

Näkymättömästä näkyväksi – romanilasten sadut ja tarinat

Tutkimus kuopiolaisten romanilasten asemasta

Inga Angersaari
Pro gradu-tutkielma
Itä-Suomen yliopisto
Yhteiskuntatieteiden ja
kauppatieteiden tiedekunta
Yhteiskuntatieteiden laitos
Sosiaalipolitiikka
Elokuu 2011

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO, Yhteiskuntatieteiden ja kauppatieteiden tiedekunta
Yhteiskuntatieteiden laitos
Sosiaalipolitiikka

ANGERSAARI, INGA: Näkymättömästä näkyväksi - romanilasten sadut ja tarinat. Tutkimus kuopiolaisten romanilasten asemasta.

Opinnäytetutkielma, 87 sivua, 2 liitettä

Ohjaajat:

Professori Juhani Laurinkari

Professori Vilma Hänninen

Elokuu 2011

Avainsanat: Sadutus, eläytymismenetelmä, romani, lapsi, ystävyys

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksessa tarkastelen, mitä romanilasten kertomien satujen ja tarinoiden kautta välittyy. Sadutuksessa lapsi kertoo sadun ja aikuinen jäljentää sen mitään muuttamatta muistiin. Romanilapset eivät ole aiemmin olleet tutkimuksen kohteena sadutuksen näkökulmasta, ja tarkoitukseni onkin saattaa romanilapsi näkyväksi. Tutkimuskysymyksenä on, miten romanilasten sadut ja tarinat heijastavat romanilasten asemaa heidän elinpiirissään.

Tämä laadullinen tutkimus perustuu sadutus- ja eläytymismenetelmillä hankittuihin aineistoihin. Ensimmäisen vaiheen sadut toimivat aineistona, josta etsin yhdistävän teeman ja jota syvensin eläytymismenetelmän avulla. Analysoin sadutusaineiston narratiivisen menetelmän avulla ja eläytymismenetelmällä hankitun aineiston sekä narratiivisesti että sisällönanalyysin avulla. Ensimmäisen kierroksen tutkimusaineiston muodostavat 5–14-vuotiaiden kuopiolaisten romanilasten tuottamat 20 satua. Toisella, syventävällä aineistonkeruukierroksella kohteena olivat samat lapset, jotka olivat tällöin 6–15-vuotiaita ja tuottivat 13 tarinaa.

Ennako-oletuksenani oli, että sadut ja tarinat välittävät tietoa romanilasten asemasta heidän elinpiirissään. Tämän tutkimuksen mukaan romanilasten asema näyttäytyy yksilöllisenä, ja he liikkuvat uhrin ja selviytyjän roolien välimaastossa. Elinpiiri vaikuttaa lapsen asemaan joko sitä tukevasti tai heikentävästi. Romanilasten sadut ja tarinat kertovat toiveikkuudesta ja uskosta tulevaisuuteen. Niissä tulee esille yhteisöllisyys ja toisista välittäminen, mutta myös syrjintä ja kiusatuksi tuleminen. Romanilapsilla on erilaisia selviytymiskeinoja, joihin vaikuttaa elinpiirin tuki. Lasten sadut ja tarinat kytkeytyvät vahvasti sosiaalisiin suhteisiin ja ystävyuden teemaan. Vuorovaikutus ja sosiaalinen kanssakäyminen näyttäytyvät yhtenä romanilapsen aseman kehittämisen välineenä.

Tutkimus lisää tietoisuutta romanilasten asemasta suomalaisessa yhteiskunnassa. Sadut ja tarinat antavat romanilapsille mahdollisuuden tulla kuulluksi ja tuoda esille kokemuksia. Eläytymismenetelmä on perinteisempi aineistonkeruumenetelmä sosiaalietieteellisessä tutkimuksessa, mutta sadutus on uusi ja tässä tutkimuksessa toimivaksi havaittu lähestymistapa eläytymismenetelmän rinnalla.

Yleisellä tasolla tutkimus lisää tietoisuutta ja tunnettavuutta siitä, miten suomalaisiin etnisiin vähemmistöihin kuuluvat lapset näkevät asemansa suomalaisessa yhteiskunnassa. Tutkimusta voi soveltaa sekä kokonaisvaltaisesti suomalaisuuteen tutustumisessa tämän kansaosan kautta että kansainvälisyyskasvatuksessa.

UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND, Faculty of Social Sciences and Business Studies
Department of Social Sciences
Social Policy

ANGERSAARI, INGA: From Invisible to Visible – Stories and Narratives of Roma Children. A Study of the Status of Roma Children in the City of Kuopio.

Master's thesis 87 p. + 2

Advisors: Professor Juhani Laurinkari

Professor Vilma Hänninen

August 2011

Keywords: storycrafting, role-playing, Roma, child, friend, friendship, narrative, story

ABSTRACT

This Master's thesis concerns what is conveyed through storycrafting and narratives of Roma children. In storycrafting, the child tells a story, which the researcher writes down as such. Roma children have not been studied earlier from the storycrafting point of view, so this thesis aims at making the Roma child visible. The research question is how the stories and narratives of Roma children reflect their status in the environment.

This qualitative research is based on materials collected by the methods of storycrafting and role-playing. Stories told on the first phase of the research formed the material, out of which a combining theme was found. The role-play method was applied for providing a deeper understanding of the research material. The storycrafting material was analysed by the narrative method and the role-playing material both narratively and by the content analysis. The research material of the first phase consists of 20 stories told by Roma children at the ages of 5–14 years and living in Kuopio. On the next phase, 13 narratives were collected from the same children, then at the ages of 6-15 years.

It was presumed that stories and narratives convey information on the status of Roma children in their environment. According to this research, the status of Roma children appears to be individual ranging from the roles of a victim to one of a survivor. The environment affects the status either by supporting or weakening it. The stories and narratives of Roma children reveal optimism and faith in the future. They reveal not only a sense of community and caring about each other, but also discrimination and being exposed to bullying. Roma children have several means of coping affected by a supportive environment. Children's stories and narratives are strongly linked with social relationships and friendship. It is exactly social interaction that appears as one significant tool for improving the status of a Roma child.

Stories and narratives provide Roma children a chance to become heard and share their experiences. In the field of social sciences, role-playing is a more traditional method of collecting data. Though being a rather new method, storycrafting has, however, turned out to be a functioning approach in this research together with role-playing.

This research increases the knowledge on the status of Roma children in the Finnish society and, in general, how children representing an ethnic minority experience their social status. The research can be applied to a more comprehensive approach to Finnishness through this specific ethnic group and also to global education.

STÖTJIBA

Aro dai rootiba me dikkaa dzinom baramisenna so romanekenti tenkavena. Aro baramisiba kentos rakkila baramisos ta baro komunis rannela douva apre jakkes sar kentos rakkadas douva.

Sigide romanekentenna na tserte ajasaavo rootiba ta dzinom dauva rootiba mo dzinta hin te tseerel romanekenten dikkimeske. Rootibosko puhhibi sikavena, sar romanekentengo baramiisen sikavena lengo stedos aro lengo dziviboskoringa.

Dauva rannibosko rootiba hin tserto baramisengo aprerannibongo buttiaha. Aro vaaguno dielosko baramisenna me hin rootidom ithlaaga tenkibi so me hooljadom dzinom dzintakometodes. Me dzejom dzinom rannibi narrativiseskometodeha ta dzinom dzintakometodesko lahhibi. Aro vaaguno dielos hin 5-14 bereh phurane Kuopiosko foorosko romanekentengo rakkime 20 baramisen. Aro duito dielos hin it kentengo 13 baramisen dui berehhesko paalalta.

Mango naalunotenkibi aahtas, te dzinom baramisenna ame dikkaha savohlaaga romanekentengo dziviboskoringa hin. Aro dai rootiba romanekentengo stedos hin frohlaago ta joon aahhena mahkar jaagime ta lahhime ringa. Dziviboskoringa tseerena kentos dzoralideske elle narvalideske. Romanekentengo baramise rakkavena lengo haagibonna ta naalunotijako passibosta. Doolenna dikkaha vauro komunesko naalal dikkiba, bi niina komujengo teelaldikkiba ta rissiba. Aro lengo baramisen hin arre niina sosiaaliko ta maalevitiko aahhibi. Itaahhiba ta sosiaaliko neeriba aahhena iek romanokentosko stedosko dzoralibosko tseeriba.

Dauva rootiba dela butide dzaaniba romanekentengo stedosta aro fintiko dzetanothaan. Baramiisengo rakkibi dena romanekentenge lova te aaven khunnimen ta joon lena sikaven lengo dzintibi. Dzintakometodes hin phurnide rakkibosko kokibosko metodes aro sosiaalikorootibosko buttia, bi baramisiba hin neevo ta aro dai rootiba tumen dikkena douva hin tsihko manera ta aavel neer dzintakometodesko pahhal.

Dauva rootiba dela butide dzaaniba ta pinsiba dotta, sar fintiko etnisko kenti dikkena lengo stedos aro fintiko dzetanothaan. Dauva rootiba jelpila komunis te lel pinsiba aro fintiko ta niina internationaalo barjiba dzinom romanofolki.

SISÄLLYSLUETTELO

| | |
|---|-----------|
| 1 JOHDANTO | 7 |
| 1.1 Lähtökohdat..... | 7 |
| 1.2 Tutkimuskysymykset | 8 |
| 1.3 Tutkimuksen rakenne ja eteneminen..... | 9 |
| 2 SADUT ROMANIKULTTUURISSA JA SADUTUS | 10 |
| 2.1 Romanilapsi kulttuurien välimaastossa..... | 10 |
| 2.2 Sadut romanikulttuurissa..... | 11 |
| 2.3 Sadutus romanilasten ilmaisuvälineenä | 13 |
| 3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS | 17 |
| 3.1 Sadutus- ja eläytymismenetelmä..... | 17 |
| 3.2 Tutkimusaineistot ja analysoinnin perusteet | 22 |
| 3.3 Tutkimuksen kulku | 26 |
| 4 SADUTUSTEN JA TARINOIDEN TARKASTELUA | 29 |
| 4.1 Yksittäisten satujen maailma..... | 29 |
| 4.1.1 Sadut ilmiasun tasolla..... | 32 |
| 4.1.2 Sadut tulkinnallisella tasolla..... | 35 |
| 4.2 Yksittäisten eläytymistarinoiden maailma | 42 |
| 4.2.1 Tarinoiden narratiivista tarkastelua | 45 |
| 4.2.2 Tarinoiden sisällönanalyysi | 52 |
| 5 YHTEENVETO, TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA JOHTOPÄÄTÖKSET | 62 |
| 5.1 Yhteenveto | 62 |
| 5.2 Tutkimuksen luotettavuus | 63 |
| 5.3 Johtopäätökset..... | 68 |
| LÄHTEET | 73 |
| LIITTEET..... | 88 |
| Liite 1 Eläytymismenetelmään annettu tarinan alku..... | 88 |
| Liite 2 Lupa sadutustutkimusta varten | 89 |

TAULUKKOLUETTELO

| | |
|---|----|
| TAULUKKO 1. Satujen lauseiden taso. | 33 |
| TAULUKKO 2. Satujen tulkinnallinen taso..... | 36 |
| TAULUKKO 3. Eläytymismenetelmän tarinoiden alku..... | 47 |
| TAULUKKO 4. Tarinoissa tilanteen kulkuun vaikuttavat henkilöt..... | 49 |
| TAULUKKO 5. Aseman muuttuminen tarinoissa..... | 50 |
| TAULUKKO 6. Pelkistykset lasten alkuperäisistä ilmauksista..... | 52 |
| TAULUKKO 7. Lasten aseman heikentymisen alaluokat..... | 54 |
| TAULUKKO 8. Lasten aseman heikentymisen yläluokat ja pääluokka..... | 55 |
| TAULUKKO 9. Esimerkkejä lasten asemaan ja hyvinvointiin heijastuneista selviytymiskeinoista..... | 57 |
| TAULUKKO 10. Lasten selviytymiskeinojen alaluokat..... | 59 |
| TAULUKKO 11. Lasten selviytymiskeinojen yläluokat henkisen tuen mukaan..... | 60 |
| TAULUKKO 12. Lasten selviytymiskeinojen yläluokat sosiaalisen tuen mukaan..... | 60 |
| TAULUKKO 13. Lasten riittämättömät ja kielteiset selviytymiskeinot..... | 61 |
| TAULUKKO 14. Lasten selviytymiskeinoja yhdistävä luokka..... | 61 |

1 JOHDANTO

1.1 Lähtökohdat

Lasten kokemusmaailmaa on tutkittu Suomessa saduttamalla eli pyytämällä heitä kertomaan satuja. Romanit ovat osa suomalaista yhteiskuntaa, he eivät ole aikaisemmin olleet mukana sadutushankkeissa tai -tutkimuksissa Suomessa. Tutkimuksen puute on eräs kriteeri tutkimustarpeeseen. Perustuslain (731/1999, 6§, 14§, 17§) mukaan romaneilla on yhtäläinen oikeus osallistua. Mahdollisuus kertoa oma tarina on kansalaisyhteiskunnan oikeus. Sosiaalipoliittiselta kannalta on mielenkiintoista tarkastella, millä tavoin sadut heijastavat romanilasten asemaa yhteiskunnassamme.

Tämä tutkimus on sosiaalitieteellinen tutkimus ja asemoituu muodollisesti sosiaalipoliittikan alaan. Lisäksi tämä tutkimus on sosiaalityön-, kasvatustieteen- ja kulttuuritutkimusta. Tutkimuksen lähtökohtana on se, että tunnemme heikosti romanilasten kulttuuria heidän itsensä kertomana. Tarkoituksena on kuvata ja ymmärtää kuopiolaisten romanilasten elämää satujen ja tarinoiden kautta. Tavoitteeni on antaa tilaisuus romanilasten oman äänen esille tulemiseen ja kuvata kulttuuria heidän itsensä kertomana sekä laajentaa ymmärrystä kulttuurin vaikutuksesta heidän arjessaan. Tarkastelen tässä tutkimuksessa 5-15-vuotiaiden kuopiolaisten romanilasten kertomia satuja ja tarinoita. Sanalla sadutus tarkoitetaan tässä tutkimuksessa sekä sadutusmenetelmää että sadustilannetta. Sadutus tarkoittaa sitä, että lapsi kertoo sadun ja aikuinen jäljentää sen muistiin mitään muuttamatta. Lopuksi aikuinen lukee sadun lapselle ja lapsi saa tehdä mahdolliset tarvittavat korjaukset.

Lapset nähdään usein tekemisen kohteena, objektina. Sadutus antaa heille mahdollisuuden toimia subjektina. Eräs tutkimukseni tärkeä lähtökohta on se, että tässä tutkimuksessa lapsi voi olla kulttuurinsa ”tuote” ja samanaikaisesti myös kulttuurinsa tuottaja. ”Tuotteella” tarkoitan sitä, että olemme kaikki jonkin kulttuurin tuotteita ja saamme sitä kautta näkyvät silmälasit, joilla jäsenämme maailmaa. Kielelliseen ajatteluun sisältyy merkitysten antaminen. Merkitykset vaikuttavat ihmisten väliseen vuorovaikutukseen

Haastetta luo myös lasten oma subjektiivinen kokemus siitä, ettei heitä useinkaan kuulla. Yhteiskunnassamme tunnetaan huonosti lasten oikeudet. Tässä on parantamisen varaa niin

lasten itsensä keskuudessa kuin aikuistenkin joukossa. Demokratian vaatimus on myös se, että kaikkien kansanosien lapset huomioidaan tasa-arvoisesti ja oikeudenmukaisesti. Tapoja ja kuinka kuulla lasta tarvitaan. Sadutus on yksi kuulemisen tapa. Sadutus ei tukahduta lapsen innostusta, eikä aseta vääränlaista osallistumiseen liittyvää pakkoa tunteiden tasolla.

Omaa tutkimustani sivuaa romanilasten oikeuksien toteutumiseen kiinnitetty huomio lapsiasiainvaltuutetun toimesta. Vuonna 2009 romanilapset olivat kohteena hyvinvoinnin ja oikeuksiensa näkökulmasta tutkimuksessa *Enemmän samanlaisia kuin erilaisia. Romani-lasten ja -nuorten hyvinvointi ja heidän oikeuksiensa toteutuminen Suomessa*. Sen tarkoituksena oli antaa teemahaastattelujen avulla puheenvuoro romanilapsille ja -nuorille. Tutkimukseen osallistui 36 10–18-vuotiasta romanilasta ja -nuorta eri puolilta Suomea. Tuloksena esitettiin esimerkiksi se, että romanilapset kohtaavat kiusaamista kouluissa enemmän kuin muut lapset keskimäärin. Myönteisiä tuloksia olivat esimerkiksi lasten laajat sosiaaliset verkostot ja vahva identiteetti. Tulevaisuudenuhkana pidettiin oman kulttuuritietoisuuden häviämistä ja romanikielen katoamista. (Junkala & Tawah 2009, 4.) Tutkimuksen näkökulmasta on ongelma, että perusoikeuksia ei ole aikaisemmin selvitetty.

Kiinnostuin sadutuksesta 1990-luvulla, kun kuulin suuresta valtakunnallisesta ja myöhemmin pohjoismaisesta sadutusprojektista. Projektissa ei ollut ainuttakaan romanilasta. Käytin sadutusta jonkin verran lasten kanssa työskennellessäni ja koin se hyväksi menetelmäksi tutustua lapsen maailmaan.

1.2 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tavoitteena on tarkastella, mitä romanilasten sadutus ja tarinat ilmaisevat ja mitä niiden kautta välittyy. Tutkimuskysymyksenä on, miten romanilasten kertomat sadut ja tarinat heijastavat romanilasten asemaa heidän elinpiirissään. Pyrin vastaamaan kysymykseen keräämällä aineistoa ja analysoimalla sitä. Aineistonkeruu on vaiheittainen. Ensimmäisellä aineistonkeruukierroksella kerään sadutusmenetelmällä kuopiolaisten romanilasten sadutustuotoksia. Seuraavaksi analysoin tuotokset ensin erillisten analyysiin liittyvien kysymysten avulla, jotta saan selville satujen luonnetta ja teemoja. Ensimmäisen vaiheen saduista pyrin löytämään yhteisen teeman, joka toimii perustana toisen vaiheen eläytymismenetelmällä hankittavaan aineistoon, jota analysoin narratiivisesti ja sisällönanalyysin avulla.

Sadutuskierroksella lapset saavat itse päättää satujen aiheet. Toisella aineistonkeruukerralla annan lapsille valmiiksi eläytymismenetelmän kehyskertomuksen eli tarinan alun.

1.3 Tutkimuksen rakenne ja eteneminen

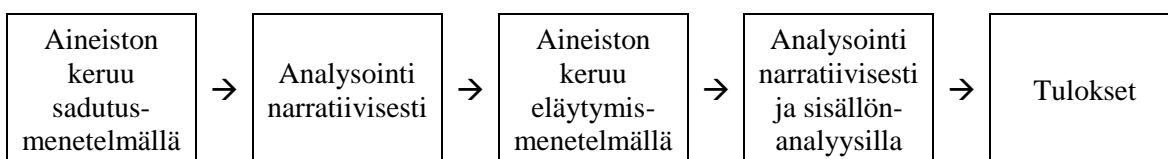
Käsillä oleva tutkimusraportti koostuu viidestä pääluvusta. Ensimmäinen luku johdattaa lukijan tutkimuksen lähtökohtiin, tutkimustehtäviin ja esityksen rakenteeseen sekä etenemiseen. Toisessa luvussa tarkastelen satuja romanikulttuurissa, romanilasten elämää kahden kulttuurin välimaastossa sekä sadutusta romanilasten ilmaisuvälineenä. Teksteihin olen sisällyttänyt myös yleistä lapsen aseman tarkastelua.

Kolmannessa luvussa esittelen sadutus- ja eläytymismenetelmien pääpiirteitä. En esittelen eläytymismenetelmää kokonaisuutena yhtä kattavasti kuin sadutusta, koska eläytymismenetelmä on perinteisempi sosiaalipoliittisessa tutkimuksessa. Toiseksi esittelen tutkimusaineiston ja sen valinnan perusteet sekä tarkastelen analysoinnin perusteita. Lopuksi käyn läpi tutkimuksen kulun.

Neljännessä luvussa käyn läpi ensimmäisen kierroksen sadutustuotoksia narratiivista menetelmää soveltaen ja etsin saduista kysymysten avulla satujen tunnelman, lopun, juonen, satujen tapahtumapaikat, satujen opetuksen ja sen, millaisena maailma näyttäytyy saduissa. Nostan esille lasten kertomia teemoja. Näytteet toimivat kanavana äänen antamiseen lapselle, havainnollistajana sekä väylänä johdatella lukija aihepiiriin sisälle. Tarkastelen tässä osiossa myös eläytymismenetelmän avulla hankittuja tuotoksia ensin narratiivisesti ja myöhemmin sisällönanalyysejä hyödyntäen.

Viidennessä luvussa kirjoitan yhteenvedon tutkimuksen tuloksista, arvioin tutkimuksen luotettavuutta ja esittelen johtopäätökset. Samalla pohdin tutkimuksen tekemistä eettisestä näkökulmasta. Tutkimuksen etenemisvaiheet ovat osittain päällekkäisiä (kuvio 1).

KUVIO 1. Tutkimuksen eteneminen.



2 SADUT ROMANIKULTTUURISSA JA SADUTUS

2.1 Romanilapsi kulttuurien välimaastossa

Se, millainen mielikuva romanilapsista muotoutuu, nivoutuu tiiviisti historialliseen ja yhteiskunnalliseen kehitykseen. Mielikuvaan liittyy läheisesti myös se, kuka tarkastelee ja mistä näkökulmasta.

Yleisesti historiallisia käsityksiä yhdistää lapsen näkeminen kehittymättömänä, heikkona ja passiivisena. Locke näkee lapsen tyhjänä tauluna, jota aikuinen voi täyttää. (Kalliala 2008, 12.) Lapsi nähdään myös elottomana ja näkymättömänä olentona, jolla ei ole omia mielipiteitä, ajatuksia eikä toiveita. Lapsi on tulossa kohti aikuisuutta ja kokonaista ihmistä. Hän on vielä matkalla, keskeneräisenä ja vajaana sekä aikuisten, yhteiskunnan, opastuksen ja kontrollin kohteena. (Alanen 2001, 164; Riihelä 1991a, 40.) Vastakkaista suuntausta edustaa konstruktivistiseen näkemykseen nojaava optimistinen käsitys lapsesta olettaen lapsen olevan arvostelukykyinen ihminen, joka voi edistyä ilman ulkopuolelta annettavaa opastusta (Puolimatka 2002, 24).

Lapsuus on samanaikaisesti biologinen, kulttuurinen ja yhteiskunnallinen ilmiö, jossa sukupuoli, sosiaaliryhmä ja asuinpaikka luovat eroja lapsien välille (Forsberg, Ritala-Koskinen & Törrönen 2006, 11). Erilaisuuden kokeminen itsestä riippumattomista syistä voi siis alkaa jo varhain.

Hall (1999, 52-54, 81-84) esittää, että identiteetti saa aineksia samanaikaisesti monista eri perinteistä ja yhteyksistä. Suomalaisella romanilapsella on ainakin kaksi identiteettiä ja kulttuuria. Lapsen kulttuuri muotoutuu näiden kulttuurien jännitteessä, ja hän sukkuloi loputtomasti näiden kahden välissä. (Suonoja & Lindberg 1999, 41.) Sosiaalisen vuorovaikutuksen avulla lapsi sisäistää ulkopuolisen maailman aineksia, esimerkiksi toisten ominaisuuksia ja vuorovaikutuksen tunnelmia, persoonallisuutensa rakennusaineiksi. Muut ihmiset toimivat täten lapsen minuuden peleinä. Lapsi ulkoistaa ympäristöstään sisäistämiään aineksia rakentaen niistä kartan, mikä ohjaa hänen käytännön toimintaansa. (Järventie 2001, 108.) Juntusen (2009, 217) mukaan romaninuoren ongelma ei ole eläminen kahden

erilaisen kulttuurin vaikutuksen alaisena, vaan heikko kulttuurinen identiteetti. Tämä antaa myös otollisen maaperän syrjäytymiselle.

Yksilön tulee oppia tapa neuvotella kahden kulttuurin välillä ja oppia puhumaan kahta kieltä. Erilaisten kulttuurien sisällä tiedot ja taidot omaksutaan olemalla mukana määrätyn yhteisön tavoissa, todellisuudessa ja käytännöissä. (Lave & Wenger 1991.) Jokainen tilanne, haju, kosketus ja kokemus lapsen arjessa sisällyttävät piiriinsä kulttuurisen koodin (Juntunen 2009, 203). Tästä näkökulmasta nähtynä lapsen osallistuminen yhteisön yhteisiin traditioihin, juhliin, toimintaan ja tapahtumiin on tärkeää, koska se pitää yllä tunnetta jatkuvuudesta ja tuesta sekä tarjoaa lapselle monipuolisesti oppimis- ja vuorovaikutuskokemuksia sekä osallistumisen mahdollisuuksia opettaen erilaisia menettely- ja ongelmanratkaisutapoja. (Puolimatka 2002, 93).

Lapsilla on erityisasema romanikulttuurissa. He ovat ikäihmisten ohella kulttuurin voimavara sekä rakastettuja ja suojattuja. (Opetushallitus 2008, 34.) Lapsista riippuu, jatkuuko kulttuurin olemassaolo, edistyykö tai vääristyykö sen kehitys. (Angersaari 2002, 43). Tiiviin sukuyhteisön ja ihmissuhteiden keskellä lapselle kasvaa vahva romani-identiteetti. (Suonoja & Lindberg 1999, 41). Huolimatta siitä, että lapsen kohdistuu odotuksia kohteliaasta ja soveliaasta käyttäytymisestä, monet aikuisten käyttäytymiseen kohdistetut kiellot ja säännöt eivät koske lasta (Nikkinen 1986, 16–17).

Haasteita identiteetin kehittymiselle luovat ympäristön ennakkoluulot, syrjintä, romaniperheiden muuttuminen ydinperheiksi ja ihmissuhteiden höltyminen. Vanhemmat ovat kiinni kiireisessä arjessa ja isovanhempien vaikutus ”oikean” arvomaailman ja identiteetin eväiden antajana on merkittävästi vähentynyt. Lapsilla on hankaluuksia sisäistää todellista romaniutta, joka toimisi puskurina ennakkoluuloja vastaan heidän etsiessään vastausta kysymykseen, kuka oikein olen. (Markkanen 2003, 35; Angersaari 2001, 2.) Rakenteellisista muutoksista huolimatta romanikulttuurissa perinteisesti suku antaa henkistä ja fyysistä tukea sekä turvaa (Juntunen 2009, 203).

2.2 Sadut romanikulttuurissa

Puhuttu kieli on keskeinen ihmisten muodostamissa yhteisöissä. Tarinat ovat tärkeässä osassa ihmisten sosiaalistumisessa. Ne ylläpitävät ryhmän kiinteyttä ja ehkäisevät ryhmän

traditiota katoamasta. Eri ryhmien tarinat kilpailevat keskenään ja tätä kautta tarinoilla on myös poliittinen vivahde. Kieli on oleellinen osa identiteetin määrittelyssä, ylläpitämisessä ja jatkuvassa luomisessa. (Saaristo & Jokinen 2004, 133, 137–138, 140.)

Sadut ovat kerronnan muoto, jolle on ominaista se, että todellisuuden kehikot ylittyvät mielikuituksen voimasta. Saduille tunnusomaista on, että niissä voi tapahtua mitä tahansa. (Suojala 2001, 30.) Perinteisesti kertomuksen rakennuspalikoita ovat kertojan oma elämä ja kokemukset¹. Kertojan kulttuuri ja kieli välittyvät kertomuksen sanoihin ja kerrontatapaan. (Karlsson 1999, 59.) Myös tiede käyttää tarinoita lähestymistapoina todellisuuteen (Hänninen 1994, 167). Kulttuurista riippumatta ihmiset ovat aina olleet kiinnostuneita tarinoista. Puhuttua kieltä ei kuitenkaan ole arvostettu samalla tavoin kuin kirjoitettua kieltä, jota pidetään enemmän totena. Kirjoitettu teksti on kuitenkin ensin ollut kerrottua, mielen hiljaista puhetta. (Karlsson 2003, 112–113.)

Romanikulttuuri vaihtelee eri alueiden, sukujen ja yksilöiden välillä, ja tieto on osittaista ja yksilöiden identiteetit ovat muuttuvia (Suomen romanipoliittinen ohjelma 2009, 22; Häkkinen & Tervonen 2005, 17). Romanikulttuuriperintö sisältää aineellisen ja henkisen ulottuvuuden. Se on ollut vuosisatojen ajan kerrottua kulttuuria, jossa sadut ja tarinat ovat olleet oleellisia. Perinteen säilyttäminen pohjautuu tarinoihin, ja romanikulttuuri onkin nojannut puhuttuun perinteeseen (Kopsa-Schön 1996, 72)².

Romaniväestöön kuuluvia ikäihmisiä pidetään romanikulttuurin aarteina. Heillä on ollut ainutlaatuinen merkitys sukujen vaiheiden sekä elämäntavan siirtäjinä ja välittäjinä nuoremmille sukupolville. Romanivanhukset muistavat useiden henkilöiden elämäntarinat ja vaiheet. Näihin tarinoihin ja satuihin sisältyy elämänhallintaa, ongelmien ratkaisutapoja, surullisia ja iloisia asioita sekä ohjeita, miten tulla toimeen erilaisten ihmisten kanssa³. (Majaniemi & Viljanen 2008, 27; Vuolasranta 1991, 29.)

¹ Opin itse lapsena Suomen historian vaiheet tarinoiden avulla. Ukkini kertoi sodasta, evakkomatkasta, korttiajasta, köyhyydestä, selviytymisestä ja olemassaolon taistelusta. Samalla opin empatiaa ukin itkiessä ja muistellessa kaikkia niitä rakkaita läheisiä, jotka hän menetti sotien yhteydessä. Tästä oli paljon apua myöhemmin, kun koulussa tutustuin oppikirjojen avulla Suomen historian vaiheisiin. Sodan kokeneiden miesten tarinoista rintamapalveluksesta ja sotakokemuksista on tehty tutkimuksia. (ks. Korhonen 2011; Nivala 2010.)

² Esimerkiksi eräs kuuluisa satujen ja tarinoiden kertoja oli Taikon, joka tehosti kertomaansa myös eleiden, ilmeiden, äänenpainojen ja taukojen avulla (Tillhagen 1948, 260).

³ Esimerkiksi äitini muisti oman ukkinsa kertoman sadun, jossa tyttö oli astunut Jumalan viljan (leivän) päälle ja muuttunut sammakoksi. Samalla hänen mieleensä oli juurtunut oman ukin pyyntö aina kerätä pöydän alle pudonneet murut pois. Äitini kertoi, että lapsena hän oli kerännyt murut pois ehkä hiukan arkaillen sitä, ettei vaan muuttuisi sammakoksi. (Selokoski 2008.)

Esimerkiksi lähihistoriasta, omasta lapsuudestani, muistan molemmat ukkini suurina sadunkertojina. Myös vanhempani muistavat omasta lapsuudestaan hetkiä, jolloin romanimiehet kertoivat satuja toisilleen ja siinä sivussa niitä kuuntelivat myös lapset. Vanhempani muistivat suurena sadunkertojana ”*Sopon Jannen*”. (Selokoski 2008.) Tänä päivänä suuret romanitaustaiset satujen ja tarinoiden kertojat ovat kuitenkin vähentyneet.⁴ Omille ja vanhempieni satuihin liittyville kokemuksille yhteistä oli se, että sadut olivat pitkiä. Niiden kertominen saattoi kestää monta tuntia. (Selokoski 2008.)

Entisaikojen yhteiskunnassa sadut olivat ajanvietettä ja rinnastuvat meidän aikamme elokuvaan ja televisiosarjoihin. Sadut eivät olleet suunnattuja lapsille, vaan ne olivat aikuisten välistä perinnettä, esimerkiksi sotaväessä kerrottiin usein satuja ja kertojina toimivat naisia useammin miehet. Sadunkertojille oli ominaista liikkumista suosiva ammatti, kuten kulukauppias, kerjäläinen tai suutari. Sadunkerronta hävisi elävänä toimintana Suomesta vähitellen 1800-luvun kuluessa. (Piela & Rausmaa 1982, 85–105.) Sama katoamisilmiö on tapahtunut myös romaniyhteisössä. Romanit kertoivat tarinoitaan omassa keskuudessaan, ulkopuolisille niitä ei useinkaan kerrottu. (Kopsa-Schön 1996, 72.) Kertomattomuus ulkopuolisille on saattanut ruokkia myös Kopsa-Schönin (1996) väitettä siitä, ettei maailmassa olisi olemassakaan romanisatuja tai -tarinoita. Arkinen kansainvälisyys kasvatti romanien sosiaalista pääomaa ja antoi tilaisuuden omaksua tarinoihin aineksia myös muilta⁵ (Kopsa-Schön 1996, 65).

2.3 Sadutus romanilasten ilmaisuvälineenä

Lapsella, samoin romanilapsella, on harvoin tilaisuutta saada tarinansa tai mielipiteensä kuuluviin (vrt. Kakkuri-Knuutila & Heinlahti 2006, 10; Pölkki 2001, 127; Karlsson 1999, 3.) Romanilapsikaan ei tässä mielessä ole aktiivinen toimija ja puhuja. Sadutuksen kautta voidaan herätä huomaamaan romanilapset ja heidän luomansa kulttuurin rikkaus. Sillä voidaan myös pyrkiä rikkomaan ja muuttamaan valitsevaa käytäntöä, joka ei ole nostanut tietoisesti romanilasten ääntä esille.

⁴ Nykyajan tarinoiden kertojina voidaan pitää esimerkiksi Katariina Lillqvistiä, joka on tehnyt romanitarinoin pohjautuvan lyhytelokuvasarjan *Mire Bala Kale Hin*. (<http://www.yle.fi/mirebala/esittely.htm>.)

⁵ Monet romanit puhuivat ennen vanhaan romanikielen lisäksi suomea, ruotsia, venäjää ja saksaa (Aspelin 1994, 9). Mummoni kertoi, että Karjalassa puhuttiin ruotsia, venäjää, sekä saksaa ja kaikkien kanssa piti tehdä kauppaa selviytyäkseen hengissä ja saadakseen lapsille ruokaa. Hän itse osasi ruotsia, venäjää, suomea ja karjalan kieltä huolimatta siitä, ettei osannut kirjoittaa tai lukea. Myös muilla romaneilla on samanlaisia kokemuksia isovanhemmistaan (ks. Vuolasranta 2006, 53).

Oletan, että sadutus on romanilapsille vierasta, mutta kertominen on tutumpaa. Sanalla *sadutus* tarkoitetaan tilannetta, jossa yksilö tai ryhmä kertoo itse tuottamansa sadun, mutta sillä tarkoitetaan myös menetelmää, jonka avulla sadutettava muokkaa ajatuksia tarinaksi (Karlsson 2003, 10).

Perinteisesti lasten tuottamia satuja ei ole arvostettu yhtä paljon kuin aikuisten tuottamia. Kun arvostuksen vähäisyyteen lisätään vähemmistötausta, voivat lasten tuotokset kohdata kaksinkertaisen vastuksen saada äänensä kuuluviin. Baldwin (2008, 223) siteeraa osuvasti Bakhtinia (1984) narratiivisesta kansalaisuudesta sanoessaan: ”Me olemme tarinamme. Tulla ei-kuulluksi, tunnistamattomaksi ja unohdetuksi on absoluuttinen kuolema.” Narratiivisuuden hylkääminen saa lapsen osattomaksi. Tällöin menettäjän roolissa eivät ole pelkästään romanilapset, vaan menettäjiin kuuluvat kaikki ihmiset, sillä narratiivisuus tuo esille yksilöiden välisen toiminnan. Baldwin yhdistää narratiivisuuden ja kansalaisuuden käsitteen. (Baldwin 2008, 222–223.)

Sadutus antaa eväitä lapselle hyvän itsetunnon kehittymiseen, sillä hän kokee, että häntä kuunnellaan ja hänen tuotoksiaan arvostetaan ja hän tulee hyväksytyksi sellaisena kuin on. Sadutustuotokset voivat edistää lapsen oman identiteetin selkiintymistä ja antaa tukea löytämään sosiaalisesti tai kulttuurisesti vaativissa olosuhteissa hävitetyn identiteetin (Vesänen-Laukkanen, Sava & Martin 2004, 16–20). Sadutus varsinkin oman yhteisön piirissä voi olla hyvä kanava vahvistaa romanilapsen ja -nuoren mahdollista heikkoa kulttuurista identiteettiä (vrt. Juntunen 2009, 217). Sadutus voi toimia lapselle harjoituskenttänä ja rohkaisijana kertoa muissakin tilanteissa ajatuksiaan (Karlsson 2003, 63), mikä antaa romanilapselle ja -nuorelle onnistumisen kokemuksia ja heijastuu myönteisesti hänen itsetuntoonsa. Tämä keskipisteenä oleminen ja lapsen kertomuksen vakavasti ottaminen myös heijastuu hänen hyvinvointiinsa. Bettelheimin (1992, 20) mukaan satu hyödyntää lapsen persoonallista kehitystä ja lapsuuden saduilla on parantavia elementtejä, joilla on vaikutusta ihmisen aikuisuuteen saakka.

Lasten omat kertomukset voivat tuoda esiin jotakin kuvaavaa tai keskeistä heidän maailmastaan. Lasten kertomissa saduissa ja tarinoissa vaihtelevat sisäinen vuoropuhelu ja sosiaalinen vuorovaikutus sekä kuvitelma ja koettu aines, kuten lähiympäristö, perhe ja ystävät. (Hänninen 1999, 56–57; Stern 1992, 133–134.) Esimerkiksi 1800-luvulla elänyt pragmaattisen filosofian edustaja William James (1948) oletti – samoin kuin narratiivisessa

identiteettikäsitteessä – yksilön käyttävän hyödykseen muistiin pohjautuvaa ajatuksen-
kulkua, joka sisältää menneisyyden ja tulevaisuuden ennakkoinnin. Hän puhui myös ”sosi-
aalista minästä”, johon liittyvät itseä koskevat arvostukset ja sosiaalisen häpeän tunteet.
(Eteläpelto 2007, 99.) Kertominen välittää kuulijalle lapsen omia tunteita ja merkityksiä ja
aikuinen pääsee siten lähelle lasta (Karlsson 2003, 81).

Sadutus nostaa esille hiljaisen tiedon näkyvän tiedon vierelle. Hiljaisen tiedon käsitteen
keksi Michael Polanyi (Koivunen 1997, 78). Sen perustana ovat uskomukset, arvot, ideat ja
tunteet. Sadutuksessa saatu tieto on subjektiivista, millä tarkoitetaan yksilön sisäistämää
tietoa ja kokemusta, jonka avulla hän on yhteydessä vallitsevaan todellisuuteen. (Järvinen
2000, 71.) Lapsi ottaa kaikilla aisteillaan vastaan ärsykeitä ympäristöstään, niin ulkopuo-
lelta kuin sisäpuoleltakin. Osa mielen työskentelystä tapahtuu vailla tietoisuutta. Sisäisten
tarinoiden avulla tuntemukset ja kokemukset kohottautuvat tietoisuuteen. (ks. Hänninen
1999, 130.)

Sadutustilanne voi toimia eräänlaisena ulkoistamisprosessina, jossa hiljainen tieto muuntuu
ilmaistavissa olevaksi tiedoksi (Tynjälä, Ikonen-Varila, Myyry & Hytönen 2007, 266–
267). Lasten parissa toimivilla ammattilaisilla ei useinkaan ole koulutukseen perustuvaa
tietoa romanikulttuurista tai romanilasten kokemuksista. Ammattilaisilta jää tällöin hyö-
dyntämättä arvokas tilaisuus kasvattaa omaa ammatillista tietämystään, ja samalla vähene-
vät keinot tukea romanilasta hänen kasvussaan ja tarpeissaan. Tähän puutteeseen sadutus
voi tarjota helposti hyödynnettävän työrukkasen, sillä kuten Ruotsalainen (2007, 174) tote-
aa, voivat sadutushetket olla parhaimmillaan jatkuvan epävirallisen oppimisen ja kasvun
hetkiä niin aikuisille kuin lapsillekin.

Satu toimii välineenä, jonka kautta voi rikkoa rajoja, siirtyä kauemmaksi ja laajemmalle
(Martin 2004, 79). Tämän vuoksi sadutus voi olla keino käsitellä turvallisesti pelottavia ja
vaikeitakin asioita, joita lapsi kokee arkielämässään ja ympäristössään. Romanilapsen ar-
keen kuuluu jatkuva sisäinen neuvottelu kahden kulttuurin jännitteessä, ja sadutus voi luo-
da käytännöllisen väylän näiden jännitteiden käsittelemiseen. Samalla romanilapsi voi
nähdä oman kulttuurinsa osana laajempaa yhteiskuntaa, eikä siitä irrallisena, jolloin hän
näkee itsensäkin helpommin itseoikeutettuna molempien kulttuurien jäsenenä.

Sadutus on keino tarjota lapselle käytännöllinen mahdollisuus osallistua. Osallistuminen voidaan nähdä kanavana avoimeen demokraattiseen toimintakulttuuriin (Stenvall & Seppälä 2008, 3). Kuulluksi tuleminen on ihmisoikeus. Perinteisesti vaikuttamisen ja osallistumisen ihanteena on pidetty laajaa osallistumista, mikä kasvattaa kansalaisia kantamaan vastuuta ja puolustamaan oikeuksiaan. (Nousiainen 1998, 319).

Lapsen osallistumisen rajoituksia ja mahdollisuuksia hallitsee se, miten lapsuus ja lapset julkisessa keskustelussa ymmärretään. Lasten osallistuminen ei tapahdu tyhjiössä, vaan siihen vaikuttavat yhteiskunnalliset toiminnot, oppivelvollisuus ja sosiaaliset suhteet, kuten esimerkiksi aikuisten ja lasten väliset suhteet. Lapsen lähiympäristössä toimivilla aikuisilla esimerkiksi koulussa voi olla sekä rajoittava että mahdollisuuksia kehittävä vaikutus lapsen osallistumiseen. Muut esteet liittyvät asenteisiin, tunteisiin ja mielikuviin. (Vesikansa 2007, 202–206.) Esimerkiksi etnisiin vähemmistöihin, kuten romanit, kuuluvat lapset kaipaavat identiteettinsä ja arvokkuutensa säilymisen tukemista erilaisessa ympäristössä. Tämä tapahtuu muun muassa vapaa-ajan toiminnan, oman kielen opettamisen ja kaikenlaisen lapsen luovuuden sekä monikulttuurisen kasvatuksen avulla. (Kurki 2007, 222.) Toisaalta se, miten kasvattaja osin tahtomattaankin luokittelee ja leimaa lasta, saa lapsen itsensä ja hänen ympäristönsä näkemään hänet poikkeavana. Tällöin leimasta voi tulla itsensä toteutettava ennuste, jolloin se heijastuu myös lapsen osallistumiseen. (Puolimatka 2007, 150–151.) Toisin sanoen aikuinen voi olla lapsen osallistumisen edistäjä ja voimavara tai este.

Pahimmillaan romanilapsen äänen kuulumattomuus voi tarkoittaa sitä, että lapset oppivat häpeilemään omaa taustaansa eivätkä pidä sitä yhtä arvokkaana kuin pääväestön taustoja. Se, ettei romanilapsi tule helposti kuulluksi, voi heijastua myös lapsen kanssa toimivien aikuisten suhtautumiseen häneen. Aikuiset olettavat tietävänsä lapsen ajatukset ja tunteet ilman, että he ovat oikeasti pysähtyneet kuuntelemaan itse lasta. Aikuiset laittavat tällöin lapsen aikuisten itse tuottamiin muotteihin. Esimerkiksi opettaja voi otaksua, että romani-poika tietää hevosista keskivertoa enemmän, vaikka hän todellisuudessa olisikin kiinnostunut tietokoneista. Romanilapsen äänen kuuleminen nostaa hänet esille yksilönä, eikä ensisijaisesti oman kulttuurinsa edustajana, jolloin hän tulee nähdyksi ja hyväksytyksi omana itsenään.

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

3.1 Sadutus- ja eläytymismenetelmä

Sadutusmenetelmän on kehittänyt suomalainen Monika Riihelä 1980-luvulla. Menetelmän teoriatausta kehkeytyi Riihelän (1996) väitöstyön *Mitä teemme lasten kysymyksille?* pohjalta. Tutkimuksen mukaan aikuisten esittämät lukuisat kysymykset estävät lapsia nostamasta omia mietteitään esille esimerkiksi kouluissa tai päivähoitossa. Riihelän (1991a) kuunnellessa nauhoja hänelle selvisi, kuinka paljon aikuisten odotukset vaikuttavat lapsiin. Lasten tarve miellyttää aikuista estää heitä ilmaisemasta omia ajatuksiaan. Lasten kuuntelemisen avuksi kehitettiin aikakortit, joiden avulla lapsi saattoi kertoa omista ajatuksistaan. (Riihelä 1991b, 29–30.)

Muutkin tutkimukset tukevat tätä. Tizardin ja Hughes´n (1984) sekä Pramlingin (1994) mukaan lasten kyselevä tapa loppuu, jos aikuinen alituisesti esittää kysymyksiä ja arvioi häntä. Menetelmän syntyvaiheessa vaikutusta oli omalta osaltaan Anton Marenkon, Paolo Freiren ja Vasili Suhomlinskin ajatuksilla. Marenko tarjosi lapsille puheenvuoron ja kuunteli heitä sekä yksin että ryhmissä. Suhomlinski dokumentoi lasten itse kertomia satuja. Freire korosti, että lukemisen harjoittelussa kannattaa lähteä liikkeelle yksilön omista lähtökohdista ja heidän itse käyttämästään kielestä. (Riihelä 2006, 31; Freire 2005, 91, 106; Karlsson 2003, 101–103.)

Lapsia voi saduttaa kahden kesken tai pienissä ja suurissa joukoissa. Sadutusta voi tehdä missä tahansa: ulkona, sisällä, kotona, koulussa, kerhossa, päiväkodissa, sairaalassa, junassa, jne. Kahden ihmisen, aikuisen ja lapsen, välinen sadutustilanne luo intiimin ja läheisen tunneilmaston. Ryhmässä kerrottu satu luo ihmisten välille yhteisöllisyyttä ja yhtenäisyyttä. Lisäksi ryhmäsadutuksessa kaikki jäsenet vaikuttavat toisiinsa. Sadutuksessa tiivistyy kuuntelu, lukeminen, kertominen ja yhdessäolo. (Karlsson 2003, 9-11, 69–70.)

Sadutuksen tuotoksiin liittyy sanojen lisäksi elekieli: ilmeet, äänenpainot ja muu ruumiinviestintä (Kaivola-Bregenhøj 1988, 15) sekä muita ilmaisutapoja, kuten musiikki, tanssi, näytelmä, liikunta tai kuva (Karlsson 2003, 12). Kertominen voi siis olla myös sanatonta

(Kinnunen 1989, 13–14). Satu saattaa saada jatkoa spontaanilla näytelmällä tai leikki voi synnyttää uuden sadun (Karlsson 1999, 173).

Sadutuksessa on leikin aineksia. Leikkiä pidetään lapsen perusoikeutena ja sen tärkeyttä painotetaan YK:n Lapsen oikeuksien julistuksessa (Ulkoasianministeriö 1993). Montessorin mielestä leikki on lapsen työtä. Hänen mukaansa sadut ovat tarpeettomia, koska ne eivät käsittele todellisuutta. Tällöin ne eivät anna lapselle tarvittavia elämisen eväitä, eivätkä ole tavoitteellista ja päämäärähakuista toimintaa. (Elkind 1996, 99–104.) Myös Freud (1938) oli sitä mieltä, että leikki on lapsen työtä (Elkind 1996, 102–103; Freud 1938, 181–549.) Hänen käsityksensä mukaan leikki ei ollut pääasiassa Montessorin tavoin tavoitteellista toimintaa, vaan luontainen ja vallitseva toimintatapa lapselle (Elkind 1996, 102–104). Karlssonin (2003) mukaan leikki ei ole lapsille erillinen osa, vaan se on jatkuvasti läsnä, kuten esimerkiksi liikkuminen. Leikki on samanaikaisesti totta ja mielikuvitusta, kaikkea voi tehdä leikisti oikeasti tai oikeasti leikisti. Sadutus perustuu leikin vireeseen. Lapsi oppii leikeissään, mutta hän ei leiki tavoitellakseen oppimista. (Karlsson 2003, 20–21.) Leikki on samanaikaisesti lapsen ja ympäristön vuorovaikutusta sekä lapsen sisäisen maailman harjoitusareena (Jantunen 1996, 12). Leikissä lapsi kokee onnistuvansa ja olevansa hyvä sellaisena kuin on, eikä hänen tarvitse yrittää olla aikuisten silmissä hyväksyty tai arvostettu (Riihelä 2003; Karlsson 2003, 21–22).

Satua pidetään fiktiona ja pelkästään mielikuvituksen tuotteena. Kritiikki kohdistuu siihen, miten satujen tai sadutuksen avulla voidaan tavoittaa oleellista tietoa lapsen kokemusmaailmasta. Satu on kuitenkin Janus-kasvoinen; se sisältää mielikuvituksen lisäksi myös todellisia, arkisia aineksia. Max Luthin (1979) näkemyksen mukaan satu ilmentää sekä elettyä että nykyistä todellisuutta (Apo 1986). Czarniawska (1998) esittää, että ihmisten käyttäytymiseen sisältyvää tiedonmuodostusta voidaan tarkastella narratiivien, ihmisten tuottamien tarinoiden, avulla. Puolimatkan (2002, 108) mukaan Jacques Derrida (1930) torjuu käsityksen siitä, että puhe tai teksti ilmaisee jotain siitä, millainen universumi on. Jos lapsi puhuu esimerkiksi talosta tai kadusta, hän ei kerro jotain maailmasta, vaan ajatuksistaan. Lapsi kirjoittaa tai puhuu tiettyä kielellistä järjestelmää noudattaen; jos hän käyttäisi erilaisia käsitteitä, maailma tulisi esiin erilaisena. (Puolimatka 2002, 108.) Martinin (2004, 78–79) mukaan satu voi toimia sekä kuvitellun että toden dialogipaikkana. Myös kertojatutkimuksessa on kiinnitetty huomiota siihen, kuinka yksilön ja hänen ryhmänsä arkikokemukset yhdistyvät vanhoissa kertomuksissa (Apo 1986, 30–31.)

Sadutustuotokset antavat mahdollisuuden ymmärtää romanilasten kokemuksia ja heidän tapansa jäsentää asioita. Mielestäni romanilasten kokemukset omasta asemastaan ovat oivallisesti tavoitettavissa ja tulkittavissa tämän lähestymistavan avulla, koska kertominen on lapselle ominainen tapa ilmaista itseään ja hahmottaa maailmaa omista lähtökohdistaan käsin.

Sadutusmenetelmän vahvuutena on, että se muuttaa perinteisiä aikuisen ja lapsen vuoro-vaikutukseen liittyviä asetelmia. Lapsi saa olla aloitteentekijä päättäessään sadun aiheen, pituuden ja sisällön. Lapsen puheen osuus kasvaa ja aikuisen puheen määrä vähenee. (Karlsson 1999, 169–170.) Tämä menetelmä antaa minulle tutkijana mahdollisuuden tarkastella lasten tuotoksien sisältöjä ja vähentää aikuisen osuutta tuottamisvaiheessa.

Tyypillisesti sadutustilanteen alussa sanotaan: ”*Kerro satu, sellainen kuin itse haluat. Kirjaan juuri niin kuin sen minulle kerrot. Lopuksi luen tarinasi ja voit muuttaa tai korjata sitä, mikäli haluat.*” (Karlsson 2003, 10.) Sadun pituutta ei ole määrätty, vaan sen mitta voi vaihdella yhdestä lauseesta pitkään tarinaan. Lapsi myös itse määrittelee kertoessaan, mikä on satu tai tarina. (Karlsson 2003, 46.)

Sadutustilanteessa kertoja on sadutettava ja pääroolissa. Hänen roolinsa on aktiivinen, vaikkakin sanana sadutettava viittaa tekemisen kohteena olevaan yksilöön. Kuuntelija on kirjaaja ja sivuroolissa. Huolimatta siitä, että sadutuksessa ovat läsnä nämä roolipainotukset, se on vastavuoroista. Sadutettavan iällä ei ole merkitystä. Perussadutukseen kuuluu kerrotun tarinan kirjaaminen muistiin siten, että sadutettava näkee sen. Saduttaja ei anna aihetta tai arvostele, muokkaa ja korjaa satua millään lailla. (Karlsson 2003, 12–13; Kaivola-Bregenhøj 1988, 15.)

Todellinen sadutusmenetelmän tutkimuksen, kehityksen ja näkyvyyden läpimurto tapahtui 1995–1997 Stakesin Satukeikka-projektissa. Projekti toi lasten kulttuurin näyttävästi esille television, radion ja lehdistön välityksellä. Sadutusjakson aikana arkistoitiin 4186 alle 16-vuotiaiden lasten tuotosta. Tapana oli myös lähettää lasten sadutustuotokset paikasta toiseen ja siten syntyi satukirjeenvaihtoverkosto. Projektin myötä otettiin käyttöön käsite sadutus. Myös vuonna 2000 syntyi Satusilta – Storybridge – Qissah wa tawassul -hanke. Suomesta lähetettiin sähköpostitse satuja kirjekumppanuutena Beirutiin. (Karlsson 2003, 100, 109; 2000, 95–96; 1999, 125, 150–151.)

Karlsson tutki satukeikkaa ja sen vaikutuksia väitöskirjassaan *Lapsille puheenvuoro – Ammattikäytännön perinteet murroksessa* (2000). Se porautui satujen analysoimisen lisäksi laajasti kasvatustieteen ammatti-ihmisten toimintatapoihin ja niihin liittyviin kulttuurisiin konstruktioihin. Sadutusmenetelmä on myös aikuisen oppimisen ja työn kehittämisen väline. Sadutuksen avulla aikuinen herkistyy kuuntelemaan lasta. Tällöin aikuinen voi painottaa toiminnassaan lapsilähtöisyyttä. (Hujala, Puroila, Parrila-Haapakoski & Nivala 1998, 58–59.) Sadutus ei ole opetusmenetelmä, vaan se tarjoaa aikuisille tavan vieraila lasten kokemusmaailmassa. Toisin sanoen sadutukseen sisältyy kohtaava toimintakulttuuri. (Karlsson 2003, 10.)

Satukeikka-projekti laajentui kaikkia Pohjoismaita koskevaksi hankkeeksi. Se laajeni myös moniin muihin maihin. (Karlsson 2003, 106.) Projektin laajuudesta huolimatta ainakaan Suomessa kaikkien kansanosien lapset tai aikuiset eivät olleet edustettuina (Angersaari 2002, 44). Vuonna 2003 ilmestyi ensimmäinen sadutusta tutkiva ja myös viittomakielisiä lapsia koskeva tutkimus (Pollari 2003). Vielä vuoteen 2011 mennessä ei kuitenkaan ollut lukuisista tutkimuksista ja tutkijoista huolimatta - huomioitu tasa-arvoisesti kaikkien kansanosien lapsia.

Vuonna 1999 perustettiin tutkijoiden ja kehittäjien Lapset kertovat -ryhmä, jossa on mukana eri alojen tutkijoita, työntekijöitä ja jatko-opiskelijoita. Ryhmän jäsenten tavoitteena on etsiä uusia toimintamuotoja, joiden avulla lasten ääni saadaan kuuluvaksi. (Karlsson 2003, 108; Riihelä 2003, 193.)

Sadutusta on käytetty alle kouluikäisten lasten kanssa LUMA-hankkeessa. Sadutuksen avulla saatiin esille lasten tekemiä havaintoja ja oletuksia matematiikasta ja luontoon liittyvistä ilmiöistä. (Riihelä 2000a, 7–9.) Leikkivät tutkijat -videolla ja -kirjassa (Riihelä 2000b) esitellään sitä, miten lasten kanssa perustuva toiminta voi pohjautua sadutettavalle toimintakulttuurille ja miten tätä toimintaa voisi kehittää.

Monia muita sadutukseen perustuvia tutkimuksia löytyy runsaasti. Esimerkiksi Niina Rutanen (1997) selvitteli pro gradu -tutkielmassaan, mitä ja miten lapset kertovat, miten kerrontaympäristö vaikuttaa satuihin ja miten kertomusten tulkinta muuttuu, kun ne luetaan eri kontekstissa. Hän havaitsi kirjauspaikkojen vaikutukset satujen sisältöön. Luetut sadut eivät vaikuttaneet heti lukemisen jälkeen uusiin satuihin. Sadutusmenetelmä on saanut pal-

kintoja ja tunnustuksia. Se nimettiin muun muassa EU-maiden lasten mielenterveyttä edistävien mallikäytäntöjen joukkoon. (Mental Health Europe 2000; Karlsson 2000, 96).

Eläytymismenetelmän keskeisenä ideana on tarinoiden tuottaminen tutkijan antaman kehyskertomuksen mukaisesti. Tutkimukseen osallistuvat jatkavat tarinaa tai kuvaavat, mitä on saattanut tapahtua ennen tutkijan antamaa kehyskertomusta. Kertomuksia on yleensä vähintään kaksi samanlaista, mutta ne poikkeavat toisistaan jonkin merkittävän tekijän kohdalla. Varioinnin avulla saadaan kaksi aineistoa, joiden vaihtelun selvittäminen on menetelmän perusidea. Kerätty aineisto saattaa sisältää aineksia todellisuudesta, tarinoita siitä mikä saattaa toteutua ja mitä erityyppiset asiat merkitsevät. (Eskola 1998, 10, 59.) Eläytymismenetelmä pohjautuu konstruktivistiseen näkemykseen, jossa nähdään ihmisten antamat merkitykset ja määritykset osana todellisuutta (Korhonen 2007, 60). Siinä ollaan kiinnostuneita erityisesti sosiaalisista säännöistä ja kulttuurisista sidonnaisuuksista (Eskola 1998).

Eläytymismenetelmä muodostui alun perin laboratorioskokeiden vaihtoehdoksi. Eläytymismenetelmän avulla haluttiin välttää yksilöiden pitäminen manipuloinnin objekteina ja säästää kokeen keskeinen logiikka. Suomessa eläytymismenetelmän alku nivoutuu Tampereen yliopiston professori Jari Eskolan kokeiluihin vuonna 1982. Eläytymismenetelmä luontuu monentyyppisiin tutkimustilanteisiin, ja kerättyyn aineistoon voidaan soveltaa erilaisia analyysitapoja. Se sopii erinomaisesti yhteiskäyttöön yhdeksi tiedonkeruunmenetelmäksi käytettäessä useampaa menetelmää samassa tutkimuksessa. (Eskola 1998, 17, 60, 67.) Eläytymismenetelmää käytetään muiden tiedonkeruutapojen seurana ideoiden tavoittamisen välineenä (Eskola 1998, 12, 80) ja tutkijan mielikuvitusta edistävinä vihjeinä ja merkkeinä, eikä sen odoteta tuottavan faktoja (Eskola & Suoranta 2000, 16).

Eläytymismenetelmä on eräs tapa kerätä laadullista aineistoa (Rita, Valtanen & Eskola 2004, 127). Se on helppo, nopea ja edullinen tapa kerätä tutkimusaineistoa. Eniten eläytymismenetelmää on käytetty sosiaali- ja kasvatustutkimuksen piirissä. Tutkittavan mielikuvituksen käytön salliminen on ollut ehkä eräs edellytys sille, että sitä käytetään myös tulevaisuudentutkimuksessa. (Eskola 1998, 13, 17, 81.)

Itse käytin sadutusta pelkästään perinteisesti yksilösadutuksena. Eläytymismenetelmää sovelsin siten, että annoin vain yhden vaihtoehdon alkutekstiksi eli tarinan aluksi perinteisesti

sen kahden vaihtoehdon sijasta. Lisäksi lapsi sai eläytymismenetelmässä itse päättää, kerroo vai kirjoittaako hän tarinansa minulle.

3.2 Tutkimusaineistot ja analysoinnin perusteet

Tutkimuksen aineistot muodostuvat kahdessa tutkimusvaiheessa, alustavan sadutusmenetelmän ja täydentävän eläytymismenetelmän avulla, eri ajankohtina kootuista aineistoista.

Tutkimuskohde ovat 5–15-vuotiaat kuopiolaiset romanilapset. Sadutusmenetelmän tutkimusaineisto koostuu 20 sadusta, jotka tuotettiin joulukuusta 2008 maaliskuuhun 2009. Rajasin sadunkertojat paikkakunnan ja iän perusteella. Kuopio määräytyi tutkimuspaikaksi siksi, että tunsin täällä asuvia romanilapsia jo ennestään. Tuttuus ja luotettavuus ovat tärkeitä ulottuvuuksia tutkimuksenteon kannalta. Kuopiolaisia romanilapsia valikoitui sadutuskohteiksi satunnaisesti eli otin niitä lapsia sadutettaviksi, joita satuin arjessa kohtaamaan tuona ajanjaksona. Yksi lapsi on saattanut kertoa enimmillään kolme satua. Lasten kertomusten pituus vaihteli parista rivistä yhden sivun mittaisiin tuotoksiin. Yhteensä koneella kirjoitettua tekstiä oli 5,5 sivua. En pyrkinyt etsimään hyviä sadunkertoja tai hyviä satuja. Pidän jokaisen lapsen kertomaa satua hyvänä, enkä pyri arvottamaan niitä. Sadutus oli lapselle vapaaehtoista. Tutkimukseen osallistuneiden lasten lukumäärää en pyrkinyt rajaamaan vaan satujen kerääminen loppui siihen, kun satuja oli koossa sen verran, että niitä voi tarkastella ja etsiä tiettyjä piirteitä. Lopulta sadutettavista muodostui seitsemän pojan ja kuuden tytön otos.

Pyrin tietoisesti siihen, etten johdattele lapsia kertomaan jostakin tietystä aiheesta. Pohjustin sadustilannetta kertomalla, että sadut ovat sellaisia kuin lapsi haluaa, pitkiä tai lyhyitä. Tilannetta kuvaa osuvasti tapaus, jossa eräs poika kysyi ennen sadutusta, että saako kertoa myös sodasta, kuinka ihmisiä kuolee. Annoin hänelle myöntävän vastauksen ja hän juoksi innoissaan kertomaan toiselle sadutusta odottavalle pojalle, että voi kertoa mistä vaan, vaikka sodasta! Omassa sadutuksessaan lapsi ei kuitenkaan halunnut käsitellä sotaa.

Kielioppivirheitä tai murre sanoja en korjannut, ellei lapsi sitä itse pyytänyt. Osa lapsista pyysi poistamaan ”sitten”-sanat ja muita pieniä lisäsanoja. Puheen rytmi tai äänenpainot eivät näy kirjoitetussa tekstissä. Yleensä sadutin yhden lapsen kerrallaan ja toinen odotti vuoroaan lähistöllä. Ryhmäsadutusta en kokeillut, koska minua kiinnostivat enemmän yk-

silön ajatukset. Sadutuksen jälkeen kuuntelimme lapsen kertoman sadun ja tiedustelin hänen haluaan muuttaa sitä. Joskus myös tarkensin lapselta joitakin sanoja, joita en ollut kunnolla kuullut sadutuksen aikana. Ainoastaan yksi saduttamistani lapsista ei halunnut kertoa satua suoraan minulle vaan toivoi järjestelyä, jossa hän itse kirjoittaisi sadun. Kunnioitin lapsen toivetta.

Keräsin aineistoa ensin nauhoittamalla. Nauhoitukset litteroin koneelle. Joskus minulla oli teknisiä vaikeuksia saada nauhuri toimimaan. Siirryin myöhemmässä vaiheessa käyttämään kynää ja paperia, ja lopuksi kirjoitin sadutustuotokset puhtaaksi sähköiseen muotoon. Sadutustilanteet olivat mielenkiintoisia. Ne toivat esiin erityisen ilmapiirin ja loivat luottamuksellisen suhteen kertojan ja kuuntelijan välille. Välillä tilanteet nostivat esiin myös surullisia asioita. Lapset purkivat sisintään myös itse sadutustilanteen jälkeen.

Monia eri tieteenalojen tutkijoita on kiehtonut ongelma siitä, onko tarinoilla jokin tietty rakennekaava (Peterson & McCabe 1983, 2–3). En laittanut saduille ennakkoehtoja tai -vaatimuksia, vaan hyväksyin lapsen kertomuksen sellaisenaan.

Tarkastelen sadutusten sisältöä narratiiviseen analyysiin liittyvien kysymysten avulla:

1. Mitä satu käsittelee? Mitä teemoja siitä nousee esille?
2. Keitä henkilöitä saduissa on?
3. Esiintyvätkö saduissa niille tyypilliset henkilöhahmot kuten sankari, auttaja ja vihollinen?
4. Millainen juonesta muodostuu?
5. Mitkä ovat ne tekijät, jotka vaikuttivat lopputulokseen?
6. Välittääkö satu jotakin perusarvoa/opetusta?
7. Millainen tunnelma itselleni tulee saduista?
8. Missä paikassa sadut tapahtuvat?
9. Millaisena maailma saduissa näyttäytyy?

Toinen aineistonkeruuvaihe, jossa käytin puolestaan eläytymismenetelmää, alkoi joulukuussa 2009 ja jatkui helmikuuhun 2010. Aineistojen hankinta on seurannut toisiaan ajallisesti. Kohteena olivat samat lapset kuin ensimmäisen kierroksen sadutusten aikana. Tällä kerralla lasten tuotoksia kerääntyi 13 kappaletta. Lapsista kaksi kertoi saman kehyskerto-

muksen perusteella tarinasta kaksi versiota. Ainoastaan kaksi ensimmäiselle kierrokselle osallistunutta lasta kieltäytyi osallistumasta toiselle kierrokselle pitäen eläytymismenettelmää itselleen liian lapsellisena. Kunnioitin lasten mielipidettä, eikä heidän tarvinnut osallistua.

Halusin seuraavaksi syventää ensiksi hankkimani aineiston avulla saatua tietoa ja vahvistaa sadutuksella saamieni tulosten suuntaa sekä luotettavuutta. Toisen aineistonkeruumenettelmän käyttö antaakin tutkimuskohteesta monipuolisemman kuvan (Pöntinen 2004, 91; Alasuutari 1999, 84). Tiedon syventäminen onnistui mielestäni parhaiten eläytymismenettelmän avulla. Itseä koskeva kokemus, tieto ja identiteetti muodostuvat useamman vuoden kehitysprosessin tuloksena, eivätkä ilmaannu yhtäkkiä (Järventie 2001, 109). Tämä näkyy lasten tarinoissa, jotka siten heijastavat pitkällä aikavälillä rakentuvaa identiteettiä sekä asemaa, ja niiden aineksina olevia sosiaalisia suhteita.

Alustavista sadutusmenettelmän tutkimustuloksista nousivat esille muun muassa sosiaaliset suhteet liittyen ystävyYTEEN, mikä toimi pohjana eläytymismenettelmässä käyttämäni tarinan alulle. Lasten kertomuksissa ympäristö näyttäytyi haasteellisena, mihin sisältyy sekä pelkoa että toivoa. Päätökseni valita koulu tarinan alun tapahtumapaikaksi johtui siitä, että siellä romanilapset ovat tekemisissä erilaisten lasten kanssa. Siellä myös arjen ystävyys-suhteet muodostuvat, ja siellä lapset sosiaalistetaan yhteiskunnan arvoihin.

Kertomani tarina alkoi seuraavasti: ”Romanilapsella on ensimmäinen koulupäivä. Häntä jännittää. Siellä on paljon erilaisia lapsia.” (liite 1). Lapsi sai valita jatkaako tarinaa itse kirjoittamalla vai kertomalla minulle, minkä jälkeen kirjoitin hänen tarinansa ylös. Suurin osa halusi toimia pelkästään kertojina. Lopuksi luin lapsen tuottaman tekstin hänelle itselleen ja hän sai ehdottaa mahdolliset tarvittavat muutokset. Lapset saattoivat kuunnella toistensa tarinoita, jos kertoja antoi siihen luvan.

Tutkimusaineistoa tukevaksi materiaaliksi katson myös tutkimuksenaikaiset muistiinpanoni, jotka sisältävät tutkimuksen kannalta keskeisiä ajatuksia, tuntemuksia ja ohjaajien kanssa käymiäni keskusteluja. Näihin voisin sisällyttää myös ne tapahtumat, joihin olen osallistunut tutkimuksen aikana, kuten romanipoliittisen ohjelman valmisteluvaiheessa romaniväestölle suunnattu alueellinen kuulemistilaisuus huhtikuussa 2009, romanikielen opettajille

suunnattu kesäkoulu elokuussa 2010 ja huhtikuussa 2011 sekä romaniasiain neuvottelukuntien valtakunnalliset neuvottelupäivät syyskuussa 2010.

Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimustehtävä ohjaavat aineiston analyysia (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110; Kylmä & Juvakka 2007, 117). Valitsin laadullisen lähestymistavan, koska sille on ominaista tutkittavien äänen välittyminen analyysin kautta lukijoille ja lisäksi se soveltuu erinomaisesti tutkittavien kokemusten näkyväksi tekemiseen. Laadullisen lähestymistavan avulla voi tavoitella lisää ymmärrystä tutkimuksen kohteena olevasta ryhmästä. (Kylmä & Juvakka 2007, 23–24; Kylmä, Rissanen, Laukkanen, Nikkonen, Juvakka & Isola 2008, 23.) Seuraavassa perustelen, miksi valitsin kullekin aineistolle tietyn analyysimenetelmän laadullisista lähestymistavoista.

Analysoin sadutusaineistoa narratiivisen menetelmän avulla, koska kyseistä lähestymistapaa on perusteltua käyttää tutkittaessa ilmiötä sen omassa viitekehysessä (ks. Vuokkila-Oikkonen, Janhonen & Nikkonen 2003, 85). Sadutin lapset heidän arkiympäristössään, ja samoissa lähtökohdissa kasvaneena minulla on kokemuksellinen tuntuma romanilapsen elämään. Narratiiviseksi aineistoksi käy sekä puhuttu että kirjoitettu aineisto (Hänninen 1999, 20), joita molempia tutkimukseni sisältää. Mielestäni narratiivisella menetelmällä pystyy parhaiten tavoittamaan lapsen henkilökohtaisen kokemuksen, koska tieto on luonteeltaan kertomuksellista. Kun lapsi kertoo tarinaansa, tulee kohtaamisesta myös kokonaisvaltaisempi. (Vuokkila-Oikkonen ym. 2003, 81–82, 85.) Samalla tulee esiin sellaistaakin tietoa, joka muuten saattaisi jäädä huomioimatta. Hännistä (2000, 20; 1999) mukailen pyrin soveltamaan narratiivista tutkimusta ymmärtämisen välineenä.

Eläytymismenetelmän aineistoa tarkastelin ensin narratiivisella työotteella ja myöhemmin sisällönanalyysin avulla. Narratiivista analyysia voi käyttää eläytymismenetelmällä tuotetun aineiston analyysimenetelmänä (Saaranen & Eskola 2004, 160). Sisällönanalyysin avulla hajanaisesta aineistosta muodostuu selkeänä hahmottuva kokonaisuus kolmen vaiheen avulla, joita ovat aineiston pelkistäminen, ryhmittely ja teoreettisten käsitteiden luominen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108). Toiset tutkijat, kuten Sandelowski, ovat kuvanneet prosessin vaiheita termeillä analyysivaihe ja tulkintavaihe. Analyysillä viitataan aineiston purkamiseen osioihin ja tulkinnalla uuden synteetin luomiseen näistä osioista. (Kylmä & Juvakka 2007, 113.) Itse sovelsin pääasiassa kolmen vaiheen tapaa sekä aineistolähtöistä

sisällönanalyysiä, jossa muun muassa luokitellaan aineistosta nousevia havaintoja (Tuomi & Sarajärvi 2009, 93; ks. myös Kylmä ym. 2008, 24).

3.3 Tutkimuksen kulku

Tavoitteeni tutkimusaihetta miettiessäni oli tuottaa lisää ymmärrystä aiheesta, josta on olemassa vähän tutkimukseen perustuvaa tietoa, ja pitkän harkinnan jälkeen päädyin tähän aihevalintaan. Panostin aihealueen kirjallisuuden lukemiseen, jotta saisin monipuolisen kuvan tutkimusaiheesta. Tutkimuskysymyksen muodostamisen ja suunnitteluvaiheen jälkeen siirryin aineistonkeruuseen. Keräsin tutkimusaineiston kahdessa vaiheessa eri aikoina. Ensimmäisessä vaiheessa keräsin aineistoa sadutusmenetelmän avulla. Alun perin aion tehdä vain yhden aineistonkeruukierroksen ja analysoida siitä saadut tuotokset. ”Nälkä kasvaa syödessä” -sanonnan mukaisesti halusin kuitenkin tietää, muodostuisiko toisen-tyyppisellä aineistokeruumenetelmällä uusia olettamuksia lasten sosiaalisten suhteiden laadusta sadutustulosten rinnalle vai varmistaisiko se jo saatuja huomioita, joten suoritin laajentavan toisen aineistonkeruun eläytymismenetelmän avulla. Etenin aiheen huolellisen tarkastelun kautta analysointiin ja raportointiin, jotka myös kulkivat koko ajan kirjoittamisen rinnalla ja painottuivat loppua kohden.

Molemmissa aineistonkeruumenetelmissä merkitsin muistiin itselleni lapsen taustatiedot, kuten esimerkiksi lapsen nimen, iän, paikan jossa lapsi kertoi tuotoksensa ja sukupuolen, vaikkakin Saarasen ja Eskolan (2004, 149) mukaan eläytymismenetelmässä ei kysytä vastaajien taustatietoja. Tutkimuksessa en mainitse kertojia nimellä, vaan tunnisteilla, joista käy esille, onko kysymyksessä eläytymismenetelmällä vai sadutuksella kerätty aineisto, mikä tuotos on kyseessä ja kumpaaako sukupuolta lapsi edustaa. Näytteissä saattoi esiintyä myös lasten vanhempien tai muiden läheisten nimiä, jotka olen korvannut alkukirjaimella tunnistamattomuuden varmistamiseksi.

Pohjustin sadutustilannetta kertomalla lapsille lyhyesti, mitä sadutus oikein on. Kukaan lasten vanhemmista tai lapsista ei kertonut sadutuksen olevan heille tuttu asia. Lapset kertoivat oman satunsa keskittyneesti ja kuuntelivat huolellisesti, kun luin valmiin tuotoksen. Satujen kirjaamista lapset eivät kommentoineet.

Joskus lapsi innostui sadutuksesta ja liitti satuunsa esityksen ja otti esineitä ympäristöstä antaen niille mielikuvituksen kautta tarinaan liittyviä merkityksiä. Jotkut lapset olivat itse aktiivisia pyytäen tulla sadutetuiksi ja heitä kiinnosti, ovatko heidän kertomansa sadut tallessa. Lapsilla saattoi olla myös eri näkökulmia samoihin tilanteisiin. Esimerkiksi erään kerran neljä poikaa oli leikkimässä ulkona ja he sisälle palatessaan pyysivät mahdollisuutta sadutukseen. Sadutustilanteessa jokainen heistä kertoi erilaisen tarinan ulkona tapahtuneista tilanteista. Sadutuksissa sekoittui todellisuus ja mielikuvitus. Sadutin jokaista lasta erikseen. Noin kuukauden päästä sadutuksesta näin samat pojat uudestaan ja he kysyivät, mitä sadutuksille oli tehty. Kerroin heille sadutusten olevan tallennettuina ja niitä voi lukea uudestaan heidän niin halutessaan.

Analyysivaiheessa luin aineistoa läpi useita kertoja, ja yritin pelkistää sadutustuotoksia sisältöä valottavien tutkimuskysymyksien avulla. Laskin ensin satujen lukumäärän ja erottelin sadut sukupuolen mukaan. Sen jälkeen kävin ne systemaattisesti läpi aineiston pohjalta nousseiden kysymysten avulla. Etsin saduista päähenkilöt, satujen yleisimmät aiheet ja juonen sekä määrittelin oman tunnelmani, jonka satu sai aikaan. Analysointi merkitsee havaintojen ryhmittelyä ja kokoamista johtolangoiksi, joista muodostetaan tulkinta (Alasuutari 1994a, 44). Ryhmittelyn kautta pyrin tekemään aineistoa ymmärrettävämmäksi, ja sen kautta nousivat esille myös keskeiset teemat, jotka liittyivät sosiaalisiin suhteisiin, kaveruuteen, ystävyYTEEN sekä vuorovaikutuksen vaikeuksiin, kuten esimerkiksi kiusaamiseen sekä epäoikeudenmukaisuuden ja yksinäisyyden kokemuksiin. Yksittäisistä saduista nousi esille myös positiivisia asioita, kuten yhteisöllisyys ja toiveikkaus. Teemojen muodostuminen oli tärkeä ja selkiinnyttävä vaihe, joka mahdollisti syventävän eläytymismenetelmän käytön.

Eläytymismenetelmäaineiston keräämisen kohdejoukko oli sama kuin sadutusmenetelmässä. Eläytymismenetelmän materiaalin keräsin vierailemalla lasten omissa kodeissa tai kun lapset vierailivat luonani. Samalla tavalla kuin sadutuksen alussa kerroin lapsille lyhyesti mikä eläytymismenetelmä on ja annoin ohjeistuksen, mitä heidän tuli tehdä eli jatkaa omin sanoin haluamallaan tavalla kehyskertomusta. Melko helposti lapset alkoivat heti kertoa. Yksikään lapsista ei ohittanut tarinan alussa olevaa kehyskertomusta. Tämä heijastaa Saarasen ja Eskolan (2004, 146–147) toteamusta siitä, että tällöin ohjeistus on onnistunut ja lapset ovat kiinnostuneita tutkittavasta aiheesta.

Huolimatta siitä, että kehyskertomuksen alun perusteella lapset saivat valmiina tietyn rajatun näkökulman, se antoi mahdollisuuden lapselle luovaan ilmaisuun ja sisällön vapauteen (ks. Saaranen & Eskola 2004, 146). Tarinan kertomisen päätyttyä tarkistin lapselta, oliko tarina varmasti nyt loppunut vai halusiko hän vielä jatkaa. Lapset suhtautuivat satujen ja tarinoiden tuottamiseen vakavasti ja heistä välittyi se, että tilanne oli heille tärkeä. Tarinat olivat ymmärrettäviä, ainoastaan eräs kertoja käytti ilmaisuja, että yksilö ”visersi” ja yksilö ”mimitti”, joiden sanojen merkityksen tarkistin lapselta itseltään. Lapsen mukaan sanalla visertää viitataan kertomiseen tai toimimiseen. Mimittäminen puolestaan tarkoittaa lässyttämistä.

Kirjoitin lasten tuottamat tarinat koneelle. Samalla perehdyin yksittäisten tarinoiden sisältöön ja luin niitä useita kertoja läpi. Ensin tarkastelin aineistoa yleisesti ja poimin siitä esiin nousevia havaintoja, ja kysyin tutkimuskysymykseni mukaisesti, vastaako kerätty aineisto siihen. Eläytymismenetelmän analyysivaiheessa ensihuomioni kohdistui tarinoissa ilmeneviin muutoksiin, esimerkiksi lasta pelotti ja jännitti koulun aloitus, mutta tilanne muuttui myöhemmin hyväksi. Minua hämmästytti erityisesti lasten tarinoiden myönteisyys, joka itselleni heräsi ajatus siitä, heijastavatko kertomukset pikemminkin lasten unelmia. Lähestyin lasten tarinoita ensin narratiivisesti, jonka jälkeen analysoin niitä sisällönanalyysillä ja pyrin pelkistämään aineistoa.

Alkuperäisestä aineistosta alleviivaamalla löytämäni oleelliset ilmaisut toimivat perustana pelkistyksille, joita oli helppo tehdä sisällöllisesti rikkaan ja monipuolisen aineiston pohjalta. Pelkistäessä on merkityksellistä, että keskeinen sisältö säilyy (Kynäs & Vanhanen 1999). Pyrin säilyttämään tutkimuksen kannalta olennaisia ilmaisuja osana kirjoitettua tekstiä, jotta aito lasten ääni ei katoa (vrt. Kylmä & Juvakka 2007, 110, 113).

Luokittelin eläytymismenetelmän aineistoa muun muassa tulkitsemalla tarinoiden alkua sekä tarkastelemalla muutoksia tarinoissa ja tarinan kulkuun vaikuttaneiden henkilöiden asemassa. Lisäksi jaottelin selviytymiskeinoja ryhmittelemällä ne pelkistettyihin ilmaisiin, joista muodostin alaluokat. Jatkoin luokittelua yläluokkiin ja lopuksi muodostin pelkistyksistä yhtenevän luokan. (ks. taulukot 3–14, s. 47–61.) Lopuksi tein tuloksista yhteenvedon ja muodostin johtopäätökset sekä tarkastelin tutkimuksen luotettavuutta.

4 SADUTUSTEN JA TARINOIDEN TARKASTELUA

4.1 Yksittäisten satujen maailma

Yksittäisistä saduista nousi esille mielenkiintoisia teemoja, joita halusin tarkastella lähemmin. Tällaisia olivat muun muassa kiusatuksi tuleminen arjessa ja siitä selviytyminen, hyväksytyksi tulemisen tarve ja keinot sekä ystävyyden tärkeys.

Esimerkki 1:

*”Olipa poika, meni kauppaan ja osti sieltä maitoo ja limppaa äidillensä. Sit-
ten hän on menossa kotiin ja kohtasi ilkeän pojan. Ilkeä poika vei häneltä
maidon ja limpan ja lähti muualle. Poika jäi makaamaan maahan, hän nousi
siitä (ää) vähän ajan kuluttua ja lähti kotiin ja sanoi äitilleen mitä oli tapah-
tunut ja hänen äitinsä meni ilkeän pojan äidin luo juttelemaan. Nyt poika
sai...selkäänsä koska hän oli ottanut maidon ja limpan. LOPPU.”(SIP)*

Ensimmäisessä esimerkksiadussa on tyypillisiä piirteitä tässä tutkimuksessa kerrotuille saduille. Tällaisia piirteitä ovat kiusaaminen, joka tapahtuu lapsen arjessa, ja toisen ihmisen tuoma apu tilanteeseen. Useinmiten avuntuoja oli aikuinen. Ensimmäinen esimerkksisa-
tu alkaa luonnolliseen arkeen sijoittuvalla tilanteella, kaupassa käynnillä. Päähenkilö koh-
taa kauppareissulla arkea mutkistavan toiminnan ja avun tarpeen. Tapahtuma voidaan ja-
kaa kolmeen tyypilliseen sadun tilanteeseen Apon (1986, 40) mukaan: alkutilanne, tilan-
teen muutos ja muuttunut tilanne. Avun tilanteeseen tuo tavallinen ihminen (äiti) ja pahuu-
desta rankaistaan. Sadussa äidillä (naisella) on aktiivinen rooli. Perinteisissä, aikuisten ker-
tomissa saduissa naisella on yleensä alistuva ja passiivinen rooli (Liikanen 1990, 28).

Lapsen kehittämä ratkaisu ongelmaan heijastaa keinoa selviytyä elämän vaikeuksista. Juo-
ni kulkee kauppatien aikana tapahtuneen väkivaltaisen kohtaamisen ympärillä. Sadun
tapahtumapaikka on julkinen ja avoin, liikkuu lähellä pojan arkea. Loppu sadussa on on-
nellinen, ja poika saa avun. Hyvyys ja pahuus ovat sadussa vahvasti läsnä. Satu heijastaa
arvojen jäsentymistä ja sosiaalista vuorovaikutusta. Se asettaa vaatimuksen myös aikuisten
suuntaan: aikuisen tulee puuttua kiusaamiseen. Sadun tapahtumapaikkana on lähiympäris-

tö. Maailma näyttäytyy tässä sadussa vaarallisena. Lapsen kokema turvattomuus ei ole pelkästään kielteinen asia. Lapsi voi harjoitella turvattomuutta tuottavia tilanteita, kehittyä niiden kautta ja oppia hallitsemaan niitä. (Lahikainen, Kraav, Majjala & Kirmanen 1995, 39.) Korhosen ja Valkosen (2006, 71) mukaan elämän mielekkyyden kokeminen on suhteessa turvattomuuden hallinnan tuntemuksiin. Itselleni jäi surullinen olo, kun kuuntelin satua.

Esimerkki 2:

”Olipa kerran kippee Aki, jota kiusattiin koko ajan. Sitten kun sitä kiusattiin, niin sitten se hermostui. Hermostuttuaan se laski jyrkänteeltä alas. Sitten se laskikin kiveen ja kuoli. Sen vanhemmat suri sen kuolemaa.”(S16P)

Toisessa esimerkkisadussa on kiusaamisella surullinen loppu. Bettelheimin (1992) mukaan satu antaa aina mahdollisuuden onnelliseen loppuun. Bettelheim viittaa aikuisten keksimiin satuihin, lasten saduissa niin ei välttämättä ole. Heijastaako uhrin rooliin samaistuminen syrjäytymiskierteen alkamista? Sadusta puuttuu lapsen huolettomuus ja aikuisen huolenpito. Sadun päähenkilö kokee itsensä lyödyksi. Maailma näyttäytyy pahana. Wallgren (1999, 30) toteaa, että varhaisnuori miettii usein myös kuolemista ja käy tuntemuksiaan läpi.

Esimerkki 3:

”Olipa kerran semmonen pieni koira. Sen nimi oli Omppu ja se kävi koulua. Se oli ensimmäisellä luokalla. Kaikki kiusasi sitä, koska se oli niin pieni kokoinen. Mutta eräänä päivänä, kun sen luokkalaiset pojat ja tytöt pelaisivat palloa. Pallo vieräi tonne pensaikkoon ja sitten ne isot koirat, tytöt ja pojat eivät mahtuneet sinne ja sitten ne pyysi Omppua hakemaan sen ja sitten se Omppu haki sen ja sitten kaikki tytöt ja pojat oppi arvostamaan pieniä ja isoja. Loppu.”(S12T)

Kolmannessa esimerkkisadussa oli aineksia sankarisaduista. Pieni ja kiusattu koiranpentu sai ystäviensä hyväksynnän tekemällä sankarillisen teon, johon kukaan muu isompi ei kyennyt. Tämä on yksi esimerkki siitä, miten lapsi voi hankkia toisten hyväksynnän ja siitä, miten elintärkeäksi hän hyväksynnän määrittelee.

Bettelheimin (1992, 158) mukaan satujen alussa sankari on muiden ihmisten armoilla, halveksittu, huonosti kohdeltu ja hänellä saattaa olla hylätyksi tulemisen kokemus taustalla. Satujen lopussa hän on selviytynyt kokeista ja koettelemuksista. Merkille pantavaa seuraavassa sadussa on se, että myönteisen toiminnan lisäksi pienuus, joka on ensin negatiivinen ominaisuus, nousee sankaruuden välineeksi. Lapsi voi samaistua sankariin ja saada korvauksia omille todellisille tai kuvitelluille ruumiillisille puutteilleen. Koko satu rakentuu sankarin ympärille ja eläin saa ihmismäisiä piirteitä. Satu heijastaa itsetunnon ravintoa lapselle. Alku- ja lopputilanteen välillä tapahtuu myönteinen muutos. Sadussa näkyy myös identiteetin muutos, pienestä tulee sankari. (ks. Saastamoinen 1999; Gergen 1994, 190–193.) Sankarin rooli on haluttu identiteetti, jonka avulla voi saada paremman sosiaalisen aseman (Apo 1986, 38). Hankittu status on sadun lopussa henkilön itsensä ansaitsema. Sadun alussa päähenkilön kokema kiusaamisen kohteeksi joutuminen on valmiina ympäristöltä saatu status. Sankarin rooli rikkoo oletettuja odotuksia ja se heijastuu myös muiden reagoimiseen. (esim. Eriksen 2004, 75–76.) Päähahmo täyttää muiden asettaman vaatimuksen ja saa sitä kautta hyväksynnän. Sankari on eläin, jonka sukupuoli jää arvoitukseksi. Lapsen kerrotun sadun päähenkilöllä on ristiriitainen suhde toisiin, ja suhde muodostuu sankariryön avulla ehyeksi. Pääosaa näyttelee vaikeuden ja onnistumisen suhde, jossa nostetaan keskiön rohkeus ja uhrautuvuus. Satu päättyy onnellisesti.

Esimerkki 4:

”Leijonan kita

Siellä oli hyvin pelottavaa ja pimeää.

– *Onko sinulla lapsia? Minä haluaisin leikkiä. Minulla ei ole ketään kaveria...*

Sitten leijona lähti tallustelemaan savannille. Se näki siellä antipilotteja. Ne pelästyivät häntä ja lähtivät heti juoksemaan karkuun. Mutta Robertti halusi vain seuraa. Se loppui siihen.”(S13P)

Neljäs esimerkkisatu tuo esille lapsen toiveen saada edes yksi ystävä. Ystävän etsiminen sadun päämääränä heijastaa romanikulttuurin arvoja, jolle ominaista on yhteisöllisyys. Sadun tapahtumapaikka on kaukana lapsen arkisesta ympäristöstä. Kertojan valitsemat tapahtumat ilmentävät päämäärän tavoittamisen hankaluutta (ks. Saastamoinen 1999). Suhtautumistapoja löytyy useita. Leijona itse ehkä pelkää pimeää, mutta eräät eläimet pelästyvät

häntä. Häntä syrjitään ja seurauksena on yksinäisyys. Tästäkin sadusta minulle itselleni jäi surullinen olo. Maailma näyttäytyy lapselle haasteellisena.

Esimerkki 5:

”No, olipa kerran sellainen, joka käveli suosta silloin se alko vajoomaan siitä alas, mut sitten sen kaveri tuli auttamaan ja se pääsi ylös. Loppu.”(S3P)

Saduissa kuvataan myös surullisia elämänkohtaloita, kuten sadussa viisi. Ne kertovat symbolisesti selviytymisestä. Saduissa selviytymisen keinoja ovat toisen ihmisen apu tai oma apu, esimerkiksi ystävä pelastaa toisen ihmisen vaipumasta suohon ojentamalla kätensä. Kertomuksissa heijastuu syy-seuraussuhde. Selviytymisellä on myös yhtymäkohtia romaanien historiaan.

Joskus todellista apua ei saanut ja tarinalla oli surullinen loppu. Jokainen satu erosi toisesta. Samoista saduista voi luoda myös erilaisia tulkintoja. Aineiston moninaisuuden voi nähdä ongelmana, kun etsii yhteistä ja yleistä tekijää. Kertomuksen määritelmiin liitetään usein kuvaus tapahtumasta tai tapahtumasarjasta. (Apo 1990, 62–63). Sadutustuotoksissa-kin näkyy usein tapahtumasarja ja tulos, mutta ei välttämättä aina.

4.1.1 Sadut ilmiasun tasolla

Seuraavaksi tarkastelin sisältöä tarkentavien analyysiin liittyvien kysymysten avulla. Lähestyin narratiivisella työotteella aineistoa ja jaoin sisältöä lauseiden tasoon. Lauseiden tasoon sisällytin satujen päähenkilöt, muut henkilöt, juonen ja satujen tapahtumapaikat lapsen ilmaisemalla tavalla (taulukko 1, s. 33).

Yksikään lapsi ei käyttänyt minä-muotoa kertomuksissaan. Yleensä he käyttivät sanoja hän tai se tai määrittelivät muuten saduissa esiintyvät henkilöt (taulukko 1, s. 33). Suurin osa saduista (16 kpl) alkoi tyypillisellä satuihin liitettyllä tavalla ”olipa kerran.” Ainoastaan kaksi kertojaa antoi saduille otsikon. Sadut kerrottiin menneessä aikamuodossa.

TAULUKKO 1. Satujen lauseiden taso. (Lyhenteissä S1P=satu 1, pojan kertoma; S4T=satu 4, tytön kertoma)

| Päähenkilöt | Muut henkilöt | Juoni | Tapahtumapaikka |
|---------------------|---------------------------------------|--|---------------------------------|
| S1P, Poika | Kiusaaja ja pojan äiti | Kauppamatkalla tapahtunut väkivaltaisen kohtaus | Katu |
| S2P, Talonpoika | Kettu ja susi | Asioiden hoitaminen viekkaudella ja viisaudella | Metsä |
| S3P, Kaveri | Auttaja | Pelastaminen | Suo |
| S4T, Tyttö | Äiti, isä ja naapurin tati | Omantunnon mukaan toimiminen | Koulu |
| S5P, Auto | Isä ja äiti | Ei selkeästi esillä | Moottoritie |
| S6T, Nainen | Lapset, isä ja hoitaja | Perheen kärsimys | Koti, lastenkoti ja vanhainkoti |
| S7P, Peukalo | Ystävä ystävän ja kiusaajan rooleissa | Oman unelman rakentaminen vastoinkäymisistä huolimatta | Maja |
| S8T, Tytöt ja perhe | Kaverit ja heidän äitinsä | Syrjintä ja lapsuuden katoaminen | Kotiympäristö |
| S9 P, Tyttö | Ukki, mummo, kalat, kaverit ja mies | Aarteensyntä | Skandien vuoristo |
| S10T, Tyttö | Kuningas, koira ja susi | Metsäretki koiran kanssa | Metsä |
| S11T, Possu | Kenguru ja orava | Päivän kulku | Ei selkeästi esillä |
| S12T, Koira | Koulukaverit, tytöt ja pojat | Pallon pelastamisen kautta hyväksyntä | Koulun piha |
| S13P, Leijona | Karhu, antiloopit, lepakot ja hiiret | Ystävän etsiminen | Savanni |
| S14P, Mies | Vastustaja (Undertaker) | Painiottelu (Smackdown´n taistelu) | Smackdown`n painikehä |
| S15T, Lintu | Linnut | Ravinnonhaku | Lentotila |
| S16P, Poika | Vanhemmat ja kiusaajat | Mitä kiusaaminen saa aikaan | Ulkona |
| S17P, Poika | Kaverit | Leikin kuvaus | Ulkona |
| S18P, Poika | Kaverit | Päähenkilön erilaisuus | Ulkona |
| S19P, Poika | Kaverit | Mäenlasku ja muut leikit | Ulkona |
| S20P, Rotat | Möröt ja Doomi-pappa | Pelon kohtaaminen | Mielikuvitusmaailma |

Päähenkilöinä lasten kertomissa saduissa toimivat yleensä ihmiset. Usein he olivat lapsia ja edustivat samaa sukupuolta kuin kertojakin. Esimerkiksi 20 sadusta 13:ssa seikkailivat ihmiset pääroolissa. Jäljelle jäävissä saduissa esiintyivät eläimet (neljässä sadussa) ja loppuissa päähenkilöt olivat mielikuvitushahmoja, esineitä tai ruumiinjäseniä. Saduissa esiintyviä eläimiä olivat linnut, koira, leijona, kettu, rotat ja possu. Eräässä sadussa päähenkilö oli peukalonkokoinen hahmo. Eräs toinen lapsi kertoi asiantuntevasti sadun idoleistaan painin parista ja käytti heidän vieraskielisiä nimiään luontevasti. Yksi lapsista käytti päähenkilönä esinettä, autoa.

Ihmiset olivat myös muina henkilöahmoina suurena enemmistönä mielikuvitushahmojen ja eläinten jäädessä vähemmistöön. Saduissa esiintyi pää- ja sivuhenkilöinä mielikuvitushahmoja kuten mörköjä, kuningatar tai Tiuhti ja Viuhti.

Satujen tapahtumapaikkoina oli sekä avoimia (katu) ja julkisia (lentotila) että yksityisiä (maja) ja suljettuja (koti) tiloja. Usein tapahtumapaikka sijoittui lapsen lähiympäristöön, koulun tai oman kodin pihaan. Joissakin saduissa paikkana toimi myös mielikuvitusmaailma, ilmatila, suo tai metsä. Jotkut sadut taas sijoittuivat kaukaisille tapahtumapaikoille, kuten esimerkiksi savannille ja vuoristoon. Yhdessä sadussa liikuttiin painikehässä. Muutamassa sadussa ei paikkaa selkeästi tuotu esille, eikä ryhtynyt sitä muuten päättelemään.

Tyypillinen juoni sisälsi kuvauksen leikin tai päivän kulusta ja tapahtumista lähiympäristössä. Juoni saattoi rakentua ystävän etsimisen ympärille, ravinnon hankkimiseen eläinten kesken tai kärsimyksen kuvaukseen. Eräästä yksittäisestä sadusta löysin monta juonta samanaikaisesti.

Kolmessa sadussa lapset esittivät kysymyksiä, joihin myös itse vastasivat. Esimerkiksi ”Missä tämmöisen aarteen voisi löytää? Skandein huipulta.” (S9P) tai ”Kettu tuli vastaan ja kettu kysyi, mikä sulla on? Talonpoika vastasi susi haluaa minulta lihavamman lampaan. Kettu vastasi, että jos minä autan sinua, annatko minulle lihavamman hanhesi? Talonpoika lupasi sille hanhen, jos hän auttaisi.” (S2P) tai ”Kiusaako Moona Janna-Miiraa? Janna-Miira sanoi, että Moona ei kiusaa häntä.” (S8T) Yksi lapsi esitti tuotoksessaan kysymyksen kuulijalle: ”Mutta tiedättekös mitä? Trampoliini kiipesi majaan ja hän unohti.” (S7P). Eräässä sadussa puolestaan esiintyy kysymys ”Saanko tulla leikkiinne?” (S18P), johon kertoja ei vastaa.

4.1.2 Sadut tulkinnallisella tasolla

Syvensin aineiston tarkastelua ja tulkinnallisella tasolla annoin vastauksille merkityksen. Yleisellä tasolla tarkastelin satujen aiheita ja lisäksi satujen tyypillisimpiä henkilöahmoja (rooleja), loppua ja opetusta sekä sitä, millainen tunnelma itselleni sadusta jäi ja millaisena maailma siinä näyttäytyi. Tässä kohtaa käytin apuna aikaisemmin soveltamiani narratiivisen analyysin kysymyksiä (ks. luku 3.2). Sadutusaineistosta nousi esiin myös aineksia, joiden kautta tarkastelin romanilapsen käsityksiä itsestään, ihmissuhteistaan, ympäristöstään ja tulevaisuudestaan. Näitä on eritelty seuraavana taulukossa 2.

TAULUKKO 2. Satujen tulkinnallinen taso.

| Sadun henkilöhahmot | Sadun loppu | Sadun opetus | Sadun tunnelma | Millaisena maailma näyttäytyy | Käsitys itsestä | Käsitys ihmissuhteista | Suhde ympäristöön | Käsitys tulevaisuudesta |
|-------------------------------------|-------------|---|----------------|-------------------------------|--------------------------|-------------------------------------|---|--|
| S1P, Uhri, auttaja ja vihollinen | Onnellinen | Paha saa palkansa | Surullinen | Vaarallisena | S1P; Uhri | Kiusaaminen liittyy ihmissuhteisiin | Uhkaava, ennalta-arvaamaton | Avun saaminen läheisiltä pyydettyä. |
| S2P, Uhkaaja ja petturi | Onnellinen | Paha saa palkansa;uhkailu ei kannata | Hämmennyntyt | Epäoikeudenmukaisena | S2P; Selviytyjä | Tarkoitus pyhittää keinot | Uhkaava | Kun pidät puolesi, voit selviytyä, ehdollinen. |
| S3P, Auttaja ja autettava | Onnellinen | Kaveria ei jätetä | Surullinen | Lohdullisena | S3P; Uhri | Lähimmäinen auttaa | Luottavainen | Toiveikas |
| S4T, Auttaja | Onnellinen | Ole luottamuksen arvoisen aikuisena | Onnellinen | Toiveikkaana | S4T; Syyllinen | Lähimmäinen auttaa | Pelokas | Huojentunut |
| S5P, Ei selkeästi esillä | Onnellinen | Ei selkeästi esillä | Hämmennyntyt | Epäselvänä | S5P; Syyllinen | Ei selkeä | Ei selkeä | Toiveikas |
| S6T, Selviytyjä ja kärsijöitä | Onneton | On olemassa selviytyjiä ja kärsijöitä | Surullinen | Uhkaava | S6T; Turvaton | Pysyviä ihmissuhteita ei ole | Turvaton, ennalta-arvaamaton | Onko voimaa taistella vääjäämättömät vastaan |
| S7P, Sankari ja vihollinen | Onnellinen | Sinnikkyys palkitaan; taistelu epäoikeudenmukaisuutta vastaan | Onnellinen | Lohdullisena | S7P; Selviytyjä | Kaverista tulee kiusaaja | Sosiaalisilla taidoilla iso osa selviytymisessä | Hanki paikkasi omin voimin |
| S8T, Vihollinen ja ”maan hiljaiset” | Surullinen | Ei selkeästi esillä | Surullinen | Uhkaavana | S8T; Syrjitty | Ihmissuhteet ovat monimutkaisia | Monimutkainen | Epävarma |
| S9P, Auttaja ja sankari | Onnellinen | Sinnikkyys palkitaan | Onnellinen | Haasteellisenä | S9P; Sosiaalinen | Myönteinen | Luottavainen | Toiveikas |
| S10T, Viholliset ja ystävä | Onnellinen | Ei selkeästi esillä | Hyvä | Vaarallisena | S10T; Selviytyjä | On olemassa hyviä ja pahoja | Hyvän ja pahan vuorottelu | Arkipäiväinen |
| S11T, Ei selkeästi esillä | Onnellinen | Ei selkeästi esillä | Hyvä | Arkipäiväisenä | S11T; Myönteinen | Sosiaalinen | Arkipäiväinen | Myönteinen |
| S12T, Sankari ja välinpitämättömät | Onnellinen | Erilaisuutta voidaan oppia arvostamaan | Tyytyväinen | Haasteellisenä | S12T; Uhrista sankariksi | Hyväksyntä on ansaittava | Haasteellinen | Toiveikas |

(jatkuu)

TAULUKKO 2 (jatkuu). Satujen tulkinnallinen taso.

| Sadun henkilöhahmot | Sadun loppu | Sadun opetus | Sadun tunnelma | Millaisena maailma näyttäytyy | Käsitys itsestä | Käsitys ihmis-suhteista | Suhde ympäristöön | Käsitys tulevaisuudesta |
|------------------------------------|-------------|--|----------------|-------------------------------|---------------------------|---|--|--|
| S13P, Auttaja ja välinpitämättömät | Surullinen | Ystävän saaminen voi olla vaikeaa, mutta samalla se on elintärkeää | Surullinen | Haasteellisena | S13P; Rohkea | Pettymykset liittyvät ihmissuhteisiin | Haasteellinen | Aina on mahdollisuus hylätyksi tulemiseen, ehdollinen. |
| S14P, Vastustaja ja sankari | Onnellinen | Taistelu on kovaa | Tyytyväinen | Raakana | S14P; Ei selkeä | Ei selkeä | Väkivaltainen | Tehtyä valintaa ei voi korjata, ehdollinen. |
| S15T, Ei selkeästi esillä | Onnellinen | Yhteisellä sujua | Tyytyväinen | Hyvänä | S15T; Halu kuulua ryhmään | Yhteisöllinen | Toiveikas | Toiveikas |
| S16P, Viholliset | Onneton | Kiusaamisella on tuhoiset seuraukset | Surullinen | Pahana | S16P; Uhri | Ei pysty vaikuttamaan | Väkivaltainen | Toivoton |
| S17P, Ei selkeästi esillä | Onneton | Erilaisuus pitäisi hyväksyä | Surullinen | Eriarvoisena | S17P; Hyväksynnän ostaja | Olemassaolo ainoastaan toisten hyväksynnän kautta | Epävarma, aina voi pudota | Epävarma |
| S18P, Sankari | Onnellinen | Erilaisenkin kanssa pitäisi leikkiä | Lohdullinen | Toiveikkaana | S18P; Repana | Yhteisöllisyys, mutta luottamuspula | Yhteisöllisyys oman itsen alentamisen kustannuksella | Vain kovat pärjäävät |
| S19P, Uhri | Surullinen | Ole varovainen leikkiessä | Surullinen | Pelottavana | S19P; Hyvä | Yhteisöllisyys on vaikeaa | Haasteellinen | Et saa tehdä sitä, mitä todella haluat |
| S20P, Sankari ja autettavat | Onnellinen | Aikuiset auttavat | Tyytyväinen | Pelottavana | S20P; Avuton | Pelokas | Väkivaltainen | Haasteellinen |

Vaikka lapset eivät saaneet valmista otsikkoa tai teemaa satuunsa, heidän tuotoksistaan nousi aiheena esiin kiusaaminen joissakin kohdin rajusti. Koska sadutukset käsittelevät arkea, niistä nousevat teemat kuten kiusaaminen liittyivät olennaisesti lasten arkikokemuksiin (vrt. osa esimerkkisaduista luvussa 4.5). Tätä huomiota tukee myös aikaisempi tutkimus (vrt. Junkala & Tawah 2009 luvussa 1.1). Satujen kertominen toimii kahdella tavalla kiusaamisen yhteydessä. Sadut välittävät oikeasti kiusatuksi tulemista tai ne käsittelevät kiusaamisen mahdollisuutta.

Sadut käsittelevät usein myös ystävän hankkimista ja syrjintää, jota lapsi näissä tilanteissa kohtaa, sekä yksinäisyyttä. Ystävyys on myös muissa tutkimuksissa (Broström 1999; Terkki 1997) ilmenevä lasten kertomusten teema. Yksinäisyys ja ystävyys viittaavat sosi-aaliisiin suhteisiin. Muita aiheita olivat oikein toimiminen, leikki ja pelon kohtaaminen. Syrjintä ilmeni saduissa esimerkiksi ilmaisuna ”*en minä saa leikkiä sinun kanssa kun äiti kielsi*” (S8T, taulukko 2, s. 36–37). Kiusaaminen ja syrjintä viittaavat turvattomuuteen. Satujen kiusaamistilanteissa lapsi koki yksinäisyyttä. Esimerkiksi *Leijonan kita* -sadussa yksinäisyys ilmeni lauseessa: ”*Ne pelästyivät häntä ja lähtivät heti juoksemaan karkuun. Mutta Robertti halusi vain seuraa.*” (S13P). Saduissa lapsi pyrki ratkaisemaan vaarallisen tai pulmallisen tilanteen omalla toiminnallaan (ks. satu S12T, s. 29). Muita selviytymisen ja hallitsemisen keinoja olivat toisen ihmisen apu, pakeneminen pelottavasta tilanteesta ja mielikuvitukseen turvautuminen (ks. esim. sadut S1P, S20P ja S2P, s. 35–38). Pelon kohtaaminen ilmeni myös seuraavassa sadussa: ”*Olipa kerran Randomi rotat Tiuhti ja Viuhti. He olivat todella pieniä. He olivat pelokkaita. He pelkäsivät poliisia ja mörköjä.*” Henkilöhahmot selvisivät pakenemalla vahvemman aikuisen turviin. (S20P, s. 38.) Myös Kirmanen (2000, 106–107) esittelee tutkimuksessaan lasten esille tuomia pelon hallintakeinoja, joita ovat esimerkiksi tilanteesta poislähteminen, pelosta keskusteleminen ja turvallisten aikuisten lähelle hakeutuminen. Toisaalta pelosta keskusteleminen voi olla myös aikuisen lähtökohdista syntyvää toimintaa, joka taas lapsista saattaa tuntua nololta (Kirmanen 2000, 230).

James ja Jongeward (1980, 105–106) nimeävät tarinoissa ja saduissa esiintyviä rooleja. Ahdistajan rooli on hahmo, joka asettaa tarvittavia rajoituksia käyttäytymiselle tai pakottaa muut noudattamaan sääntöjä. Uhri puolestaan on henkilö, joka on pätevä tehtävään, mutta hän joutuu hylätyksi rotunsa, sukupuolensa tai uskontonsa vuoksi ja pelastaja on yksilö, joka auttaa lähellä olevaa esimerkiksi pysymään pystyssä. Satujen tyypilliset roolit näkyi-

vät myös näissä lasten kertomissa saduissa. Ahdistajia olivat kiusaajat. Päähenkilö oli usein apua vailla oleva henkilö tai uhri, joka joutui kiusatuksi erilaisuutensa vuoksi. Sankarina tai pelastajana toimi päähenkilö tai apuun tullut henkilö.

Roolit saattoivat vaihtua sadun edetessä: esimerkiksi uhrista, kiusatusta hahmosta, tulikin sankari (ks. satu S12T, s. 36). Ainoastaan neljässä sadussa ei esiintynyt havaittavia rooli-hahmoja (ks. sadut S5P, S11T, S15T ja S17P, s. 36–37). Löysin samankaltaista yhteyttä satujen roolien ja romanien läpi historian kulkeneiden roolien (uhri, selviytyjä) välillä, samoin kuin James ja Jongeward (1980, 87), jotka havaitsivat yhteyden kertomuksissa esiintyvien roolien ja kansakuntien historiallisten käsikirjoitusten väliltä. Esimerkiksi romanit ovat kokeneet historiansa aikana vainoja, ongelmia, vaikeuksia sekä sortoa ja joutuneet usein uhrin rooliin. Toisaalta he ovat sankareita näistä koettelemuksista selviytymisensä johdosta. Satujen roolien ja romanien historiallisten roolien välinen yhteys herätti minussa kysymyksen, missä määrin nämä historialliset roolit periytyvät sukupolvelta toiselle. Entä mitkä tekijät vaikuttavat siihen, omaksuuko lapsi selviytyjän vai uhrin roolin?

Lasten kertomat sadut erosivat perinteisistä aikuisten kertomista saduista lopun puolesta. Kuudessa sadussa oli onneton ja surullinen loppu. Suurin osa lasten kertomista saduista päättyi kuitenkin onnellisesti ja toiveikkaasti. Satujen loppulauseita olivat ”loppu”, ”siinä se”, ”se loppui siihen” tai ”sen pituinen se”. Kahdeksassa sadussa varsinaista loppulauseita ei ollut, vaan sadutuksen tulos oli loppu. Esimerkiksi ”*Tiuhti ja Viuhti eivät enää pelänneet mörköjä*”(S20P) tai ”*Hän ei saisi enää koskaan laskea mäkeä*” (S19P). Kahdessa sadussa kuolema oli sadun loppu: ”*Sitten lopuksi se kuoli.*” (S6T) ja ”*Sitten se laskikin kivien ja kuoli. Sen vanhemmat suri sen kuolemaa.*” (S16P).

Saduista sain esille monta opetusta, kuten sen, että paha saa palkkansa, kuuluu olla luottamuksen arvoinen aikuisena, sinnikkyys palkitaan, aikuiset auttavat ja yhteispelillä saadaan elämä sujumaan. Satujen opetus liittyi myös erilaisuuteen ja sosiaalisiin suhteisiin, kuten se, että erilaisuutta voidaan oppia arvostamaan, ystävän saaminen on vaikeaa, mutta elintärkeää, kiusaamisella on tuhoisat seuraukset, erilaisuus tulisi hyväksyä ja erilaisenkin kanssa pitäisi leikkiä. Satujen opetukset noudattivat siis hyvinkin yleisesti perinteisiä arvoja sekä valta- että romanikulttuurissa. Muutamista saduista en löytänyt selkeää opetusta.

Sadun tunnelma perustuu intuitiiviseen havaintoon ja tunteeseen. Se on aina subjektiivinen tunne. Osa saduista sai sisällön perusteella aikaan toiveikkaan ja tyytyväiseen tunteen. Silti monesti huolestuin surullisista ja onnettomista saduista ja niiden lopuista. Satujen sisällön lisäksi tein usein huomioita lasten ilmeistä ja eleistä, joista osalle ominaista oli surullisuus.

Suurimmassa osassa satuja maailma näyttäytyikin haasteellisena, epäselvänä, pelottavana, eriarvoisena, raakana, pahana ja uhkaavana. Vähemmistöön jäivät sadut, joissa maailma näyttäytyi hyvänä, toiveikkaana ja lohdullisena. Lapsi valmistautuu satujen avulla siihen, ettei maailma ole yhtä turvallinen paikka kuin oma koti.

Lapsella käsitys itsestä on kokonaisvaltaisempaa, sillä hän ei osaa analysoida saamaansa palautetta kuten aikuinen. Palaute annetaan sanallisesti tai sanattomasti esimerkiksi ilmeillä, eleillä ja katseilla. Lapsi käsittelee palautetta ja muodostaa sen perusteella kuvan itsestään omien aikaisempien negatiivisten tai positiivisten kokemustensa sävyttämänä. Saatu palaute antaa hänelle signaalin siitä, millaiseksi tulevaisuus saattaa muodostua. Ystävyyden muiden lasten kanssa on elintärkeää, jotta lapsi voi kokea itsensä hyväksytyksi ja osaksi yhteiskuntaa.

Lapsi näkee itsensä muissa ikään kuin peilikuvan heijastuksena. Kuva muodostuu kaikista hänen siihenastisista kokemuksistaan. Se, millainen palaute on hallitsevaa, muokkaa hänen saamaansa kuvaa itsestä. Lapsen tarve myönteisen palautteen määrään on suurempi kuin kielteisen palautteen kestävyys. Sanotaan, että lapsi tarvitsee kymmenen positiivista palautetta voidakseen tasapainottaa yhden negatiivisen palautteen (Räihä 2011). Jos riittävä myönteinen palaute jää saamatta, kuva itsestä ja samalla toisista voi vääristyä. Palautteen laadulla on yhteys myös lapsen motivaatioon.

Tätä vasten tuntui kovalta, että sadutetuista jopa neljäsosalla sadun kulku säilyi alusta loppuun saakka kielteisenä. Miten paljon nämä lapset tarvitsisivatkaan myönteisiä kokemuksia ja tukea näiden tuntemustensa vastapainoksi, jotta kuva itsestä muodostuisi tasapainoiseksi? Sadun edetessä keskenään yhtä monen sadussa tapahtui joko muutos parempaan tai muutos huonompaan. Käsittelen luvussa 4.2.1 tarkemmin samaan aiheeseen liittyen lasten aseman muutoksia heidän eläytymistarinoissaan.

Saduissa epävarmuus kohdistui sekä omaan itseen että ympäristöön ja tulevaisuuteen. Taulukossa sanalla epävarmuus tarkoitan uskon ja luottamuksen puutetta. Epävarmuutta ruokivat kielteiset kokemukset ja siihen liittyy pelko siitä, ettei tule hyväksytyksi. Puolet lapsista sijoitti itsensä saduissa eri tavoin uhrin rooliin (esim. sadut S1P ja S16P, s. 36, 37). Tämä ei tunnu yllättävälle sitä ajatusta vasten, että erilaisuus tulee helpommin tiedostetuksi vasta kouluikässä sosiaalistumisen ja ympäristön signaalien myötä. Yhtä lasta lukuun ottamatta kaikki sadutetut lapset olivatkin jo koulumaailmassa. Tämän lapsen satu erottui muista sillä, että se oli lähes ainoita satuja, jotka olivat kokonaan alusta loppuun asti myönteisiä ja valoisia (ks. satu S11T, s. 36).

Toisaalta, itsensä sekä uhreiksi että selviytyjiksi useimmin mieltäneet olivat poikia. Koska sama lapsi on saattanut kertoa kaksi satua (pojista puolet), hän on voinut esiintyä molemmissa rooleissa, uhrina ja selviytyjänä. Tämä kertoo mielestäni siitä, että tässä aineistossa ainakin pojat ovat osoittautuneet joustaviksi näkemään itsensä vastakkaisissa rooleissa, eivätkä ole leimautuneet kumpaankaan. Heidän tuleva roolinsa yhteiskunnassa on siis vielä tässä vaiheessa muotoutumatta. Tytöt puolestaan kertoivat kukin yhden sadun, joissa puolet sijoitti itsensä uhriksi ja puolet selviytyjäksi. Jos he olisivat kertoneet kaksi satua, olisivatko hekin kenties nähneet itsensä molemmissa rooleissa? Tässä aineistossa sukupuoli ei ennustanut sijoittumista jompaankumpaan rooliin. Olisikin mielenkiintoista tutkia, missä vaiheessa tällainen sijoittuminen tapahtuu, jos niin käy ja miksi. Sadutetuista tytöt ja pojat olivat iältään keskimäärin samanikäisiä.

Huolimatta monista haasteista, puolet lapsista määritteli saduissa itsensä selviytyjän rooliin (esim. sadut S2P ja S10T, s. 36), mikä kuulostaa rohkaisevalta. Voidaan varmaan ajatella, että he ovat saaneet sopivasti myönteisiä kokemuksia ja tukea.

Toiveikkaus, joka esiintyy esimerkiksi romanilasten suhtautumistapana tulevaisuuteen, ilmentää asennetta, jossa yksilö ei ole täysin lamaantunut, vaikka on kokenut juuri kielteisen asian, vaan uskoo asioiden voivan parantua. Hänellä on voima uskoa parempaan sekä omalla että ympäristön kohdalla. Toiveikkaus on kielteisen ajattelun vastakohta, sillä silloin asioita ei pidetä muuttumattomina.

Sadutuksista esiin tulleiden käsitysten pohjalta nousi tärkeäksi teemaksi sosiaaliset suhteet, jotka ovat määräävä tekijä sille, miten lapsi kokee tulevaisuutensa ja itsensä osana yhteis-

kuntaa. Otin tämän vuoksi sosiaaliset suhteet eläytymismenetelmän lähtökohdaksi. Lapsen sosiaaliset suhteet hänelle vieraisiin ihmisiin toteutuvat useinmiten koulun kautta. Päätinkin sijoittaa eläytymistarinan alun tällaiseen lapsen arkiseen ympäristöön. Seuraavassa luvussa käsittelen eläytymismenetelmän avulla kerättyjä tarinoita.

4.2 Yksittäisten eläytymistarinoiden maailma

Tarkastelen seuraavassa lasten eläytymistarinoita yksitellen. Kertomuksista ilmenee, miten erilaisia kokemuksia lapsilla oli kouluympäristöstä. Siinä missä toisesta tuli uhri, joku toinen kasvoi selviytyjäksi tai ratkomaan koko luokkaa koskevan ongelmatilanteen. Koulu saatettiin kokea myös mieluisana paikkana.

Erään tytön kertomus kuvaa osuvasti monen romanilapsen kokemuksia (ks. myös Markkanen 2003, 40). Lapsen tarinassa on läsnä samanaikaisesti sekä ainutkertaisuus, jossa tarinankulku liittyy aikaan ja paikkaan että yleisyys, jossa uniikit tilanteet tuovat esille jonkin yleisemmän ”totuuden” inhimillisestä tapauksesta (vrt. Hänninen 1999, 127). Lapsi ei kokenut saavansa opettajaltaan riittävästi apua vanhempien yhteydenotosta huolimatta (ks. s. 43).

Meille kehittyi kertomuksen jälkeen hyödyllinen keskustelu, jonka aikana lapsi myönsi, että hän on ollut kiusattu ja kertomuksella oli vahvoja siteitä hänen omaan kokemukseensa. Eskola ja Pietilä (2002, 255) esittävät, että tutkimuksen sisältöön nojautuva keskustelu tarinan kertomisen tai kirjoittamisen jälkeen voi rohkaista yksilön ajattelua ja keskustelua aiheesta. Tarkastelimme lapsen kanssa sitä, mitä hän voisi tehdä tässä tilanteessa. Hän kertoi perheen muuton olevan hänelle riittävä ratkaisu myös kiusaamisen ongelmaan, koska samalla myös koulu muuttuisi. Tarinan kertomiseen ja kuuntelemiseen liittyi eräänlainen vertaistuki, joka sisälsi tytön kokemuksen jakamisen ja uusien näkökulmien etsimisen. Kertomuksen loppu on myönteisyydessään ja toiveikkuudessaan koskettava.

Esimerkki 1:

”Lapsi menee kouluun. Hän on tyttö. Sitä kiusataan koulunpihalla. Se tuntuu pahalle. Opettaja tulee. Tyttö ei uskalla kertoa opettajalle, että sitä kiusataan. Sitten ne menee omaan luokkaan. Niitten pitää lukea ensin aakkosia,

ensin on tytön vuoro ja hän ei osaa niitä ja kaikki ruppee nauramaan. Jonkun ajan päästä alkaa välkkä. Jotkut pojat tullee ja tönii sitä. Sitten ne haukkuu sitä. Tytölle tulee pahamieli ja hän menee sisälle. Sitten on ruokailu. Sitten ruokalassa se kaatuu ja kaikki nauraa sille.

Koulupäivän jälkeen se kertoo äidille, että se ei halua mennä kouluun. Vanhemmat ihmettelevät, miksi tyttö ei halua mennä kouluun. Tyttö kertoo vanhemmille, että sitä kiusataan siellä. Vanhemmat päättävät, että pidetään keskustelu koulussa, jotta se kiusaaminen loppus.

Toisena päivänä ne menee kouluun ja juttelee siitä kiusaamisesta, tyttö kertoo, kuinka häntä kiusataan. Kun keskustelu on käyty läpi ja menee yksi yö, tyttö menee aamulla kouluun. Sitten opettaja on soittanut tytön kavereiden vanhemmille, että he kiusaavat tyttöä. Sitten välitunnilla tyttö menee kysymään toisilta tytöiltä: 'voisko ne olla välkällä?'

Jotkut tytöt eivät halua olla sen kaa, mutta yks tyttö sanoo, että minä voin olla sun kaa. Sitten koulun tyttö kertoo vanhemmille, että on saanut kaverin koulusta. Sitten illalla tyttö toivoo, että kunpa minulla olisi aina näin hyvä olla ja paljon kavereita, joiden kanssa vois aina olla." (E12T)

Lapsi saatetaan torjua ympäristönsä taholta hänen edustamansa kulttuurin takia. Ryhmän ulkopuolelle jäänti yksilön näkökulmasta voidaan tulkita merkiksi omasta huonommuudesta. (Juntunen 2009, 242–244; Gordon 2001, 25–38; Laine 1990, 22.) Juntusen (2009, 242) mukaan väkivallan uhreilla saattaa esiintyä avuttomuuden, varuillaan olon ja toimintakyvyn heikkenemisen tuntemuksia. Kyllönen-Saarnio ja Nurmi (2005) nimeävät tyypillisimmiksi tyttöihin ja naisiin kohdistuvan henkisen väkivallan muodoiksi nimittelyn, alistamisen, eristämisen, aliarvioimisen, syyttämisen, nöyryyttävän kohtelun sekä pelottelemisen ja uhkaamisen eleillä, ilmeillä tai teoilla.

Lapsi yrittää saada tasapainoa sisäisen ja ulkoisen todellisuuden välille. Ulkoinen ympäristö haastaa lapsen hyvinvoinnin ja toimii häntä kohtaan haavoittavana tekijänä. (Korhonen & Valkonen 2006, 60.) Huolestuttava piirre tässä tarinassa on kiusaamisen jatkumisen mahdollisuus. Toivoa ja tukea tuova tekijä on puolestaan välittävien aikuisten sosiaalinen tuki. Huolimatta siitä, että kyseinen lapsi oli tyytyväinen yhteenkin ystävään, tilanne olisi voinut olla paremmin. Mielestäni perinteinen kiusaamiseen puuttumisen malli oli tässä tarinassa riittämätön, koska vuorovaikutus tapahtui vain aikuisten kesken. Koulussa olisi pitänyt käsitellä asiaa lasten kanssa ja luoda uudenlainen malli toimia yhdessä.

Esimerkki 2:

”Pian hän huomasi, että kaikki olivat kivoja sekä hänelle että muille. Paitsi yksi poika. Hän oli ilkeä kaikille muille, koska oli niin jännittynyt. Yhtenä päivänä, kun paha poika oli kiusannut kaikkia, kaikki luokan pojat tulivat hänen päälleen ja löivät häntä. Mutta romanipoika tuli estämään tappelun ja kaikki olivat ystäviä. Tuhma poika lopetti kiusaamisen ja oli kaikkien kanssa kaveri.” (E1P)

Tämä on esimerkki perusjuonellisesta tarinasta. Alussa on hiukan jännitystä, mutta muutoksen myötä kiusaajasta tulee ystävä. Romanipoika saa sankarin roolin estäessään tappelun.

Esimerkki 3:

”Tyttöä pelottaa, että sitä haukutaan, kun se on erilainen kuin muut. Ensimmäinen koulupäivä alkoi ihan sujuvasti, vaikka tuli vähän ankeita katseita, mutta tyttö päätti vaan että ei välitä niistä. Hän sai muutamia kavereita ja niillä oli tosi kivaa yhdessä. Siitä päivästä lähtien tyttö ei ole välittänyt muiden pahoista katseista vaan jatkanut eteenpäin.” (E11T)

Kolmannessa esimerkkitarinassa nousee esille visuaalinen kulttuuri. Katsoja ja hänen kohteensa ovat eri asemissa. Katseen kohteena oleva tulee tietoiseksi omasta erilaisuudestaan ilman lausuttuja sanoja (Rastas 2002, 5). Sanattomuus ei estä kiusatuksi tulemisen kokemista. Romanityttö tuottaa, muokkaa ja määrittelee identiteettiään katseen tuloksena. (Paavola & Talib 2010, 65–68; Rastas 2007, 125.) Tyttö pyrkii tarinassa olemaan välittämättä katseista. Välittämättä oleminen ei tarkoita samaa kuin alistuminen. Huolimatta lapsen omista keinoista torjua negatiivisia katseita, se ei kuitenkaan takaa puskureiden riittävyttä. Meadin (1934) mukaan tietoisuus siitä, kuinka yksilö tulee nähdyksi, heijastuu yksilöön itseensä ja hänen edellytyksiinsä toimia yhteiskunnan jäsenenä. Lapsen todellisuus muodostuu katseen vaikutuksesta, eikä hän saavuta aitoa hyväksyntää katsojan taholta. Ainoastaan rakastava, ilman ehtoja lapsen hyväksyvä katse voi täyttää vaatimuksen ja antaa mahdollisuuden yksilölle tulla hyväksytyksi omana itsenään. (Puolimatka 2002, 357.)

Katse toimii usein tietoisena vallan välineenä, johon on vaikea puuttua. Toiseuden kokemuspaikka on tässä tapauksessa julkinen eli koulu, ja toiseuden kokemus nivoutuu lapsen arkeen (Rastas 2002, 3-4). Tarinan mukaan asemat tytön ja ankeiden katseiden tuottajien välillä eivät lopullisesti muuttuneet, vaan ne jäivät voimassaoleviksi asioiksi. Tarinan lop-

pu on kuitenkin toiveikas. Tytöllä on muutamia kavereita ja hän jaksaa elää eteenpäin kielteisistä katseista huolimatta: hänestä on tullut selviytyjä.

”Poikaa jännittää siksi, koska häntä mietityttää, haukkuuko kukaan häntä. Hän menee kouluun ja hän ei uskalla mennä puhumaan kenellekään, koska hän luulee, että häntä haukutaan. Sitten opettaja tuli ja sanoi hänelle, että mene vain juttelemaan jollekin ja ystäväysty joidenkin kanssa. Poika menee juttelemaan muille pojille ja hän tutustuu todella hyvin heihin ja sitten hän tajuaa, ettei ole huolen häivää, kun häntä ei haukuttukaan. Loppu”. (E2P)

Eskolan (1998) mukaan yksilöitä tutkittaessa tarinoissa saattavat heijastua monet satunnaiset tekijät. Kahden pojan tuotoksissa ilmenevä sanonta ”ei huolen häivää” on saattanut olla peräisin leikinlaskusta ennen lasten tuottamia tarinoita. Molemmat pojat olivat yhdessä ulkona ja kutsuin heidät kotiini. Toinen lapsista odotti ystäväänsä toisessa huoneessa toisen tuottaessa tarinaa. Väliajalla toinen lapsista toisteli eri yhteyksissä toiselle kyseistä sanontaa. Sanonta kuvaa eräänlaista huolettomuutta. Ennakoitu pelko haukkumisesta ei tarinassa toteudu, vaan saa positiivisen lopun, kun lapsi saa kavereita. Merkittävä asema tarinassa on opettajan antamalla rohkaisulla. Hänellä oli välillinen vaikutus lapsen ystävyysuhteen syntymisessä. Hyvä ilmapiiri ja vastaanotto koulussa saivat myös kertojan mielen kevenemään ja hänet rohkaistumaan muiden seuraan.

Lapsiasiavaltuutetun kyselyssä ala- ja yläkoululaisille, jota esitellään julkaisussa *Asiaa aikuisille* (2008), nousi esille sosiaalisten suhteiden valtaisa kantavuus lapsen hyvinvoinnille. Surut ja ilot nivoutuivat ihmissuhteisiin. Eräitä murheita tuottavia piirteitä kyselyssä olivat kiusaaminen ja epätasapuolinen kohtelu, yksinäisyys ja kavereiden puute. Mukavina piirteinä mainittiin esimerkiksi vanhempien ja sisarusten lisäksi koulun hyvä ilmapiiri. (Tuononen 2008, 35–42.) Kuten aiemmin on todettukin, koulu on keskeinen osa lasten elämää ja tärkeä sosiaalistumisen paikka, joka tarjoaa aineksia monenlaisiin kokemuksiin.

4.2.1 Tarinoiden narratiivista tarkastelua

Eläytymismenetelmästä voidaan luoda erilaisia muunnelmia kertomusten määrän ja muodon suhteen. Tutkijalle tämä mahdollistaa ainutlaatuisten ratkaisujen toteuttamisen. (Eskola 1998, 91–118.) Tutkimuksessani muuntelin eläytymismenetelmää kahdella tavalla. Päätin hankkia vain yhdellä kehyskertomuksella kerätyn materiaalin. Perustelen valintaa sillä,

etten halunnut liiaksi rajoittaa lasten mielikuvitusta ja ajattelua. Samaa yhden kehyskertomuksen mahdollisuutta ovat käyttäneet minua ennen esimerkiksi Eskolan (1998, 97, 101, 115) esittelemistä tutkimuksista Kuure (1996) tutkiessaan selviytymisstrategioita, Päiväranta (1994) konstruoidessaan sosiaalipalvelujen organisoinnin tulevaisuudenkuvia tarkastelemalla sitä koskevia puhetapoja sekä Uski (1988) tutkiessaan alkoholinkäytön logiikkaa.

Toinen eläytymismenetelmää koskeva muunnos koski tuottamistapaa, jolloin lapsi kirjoittamisen sijasta kertoi suullisesti tuotoksensa ja toimin hänen kirjurinaan. Yksi lapsista ei halunnut kertoa minulle, vaan halusi kirjoittaa tarinansa yksinään. Tämä oli ainut kerta, jolloin en itse ollut fyysisesti paikalla lapsen tuottaessa tarinaa. Kertomisen mahdollisuus kirjoittamisen sijasta palveli erityisesti niitä lapsia, joille kirjoitustaito lapsen iän ja kehitystason takia olisi saattanut tuottaa vaikeuksia. Lapsi sai itse valita tarinansa tuottamistavan ja halusin kunnioittaa lapsen omaa valintaa.

Toiselle kierrokselle osallistuneiden lasten ikä oli 6–15 vuotta. Lopulta tarinoita kerääntyi tutkimusaineistoksi yhteensä 13 kappaletta. Kaksi lasta halusi kertoa samasta alkutekstistä kaksi erilaista tarinaa. Eläytymistarinoita kertoi viisi tyttöä ja kuusi poikaa. Keräsin aineiston siten, että vierailin lasten kodeissa sekä muutamat lapset vierailivat luonani.

Tarkastelin tarinoita avoimin ja herkistynein mielin ensin narratiivisesti. Suurin osa lapsista kertoi tarinansa siten, että tekijänä oli hän, poika, tyttö, lapsi tai romanilapsi. Yksi lapsista kertoi tuotoksensa minä-muodossa. Ronkaisen (1989, 68) mukaan minä-muoto viestii tutkittavan eläytymisestä. Minä-muoto voidaan myös korvata kolmannen persoonan muodolla. (Hänninen & Koski-Jännes 2000, 197–198.) Toisen rooliin asettuminen on ominaista eläytymismenetelmässä (Saaranen & Eskola 2004, 149). Päähenkilön valinta ilmentää myös kenen kannalta tarinaa hahmotetaan (Apo 1990, 73). Jaoin aineiston ensin juonellisiin ja ei-juonellisiin tarinoihin. Selkeästi juonellisia tarinoita oli 11 kappaletta, ja kahden lapsen tuotoksesta en löytänyt selvää juonta. Tarkastelin tarinoita lähtökohdan ja lopun perusteella.

TAULUKKO 3. Eläytymismenetelmän tarinoiden alku.

| Tarinan alku | Tulkinta |
|--|---|
| E1P " <i>Pian hän huomasi, että kaikki olivat hänelle kivoja sekä hänelle että muille.</i> " | Loppupäätelmä alkuna |
| E2P " <i>Poikaa jännittää siksi, koska häntä mietityttää, haukkuuko kukaan häntä.</i> " | Jännitys ja pelko |
| E3T " <i>On iso koulu</i> " | Paikan kuvaus |
| E4P " <i>uus kaveri, uus kouluauto, uus paikka</i> " | Luettelointi (ei selkeää juonta) |
| E5P " <i>Vaikka lapset ovat erilaisia, silti samanarvoisia.</i> " | Tiedostettu erilaisuus |
| E6P " <i>Mutta kaksi erottuu joukosta.</i> " | Tiedostettu erilaisuus |
| E7T " <i>Lasta jännitti niin kovasti, että hän rupeaa itkettämään.</i> " | Jännitys ja pelko |
| E8T " <i>Lapsi, hänellä oli isosisko</i> " | Perhesuhteen kuvaus (ei selkeää juonta) |
| E9P " <i>Samassa koulussa oli ylä- ja alaste.</i> " | Paikan kuvaus |
| E10P " <i>Romanilapsi pelkää, että sitä haukutaan ja että ei saa yhtään ystävää.</i> " | Pelko |
| E11T " <i>Tyttöä pelottaa, että sitä haukutaan, kun se on erilainen.</i> " | Pelko |
| E12T " <i>Lapsi menee kouluun. Hän on tyttö. Sitä kiusataan koulunpihalla.</i> " | Tilanteen kuvaus |
| E13T " <i>Koulu on iso.</i> " | Paikan kuvaus |

Otin kaikki lasten kertomat tarinat mukaan tarkasteluuni, vaikka kahdessa niistä ei ollut löydettävissä selkeää juonellista alkua, pikemminkin niitä voisi luonnehtia luettelomaisiksi (ks. taulukko 3, s. 47). Saaranen ja Eskola (2004, 147) toteavat, että luettelomaisuutta voidaan pitää tiivistettynä selontekona tai riisuttuna kertomuksena, joka ei estä niiden tarkastelua ja analyysia (ks. myös Hänninen 1999, 107).

Ensimmäisten tuotosten kohdalla tuntemukseni olivat samantapaisia kuin Eskolalla (1997, 83), joka päätyi ihmettelemään joitakin piirteitä keräämissään tarinoissa. Itse ihmettelin tarinoiden vahvaa myönteisyyttä. Juonellisten tarinoiden perusidea tuntui olevan se, että lasta ensin jännitti ja pelotti, mutta kaikki kääntyikin lopussa hyväksi. Kuvaavaa oli kahden

lapsen käyttämä sanonta ”*ei huolen häivääkään*” (vrt. tarina E2P, s. 45). Lasten tarinoille oleellista oli muutos, jota tarkastelen taulukoissa 4 ja 5 (s. 49–50).

Romanilapset suhtautuivat tuotosten perusteella suurelta osin myönteisesti kouluun ja opettajiin. Kouluviihtyvyys tuli esille esimerkiksi sanonnoissa ”*mulla on mukavaa koulussa*” (E4P), ”*hän piti kouluun menosta*” (E5P), ”*minä haluan mennä ensimmäiselle luokalle*” (E8T), ”*kouluaineet olivat hauskoja*” (E10P) ja ”*Se saa kavereita. Kaverit ovat kivoja.*” (E13T). Myös päinvastaisia ilmaisuja esiintyi lasten tarinoissa, esimerkiksi: ”*tyttö ei halua mennä kouluun*” ja ”*tyttö ei uskalla kertoa opettajalle, että sitä kiusataan*” (E12T), ”*joka tunti hän halusi kotiin.*” (E5P) ja ”*koulussa on paha ruokaa ja joutuu aina menemään välitunnille*”(E4P). Ainoastaan yhdessä kertomuksessa ilmaistaan, että opettaja ei ymmärrä lasta: ”*Mutta opettaja ei ymmärtänyt, mitä T. visersi.*” (E6P).

Tässä aineistossa ilmennyt lasten myönteinen kokemus opettajista ja koulusta on vastakkainen Liikasen (1991, 101–102) tutkimushavainnolle opettajien ennakkoluuloisesta asenteesta romaneita kohtaan. Koska romanitaustaisia opettajia on vielä vähän, näiden lasten opettajat kuuluivat todennäköisesti suurimmaksi osaksi pääväestöön. Lasten myönteinen kokemus antaa ymmärtää, että heidän opettajansa ottivat heidät tasaväkisesti huomioon. Poikkeuksena tuli esiin erään lapsen kokemus joistakin muista opettajista, joiden hän kertoi olevan ”piilovihaisia”. Oman opettajansa hän kuitenkin sanoi olevan ”kiltti”. (E3T.) Näille lapsille itselleen opettajan kulttuuritausta ei ole määräävä tekijä, vaan he pitävät opettajaa auktoriteettina. Opettajalla on siis merkittävä mahdollisuus omalta osaltaan ja asenteellaan vaikuttaa lapsen koulukokemuksiin.

Huolimatta siitä, että tarinan alussa lasta jännitti ja pelotti, tarinan loppu oli onnellinen. Selkeästi onnellinen loppu oli kuudessa tarinassa. Lopuissa seitsemässäkin tunnelma oli toiveikas. Lasten tuotokset olivat voimavaraistavia kaikessa myönteisyydessään. Niissä oli juonellisesti kaksi mutkikkaampaa kertomusta, joissa jännitystä tuottivat myös muut tekijät.

Kertomusten tapahtumapaikkana oli yleensä koulu, koulunpiha tai koulumatka. Koulu esiintyi tärkeässä osassa lasten tuottamassa aineistossa. Tämä voi olla heijastusta minun keksimistäni tarinan alusta, vaikkakaan itse tarinan kirjoittaminen tai kertominen ei tapahtunut kouluympäristössä. Kolmessa sadussa kerrottiin koulun ohella myös kodista.

Koulu tuli esiin ympäristönä, jolle menestyminen on ominaista. Menestyminen kouluaineissa on tulkittavissa voimavaratekijäksi. ”*T:n ajatuksissa ei kulkenut mikään muu kuin koe numero. T. jännitti niin, että hän olisi voinut purra rehtoria. Opettaja palautti kokeet ja T. sai 9.*” (E5P). ”*Jos saan kokeista 8, 9, tai 10, saanko mennä potkunyrkkeilyyn?*” (E10P). Nämä lainaukset heijastavat suomalaisen kulttuurin arvoja, josta välittyy, mitä pidetään tärkeänä (Pölkki 2001, 136). Perinteisesti romanikulttuurissa menestyminen kouluaineissa ei ole niin tärkeällä sijalla kuin suomalaisessa kulttuurissa, vaikkakin nykyisin on nähtävissä tässä asiassa voimakasta muutosta. Romanit ovat kasvatustavoitteissaan arvostaneet enemmän sosiaalista osaamista, kykyä tulla toimeen erilaisten ihmisten joukossa. He ajattelevat, että miltei kaikki kasvatus tapahtuu suhteissa ja on siksi sosiaalista.

Seuraavaksi halusin etsiä tapahtumiin vaikuttavia tekijöitä. Havainnoin sitä, ketkä olivat osallisina tarinoissa ja kuinka heidän asemansa muuttui tarinan edetessä. Merkillepantavaa oli se, että tarinoissa kiusaamista pelkäävästä tuli erinomaisesti pärjäävä. Lähestyin lasten tarinoita niissä olevien henkilöhahmojen kautta. Saduissa esiintyi romanilapsen, tytön tai pojan lisäksi kiusaajia, vihaisia ja kilttejä opettajia, rehtori, kavereita (hyviä ja pahoja eli muita lapsia), romaniopettaja, sisaruksia ja lapsen vanhemmat. Yhdessä sadussa esiintyi myös vaalea nukke tekemisen kohteena. Yleensä pääosissa olivat romanilapsi, opettaja ja muut lapset.

TAULUKKO 4. Tarinoissa tilanteen kulkuun vaikuttavat henkilöt.

| Tarinassa tilanteen kulkuun vaikuttavat henkilöt | Myönteisesti | Kielteisesti |
|---|---------------------|---------------------|
| Romanilapsi itse | 3 | 1 |
| Kiusaaja tai kiusaajat | | 2 |
| Opettaja | 2 | |
| Rehtori | 2 | |
| Äiti | 3 | |
| Isä | 3 | |
| Sisarukset | 1 | |
| Muut henkilöt | 1 | |
| Toiset romanilapset | 1 | |

Taulukosta 4 ilmenee, että tarinan tilanteen kulkuun vaikuttivat eniten romanilapsi itse ja lapsen vanhemmat. Lapsi pyrki ratkaisemaan tilanteen itse ja kantamaan vastuuta sen käsittelemisestä. Miten paljon lapsi jättää kertomatta vanhemmilleen ja opettajille kohtaamistaan haasteellisista tilanteista? Ehkä kertomattomuuteen vaikuttavat monet tekijät. Esimerkiksi lapsi voi kokea tilanteen häpeälliseksi ja hän voi haluta säästää vanhempiaan tai hän voi epäillä opettajan näkemystä asiaan. Luottamuksen parantamiseen lapsen ja aikuisen välillä voisi auttaa kiinnostus lapsen kuulumisia kohtaan niin koulussa kuin kotona. Lapset kokisivat tällöin saavansa tukea aikuisilta, eikä heidän tarvitsisi selviytyä pelkästään omin kyvyin.

Romanivanhempien suhtautumista omaan lapseen voisi tarinoissa kuvata emotionaaliseksi. Heillä oli myös omia lapsuudenkokemuksia koulumaailmasta, joten he kykenivät asettumaan lapsen asemaan ja halusivat tarjota lapsilleen tukea heidän tilanteessaan. Lapsen kokemus voi toimia perhettä lujittavana tekijänä. Lapsen kokema kiusaaminen tai ilman kavereita jääminen voi olla myös kotia uhkaava tekijä. Tässä tutkimuksessa romanilasten vanhemmat antoivat tukea lapsilleen. Myös opettajat pyrkivät tukemaan lasta esimerkiksi kiusaamistilanteissa. Tiivistetysti voisin todeta, että aikuisen puuttumisella on myönteistä vaikutusta tilanteen kulkuun.

Kiusaajat vaikuttivat kielteisesti tilanteen etenemiseen. He saattoivat kylvää pelkoa, paha mieltä sekä haasteita romanilapsen arkeen ja näin hankaloittaa hänen selviytymistään. Romanilapsi itse vaikutti tilanteen kulkuun kielteisesti yhden kerran, kun oli myöhästyä tärkeästä kokeesta. Tässä viimeisessä kohdassa koin tulkitsemisen vaikeana ja pidän sitä rajatapauksena (ks. Eskola & Suoranta 1998, 167).

Seuraavaksi tarkastelen henkilöiden aseman muuttumista tarinoissa. Lasten oma asema muuttui myönteisesti useammin kuin kenenkään muun (taulukko 5).

TAULUKKO 5. Aseman muuttuminen tarinoissa.

| Tarinassa muuttuvat asemat | Myönteisesti | Kielteisesti | Pysyy samana |
|-----------------------------------|---------------------|---------------------|---------------------|
| Romanilapsi itse | 7 | | 1 |
| Kiusaaja tai kiusaajat | 2 | | |
| Opettaja | | 1 | 1 |
| Rehtori | 1 | | |

Romanilasten asema ei muuttunut kertaankaan kielteiseen suuntaan. Lapsi sai jännityksensä ja peloistaan huolimatta ystäviä. Vain yhdessä tarinassa lapsen asema pysyi positiivisena alusta loppuun saakka. Tähän vaikutti ehkä se, että kyseinen lapsi ei ollut vielä aloittanut koulua, vaan odotti hartaasti ja innolla sen alkamista (E13T). Muut muutokset koskivat esimerkiksi kiusaajan kääntymistä ystäväksi (E1P) tai aiemmin lapsen mielestä epäolennaisiin seikkoihin puuttuneen rehtorin muuttumista lapsen puolustajaksi kiusaajia vastaan (E9P).

Lapsen aseman muuttumisessa tilanteen ratkaisun käynnistäjänä olivat pääasiassa muut kuin lapsi itse, esimerkiksi opettaja kannustuksellaan sai lapsen yrittämään ystäväystymistä (E2P). Ratkaisuun vaikutti muiden ihmisten apu, kannustus ja välittäminen.

Opettajien asema säilyi tarinoissa pääosin myönteisenä. Vain yhden kerran kielteinen asema pysyi muuttumattomana opettajilla, jotka säilyivät lapsen kertomuksessa loppuun saakka piilovihaisina. He olivat lapsen tarinassa ihmisiä, jotka näyttivät kielteiset tunteensa lapsille, mutta eivät muille opettajille. (E3T.) Opettajien asema muuttui kielteisesti vain yhdessä tarinassa. Tällöin opettaja ei ymmärtänyt lasta, vaikka lapsi yritti kertoa hänelle peloistaan. (E6P.)

Huolimatta siitä, ettei laadullisessa lähestymistavassa korosteta määriä, on muutosten esiintymiskertojen tarkastelulla etua sen hahmottamisessa, miten oleellisessa osassa muutos on lasten tarinoissa (Eskola & Suoranta 1998, 166–168). Huomioni kiinnittyi siihen, miten lapsen asema kehittyi myönteisesti puolessa tarinoista alun pelosta ja jännityksestä huolimatta.

Lasten tarinat herättivät minussa monenlaisia kysymyksiä: Mitä lasten myönteisyys kertoo ja heijastaa? Heijastavatko tarinat todellisuutta? Pyrkivätkö lapset matkimaan perinteisten satujen kaavaa onnellisista loppuista vai odottivatko he minun haluavan kuulla tällaisia tarinoita? Ilmentävätkö nämä tarinat lasten päiväunimaailmaa? Lapsi pyrkii hahmottamaan myönteisiä vaihtoehtoja. Totean Eskolan ja Pietilän (2002, 246) tavoin, että tarinat ovat ainakin mahdollisia.

4.2.2 Tarinoiden sisällönanalyysi

Tässä luvussa teen sisällönanalyysin lasten kertomista tarinoista, jotka olen toteuttanut eläytymismenetelmällä. Etsin aineistosta, miten aineistosta tulee esille romanilapsen aseman heikentyminen ja miten romanilapsen selvityminen tulee esille tarinoissa.

Tarkastelin ensiksi sitä, löytyykö aineistosta vastauksia kysymykseen, miten romanilapsen aseman heikentyminen tarinoissa tuli esille. Poimin aineistosta tarkkoja alkuperäisilmaisuja ja -lauseita tai lauseiden osia, jotka ilmaisivat romanilapsen aseman heikentymistä. Pelkistettyjen ilmaisujen lähtökohtana ovat romanilasten tarinoista poimitut alkuperäiset ilmaisut. (ks. myös Latvala & Nuutinen 2001, 26.)

TAULUKKO 6. Pelkistykset lasten alkuperäisistä ilmauksista.

| Alkuperäisilmaisut | Pelkistetty ilmaus |
|---|-----------------------|
| E1P ” <i>paha poika oli kiusannut kaikkia</i> ” E12T ” <i>sitä kiusataan koulunpihalla</i> ” | Kiusaaminen |
| E2P ” <i>mietityttää haukuuko kukaan</i> ” E5P ” <i>sipittelevät keskenään ja sanoivat rumia sanoja</i> ” E6P ” <i>haukuttiin T. pelkuriksi</i> ” E10P ” <i>romanilapsi pelkää, että häntä haukutaan</i> ” E11T ” <i>tyttöä pelottaa, että sitä haukutaan, koska se on erilainen kun muut</i> ” E12T ” <i>sitten ne haukkuu sitä</i> ” | Haukkuminen |
| E3T ” <i>vihaiset opettajat ovat piilovihaisia</i> ” | Piiloviha |
| E5P ” <i>ei jaksanut keskittyä...ei osannut liikkua koulussa...ei osannut mennä luokkaan.</i> ” E12T ” <i>hän ei osaa niitä</i> ” | Osaamattomuus |
| E6P ” <i>opettaja ei ymmärtynyt, mitä T. visersi</i> ” | Vuorovaikutuksen este |
| E9P ” <i>romanilapsi joutui heti alkupäivinä vaikeuksiin, koska oli pukeutunut eri tavoin</i> ” | Erilainen ulkonäkö |
| E10P ” <i>että ei saa yhtään ystävää</i> ” | Yksinäisyys |
| E12T ” <i>ei uskalla kertoa opettajalle, että sitä kiusataan</i> ” | Pelko, puhumattomuus |
| E9P ” <i>hänelle huudettiin: Haluut sä morasta kylkeen?</i> ” E12T ” <i>pojat tulee ja tönii sitä</i> ” | Fyysinen väkivalta |

Yksinäisyys merkitsee sitä, että lapsi jää ilman muiden ihmisten kehittävää vuorovaikutusta (Laine 2005, 178.) Pahinta, mitä lapsi voi kokea, on jäädä yksin ilman leikki- tai keskus-

telukaveria. Tämänkaltainen kokemus tuottaa lapsessa toivottomuuden tunteita. (Broberg, Almqvist & Tjus 2005, 254.) Sosiaalisen hyväksynnän merkitys on suuri yksinäiselle romanilapselle. Saari (2010, 45–46, 209, 231) näkee yksinäisyyden hyvinvointivajeena, terveyttä heikentävänä ja syrjäytymistä edistävänä riskitekijänä sekä tästä johtuvana turvallisuuskysymyksenä.

Pelko ja puhumattomuus synnyttävät lapsen ympärille näkymättömän vankilan, jossa hän pyrkii välttelemään sosiaalisia tilanteita eikä hänelle kasva luottamusta toisiin ihmisiin. Osaamattomuus voi olla seurausta kiusaamisesta, joka vaikuttaa heikentävästi lapsen motivaatioon opiskella. Osaamattomuuden kokemukset voivat olla eräs syy, jonka seurauksena lapsi joutuu kiusatuksi. Osaamattomuus liittyy myös väheksyntään, jota lapsi voi saada osakseen pyrkimyksissään.

Erilaisella ulkonäöllä lapsi viittaa vaatetukseen, joka on haluttaessa muutettavissa enemmistön kaltaiseksi. Kohdistuuko erilaisuus siihen, ettei ole varaa ostaa muiden pitämiä merkkivaatteita vai viittaako lapsi siihen, että hänellä on perinteinen tapa pukeutua, joka taas eroaa pääväestön tavasta? Vai onko pukeutuminen eri tavoin lapsen oma valinta? Toisaalta voi kysyä, miksi pitäisi pukeutua samalla tavalla ja kuka koulussa määrittelee mikä on ns. hyväksytty tapa? Pääväestön tapa pukeutua on sosiaalisesti säädeltyä ja kontrolloitua, joten romanilapsen tapa pukeutua kertoo vuorovaikutustilanteissa toiseudesta.

Fyysinen väkivalta yhdistetään perinteisesti usein poikiin. Pojat tönivät, potkivat ja nahistelevat. Fyysisen väkivallan uhan kohteena näissä tarinoissa oli sekä tyttö että poika.

Se, ettei opettaja ymmärrä oppilasta, voi johtua eri syistä, kuten ettei lapsi ilmaise asiaansa selkeästi, opettajalla on kiire tai hän ei tunne lasta ja hänen taustaansa. Opettajalla aikuisena on kuitenkin suurempi vastuu vuorovaikutuksen onnistumisesta. Tarvitaan aikaa ja kärsivällisyyttä selvitetessä, mistä on kyse.

Suomessa on vanha sanonta ”ei haukku haavaa tee”. Julkisuudessa on kuitenkin noussut esiin monia henkilöitä, jotka kertovat kiusaamisen ja haukkumisen vaikutuksista omaan elämäänsä kuten esimerkiksi muusikko Antti Tuisku ja koomikko Jope Ruonansuu (TV2:n Kohtauspaikka-ohjelma 2011).

Tämän jälkeen pyrin ryhmittelemään aineistoa etsimällä siitä samankaltaisuutta tai eroavaisuuksia kuvaavia ulottuvuuksia. Ryhmittelyssä käytin myös tulkintaa. Yhdistin samaa tarkoittavat käsitteet luokaksi ja nimesin sen sisältöä kuvaavasti. Luokittelun valintaan vaikuttaa ilmiön ominaisuus, piirre tai käsitys. Luokittelun tarkoitus on tiivistää aineistoa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110; Latvala & Vanhanen-Nuutinen 2001, 28.)

Jatkoin pelkistettyjen ilmaisujen tiivistämistä neljäksi alaluokaksi (taulukko 7). Kiusaaminen ja haukkuminen ovat vähättelyä, johon voi sisältyä naurunalaiseksi tekemistä tai pahan puhumista. Kohtelu loukkaa lapsen arvokkuutta. Lapsi voi mukautua vähättelyyn siten, että hän ei arvosta omaa taustaansa ja alkaa häpeillä itseäänkin. Toisaalta vähättelijät voivat ehkä kokea oman kulttuurinsa ainoana hyvänä ja hyväksyttävänä. Jotta vähättelyn sijasta romanilapsi kokisi arvostusta, on tärkeää kuulla häntä yksilönä. Pelko pohjautuu ennakointiin siitä, mitä on tulossa. Eristäminen viittaa tavallisen vuorovaikutuksen vähenemiseen. Fyysinen väkivalta on helpoiten havaittavissa jälkiensä vuoksi.

TAULUKKO 7. Lasten aseman heikentymisen alaluokat.

| Pelkistetty ilmaus | Alaluokka |
|---|------------------|
| Kiusaaminen Haukkuminen | Vähättely |
| Piiloviha Pelko | Torjunta |
| Vuorovaikutuksen este Yksinäisyys Puhumattomuus Eriäinen ulkonäkö Osaamattomuus | Eristäminen |
| Fyysinen väkivalta | Fyysinen uhka |

Seuraavaksi pyrin yhdistämään samansisältöiset luokat toisiinsa ja muodostin niistä yläluokkia. Mitätöinti, tuen puute, kielteinen huomio ja ei-hyväksytyksi tuleminen aiheuttavat lapsessa turvattomuutta. Turvallisuus voidaan nähdä lapsen perustarpeena tai eräänlaisena talon perustana, jonka puuttuminen vaikuttaa koko lapsen kehitykseen ja kasvuun.

TAULUKKO 8. Lasten aseman heikentymisen yläluokat ja pääluokka.

| Alaluokka | Yläluokka | Pääluokka |
|---------------|---------------------------|--------------|
| Vähättely | Mitätöinti | Turvattomuus |
| Torjunta | Ei-hyväksytyksi tuleminen | |
| Eistäminen | Tuen puute | |
| Fyysinen uhka | Kielteinen huomio | |

Pyrin seuraavaksi yhdistelemään luokkia ja saamaan sitä kautta vastauksen tutkimuskysymykseeni. Sisällönanalyysi pohjautuu tulkintaan ja päättelyyn, josta etenin siihen asti saatuja tuloksia paremmin kuvaavaan näkemykseen tutkittavasta aiheesta. Tämän avulla muodostin myös kuvan siitä, mitä tutkittavat aiheet merkitsevät tutkittaville lapsille heidän omasta näkökulmastaan tarkasteltuna. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 112–113.)

Keskeiset tulokset eläytymismenettelmällä kerätystä aineistosta narratiivista ja sisällönanalyysia hyödyntäen olivat romanilapsen asemaan vaikuttavat tekijät. Asemaan vaikuttavista tekijöistä tuli esille kaksi kehityssuuntaa: myönteisesti ja kielteisesti lapsen asemaan vaikuttavat kehityslinjat, jotka muodostuivat tulkintani avulla lasten kuvaamista alkuperäisistä ilmaisuista. Myönteisesti lapsen asemaan vaikuttivat ympäristöstä saatu henkinen ja sosiaalinen tuki. Ne samalla tukivat hänen selviytymistään arjessa ja suomalaisessa yhteiskunnassa. Henkiseen tukeen kuuluivat riittävän tuen saaminen, avoin vuorovaikutus ja mukana eläminen. Myönteinen sosiaalinen huomio ja tuki vahvistivat lapsen toivoa ja kykyä selviytyä. Hyvät kaverisuhteet, perheiden ja opettajien tuki auttoivat selviytymisessä. Aikuisten pienikin kannustus, rohkaisu ja tuki olivat lapselle merkittäviä asioita.

Kaufmannin (1970, 340) mukaan turvallisuus merkitsee esimerkiksi vaarattomuutta ja levollisuutta. Turvallisuuden tarve ilmenee pyrkimyksenä henkiseen tasapainoon, tarpeena suojautua ulkoisia vaaroja vastaan sekä jatkuvuuden ja järjestyksen vaatimuksena. (Kaufmann 1970, 24–27.)

Romanilapsen asemaan ja selviytymiseen heikentävästi vaikutti turvattomuus, joka koostui riittämättömästä ympäristön tuesta, eristämisestä, vähättelystä, mitätöinnistä, peloista ja lapsen kokemasta fyysisestä uhasta. Yksin jääminen vaikutti lapsen itsensä onnettomaksi kokemisen tunteeseen ja aiheutti turvattomuutta. Ei-hyväksytyksi tuleminen viittasi siihen,

ettei lapsi saanut kokemusta tulla hyväksytyksi omana itsenään, eikä hän kyennyt myöskään ansaitsemaan myönteistä hyväksyntää. Tällöin on mahdollista, että lapsi turvautuu kielteisiin selviytymiskeinoihin, esimerkiksi kovettaa sisintään tai turvautuu väkivaltaan. Lähipiirin torjuvat mekanismit kuten kiusaaminen ja tuen puute edistivät syrjäytymistä. Lapsuuden kokemukset luovat perustan myöhemmille aikuisuuden kokemuksille.

Lasten kokemukset muodostavat peilin ulkoiselle todellisuudelle. Tutkimus nosti esille sen psykososiaalisen todellisuuden, jonka romanilapset kokevat (ks. Niemälä 1991, 18). Tiivistäen voisin ilmaista, että on olemassa syy-seuraussuhde. Lapsen aseman ja hyvinvoinnin muutosta voi selittää sosiaalisten suhteiden muutoksella.

Saari (2010, 17) lainaa Mertonia (1967, 43), jonka mukaan on olemassa sosiaalisia mekanismeja, joilla on tiettyjä merkityksiä tunnettuihin sosiaalisten rakenteiden osiin. Vastaus esimerkiksi turvattomuuteen, mitätöintiin, eristämiseen, ei-hyväksytyksi tulemiseen, tuen puutteeseen, kielteiseen huomioon ja kiusaamiseen on vuorovaikutuksen lisääminen sekä vuorovaikutuksen sisällön ja laadun kehittäminen. Turvattomuuden poistamiseen tarvitaan aikuisten väliintuloa, mikä on välttämätöntä. Lapsen tukemisessa tulisi pyrkiä turvattomuutta tuottavien tekijöiden vähentämiseen ja selviytymisen, romanilapsen aseman ja toivoa tuottavien tekijöiden kasvattamiseen.

Lasten elämä rakentuu suhteiden varaan, joita ovat suhteet omiin vanhempiin, sisaruksiin, opettajiin ja ystäviin. Näissä ihmissuhteissa lapsen tulisi saada rakkautta, hyväksyntää, arvostusta, turvallisuutta, itsetuntoa ja -tuntemusta. Nämä kehittävät hänestä tasapainoisen ja tunne-elämältään kypsän aikuisen. Jos nämä puuttuvat lapselta, hän kärsii ja niiden puute heijastuu aikuisuudessakin.

Romanilapsen elinpiirissä ovat jatkuvasti läsnä vuorovaikutus ja toiseuden kokemukset. Rakentavassa vuorovaikutuksessa voi kokea yhteenkuuluvaisuuden tunteita. Lapsen kokonaiskehityksen kannalta vuorovaikutus on välttämätön peruste (Järventie 2001, 107). Romanilapset ovat tavallisia lapsia, joilla on samat tarpeet kuin muillakin lapsilla. Toiseus pyrkii asettamaan heidän tulevaisuudelleen raamit, jotka määräävät heidän elämänsä kulkuaan. Talib, Löfström ja Meri (2004, 72) toteavat, että luja ja elinvoimainen etninen identiteetti suojaa yksilöä syrjinnästä aiheutuvalta taakalta. Lapsen identiteetin muodostumisessa

on samassa elinpiirissä vaikuttavilla ihmisillä suuri merkitys. He voivat auttaa ja tukea tai jarruttaa ja estää kehitystä.

Lasten tarinoiden pohjalta voi saada esille myönteisiä ja kielteisiä toimintamalleja. Toiseuden ja kielteisten tarinoiden sijaan on hyödyllistä luoda vaihtoehtoisia tarinoita, joista lapsi voi poimia malleja ja jäsennyksiä omaan henkilökohtaiseen tilanteeseensa. Esimerkiksi narratiivisessa terapiassa käytetään tapaa, jossa ihmistä ohjataan synnyttämään toivoa ja uskoa luova uusi tarina vanhan kielteisen tarinan tilalle (Katajainen 1998, 90, 103–104). Myös lehdissä olisi hyödyllistä esiintyä mallitarinoita romaniväestöön kuuluvista henkilöistä, jotka ovat kohdanneet kiusaamista ja selviytymistä.

Seuraavaksi lähestyin eläytymismenetelmällä tuotettuja lasten tarinoita tekemällä pidemmälle menevää tulkintaa sisällönanalyysejä hyödyntäen. Luin moneen kertaan ensin lasten tarinoita ja alleviivasin alkuperäisestä tekstistä kohtia, joita pelkistin. Pidin erossa toisistaan lasten itsensä lausumat ja omat havaintoni sekä tulkintani. Aineiston pelkistämistä ohjasi tutkimuskysymys, miten romanilasten kertomat sadut ja tarinat heijastavat heidän asemaansa elinpiirissään. Eläytymismenetelmällä tuotetuissa tarinoissa tuli esille kiusaaminen ja kiusatuksi tulemisen pelko. Selviytymiskeinoja oli useita.

TAULUKKO 9. Esimerkkejä lasten asemaan ja hyvinvointiin heijastuneista selviytymiskeinoista.

| Alkuperäisilmaisut | Pelkistetty ilmaus selviytymisestä |
|--|--|
| E1P ”Mutta romanipoika tuli estämään tappelun ja kaikki olivat ystäviä.” | Lapsen sankaruus |
| E2P ”Sitten opettaja tuli ja sanoi hänelle, että mene vain juttelemaan jollekin ja ystävyysty joidenkin kanssa.” | Rohkaisun saaminen opettajalta |
| E3T, ”siellä on yksi romaniopettaja” E4P ”I:n poika on kaverina autossa.” E10P ”Siellä on paljon muitakin romanilapsia” | Turvallisuutta lisäävä saman kulttuurin jäsen opettajana tai ystävänä. |
| E5P ”T. auttoi aina T:a kotitehtävissä”. E6P ”Kotona T., T. ja heidän äitinsä leipoivat pullaa” | Myönteinen yhdessäolo |
| E5P ”Koulun rehtori sanoi, että kiusaamisen on loputtava”, E9P ”Poika rupes itkemään ja meni rehtorin luokse. Toiset pojat saivat jälki-istuntoa.” | Esimerkki selviytymisestä aikuisen avulla. |
| E6P ”T:n nyrkki visersi” | Väkivaltaan turvautuminen |

(jatkuu)

TAULUKKO 9 (jatkuu). Esimerkkejä lasten asemaan ja hyvinvointiin heijastuneista selviytymiskeinoista.

| | |
|--|---|
| E7T ”ja tehdä semmoisen työn, että äiti yllättyisi” | Oma apu |
| E11T ”ei ole välittänyt muitten pahoista katseista” | Päätös, ettei enää välitä |
| E12T ”Tyttö kertoo vanhemmille, että sitä kiusataan siellä. Vanhemmat päättävät, että pidetään keskustelu koulussa, jotta se kiusaaminen loppus” | Kodin ja koulun yhteistyö, keskusteleminen |
| E6P ”Sitten M. sanoi, jos jokin on vialla, voit kertoa minulle...” | Voinnan tiedustelu, yritys ymmärtää aidosti |
| E13T ”Kaverit ovat kivoja” | Myönteinen tunne yhdessäolosta |

Selviytymisessä korostui muiden tarjoama tuki ja apu selkeästi useammin kuin selviytyminen yksin. Tämä voi olla heijastusta romanikulttuurin sosiaalisen vuorovaikutuksen painotuksesta, mikä toimii lapsen suojaverkkona hänen käsitellessään vaikeita asioita. Lapselle turvautuminen aikuisen apuun on tällöin luonnollista. Lapsi ei kuitenkaan aina kykene kertomaan aikuiselle kiusaamisesta, jolloin asia jää aikuisen tunnistamisen varaan. Esimerkiksi opettajalle romanilasten kiusaamisen ilmenemismuotojen tunnistaminen voi olla haasteellista, koska hänellä itsellään ei välttämättä ole vastaavia kokemuksia (vrt. Rastas 2005, 95). Tässä aineistossa lapset hakivat tukea sekä romani- että pääväestön aikuisilta, jotka kuuluivat heidän elinpiiriinsä.

Lapset saivat tukea myös toisilta lapsilta. Sisarusten suhteista löytyi opettajan ja oppijan sekä auttajan ja autettavan roolit. Tukea antaneet lapset edustivat sekä pää- että romaniväestöä. Lapset kuitenkin kokivat saaneensa harvemmin tukea samanikäisiltä kuin aikuisilta. Tästä voinee päätellä, että auktoriteetin tarjoama tuki koettiin ainakin tässä ikävaiheessa vaikuttavammaksi selviytymisen kannalta kuin vertaistuki. Toisaalta Vornanen (1991, 41) mukailee muun muassa Colemania (1980) todetessaan, että myöhemmin nuoruudessa ikätovereiden vaikutus nuoren käyttäytymiseen ja emotionaaliseen ryhmään kuuluvuuteen sekä tovereiden tukeen kasvaa.

Selviytymiskeinoista harvimminkin lapset tukeutuivat omaan apuunsa. He käyttivät pääasiassa rakentavia keinoja. Myös Niemelä (1991, 14–15) viittaa tiedostettuihin, aktiivisiin elämänhallintakeinoihin, kuten velvollisuudentunto, josta tähän sopivat esimerkkeinä tappelun estäminen ja äidin yllättäminen (ks. E1P, E7T, s 57–58). Erään tytön päätöstä olla vä-

littämättä muiden katseista voi puolestaan pitää rakentavana, mutta tiedostamattomana kielteisten tunteiden käsittelykeinona. Kuitenkin itsensä kovettamisen jatkuminen on lopulta tuhoavaa, sillä se voi muuntua tilapäisestä selviytymisstrategiasta jatkuvaksi olotilaksi. Erään pojan tappelun aloittaminen puolestaan edustaa aktiivista ja tuhoavaa selviytymistapaa. (Niemelä 1991, 14–15.) Väkivaltaan turvautuminen voi olla tilapäinen ratkaisu lapselle, kuten pojalle, joka tarinassaan kuvaa ajatteluaan: ”*T. ei olisi saanut lyödä ketään... hän sanoi, ettei aluksi ymmärtänyt, mitä hän oli tekemässä.*” (E6P) Tämä tuo esille lapsen yrityksen torjua ja hallita kielteisiä tunteitaan.

Löytääkseni tarkempia vastauksia siihen, mitä tarinat kertovat romanilapsen asemasta hänen elinpiirissään, pyrin yksinkertaistamaan aineistoa jaottelemalla pelkistetyt ilmaukset selviytymisestä alaluokiksi, joita esittelen taulukossa 10.

TAULUKKO 10. Lasten selviytymiskeinojen alaluokat.

| Pelkistetty ilmaus | Alaluokka |
|---|--|
| E1P Lapsen sankaruus | Itsetunnon vahvistaminen |
| E2P Rohkaisun saaminen opettajalta | Kannustus |
| E3T Turvallisuutta lisäävä saman kulttuurin edustaja opettajana tai ystävänä. | Turvallisuuden vahvistuminen, vierellä pysyminen |
| E5P Myönteinen yhdessäolo | Avoin ja läheinen ilmapiiri |
| E5P Esimerkki selviytymisestä aikuisen avulla | Toivon ja turvallisuuden tunteen lisääntyminen |
| E6P Väkivaltaan turvautuminen | Epätoivoinen yritys ratkaista kiusaaminen |
| E7T Oma apu | Selviytyminen omin avuin |
| E11T Päätös, ettei enää välitä | Kovettaminen |
| E12T Kodin ja koulun yhteistyö, keskusteleminen | Kommunikointi |
| E6P Voinnin tiedustelu, yritys ymmärtää aidosti | Empatia ja kommunikointi |
| E13T Myönteinen tunne yhdessäolosta | Avoin ilmapiiri |

Jaottelu toi aineistosta esiin selviytymiskeinoja yhdistäviä piirteitä, kuten vuorovaikutuksen, rohkaisemisen ja mukana elämisen sekä tuen merkityksen lapsen asemaan. Tämä il-

meni esimerkiksi empatiana ja kommunikointina, avoimena ja turvallisena ilmapiirinä ja kannustuksena.

Jatkoin käsitteellistämistä yhdistelemällä luokituksia niin pitkään kuin se oli aineiston sisällön puolesta mahdollista (Hämäläinen 1987, 38). Taulukoissa 11 ja 12 luokittelen romaanilasten kokemuksia selviytymisestä heidän saamansa henkisen ja sosiaalisen tuen perusteella.

TAULUKKO 11. Lasten selviytymiskeinojen yläluokat henkisen tuen mukaan.

| Alaluokka | Yläluokka | Pääluokka |
|--|------------------------------|---------------------------|
| Itsetunnon vahvistaminen Kannustus Toivon ja turvallisuuden tunteen lisääntyminen. | Tulevaisuuteen rohkaiseminen | Henkinen tukeminen |
| Empatia Avoin ja läheinen ilmapiiri | Mukana eläminen | |
| Kommunikointi | Vuorovaikutus | |

TAULUKKO 12. Lasten selviytymiskeinojen yläluokat sosiaalisen tuen mukaan.

| Alaluokka | Yläluokka | Pääluokka |
|---|-------------------------|-------------------------|
| Turvallisuuden vahvistaminen, vierellä pysyminen. | Opettajan, ystävän tuki | sosiaalinen tuki |

Henkisen ja sosiaalisen tuen lisäksi aineiston pohjalta löytyi vielä kolmas ulottuvuus, joka kuvaa riittämättömiä ja kielteisiä selviytymisyrittäjiä (taulukko 13). Tässä tullaan lähelle elämönhallinnan käsitettä, jota on olemassa sekä ulkonaista että sisäistä. Sisäinen elämönhallinta tarkoittaa tavoiteltua olotilaa, turvattomuuden tunteen hallintaa. Ulkonainen elämönhallinta koskee tavoiteltua tilannetta esimerkiksi uhkien hallintaa. (Niemelä 1991, 17.) Tässä epätoivoinen yritys ratkaista kiusaaminen tappelemalla ja selviytyminen omin avuin kuvaavat ulkonaista ja kovettaminen sisäistä elämönhallintaa.

TAULUKKO 13. Lasten riittämättömät ja kielteiset selviytymiskeinot.

| Alaluokka | Yläluokka | Pääluokka |
|---|---|--|
| Epätoivoinen yritys ratkaista kiusaaminen Selviytyminen omin avuin Kovettaminen | Omaan riittämättömään apuun turvautuminen | Riittämättömät ja kielteiset selviytymiskeinot |

Näiden taulukoiden pohjalta muodostan romanilasten saamasta henkisestä ja sosiaalisesta tuesta sekä heidän riittämättömistä ja kielteisistä selviytymiskeinoistaan yhdistävän luokan, joka vaikuttaa omalta osaltaan siihen, millaiseksi romanilapsen asema muodostuu (taulukko 14).

TAULUKKO 14. Lasten selviytymiskeinoja yhdistävä luokka.

| Yläluokka | Pääluokka | Yhdistävä luokka |
|--|--|--|
| Tulevaisuuteen rohkaiseminen Mukana eläminen Vuorovaikutus | Henkinen tuki | Lasten saama tuki ja heidän riittämättömät ja kielteiset selviytymiskeinonsa, jotka vaikuttavat heidän asemaansa. |
| Opettajan, ystävän tuki | Sosiaalinen tuki | |
| Omaan riittämättömään apuun turvautuminen | Riittämättömät ja kielteiset selviytymisyriytykset | |

Taulukossa 14 on jakaantunut tulos sellaisiin, jotka toimivat myönteisesti, kuten sosiaalinen ja henkinen tuki, sekä niihin, jotka toimivat riittämättömästi. Sosiaalinen ja henkinen tuki tarkoittaa lapselle toivon vahvistumista ja periksiantamattomuutta. Ne antavat lapselle eväitä tulevaisuutta kohti. Riittämättömille ja kielteisille selviytymisyriytyksille ominaista on se, etteivät ne tuota hyvää lopputulosta, vaan lapsi jää vajavaiseksi tuen tarpeessaan. Lapsi yrittää selviytyä omin avuin, mutta ei pysty siihen. Tähän hän tarvitsee elinpiirinsä henkistä ja sosiaalista tukea.

5 YHTEENVETO, TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA JOHTOPÄÄTÖKSET

5.1 Yhteenveto

Tässä tutkimuksessa oli tavoitteena selvittää, mitä romanilasten satujen ja tarinoiden kautta välittyy ja vastata kysymykseen, miten ne heijastavat romanilasten asemaa heidän elinpiirissään. Tutkimustulokset toivat näkyväksi romanilasten aseman ulottuvuuksia. Tutkimuskeruumenetelmäksi valitsin sadutuksen ja eläytymismenetelmän. Kiinnostuin romanilasten suhteesta heille vieraisiin henkilöihin ja heidän suhteestaan toisiin lapsiin. Keskeinen ilmiö sosiaalipolitiikassa ja tässä tutkimuksessa nouseva ulottuvuus on lasten sosiaalinen turvallisuus.

Tutkimusaineistona oli 13 kuopiolaisen romanilapsen kertomia satuja ja tarinoita. Analysoin empiiristä sadutusaineistoa narratiivisesti, sekä eläytymismenetelmällä kerättyjä tarinoita narratiivisesti ja sisällönanalyysin avulla. Muodostin tarinoista luokittelutapoja ja tarkastelin sitä, kuinka lapset selviytyvät ja kuinka selviytymisen onnistuminen tai epäonnistuminen heijastui heidän asemaansa.

Lasten kertomat tarinat toivat luotettavuutta romanilasten sadutusaineistolle ja vahvistivat kiusaamisen olemassaolon osana lapsen arkea. Tarinat toivat esille myös lapsen asemaa vahvistavat ja heikentävät tekijät, jotka kytkeytyivät tiiviisti vuorovaikutukseen. Romanilapsen asemaa vahvistivat sosiaalinen ja henkinen tuki ja sitä heikensivät vuorovaikutukseen nojautuva turvattomuus. Tarinoiden avulla löysin syy-seuraussuhteen vuorovaikutuksesta, jonka laatu joko vahvistaa tai heikentää romanilapsen asemaa. Se on myös avain kehittää romanilapsen arkea ja asemaa.

Yhdistin tutkimuksessa kaksi laadullista aineistonkeruumenetelmää: sadutusmenetelmän ja eläytymismenetelmän. Eläytymismenetelmästä käytin omaa sovellusta yhdestä kehyskeruutuksesta, jota lapsi jatkoi omien valintojensa mukaisesti. Eri menetelmien peräkkäinen käyttäminen syvensi tutkijan ja tutkittavan keskinäistä vuorovaikutusta sekä aineistosta esiinnousseita aiheita. Tiedossani ei ole, onko kukaan muu käyttänyt näitä aineistonkeruutapoja samassa tutkimuksessa. Tarkastelin eläytymismenetelmän avulla hankittua aineistoa

aluksi laadullisen analyysin avulla narratiivisella työotteella samoin kuin mitä tahansa laadullista aineistoa. Seuraavaksi lähestyin sitä sisällönanalyysin avulla. Sisällönanalyysi toi käsitteellistämisen kautta selkeämmin näkyviin romanilapsen aseman ja selviytymiseen liittyvät tekijät. Sain kohderyhmästä monipuolisesti tietoa tutkimalla samoja lapsia molempien käytettyjen aineistonkeruumenetelmien sekä analyysimenetelmien avulla.

Lasten esimerkkitarinoista ilmenevät erilaiset kiusaamisen muodot, kuten fyysinen, henkinen, sanaton ja sanallinen kiusaaminen. Tällaisia olivat esimerkiksi suora uhkaus väkivallalla (E9P, taulukko 6, s. 52), haukkuminen (E12T, taulukko 6, s. 52), ankea katse (E11T, taulukko 9, s. 58) ja rumat sanat (E5P, taulukko 6, s. 52).

Eläytymistarinoiden kautta tuli esille myönteisyyttä ja vahvaa toivoa. Lasten tuottamat materiaalit sisälsivät sosiaalipoliittisesta näkökulmasta relevantteja tutkimusaiheita, kuten esimerkiksi sosiaalisten suhteiden luonne ja yksilön hyvinvointiin kytköksissä oleva turvallisuuden tunne.

Romanilasten sadut ja tarinat kertoivat toiveikkuudesta, uskosta tulevaisuuteen ja yhteisöllisyydestä, mutta myös epäoikeudenmukaisuudenkokemuksista, kuten syrjinnästä ja kiusaamisesta sekä yksinäisyydestä. Lasten sadutukset ja tarinat kytkeytyivät vahvasti ystävyyden teemaan.

Eläytymismenetelmällä saadut tuotokset toivat esille romanilasten voimavarat sekä syvensivät sadutustuotoksien antia vahvalla toivollaan. Äänen antaminen lapsille itselleen heijastaa sitä, että romanilapset muiden lasten tavoin otetaan vakavasti (Krappala 2004, 171).

5.2 Tutkimuksen luotettavuus

Kiilin (2006, 140, 142, 175) väitöskirjan mukaan lapsi- ja lapsuuskäsitys avartuu, kun lasten tuottamaa tietoa pidetään merkittävänä. Se tekee aikuisen ja lapsen vuorovaikutussuhteen tasavertaisemmaksi. Sadutus muokkaa perinteiset roolit toisenlaisiksi, kun lapsesta tulee asiantuntija. Aikuinen voi sadutuksen avulla oppia paremmin kuuntelemaan lasta. Se vaikuttaa lapsen asemaan kohentavasti niin romanikulttuurin sisällä kuin suomalaisessa yhteiskunnassa.

Jokainen tutkimus ja teoria on interventio, joka voi tuottaa käännekohdan objektilleen. (Alasuutari 1994b, 90.) Interventiolla kuvataan väliintuloa. Tutkimuksessa se merkitsee tutkijan väliintuloa toisen henkilön maailmaan. (Vilka 2007, 119.) Tutkimuksen tekijällä on aina vastuu siitä, mitä hän tekstillään tuottaa. Sen avulla voi tuottaa parannusta tai kipua. Yleisesti tutkimuksessa on kyse romanilapsen näkyväksi tulemisesta.

Tämän tutkimuksen menetelmien valintaan vaikutti pyrkimys tavoittaa romanilasten itsensä näkemyksiä heidän itsensä tuottamina. Olin kiinnostunut siitä, miten lapset tuottavat satujen ja tarinoiden välityksellä asemaansa, millaisia merkityksiä he antavat eri tapahtumille ja miten he tulkitsevat elämäänsä. Tämän takia valitsin narratiivisen lähestymistavan ja aineistonkeruutavoiksi sadutus- ja eläytymismenetelmän. Kahden menetelmän käyttämisellä pyrin samaan tutkimuskohteesta monipuolisen kuvan. En käyttänyt haastattelututkimusta, koska en halunnut ennakoita lasten vastauksia. Kuten luvussa 3.1 totesin, lasten kyselevä tapa tyrehtyy, jos aikuinen toistuvasti esittää kysymyksiä ja arvioi häntä. Erilaiset aineiston keruutavat, aineistotyytit ja analyysimenetelmät vahvistivat tutkimuksen luotettavuutta.

Tutkimuksen eettisyyden on nojaututtava ihmisarvon kunnioittamiseen (Eskola & Suoranta 2005, 56). Tutkimuskohteena on vähemmistö, jolla on erilainen asema ja valta suhteessa enemmistöön (Rastas 2008, 253). Kyseinen ryhmä on kokenut olemassa olonsa aikana vainoa ja tutkimuksia ei ole hyödynnetty heidän asemansa parantamisen näkökulmasta. Lisäksi lapset eroavat valtasuhteessa aikuisiin. Grönforsin (1985, 199) mukaan tutkimusetiikassa tulisi huomioida erityisesti turvattomat ryhmät, kuten lapset.

Lapselta ja hänen vanhemmaltaan pyydettiin ensin alustavasti suullinen lupa sadutukseen ja sittemmin eläytymismenetelmällä kerättyihin aineistoihin. Myöhemmin lapsen huoltajalta ja lapselta pyydettiin kirjallinen lupa. Luvassa tiedustellaan huoltajien ja lapsen suostumusta siihen, saanko lapsen tuottamaa sadutus materiaalia käyttää tutkimuksessa, jossa ei näy lapsen nimi tai ikä. Vilkan (2007, 63) mukaan pelkkä huoltajien suostumus ei riitä, vaan tarvitaan lapsen suostumus tutkimukseen. Huomioin kirjallisessa luvassa myös lapset, joilla ei ole vielä kirjoitustaitoa ja he saivat ympäröidä valitseman vaihtoehdon.

En voi monista selityksistä huolimatta olla täysin varma siitä, ovatko kaikki lapset ymmärtäneet täysin tutkittavia asioita. Lapsi ja huoltaja voivat luottaa siihen, ettei satu joudu

muiden luettavaksi ilman heidän lupaansa. Tutkimuseettisistä syistä johtuen en kerro lapsen nimeä tai ikää. Yleensä lasten itse tuottamiin satuihin ne merkitään.

Lasten kertomissa saduissa yhdistyy mielikuviutus ja arki. Sadutus nostaa esille piilossa olevaa hiljaista tietoa. Hiljainen tieto löytyy ihmisten omista kertomuksista. (Koivunen 1997, 101–102.) Lasten arkikokemusten tutkiminen sadutuksen ja eläytymismenetelmän avulla tuottaa ”todellisempaa” tietoa kuin esimerkiksi valmiiksi muotoillut haastattelukysymykset, jotka helposti ohjaavat lasten vastauksia tiettyyn suuntaan. Täten valitsemani menetelmät lisäävät osaltaan tutkimuksen luotettavuutta.

Sadutukseen osallistuminen oli lapsille vapaaehtoista. Pyrin tietoisesti kohtaamaan lapsen yksilöllisesti. Eskolan ja Suorannan (1998, 56) mukaan jokaiselle tutkittavalle tulee painottaa vastaamisen vapaaehtoisuutta. Aloitin sadutuksen kehottamalla lasta kertomaan sadun. Karlssonin (2000, 92–93) mukaan avoin kehoitus kertomiseen on parempi vaihtoehto lapselle kuin kysymys, joka voi ohjata vastauksen sisältöä piiloviestin avulla. Kehottamalla lasta en siis rajannut tai ohjannut satua mihinkään tiettyyn suuntaan. Sadutustilanteen jälkeen luin sadun lapselle, jolloin hän sai ehdottaa siihen haluamansa korjaukset.

Toisen sadun kuuleminen saattoi vaikuttaa lapsen omaan tuotokseen antamalla virikkeitä, koska toinen vuoroaan odottava lapsi saattoi kuulla osia sadutusvuorossa olevan lapsen sadusta ennen omaa vuoroaan. Tämä on saattanut vaikuttaa satujen sisältöihin siten, että niihin on valikoitunut samoja aihepiirejä. Tällä ei kuitenkaan ole ollut mielestäni ratkaisevaa vaikutusta tapausten yksittäisyyden vuoksi, koska lapsilla ei ollut mahdollisuutta kuulla toisten satua kokonaisuudessaan.

Tutkijana pyrin ennakoimaan, mitä hyötyä tai haittaa tutkittaville tästä tutkimuksesta on ja miten lasten yksityisyys ja tutkimuksen luotettavuus taataan. (Yhteiskuntatieteellisen tutkimuksen tietosuoja 1987, 9–12.) En ilmaise lasten nimiä tutkimuksessa. Se ei kuitenkaan sulje pois sitä mahdollisuutta, että joku voisi tunnistaa yksittäisen lapsen tutkimuksesta. Huolimatta siitä, että lasten henkilöllisyys paljastuisi erillisen tutkimuksen johdosta, en näe sillä negatiivisia seuraamuksia. Lapset kokevat ylpeyttä siitä, että heidän kertomaansa satua arvostetaan niin paljon, että se on osa tutkimusta.

Sadutusmenetelmän eettistä arvoa kuopiolaisten romanilasten kohdalla voi luonnehtia sanomalla, että se antaa heille oman ”äänen”. Tämä oman äänen julkiseksi tuleminen oli myös yksi tutkimukseni tavoitteista, jonka koin saavuttavani. Silti äänen antaminen on suhteellista. Tutkija tulkitsee aineistoa. On tärkeää tunnustaa rehellisesti, että tutkimuksessa kuuluu viime kädessä tutkijan ääni. (ks. Hänninen 1999, 34.) Luotettavuuden mittarina onkin tutkija itse ja luotettavuuden vaatimus koskee koko tutkimusprosessia (Eskola & Suoranta 1998, 211), joten tässä tutkimuksessa tutkimustulosten luotettavuuteen vaikuttaa se, että litteroin kaiken lasten kertoman aineiston sellaisenaan ja välitän siten tutkimuksessa suoria lainauksia lasten kertomista kokemuksista, tuntemuksista ja toiveista.

Tutkimuksessa näkyy vahvasti tutkijan oma subjektiivisuus ja valikoivuus. Tutkija ei voi huomata kaikkea. Joku toinen tutkija olisi voinut kiinnittää muihin asioihin huomiota. (Puolimatka 2002, 98–99, 110–111; Eskola & Suoranta 1998, 70.) Kaksi tutkijaa olisi voinut parantaa tutkimuksen luotettavuutta tuomalla uusia näkökulmia. En kuitenkaan jäänyt oman subjektiivisuuden verkkoon kiinni, vaan pyrin aktiivisesti tavoittamaan objektiivisempaa näkemystä ja kehittämään älyllistä työskentelyä.

En pyrkinyt tietoisesti havainnoimaan yksityiskohtia, vaan ainoastaan yleistä ilmapiiriä. Kirjoitin tutkimuspäiväkirjaani, millainen vaikutelma minulle jäin sadun kerronnasta. Yksityiskohtainen merkitysten hahmottaminen vaikeuttaa kuitenkin tutkimuksen toistettavuutta. Menetelmäopilliseen purismiin viitaten en kuitenkaan estänyt intuitiivisia tulkintoja, sillä ne saattavat tarjota lukijalle uusia näkökulmia asioihin. (Apo 1990,77). Tulkintoja on vaikea tarkistaa tutkittavilta, sillä tulkinnat tehdään myöhemmin kuin varsinainen aineiston keruu. (Eskola & Suoranta 2000,145). Lasten tarinat ja sadut ovat monimerkityksellisiä. Lasten kanssa yhdessä tehty analysointi olisi voinut tuottaa toisenlaisia tai jopa uusia merkityksiä. Tällainen analysointi olisikin mielenkiintoista toteuttaa tulevaisuudessa. Tiedosani ei ole onko analysointia yhdessä lasten kanssa koskaan tehty. Pitkäaikainen jalkaantuminen romanilasten pariin mahdollistaisi heidän todellisten tarpeidensa havainnollistamisen.

Vahvuuteni lasten luottamuksen saavuttamisessa oli se, että minulla on yhteneväinen kulttuuritausta heidän kanssaan. Lapsilla on matalampi kynnyks lähestyä minua. Pystyn samaisumaan heidän sadutustuotoksista heijastuviin arkikokemuksiinsa, mikä olisi ollut pääväestöön kuuluvalla hankalaa. Mäkelän (1990, 57) mukaan yksittäisellä sanalla on eri merk-

kiarvo naisen tai miehen suussa. Jos ero nähdään sukupuolten välillä, eroja varmasti ilmenee myös lasten ja mahdollisen eri kulttuuritaustan omaavan tutkijan välillä. Tähän vaikuttavat myös ne uskomukset ja tieto, mitä meillä on eroista. Samalla on hyvä tiedostaa se tosiasia, että romanilapset elävät kahden kulttuurin vaikutuspiirissä, jossa itsekin olen elänyt.

Eriksenin (2004, 20, 51) mukaan kulttuuria tulisikin tarkastella sen omista lähtökohdista nähtynä huolimatta siitä, että samassa kulttuuripiirissä elämisessä epäkohtana voi olla ominaisuus pitää joitakin asioita itsestäänselvyytenä. Esimerkiksi on mahdollista, että omat kokemukseni ja tuntemukseni romanina heijastuvat alitajuisesti satujen ja tarinoiden tulkinnassa. Tämä nousi mieleeni, kun huomasin tulkinneeni keskenään erilaisiakin satuja yhtenäisellä tavalla. Pysin välttämään stereotyyppisiä käsityksiä tiedostamalla tämän mahdollisuuden olemassaolon ja keskittymällä lasten näkökulmaan. Tutkimuksessa objektiivisuus muodostuu tutkijan roolin tunnistamisesta. Lasten näkökulman tavoittaminen aikuisen perspektiivistä on haasteellista. Toisaalta olen itsekin ollut romanilapsi ja se on edelleen osa olemassaoloani.

En myöskään ryhtynyt tietoisesti vertailemaan romanilasten tuottamia satuja pääväestölasten tuottamiin satuihin. Romanilasten kertomat sadut ovat hyviä sellaisenaan ilman vertailua. Ne sisältävät itseisarvon käsitteen. Vertailu heijastaisi pääväestön lasten kertomat sadut normina, joihin romanilasten tuotoksia peilattaisiin.

Tutkimuksen uskottavuus vahvistuu sitä mukaa, mitä kauemmin tutkija on tekemisissä tutkittavan ilmiön kanssa (Kylmä ym. 2008, 26). Vahvan perustan tutkimuksen luotettavuudelle luo se, että itselläni on yhteneväinen tausta tutkittavien kanssa, jolloin ymmärrän romanikulttuuria ja sen vivahteita sisältä käsin. Lisäksi keräsin aineistoa kahden vuoden aikana ja luin aineistoa läpi useita kertoja, jolloin ymmärrykseni aineiston suhteen kasvoi, mitä muun muassa Sandelowski (1995) painottaa (ks. Kylmä & Juvakka 2007, 115).

Laadulliselle tutkimukselle tyypilliset tulokset eivät ole yleistettävissä. Sadutustilanteiden jatkuminen lasten arjessa ja alueen laajentaminen loisivat varmempaa luottamusta tulkitoihin. Huolimatta siitä, etteivät tulokset ole yleistettävissä, ne saattavat olla sovellettavissa samankaltaisiin yhteyksiin, jossa tutkimuskin on suoritettu. On perusteltua ajatella, että romanilapset Kuopiossa eivät ole sen erilaisempia kuin Helsingissäkään. Vaikka tutkimuk-

sen tuloksia ei voida yleistää laajempaan joukkoon, niin silti tulokset voivat avata uusia näkökulmia tutkittavasta aiheesta.

5.3 Johtopäätökset

Tämä sosiaalipolitiikan alan tutkimusta voidaan hyödyntää eri kulttuurien vähemmistöryhmien hyvinvoinnin tukemisessa. Romanilasten kokema pahoinvointi on erityistä siitä syystä, että se aiheutuu itsestä riippumattomista syistä. Kun ihonväri aiheuttaa syrjintää, lapsi ei voi muuttaa sitä. Pelkästään jo tutkimuksen niukkuuden takia romanilasten pahoinvoinnin tunnistaminen on vaikeampaa kuin päiväestön lasten. Romanilapsi saattaa kokea jotain sellaista, mitä me aikuiset emme tiedä. Vastauksen tähän voi saada antamalla lapselle mahdollisuuden kertoa ja kuuntelemalla häntä.

Sosiaalisen turvallisuuden tarjoaminen, sosiaalinen vastuu sekä yksilön ja yhteisön välisen suhde ovat sosiaalipolitiikan ydinkysymyksiä.⁶ Nämä kaikki edellä mainitut elementit siton yhteen ajatuksella, että romanilapsen etu, kuten kenen tahansa eri väestöryhmään kuuluvan lapsen, on myös yhteiskunnan etu. Lapsi ei yksin kykene täysimääräisesti ajamaan oikeuksiaan, vaan aikuiset ovat vastuussa lapsen hyvinvoinnin ja oikeuksien toteutumisesta.⁷ Yksilön hyvinvointi heijastuu lähiympäristöön ja sitä kautta koko yhteiskuntaan. Vahvat sosiaaliset suhteet ovat välttämättömiä lapsille, jotka tarvitsevat sekä turvaa että arvostusta. Lasten saama tuen määrä ja laatu ovat suhteessa siihen, miten hyvin he selviytyvät aikuisuutta kohti.

Sosiaalipoliittinen kysymys on myös se, kenen tarinoita kuullaan ja kenen tarinat tulevat julki Jos esimerkiksi lasten ääni ei nouse päätöksentekijöiden korviin, yhden ikäryhmän ja sukupolven tarpeet voivat jäädä huomioimatta aikana, jolloin niihin voisi vaikuttaa ajoissa. Tämä on arvostuskysymys erityisesti vähemmistöjen kohdalla.

Sadutustuotokset käsittelevät usein miten tavalla tai toisella vuorovaikusta, ystävän saamisen vaikeutta ja ystävän säilymistä ns. hyvänä ystävänä. Romanilasten kokema syrjintä ja

⁶ Sosiaalinen viittaa yhteiskunnan vastuuseen yksilöstä. Käsitteellä sosiaalinen voidaan myös tarkoittaa koko yhteiskuntaa edistävää toimintaa. (Nieminen 1984, 39–41, 92–93.)

⁷ Aikuisilla tarkoitan sekä lapsen vanhempia että koko yhteiskunnan tutkijoiden, virkamiesten ja päättäjien ohella laajasti jokaista aikuista ihmistä.

epäoikeudenmukaisuuden kokemukset voivat muuttua niin arkipäiväiseksi kokemukseksi niin, että sen katsotaan kuuluvan luonnollisena osana romanilasten arkeen. Vaikeutena saattaa olla käsitys oman kulttuurin huonommuudesta ja pääväestön kulttuurin ylemmyydestä (Freire 2005, 66–68). Huolimatta siitä että romanikulttuurissa on perinteisesti ollut vahva yhteisöllisyys, se ei ole riittävä tuki ympäristöstä tuleville kielteisille vaikutuksille.

Aikuinen oli saduissa yleensä avuntuoja kiusaamisessa (ks. 4.1. s.27). Tämän perusteella aikuisen kannattaisi puuttua kiusaamiseen ajoissa, ennen kuin se ehtii vaikuttaa lapsen kehitykseen tasapainoiseksi ihmiseksi. Tämä on ristiriidassa ajatuksen kanssa, että lasten kuuluu selvittää välinsä keskenään. Lapsella ei ole riittäviä taitoja torjua ympäristön ennakkoilmoituksia ja kiusaamista, vaan hän tarvitsee aikuisen tukea ja apua. Aikuisilla on moraalinen vastuu puolustaa heikompaa ja luoda toimintamalli. Eläytymismenetelmällä hankittu aineisto tukee tätä johtopäätöstä.

Yleisellä tasolla tämä tutkimus lisää tietoisuutta ja tunnettavuutta siitä, miten suomalaisiin etnisiin vähemmistöihin kuuluvat lapset näkevät asemansa suomalaisessa yhteiskunnassa. Tutkimusta voi soveltaa sekä kokonaisvaltaisesti suomalaisuuteen tutustumisessa tämän kansanosan kautta että kansainvälisyyskasvatuksessa.

Sadutustuotokset liittyivät usein ystäväyteen ja sosiaalisiin suhteisiin esimerkiksi ystävän saamisen vaikeuteen ja ystävän säilymiseen ns. hyvänä ystävänä. Sadutus toi esille myös lasten kokemuksina syrjintää, epäoikeudenmukaisuuden kohtaamista ja yksinäisyyttä. Kiusaaminen ilmeni lasten saduissa ja tarinoissa ihmeteltävän paljon. Se puoltaa sitä näkemystä, miten usein he kohtaavat kiusaamista arjessaan. Se saattaa myös olla vaikeasti käsiteltävä asia, joka nousee esiin, kun on mahdollisuus tulla kuulluksi.

Sadutuksen avulla lapsi tuottaa osallistumista ja aktiivisuutta. Hän itse määrittää osallistumisensa rajat. Osallistuminen on ajankohtainen aihe. Hyvinvoinnista ja pahoinvoinnista saa heijastuksia sadutuksessa ja se toimii välineenä muutosten seurannassa. Mieltä painavat asiat saadaan esille. Se siis toimii myös terapeuttisena välineenä ongelmien ennaltaehkäisyssä ja hoitamisessa sekä tukee aikuisen ja lapsen vuorovaikutusta. Sadutus ei yksinään riitä auttamaan lasta, vaan hän tarvitsee monipuolisista tukea ja apua. Lapsen tukeminen heijastuu koko perheen hyvinvointiin. Toivoisin, että tutkimukseni tuloksia voidaan myös

hyödyntää niissä tilanteissa, kun suunnitellaan romanilasten toimintaa ja kehitetään erilaisia käytäntöjä.

Koulukäytännöt ovat merkittävässä asemassa erilaisen etnisen taustan omaavilla lapsilla. Lapset kertovat kiusaamisesta kouluympäristössä. Jos lapsella ei ole riittävästi puskuria torjua häneen kohdistuvaa kielteistä suhtautumista ja jos hän ei saa riittävästi tukea koulusta, jää hän yksin. Tämä voi olla käynnistämässä monenlaisia ongelmia lapsen arkeen (Ks. myös Anis 2006, 96.), mikä näkyy esimerkiksi pelkona koulumatkoilla.

Turvattomuus on yksi peruskokemuksista tilanteissa, joissa omat taidot eivät riitä käsittelemään kohdattuja asioita. Turvattomuuden tunteeseen liittyy myönteinenkin vivahde niin kauan kuin lapsi kykenee hallitsemaan sitä, sillä se edistää toiminta- ja ajattelumallien kehittämistä. Lapset kuitenkin saattavat kokea turvattomuuden raskaasti, sillä heillä ei ole käytössään yhtä kokemusperäisiä keinoja käsitellä sitä kuin aikuisilla. (Lahikainen 2001, 24.)

Lasten tuottamat tekstit antoivat viitteitä siitä, että kiusaamisen kohteeksi joutuminen oli osa lasten arkea. Tästä ei ole pitkä matka siihen, että lapset omaksuvat uhrin roolin: ”Minua saa kiusata, se on osani.” Kiusaamisesta tulee ikään kuin hyväksyttyä ja itsestään selvää, jotain mitä ei enää kyseenalaisteta eikä sitä vastaan taistella. Tästä uhrin roolista ei olla aina tietoisia, vaan sitä voidaan jopa itse huomaamatta vahvistaa.

Freire (2005, 56) puhuu Sorrettujen pedagogiikassa, että vapauttavan kasvatuksen tulee sisältää poliittista valtaa, jota sorretuilla itsellään ei useinkaan ole. Tämän pohjalta voidaan kysyä, millaista roolia yhteiskunta tarjoaa romanilapsille? Onko romanilapsen rooli aktiivinen, ja annetaanko hänelle mahdollisuuksia todellisesti vaikuttaa ja osallistua? Entä osaako tai uskaltaako hän itse tarttua näihin mahdollisuuksiin? Mielestäni romanit ovat käymässä läpi pitkäkestoista murrosta, jossa monet perinteiset tukipilarit, kuten sosiaaliset suhteet ja perinteiset ammatit, ja ajattelumallit horjuvat. Tämä luo tarpeen etsiä uusia käytäntöjä, kuinka vahvistaa romanikulttuurin säilymistä, jossa lapsi on keskeinen tekijä kulttuurin jatkuvuuden turvaamisessa ja tulevaisuuden toivona. Tämä murros on jo nostanut koulutuksen yhdeksi avaimeksi romanien aseman parantamisessa. Toivoisin tästä seuraavan sen, että romanit tulisivat näkyviksi yhä erilaisemmissa ammateissa nykyistä enemmän arjen keskellä.

Romani-identiteetin menettämisen pelko on ehkä aikaisemmin estänyt kouluttautumista romaniväestön keskuudessa. Nykyään maailma on muuttunut ja erilaisuus on etu, joten se antaa ikään kuin hyväksynnän toimia suomalaisessa yhteiskunnassa romanina. Oma isoisäni antoi minulle ohjeeksi kouluttautumista ajatellen, että jos koulutus vie pois romaniuden, se saa viedäkin, sillä silloin se on ollut yksilössä kiinni vain pinnallisesti. Jos romanius on sisäistetty, se ei voi karista ihmisestä koulutuksen myötä. Romanien keskuudessa on tästä huolimatta yksilöitä, joille koulutus ja muun yhteiskunnan hyväksyminen on painanut enemmän kuin romani-identiteetin säilyttäminen. He ovat pyrkineet aktiivisesti sulautumaan pääväestöön ulkoisesti ja sisäisesti. Kuinka paljon tässä on yhteiskunnan vaikutusta siinä, että perinteisesti ainoastaan samanlaisuutta edustavat ominaisuudet ovat olleet hyväksyttäviä?

Yksilön ja yhteiskunnan kannalta lastenkasvatuksen tavoitteena tulisi olla tasapainoinen yksilö, joka romanina voi täysipainoisesti osallistua suomalaisen yhteiskunnan toimintaan ja rakentamiseen. Tämän tavoitteen saavuttaminen ei ole pelkästään romanien tehtävä, vaan ikään kuin pallo, jossa molemmat yhteisöt heittävät sitä toisilleen hedelmällisen vuoropuhelun avulla.

Tämä tutkimus tuottaa hyödynnettävää tietoa romanilapsen aseman kehittämiseksi. Jo ensimmäisen tutkimusvaiheen aikana nousivat sosiaaliset suhteet ja kiusaaminen esille lasten tuottamissa sadutuksissa. Toinen tutkimusvaihe vahvisti näitä näkemyksiä ja toi esille vuorovaikutuksen ja sosiaalisen kanssakäymisen yhtenä romanilapsen aseman kehittämisen välineenä. Näistä voinkin tehdä seuraavat johtopäätökset:

1. Romanilasten sadut ja tarinat tuottavat tietoa, joka kuvaa heidän asemaansa suomalaisessa yhteiskunnassa.
2. Romanilapsilla on erilaisia selviytymiskeinoja, joihin vaikuttaa elinpiirin tuki.

Tutkittua tietoa tarvitaan työskentelyyn romanilasten kanssa. Jatkotutkimusta tarvitaan erityisesti siitä, miten romanilapset rakentavat omaa selviytymistään ja turvallisuuttaan. Tutkimuksen avulla löydetään solmukohtia ja ratkaisuja niiden avaamiseksi. Romanilasten parissa työskentelevillä tulisi olla välineitä analysoida yhteiskunnan ja lapsen lähiympäristön tilaan, sekä niiden yhteydestä romanilapsen aseman ulottuvuuksiin. Näiden yhteyksien ymmärtäminen luo uutta näkemystä tehdä työtä lapsesta yhteiskuntaan ja yhteiskunnasta ja

lähiympäristöstä lapseen. Tarvitaan tutkimusta romanilapsen hyvinvoinnista ja sen muutoksista, sekä erilaisten tuki- ja edistämistoimien vaikuttavuudesta. Tutkimuksen, käytännön työn sekä kriittisen ajattelun kehittäminen luovat perustan romanilasten kanssa tehtävässä työssä syntyvän tiedon muovautumiseen ja sen pohjalta vaikuttamiseen. Tarvitaan tutkimuksen tarjoamaa tietoa romanilapsen pahoinvoinnin, syrjäytymisen ja hyvinvointivaiteiden problematiikasta. Myös tutkimukseen osallistuneet lapset toivoivat, että heidän omista saduistaan tehtäisiin sekä suomen- että romanikielinen julkaisu.

Tämän tutkittujen kokemusten näkyväksi tekemisen toivon tuottavan keinoja ja lujaa päätöstä kehittää romanilasten kasvun mahdollisuuksia tasapainoiseksi ihmiseksi yhdessä valtakulttuurin lasten kanssa.

LÄHTEET

- Alanen, L.* 2001. Lapsuus yhteiskunnallisena ilmiönä. Sosiologia ja sukupolvijärjestys. Teoksessa Sankari, A. & Jyrkämä, J. (toim.) Lapsuudesta vanhuuteen. Iän sosiologiaa. Vastapaino, Tampere. 161-186.
- Alasuutari, P.* 1994a. Laadullinen tutkimus. 2. uudistettu p. Vastapaino, Tampere.
- Alasuutari, P.* 1994b. Luurangon mysteeri. Teoksesta Weckroth, Klaus & Tolkkio-Nikkonen, Mirja (toim.) Jos A niin... Vastapaino, Tampere. 75–91.
- Alasuutari, P.* 1999. Laadullinen tutkimus. 3. uudistettu p. Vastapaino, Jyväskylä.
- Angersaari, I.* 2001. Romaniukin satureppu. Romani Missio. Helsinki.
- Angersaari, I.* 2002. Toteutuvatko romaniväestön oikeudet? Teoksessa SEIS- Tiellä tasa-vertaisuuteen. Kokoilma SEIS- projektin 1-vaiheen kirjoituksia ja puheenvuoroja. Toim. Susanna Kaaja. Työministeriö, Opetusministeriö, Sosiaali- ja terveysministeriö, Sisäasianministeriö. Valopaino oy, Helsinki.
- Anis, M.* 2001. Maahanmuuttajalapsen ja -nuoren lastensuojelun asiakkaina. Teoksessa Forsberg, H., Ritala-Koskinen, A. & Törrönen, M. Lapset ja sosiaalityö. Kohtaamisia, menetelmiä ja tiedon uudelleen arviointia. PS-kustannus, Jyväskylä. 69–96.
- Apo, S.* 1986. Ihmesadun rakenne: Juonien tyypit, pääjaksot ja henkilöasetelmat satakuntalaisessa kansansatuaineistossa. Suomalaisen kirjallisuuden seura, Helsinki.
- Apo, S.* 1990. Kertomusten sisällön analyysi. Teoksessa Mäkelä, K.(toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Painokaari Oy, Helsinki. 62–80.
- Aspelin, J. R.* 1994. Suomen mustalaiset: Kirjoitussarja Uudessa Suomettaressa 1894–95, H.A. Reinholimin aineiston pohjalta. Tuohivirsu, Helsinki.

- Baldwin, C.* 2008. Narrative (,) Citizenship and dementia: The personal and the political. *Journal of Aging Studies* 22(2008). 222–228.
- Bettelheim, B.* 1992. *Satujen lumous*. 4. p. WSOY, Juva.
- Broberg, A., Almqvist, K. & Tjus, T.* 2005. *Kliininen lapsipsykologia*. Edita, Helsinki.
- Broström, S.* (red.) 1999. Jeg vil li`fortaelle en historie. Rapport fra Sagofärden et udviklings- og forskningsarbejde om borns historiefortælling. Skriftserie fra Center for Småbornsforskning 11. Danmarks Laererhojskole.
- Czarniawska, B.* 1998. *A Narrative Approach to Organization Studies*. Lontoo:Sage.
- Elkind, D.* 1996. Työ on tuskin lasten leikkiä. Teoksessa Jantunen, T. & Rönöberg, P. (toim.) *Anna lapsen leikkiä*. Gummerus, Jyväskylä. 99–104.
- Eriksen, H. T.* 2004. *Toista maata? Johdatus antropologiaan*. Suomen antropologinen seura. Gaudeamus, Tampere.
- Eskola, J.* 1997. *Eläytymismenetelmäopas*. Tampereen yliopisto, Tampere.
- Eskola, J.* 1998. *Eläytymismenetelmä sosiaalitutkimuksen tiedonhankintamenetelmänä*. Akateeminen Väitöskirja. Kuopion yliopisto, Tampere. TAJU.
- Eskola, J. & Pietilä, A.-M.* 2002. *Eläytymismenetelmä ja terveystalinta: Ekskursio eläytymismenetelmän käyttöön nuorten terveystalintoissa*. Teoksessa Pietilä, A.-M., Hakulinen, T., Hirvonen, E., Koponen, P., Salminen, E.-M. & Sirola, K. Toim. *Terveyden edistäminen. Uudistuvat työmenetelmät*. WSOY, Juva, 243–261.
- Eskola, J. & Suoranta, J.* 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 2. p. Gummerus, Jyväskylä.

- Eskola, J. & Suoranta, J.* 2000. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 4. p. Vastapaino, Tampere.
- Eskola, J. & Suoranta, J.* 2005. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 7. p. Gummerus, Jyväskylä.
- Eteläpelto, A.* 2007. Työidentiteetti ja subjektiiviset rakenteiden ja toimijuuden ristialloissa. Teoksessa Eteläpelto, A., Collin, K. & Saarinen, J. (toim.) Työ, identiteetti ja oppiminen. WSOY Oppimateriaalit Oy, Helsinki. 90–142.
- Forsberg, H., Ritala-Koskinen, A. & Törrönen, M.* 2006. Kohti lapsisensitiivistä sosiaalityötä. Teoksessa Forsberg, H., Ritala-Koskinen, A. & Törrönen, M. Lapset ja sosiaalityö. Kohtaamisia, menetelmiä ja tiedon uudelleenarviointia. PS-kustannus, Jyväskylä. 5–18.
- Freire, P.* 2005. Sorrettujen pedagogiikka. Gummerus, Jyväskylä.
- Freud, S.* 1938. The interpretation of dreams. In: Basic writings of Sigmund Freud New York: Modern library. 181–549.
- Gergen, K.* 1994. Realities and Relationships: Soundings in Social Construction. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gordon, T.* 2001. Kuka voi olla suomalainen? Erot ja yhtenäisyys ”muihin”nuorten naisten ja miesten rakentamina. Nuorisotutkimus 18(1), 25–38.
- Grönfors, M.* 1985. Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät. 2. p. WSOY, Helsinki.
- Hall, S.* 1999. Identiteetti. Vastapaino, Tampere.
- Hujala, E., Puroila, A.-M., Parrila-Haapakoski, S. & Nivala, V.* 1998. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Varhaiskasvatus 90, Oulu.

- Häkkinen, A. & Tervonen, M.* 2005. Johdanto. Teoksessa Häkkinen, A., Pulma, P. & Tervonen, M. (toim). Vieraat kulkijat- Tutut talot. Näkökulmia etnisyyden ja köyhyyden historiaan Suomessa. Suomalaisuuden kirjallisuuden seura, Helsinki. 7–36.
- Hämäläinen, J.* 1987. Laadullinen sosiaalitutkimus käytännössä. Johdatus laadulliseen sosiaalitutkimuksen ”käsiyötaitoon”. Kuopion yliopiston julkaisuja. Yhteiskuntatieteet. Tilastot ja selvitykset 2/1987. Kuopio.
- Hänninen, V.* 1994. Ei toimijaa ilman tarinaa. Teoksessa Weckroth, K. & Tolkinen, M.(toim.). Jos A niin... Vastapaino, Tampere. 167–179.
- Hänninen, V.* 1999. Sisäinen tarina, elämä ja muutos. Acta Universitatis. Tampereensis 696. Tampereen yliopisto, Tampere.
- Hänninen, V. & Koskinen-Jännes, A.* 2000. Vapautumisen tarinat. Teoksessa Koski-Jännes, A. Miten riippuvuus voitetaan. Otava, Helsinki. 197–226.
- James, W.* 1948. Psychology: A Brief Course. Henry Holt and Company, New York.
- James, M. & Jongeward, D.* 1980. Syntynyt elämään. Otava, Helsinki.
- Jantunen, T.* 1996. Esiopetuksen lapsilähtöisyys. Teoksessa Jantunen, T., & Rönöberg, P.(toim.). Anna lapsen leikkiä. Kirja leikistä ja lapsilähtöisyydestä. Gummerus, Jyväskylä. 11–16.
- Junkala, P. & Tawah, S.* 2009. Enemmän samanlaisia kuin erilaisia. Romanilasten ja –nuorten hyvinvointi ja heidän oikeuksiensa toteutuminen Suomessa. Lapsiasiavaltuutetun toimiston julkaisuja 2009:2, Jyväskylä.
- Juntunen, A.* 2009. Monikulttuurisia kohtaamisia terveyden edistämässä. Teoksessa Abdelhamid, P., Juntunen, A. & Koskinen, L. Monikulttuurinen hoitotyö. WSOYpro Oy, Helsinki. 201-260.

- Järventie, I.* 2001. Eriarvoisen lapsuuden muotokuvia. Teoksessa Järventie, I. & Sauli, H. (toim.) Eriarvoinen lapsuus. WS Bookwell Oy, Porvoo. 83–124.
- Kaivola-Bregenhøj, A.* 1988. Kertomus ja kerronta. Suomalaisen kirjallisuuden seura, Rauma.
- Kakkuri-Knuuttila, M-L. & Heinlahti, K.* 2006. Mitä on tutkimus? Argumentaatio ja tieteidenfilosofia. Tammer-Paino, Tampere.
- Kalliala, M.* 2008. Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa? Gaudeamus. Yliopistopaino. Helsinki.
- Karlsson, L.* 1999. Saduttamalla lasten kulttuuriin. Verkostotyön tuloksia Kuperkeikkakyydissä. Stakes. Raportteja 241. Gummerus, Saarijärvi.
- Karlsson, L.* 2000. Lapselle puheenvuoro- ammattikäytännön perinteet murroksessa. Oy Edita Ab, Helsinki.
- Karlsson, L.* 2003. Sadutus - avain osallistuvaan toimintakulttuuriin. Opetus 2000. PS-kustannus, Jyväskylä.
- Katajainen, A.* 1998. Kokemuksia ratkaisukeskeisestä narratiivisista keinoista. Teoksessa Hänninen, V. & Valkonen, J. (toim.) Kunnan tarinoita. Tarinallinen näkökulma kuntoutukseen. Kuntoutussäätiön tutkimuksia 59. Kuntoutussäätiö, Helsinki.
- Kaufmann, F.-X.* 1970. Sicherheit als soziologisches und sozialpolitisches Problem. Untersuchungen zueiner Wertige hochdifferenzieter Gesellschaften. Neue Folke vol 31. Stuttgart: Fredinand Enke Verlag.
- Kiili, J.* 2006. Lasten osallistumisen voimavarat. Tutkimus ipanoiden osallistumisesta. Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.
- Kinnunen, A.* 1989. Kertomuksen opissa. Avoimen maailman hahmotuksesta. WSOY, Juva.

- Kirmanen, T.* 2000. Lapsi ja pelko. Sosiaalipsykologinen tutkimus 5-6-vuotiaiden lasten peloista ja pelon hallinnasta. Sosiaalitieteiden laitos, Kuopion yliopisto, Kuopio.
- Koivunen, H.* 1997. Hiljainen tieto. Otava, Keuruu.
- Kopsa-Schön, T.* 1996. Kulttuuri-identiteetin jäljillä. Suomen romanien kulttuuri-identiteetistä 1980-luvun alussa. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 641, Tampere.
- Korhonen, J.* 2007. Mies hukkuu tien viereen. Eläytymismenetelmätutkimus passiivisen sivustakatsojan ongelman ratkaisijana? Teoksessa Syrjänen, E., Eronen, A. & Värri, V.-M. (toim.) Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere University Press, Tampere. 57–82.
- Korhonen, P. & Valkonen, S.* 2006. Lasten kokemuksia televisiopelkojen hallinnasta. Teoksessa Rautio, P. & Saastamoinen, M. (toim.) Minuus ja identiteetti. Sosiaalipsykologinen ja sosiologinen näkökulma. Tampereen Yliopistopaino, Tampere. 57–89.
- Korhonen, S.* 2011. Veteraanien sotakokemukset ja hyvinvointi. Seurantatutkimus pohjois-savolaisista sodan kokeneista miehistä vuosina 1993 ja 2006. Itä-Suomen yliopisto, Kuopio.
- Krappala, M.* 2004. Avoin tila lapsen ja aikuisen välillä. Teoksessa Sava, I. & Vesänen-Laukkanen, V. (toim.) Taiteeksi tarinoitu oma elämä. PS-kustannus, Juva. 167–180.
- Kurki, L.* 2007. Nuorisokasvatus sosiokulttuurisen innostamisen kehyksessä. Teoksessa Nivala, E. & Saastamoinen, M. (toim.) Nuorisokasvatuksen teoria – perusteita ja puheenvuoroja. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 73 & Kuopion yliopiston sosiaalityön ja sosiaalipedagogiikan laitos. Tampereen Yliopistopaino Oy, Tampere. 201–228.
- Kyllönen-Saarnio, E. & Nurmi, R.* 2005. Maahanmuuttajanaiset ja väkivalta. Opas sosiaali- ja terveysalan auttamistyöhön. Sosiaali- ja terveysalan auttamistyöhön. Sosiaali- ja terveysalan oppaita 2005:15. Yliopistopaino, Helsinki.

Kylmä, J. & Juvakka, T. 2007. Laadullinen terveystutkimus. Edita Prima Oy, Helsinki.

Kylmä, J., Rissanen, M.-L., Laukkanen, E., Nikkonen, M., Juvakka, T. & Isola, A. 2008. Aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä tietoa hoitotyön kehittämiseen. Esimerkkinä syöpää sairastavan nuoren vanhemman toivon vahvistaminen. Tutkiva Hoitotyö, Vol. 6 (2), 2008.

Kyngäs, H. & Vanhanen, L. 1999. Sisällön analyysi. Hoitotiede 11(1), 3-12.

Lahikainen, A. R. 2001. Lasten kuuntelemisesta ja sen esteistä. Teoksessa Teoksessa Järventie, I. & Sauli, H. (toim.) Eriarvoinen lapsuus. WS Bookwell Oy, Porvoo. 21–46.

Lahikainen, A. R., Kraav, I., Maijala, T. & Kirmanen, L. 1995. Lasten turvattomuus Suomessa ja Virossa. 5-12-vuotiaiden lasten huolten ja pelkojen vertaileva tutkimus. Publications of the University of Kuopio. E. Social Sciences 25, The Department of Social Sciences, The University of Kuopio.

Laine, K. 1990. Huono-osaisuus kouluikäisten lasten toverisuhteissa. Kasvatustiede 21(1), 22.

Laine, K. 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Otava; Helsinki.

Latvala, E. & Vanhanen-Nuutinen, L. 2001. Laadullisen hoitotieteellisen tutkimuksen perusprosessi: sisällönanalyysi. Teoksessa Janhonen, S. & Nikkonen, M. Laadulliset tutkimusmenetelmät hoitotieteessä. WSOY, Juva.

Lave, J. & Wenger, E. 1991. Situated Learning – Legitimate Peripheral Participation, Cambridge University Press, Cambridge.

Liikanen, P. 1990. Satu identiteetti- ja ihmissuhdemallina. Jyväskylän yliopisto. Opettaja-koulutuslaitos. Tutkimuksia 42.

Liikanen, P. 1991. Opettajan persoonallisuus ja suomalainen kulttuuri. Jyväskylän yliopisto. Opettajakoulutuslaitos. Tutkimuksia 46.

- Majaniemi, P. & Viljanen, A. M.* 2008. Romanivanhustenpalvelukartoitus. De patti phuuri-
denge-douva hin godjiba. Anna kunnia vanhuksille - se on viisautta. Kopio - Niini,
Helsinki.
- Markkanen, A.* 2003. Romaninuorten elämää Suomessa. Teoksessa Harinen, P. (toim.)
Kamppailuja jäsenyyksistä. Etnisyys, kulttuuri ja kansalaisuus nuorten arjessa.
Nuorisotutkimusverkosto. Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 38. Hakapaino Oy,
Helsinki. 33–62.
- Martin, M.* 2004. Satu elämän kosketuspintana - lapsen ja aikuisen kerronta. Teoksessa
Sava, I. & Vesanen-Laukkanen, V. (toim.) Taiteeksi tarinoitu oma elämä. PS-
kustannus, Juva. 77–104.
- Mead, G. H.* 1934. *Mind, Self and Society*. The University of Chicago Press, Chicago.
- Mental Health Europe – Sante Mantale Europe.* 2000. Mental health promotion for chil-
dren up to 6 years. Directory of projects in European Union. Brussels.
- Merton, R. K.* 1967. *On Theoretical Sociology – Five Essays, Old and New*. Free Press,
New York.
- Mäkelä, K.* (toim.) 1990. Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Painokaari Oy, Hel-
sinki. 42-61.
- Niemelä, P.* (toim.) 1991. Turvattomuus, sen syyt ja hallintakeinot eri ikävaiheissa. Osa 1:
Tutkimuksen käytännölliset ja teoreettiset lähtökohdat, ikävaihekuvaukset, empiiri-
set esitutkimustulokset, muuttujien muodostaminen ja haastattelulomake. Kuopion
yliopiston julkaisuja, yhteiskuntatieteet. Alkuperäistutkimukset 3, Kuopio.
- Nieminen, A.* 1984. Mitä on sosiaalipolitiikka? Tutkimus sosiaalipolitiikan käsitteen ja jär-
jestelmän kehityksestä. Sosiaalipoliittisen yhdistyksen julkaisuja 4. 2. p. WSOY,
Juva.

- Nikkinen, R.* 1986. Suomen mustalaisten kulttuuri. Teoksessa Aaltonen, T., Viljanen-Saira, A. M. & Nikkinen, R. (toim.) Kultaiset korvarenkaat. Mustalaisten kulttuuri ja käsitöt. Otava,Keuruu.
- Nivala, S.* 2010. Kokemuksellinen vanheneminen sotainvalideilla: suomalaisten sotainvalidi-
dien kokemus elämäkulusta ja ikääntymisestäään. *Studies in Sport, Physical
Education and Health* 153. Jyväskylän yliopiston julkaisuja. Väitöskirja.
- Nousiainen, J.* 1998. Suomen poliittinen järjestelmä. WSOY,Juva.
- Opetushallitus.* 2008. Romanilapsen kohtaaminen esi- ja perusopetuksessa. Edita Prima
Oy, Helsinki.
- Paavola, H. & Talib, M.-T.* 2010. Kulttuurinen moninaisuus päiväkodissa ja koulussa. PS-
kustannus,Jyväskylä.
- Peterson, C. & McCabe, A.* 1983. *Developmental Psycholinguistics. Three Ways of Look-
ing at a Child`s Narrative.*New York: Plenum Publishing Corporation.
- Piela, U. & Rausmaa, P-L.* 1982. Sadut. Teoksessa Järvinen, I-R. & Knuuttila, S.
(toim.)Kertomusperinne.. Kirjoituksia proosaperinteen lajeista ja tutkimuksesta. Si-
sälähetysseuran kirjapaino Raamattutalo, Pieksämäki.
- Pollari, A.* 2003. Viittomakielisten lasten sadut ja sadunkerronta. Opinnäytetyö. Humanis-
tinen ammattikorkeakoulu. Kuopion koulutusyksikkö.
- Pramling, I.* 1994. Kunnandets grunder. Prövning av en fenomenografisk ansats till att
utveckla barns sätt att uppfatta sin omvärld. *Acta universitatis Gothenburgensis:
Göteborg studies in educational sciences* 94.
- Puolimatka, T.* 2002. Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin. Vammalan Kirja-
paino Oy, Vammala.

- Puolimatka, T.* 2007. Ihmiskäsityksen filosofia ja nuorisokasvatus. Teoksessa Nivala, E. & Saastamoinen, M. (toim.) Nuorisokasvatuksen teoria – perusteita ja puheenvuoroja. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 73 & Kuopion yliopiston sosiaalityön ja sosiaalipedagogiikan laitos. Tampereen Yliopistopaino Oy, Tampere. 132–168.
- Pölkki, P.* 2001. Oppilaiden syrjäytymisuhkien tunnistaminen ja ehkäisy peruskoulun haasteena. Teoksessa Järventie, I & Sauli, H. (toim.) Eriarvoinen lapsuus. WSOY, Porvoo.
- Pöntinen, S.* 2004. Sosiologian tutkimusmenetelmiä. Teoksessa Kantola, I., Koskinen, K. & Räsänen, P. (toim.) Sosiologisia karttalehtiä. Vastapaino, Jyväskylä. 71–91.
- Rastas, A.* 2002. Katseilla merkityt, silminnähdet erilliset. Lasten ja nuorten kokemuksia rodullistavista katseista. Nuorisotutkimus 20:3, 3–17.
- Rastas, A.* 2005. Rasismi. Teoksessa Rastas, A. Huttunen, L. & Löytty, O. Suomalainen vieraskirja. Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta. Vastapaino, Tampere.
- Rastas, A.* 2007. Rasismi lasten ja nuorten arjessa. Transnationaalit juuret ja monikulttuuristuva Suomi. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 78. Tampereen Yliopistopaino Oy. Tampere.
- Rastas, A.* 2008. Kuinka rasismi värittää kulttuuria ja identiteettejä? Teoksessa Lahikainen, A. R. Punamäki, R-L. & Tamminen, T. Kulttuuri lapsen kasvattajana. WSOY, Helsinki. 246–265.
- Riihelä, M.* 1991a. Tasa-arvo ja lasten asema. Teoksessa Romanilapsen maailma. Romanokestosko boliba. Romanilasten päivähoitotyöryhmän muistio. Sosiaali- ja terveyshallituksen raportteja 29. Valtion painatuskeskus, Helsinki. 40–41.
- Riihelä, M.* 1991b. Aikakortit – tie lapsen ajatteluun. Valtion painatuskeskus, Helsinki.

- Riihelä, M.* 1996. Mitä teemme lasten kysymyksille? Lasten ja ammattilaisten kohtaamisten merkitysulottuvuuksia lapsi-instituutioissa. Helsingin yliopiston Sosiologian laitos. Stakes. Tutkimuksia 66. Väitöskirja. Gummerus, Jyväskylä.
- Riihelä, M.* 2000a. (toim) Kivi ois muurahaiselle vuori. Pienten lasten käsityksiä matemaatiikasta ja luontoilmiöistä. Lapset kertovat -julkaisusarja. Edita & Stakes.Oy Edita Ab. Helsinki.
- Riihelä, M.* 2000b. Leikkivät tutkijat. Edita, Helsinki.
- Riihelä, M.* 2003. Kuperkeikka kyydistä satusillaksi Suomessa. Teoksessa Riihelä, M. Barrens Sagobroar i Norden. Pohjolan lasten satusiltoja. Gummerus. Jyväskylä.
- Riihelä, M.* 2006. Lapsen osallistumisen piilovaikutuksia – psykologin työssä. Teoksessa Karlsson, L. Lapset kertovat... Stakes, Työpapereita 9/2006. Helsinki. 30–32.
- Rita, H., Valtanen, K. & Eskola, J.* 2004. Tilastollisia tarinoita ja diskursiivisia tulkintoja. Teoksessa Eskola, J., Koski-Jännes, A., Lamminluoto, E., Saaranen, A., Saastamoinen, M. & Valtanen, K. Tutkimusmenetelmällisiä reflektioita. Kuopion yliopisto, Kuopio. 2. p. 125-142.
- Ronkainen, S.* 1989. Koululaisten Meeri ja Matti. Teoksessa Randell, S. (toim.) Nuoret ja vanhat. Tampereen yliopisto. Sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos. Työraportteja 28, 63–104.
- Ruotsalainen, L.* 2007. Kulttuurinen nuorisotyö on kamppailulaji. Teoksessa Nuorisotyötä on tehtävä. Menetelmien perustat, rajat ja mahdollisuudet. Hoikkala, T., Sell, A. (toim.) Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 76. Hakapaino Oy, Helsinki. s. 168–184.
- Rutanen, N.* 1997. Lasten omat kertomukset.- Kertomakulttuuri lapsen ja aikuisen kohtaamisessa. Oulun yliopisto. Kasvatuspsykologian laitos. Pro gradu -tutkielma.

- Saaranen, A. & Eskola, J.* 2004. Narratiiveja narratiiveista. Eläytymismenetelmäaineiston koettelua. Teoksessa Eskola, J., Koski-Jännes, A., Lamminluoto, E., Saaranen, A., Saastamoinen, M., & Valtanen, K. (toim.) Tutkimusmenetelmällisiä reflektioita. Kuopion yliopisto, Kuopio. 2. p. 143–162.
- Saari, J.* 2010. Yksinäisten yhteiskunta. WSOYpro Oy, Helsinki.
- Saaristo, K. & Jokinen, K.* 2004. Sosiologia. WSOY, Helsinki.
- Stenvall, E. & Seppälä, U. M.* 2008. Talo lapsia varten. Heikki Varis-instituutin työpapereita 2008:1.
- Stern, D.* 1992. Maailma lapsen silmin. Mitä lapsi näkee, kokee ja tuntee. WSOY, Juva.
- Suojala, M.* 2001. Taidesatu elää ajassa ja ajattomana. Teoksessa Avaa lastenkirja: johdatus lastenkirjallisuuden lajeihin ja käyttöön. Toim. M. Suojala & M. Karjalainen. Lasten keskus, Helsinki.
- Suomen romanipoliittinen ohjelma.* 2009. Työryhmän esitys. Sosiaali- ja terveysministeriö. Selvityksiä 2009:48.
- Suonoja, V. & Lindberg, V.* 1999. Romanipolitiikan strategiat. Sosiaali- ja terveysministeriö. Selvityksiä 1999:9. Oy Edita Ab. Helsinki.
- Talib, M., Löfström, J. & Meri, M.* 2004. Kulttuurit ja koulu - avaimia opettajalle. WSOY, Vantaa.
- Terkki, M.* 1997. ”Mä kerron sen että ystävän saa jos haluaa” – Eräiden Satukeikkaprojektiin osallistuvien kuusivuotiaiden päiväkotilasten tarinoiden analyysi. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteenlaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Tillhagen, C.-H.* 1948. Taikon erzählt. Zigeunermärchen und geschichten. Zürich.

- Tizard, B. & Hughes, M.* 1984. Young children learning. Massachusetts: Harvard University Press.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A.* 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Kustannusosakeyhtiö Tammi, Jyväskylä.
- Tynjälä, P., Ikonen-Varila, M., Myyry, L. & Hytönen, T.* 2007. Verkostoissa oppiminen. Teoksessa Eteläpelto, A., Collin, K. & Saarinen, J.(toim.) Työ, identiteetti ja oppiminen. WSOY, Helsinki. 258–304.
- Ulkoasianministeriö.* 1993. Yhdistyneiden Kansakuntien yleissopimus lapsen oikeuksista 1989. Lapsen oikeuksien sopimus. Ulkoasianministeriön julkaisuja 1/1993.
- Vesanen-Laukkanen, V., Sava, I. & Martin, M.* 2004. Yhteistyötä ja yhteistä jakamista. Teoksessa Sava, I. Vesanen & Laukkanen, V.(toim.) Taiteeksi tarinoitu elämä. PS-kustannus, Juva. 16–20.
- Vesikansa, S.* 2007. Demokratiaperiaatteen soveltaminen lasten ja nuorten kanssa toimittaessa. Teoksesta Nuorisotyötä on tehtävä. Menetelmien perustat, rajat ja mahdollisuudet. Hoikkala, T. Sell, A. (toim.) Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 76. Hakapaino Oy, Helsinki, s. 191–216.
- Vilkka, H.* 2007. Tutki ja havainnoi. Gummerus, Vaajakoski.
- Vuokkila-Oikkonen, P., Janhonen, S. & Nikkonen, M.* 2003. Kertomukset hoitotieteellisen tiedon tuottamisessa: narratiivinen lähestymistapa. Teoksessa Janhonen, S. & Nikkonen, M. (toim.) Laadulliset tutkimusmenetelmät hoitotieteessä. 2. p. WS Bookwell Oy, Juva. 81–115.
- Vuolasranta, M.* 1991. Romanikielen ja -kulttuurin asema. Teoksessa Romanilapsen maailma. Romanokestosko boliba. Romanilasten päivähoitotyöryhmän muistio. Sosiaali- ja terveyshallituksen raportteja 29. Valtion painatuskeskus, Helsinki.

Vuolasranta, M. 2006. Vähemmistöoikeuksien muutoksen vuosikymmen. Teoksessa Fri-
man-Korpela, S. & Mäki, A-M. Romanit toimijoina yhteiskunnassa. Romaniasian
neuvottelukunta 50 vuotta -juhlajulkaisu. Sosiaali- ja terveysministeriö. Sosiaali- ja
terveysministeriön julkaisuja 2006:5. Saarijärven Offset Oy, Saarijärvi.

Vornanen, R. 1991. Nuoruus (ikävuodet 13–17) ikävaiheena. Teoksessa Niemelä, P.
(toim.) Turvattomuus, sen syyt ja hallintakeinot eri ikävaiheissa. Osa 1: Tutkimuk-
sen käytännölliset ja teoreettiset lähtökohdat, ikävaihekuvaukset, empiiriset esitut-
kimustulokset, muuttujien muodostaminen ja haastattelulomake. Kuopion yliopis-
ton julkaisuja, yhteiskuntatieteet. Alkuperäistutkimukset 3, Kuopio, 35–51.

Wallgren, E. I. 1999. Sydänlasten kirja. Sydänlapset ry, Jyväskylä.

Yhteiskuntatieteellisen tutkimuksen tietosuoja. 1987. Suomen Akatemian julkaisuja 1/1987,
Helsinki.

Haastattelut:

Räihä, M. 2011. Opettaja Minna Räihän puhelinhaastattelu 16.5.2011.

Selokoski, I. 2008. Ida Selokosken puhelinhaastattelu 25.12.2008.

Internet-aineistot:

Lillqvist, K. <http://www.yle.fi/mirebala/esittely.htm> (luettu 9.6.2011)

Perustuslaki 731/1999. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731> (luettu
14.7.2011)

Saastamoinen, M. 1999. Narratiivinen sosiaalipsykologia- teoriaa ja menetelmiä.
<http://www.uku.fi/~msaastam/MikkoSNarratiivi.PDF> (luettu 10.10.2009)

Tuononen, P. 2008. Asiaa aikuisille! Lapset ja nuoret kertovat omien oikeuksiensa toteu-
tumisesta Suomessa. Lapsiasiavaltuutetun selvityksiä 4:2008. 35–42

http://www.lapsiasia.fi/c/document_library/get_file?folderId=101063&name=DLFE-8154.pdf (luettu 1.2.2011)

TV2:n *Kohtauspaikka-ohjelma*. 2011.

http://yle.fi/kohtauspaikka/menestyksen_hinta/osa6.html ja

http://yle.fi/kohtauspaikka/menestyksen_hinta/osa8.html (luettu 14.7.2011)

LIITTEET

Liite 1 Eläytymismenetelmään annettu tarinan alku

Lapsen nimi:

Ikä:Päivämäärä:

Eläytymismenetelmä: Lapsi jatkaa kertomusta itse kirjoittaen tai tutkija voi toimia lapsen kirjurina.

Romanilapsella on ensimmäinen koulupäivä. Häntä jännittää. Siellä on paljon erilaisia lapsia.

Liite 2 Lupa sadutustutkimusta varten

Tarkoituksena on saduttaa kuopiolaisia 5–14-vuotiaita romanilapsia joulumaaliskuun aikana 2008–2009 . Toinen kierros eläytymismenetelmällä tehdään joulutammikuussa 2009–2010. Sadutus tarkoittaa sitä, että lapsi kertoo sadun, jonka aikuinen kirjaa ylös muistiin. Eettisistä syistä johtuen tutkimuksessa kuopiolaisten romanilasten nimiä ei mainita lainkaan.

Tutkimuksen tekijänä toimii Inga Angersaari Kuopion yliopistolta. Kerään lapsilta aineistoa graduni varten. Tutkimusaineistoa tarkastelevat myös tutkimustyöni ohjaajat professori Vilma Hänninen ja professori Juhani Laurinkari Kuopion yliopistosta, sosiaalipsykologian ja sosiaalipolitiikan laitokselta.

Pyydän lapsen huoltajilta lupaa seuraavaan asiaan:

Lapsen satua voi käyttää materiaalina Inga Angersaaren tutkimuksessa. Yksittäisen lapsen nimi tai ikä ei näy tutkimuksessa.

Suostun

En suostu

Sadutukseen osallistuneelta lapselta pyydän lupaa seuraavaan asiaan:

Saako satuasi käyttää tutkimuksessa? Tutkimus tarkoittaa sitä, että satuja tarkastellaan yleisesti, kenenkään nimeä tai ikää, ei mainita.

Suostun

En suostu

Huoltajan nimikirjoitus: