessäolon aikana. Kodin välittämisen ilmapiiriä tukevat ominaisuudet – keskustelujen rakentava sävy, lämmin tunneilmasto ja kaikkien ehdoilla toimiminen – eivät ole riippuvaisia kotiympäristön aineellisista edellytyksistä, sillä ne ovat universaaleja ilmiöitä. (Haverinen & Martikainen, 2004, s. 81.) Skinnari (2004, s. 20) kuvaa käsitteellä arkirakkaus vanhempien vastuullisesta toiminnasta ilmenevää välittämistä. Lapsen hyvinvoinnille emotionaalisen ja sosiaalisen tuen tärkeys perheessä on merkittävä. Koti on lapsen kehityksen ja kasvun kehto, ja tavallisesti koti säilyy pitkälle nuoruusikään asti lapsen merkittävimpinä kasvuympäristönä (Hämäläinen, 2011, s. 57).

Jos kasvuympäristö ei ole lapselle turvallinen, niin hänellä ei välttämättä ole mahdollisuutta nauttia siitä vapaudesta, jonka hänen ikätasonsa mahdollistaa. Lapselle on tärkeää, että yksinoloa ei kuitenkaan kestä liian pitkään. Tämä edellyttää, että lasta huomioidaan yksilöllisesti. Toiset lapset voivat olla pitempiä aikoja yksin, kun taas joillekin lyhytkin yksinolon aika voi tuottaa ahdistusta.

Tässä tutkimuksessa lapsi hoiti vastuullisesti koulutehtävät ja mahdolliset kotityöt, ja näin hän koki itsensä tarpeelliseksi kodissa. Kokemuksellisesti lapselle oli merkittävää, että hän sai vapaasti päättää leikistä: kenen

kanssa ja mitä hän leikkii. Kolmasluokkalaiselle lapselle leikki ja kaverit olivat tärkeitä. Yhtenä keskeisenä tekijänä näyttää olevan turvallinen kasvuympäristö kotona ja koulussa. Turvallisessa kasvuympäristössä lapsen perustarpeista, kuten ruoasta, vaatteista ja turvallisesta ympäristöstä, esimerkiksi koulumatkasta, on huolehdittu. Lapsen turvallinen kasvuympäristö muodostuu kodin sisäisestä ja kodin lähiympäristön turvallisuudesta, ja lapsen liikkumisulottuvuuden etäisyys luo edellytykset lapsen omatoimisuuden turvalliselle kehitymiselle.

LÄHTEET

- ALANEN, L. (2009). Johdatus lapsuudentutkimukseen. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.), *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta* (s. 9–30). Tampere: Vastapaino.
- ALLISON, J. & JAMES, A. (2012). *Key Concepts in Childhood Studies*. Los Angeles: Sage.
- BARKER, J. & WELLER, S. (2003). "Is it fun." Developing children centred research methods. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 23, 33–58.
- CELE, S. (2006). *Communication place. Methods for understanding children's experience of place*. Acta universitatis Stockholmiensis. Stockholm studies in human geography.
- Children's geographies. (2008). Special Issues: *Ethics* 6(1). Routledge.
- CHRISTENSEN, P. & JAMES, A. (2001). *Research with children: perspectives and practices*. London: Routledge/Falmer.
- CHRISTENSEN, P., JAMES, A. & JENKS, C. (2000). Home and movement: children constructing "family time". Teoksessa S. Holloway & G. Valentine (toim.), *Children's geographies: playing, living, learning*. London: Routledge.
- CORSARO, W. (2005). *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.
- EINARSDOTTIR, J. (2007). Research with children: Methodological and ethical challenges. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15, 197–211.
- GIORGI, A. (1994). A Phenomenological perspective on certain qualitative research methods. *Journal of Phenomenological Psychology*, 25, 190–220.
- HAVERINEN, L. & MARTIKAINEN, M. (2004). *Rakas lapsi – ei. Kodin kasvattava vuorovaikutus* (Kotitalous- ja käsityötieteiden laitoksen julkaisuja 14). Helsingin yliopisto.
- JAMES, A. & PROUT, A. (1990). *Construction and reconstruction childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. London: Falmer Press.
- JANHONEN-ABRUQUAH, H. (2009). Valokuvaus kotitaloustutkimuksessa. Teoksessa H. Janhonen- Abruquah (toim.), *Kodin arki* (Kotitalous- ja käsityötieteiden laitoksen julkaisuja 19) (s. 173–180). Helsingin yliopisto.
- JANHONEN-ABRUQUAH, H. (2012). Everyday Life of Families in Global World. Teoksessa D. Pendergast, S. L. T. McGregor & K. Turkki (toim.), *Creating home economics futures: The next 100 years* (s. 132–142). Bowen Hills QLD: Australian Academic Press.
- JANS, M. (2013). Children as citizens: Towards a contemporary notion of child participation. *Childhood*, 11, 27–44.
- KANGAS, M. (2010). The school of the future. Theoretical and pedagogical approaches for creative and playful learning environments (Acta Universitatis Lapponiensis 188). Rovaniemi: University of Lapland.
- KANGAS, M., KULTIMA, A. & RUOKAMO, H. (2006). Co-creative learning processes (CCLP) – Children as game world creators to the outdoor playground contexts. Teoksessa J. Multisilta & H. Haaparanta (toim.), *Proceedings of the workshop on human centered technology* (s.14–21) Pori: Tampere University of Technology.

- KARLSSON, L. (2012). Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan poluilla. Teoksessa L. Karlsson & R. Kerimäki (toim.), *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan* (s. 17–66). Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- KARIMÄKI, R. (2012). Leikitäänkö yhdessä. Tyttöjen ja poikien yhteinen ja erillinen maailma. Teoksessa L. Karlsson & R. Kerimäki (toim.), *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan* (s. 141–168). Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- KIILI, J. (2006). *Lasten osallistumisen voimavarat. Tutkimus Ipanoiden osallistumisesta*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 283. Jyväskylän yliopisto.
- KIROVA, A. & EMMÉ, M. (2006). Using Photography as a Means of Phenomenological Seeing: “Doing Phenomenology” with Immigrant Children. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 6, 1–12.
- KORVELA, P. (2003) *Yhdessä ja erikseen – perheenjäsenten kotona olemisen ja tekemisen dynamiikka* (Tutkimuksia 128). Helsinki: Stakes.
- KRONQVIST, E.-L. & KUMPULAINEN, K. (2011). *Lapsuuden oppimisympäristöt. Eheä polku varhaiskasvatuksesta kouluun*. Helsinki: WSOYpro.
- KYRÖNLAMPI-KYLMÄNEN, T. & MÄÄTTÄ, K. (2011). Using children as research subjects: How to interview a child aged 5 to 7 years. *Educational Research and Reviews*, 6, 87–93.
- KYRÖNLAMPI, T. & MÄÄTTÄ, K. (2013). Using children as research subjects: How to interview a child aged 5 to 7 years. Teoksessa S. Uusiautti & K. Määttä (toim.), *How to study children? Methodological solutions of childhood research* (s. 51–66). Rovaniemi: Lapland University Press.
- LEHTOVAARA, M. (1994). *Subjektiiivinen maailmankuva kasvatustieteellisen tutkimuksen kohteena: kasvatuksen filosofian pohdintaa ja kasvatustieteen filosofian kehittelyä Lauri Rauhalan eksistentiaalis-fenomenologian pohjalta erityisesti silmälläpitäen minäkäsitystutkimuksia*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- LEVINAS, E. (1996). *Etiikka ja äärettömyys. Keskusteluja Philippe Nemon kanssa*. Helsinki: Gaudeamus.
- MAYALL, B. (1999). *Children, health and the social order*. Buckingham: Open University Press.
- MARTIN, M. (2004). Satu elämän kosketuspintana – lapsen ja aikuisen kerronta. Teoksessa I. Sava & V. Vesanen-Laukkanen (toim.), *Taiteeksi tarinoitu oma elämä* (s. 77–106). Jyväskylä: PS-kustannus.
- McNAMEE, S. & SEYMOR, J. (2012). Towards a sociology of 10-12 year olds? Emerging methodological issues in the “new” social studies of childhood. *Childhood*, 9, 1–13.
- NIEUWENHUYIS, O. (2013). Theorizing childhood(s): Why we need postcolonial perspectives. *Childhood*, 20, 3–8.
- O’KANE, C. (2001). The development of participatory techniques: facilitating children’s views about decisions with affect them. Teoksessa P. Christensen & A. James (toim.), *Research with children. Perspectives and practices* (s. 136–159). London: Routledge Falmer.
- PERTTULA, J. (2005). Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteen-teoria. Teoksessa Perttula, J. & Latomaa, T. (toim.), *Kokemuksen tutkimus. Merkitys, tulkinta, ymmärtäminen* (s. 115–158). Helsinki: Dialogia.
- POHJANEN, J. (2002). *Mitä kello on?: kello modernissa yhteiskunnassa ja sen sosiologisessa teoriassa*. Jyväskylän yliopisto.
- PUNCH, S. (2002). Research with children: the same or different from research with adults? *Childhood*, 9, 321–341.
- PUROILA, A.-M., HOHTI, R. & KARLSSON, L. (2013). Hassuja juttuja – lasten huumoria päiväkotii- ja kouluympäristöissä. Julkaisematon käsikirjoitus.
- PULKKINEN, L. (2002). *Mukavaa yhdessä. Sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys*. Jyväskylä: PS- kustannus.
- RAUTIO, P. (2010). *Writing about everyday beauty in northern village. An argument for diversity of habitable tables* (Acta Universitatis Ouluensis E Scientiae Rerum Socialium 109). University of Oulu.

- RAUHALA, L. (2005a). *Tajunnan itsepuolustus*. 3. muuttumaton laitos. Helsinki: Yliopistopaino.
- RAUHALA, L. (2005b). *Hermeneuttisen tieteenfilosofian analyysseja ja sovelluksia*. 2. täydennetty laitos. Helsinki: Yliopistopaino.
- OLLIKAINEN, T. (2012). *Peppi Pitkätossun ambivalenttinen ääni. Peppi supersankarina ja surullisena orpotyttönä*. Pro gradu -tutkielma, Tampereen yliopisto.
- STRANDELL, H. (2012). Liikkuminen ja yhteydenpito paikan tekemisessä. Leikkipuisto koulu-
laisten iltapäivätoiminnan näyttämönä. Teoksessa H. Strandell, L. Haikkola & Kullman, K. (toim.), *Lapsuuden muuttuvat tilat*. Tampere: Vastapaino.
- STRANDELL, H. & FORSBERG, H. (2005). Kohti kurinalaista lapsuutta? Kysymys pienten koulu-
laisten iltapäivien (uudelleen) määritteöystä. *Yhteiskuntapolitiikka*, 70, 610–622.
- SETÄLÄ, P. (2012). *Lapsi kuvan takana: erityisiä piirteitä lasten valokuvailmaisussa*. Helsinki: Musta Taide.
- TUAN, Y.-F. (1977). *Place: an experiential perspective*. New York: American Geographical Society.
- TUOMI-GRÖHN, T. (2009). Kodin arki ja arjen taidot tutkimuskohteena. Teoksessa H. Janhonen-
Abruquah (toim.) *Kodin arki* (Kotitalous- ja käsityötieteiden laitoksen julkaisuja 19) (s. 147–156). Helsingin yliopisto.
- QVORTRUP, J. (1994). *Childhood matters: social theory, practice and politics*. Aldershot: Avebury.
- VARTO, J. (2001). *Kauneuden taito: estetiikkaa taidekasvattajille*. Tampere: Tampere University Press.