

Lasten tietoyhteiskunta

Lasten tietoyhteiskunta

Marjatta Kangassalo & Juha Suoranta (toim.)



Sähköinen julkaisu
ISBN 951-44-5471-5

Copyright Tampere University Press 2001

Myynti
TAJU, Tampereen yliopiston julkaisujen myynti
PL 617, 33101 Tampere
Puhelin: (03) 215 6055, faksi: (03) 215 7685
Sähköposti: taju@uta.fi
<http://granum.uta.fi>

Kannen kuva Inka Lehtimäki 3 v.

Kansi Mainostoimisto Onnela

Taitto Terhi Malmi

ISBN 951-44-5076-0

Vammalan Kirjapaino Oy
Vammala 2001

Sisältö

Johdanto	7
----------------	---

I Mediakulttuurinen lapsuus

Juha Suoranta: Cyberkids: lapset mediakulttuurin toimijoina	15
Juha Kytömäki: Kertomuksia kertomuksista: fiktion merkityksestä varhaisnuorten kasvussa	49
Juha Herkman: Median monet funktiot lasten ja nuorten elämässä	60
Oksman Virpi & Rautiainen Pirjo: 'Se on sitä nykypäivää' Matkaviestintä lasten ja nuorten tietoyhteiskuntana	72
Marja-Liisa Viherä: Tietoyhteiskuntavalmiuksia viestintäleireillä	87
Jyrki J.J. Kasvi: Lasten tietokonepelit	106

II Lasten toimijuutta etsimässä

Hannele Sauli: Lapset ja tietoyhteiskunta tilastoissa	127
Kristiina Kumpulainen: Sosiaalinen vuorovaikutus ja oppiminen tietoyhteiskunnassa ..	135
Aino Ritala-Koskinen: Lasten haastattelu tutkijan haasteena	145
Pirjo Turtiainen: Lapsen kuulemisen mahdollisuudet ja rajoitukset haastattelututkimuksen näkökulmasta	170

III Lapset tulevaisuuden tekijöinä

Riikka Kivimäki: Perhe ja lapset tietoyhteiskunnassa	183
Hannele Forsberg & Tarja Pösö: Virtuaaliyhteisöllisyys ja langaton kommunikaatio – uhka ja mahdollisuus lapsille	193
Hanna Lehtimäki, Heidi Keso & Tarja Pietiläinen: Näkymättömät lapset tietoyhteiskuntastrategioissa	207
Sam Inkinen: Datan, verkkojen ja maailmankylän sukupolvi	220
Tuula Tamminen: Lapset tietoyhteiskunnassa	234
Antti Kasvio: Yhteenveto: Lapset, tietoyhteiskunta ja tutkimus	241
Kirjoittajat	254

Johdanto

”Lapsi on jo hiekkalaatikolla opetettava kovettamaan itsensä ja ajamaan omaa etuaan. Kun lapset ajavat hiekkalaatikon markkinoilla omaa etuaan, saavutetaan koko hiekkalaatikon kannalta paras tulos. Näin merkonomitaaperot oppivat riistämään heikompia lelut, ja heistä kehittyi yksilöllisiä suomalaisia,” kiteyttää Ruben Stiller kulttuurimme kuvan.

Suomalaisessa yhteiskunnassa viimeisten vuosien keskeinen strateginen keskustelu ja suunnittelu on käyty tieto- ja viestintätekniikan mukanaan tuomien mahdollisuuksien näkökulmasta tietoyhteiskunta termin nimissä. Sanan tietoyhteiskunta käyttö näyttää vakiintuneen Suomessa, vaikka se onkin hyvin ongelmallinen. Kansainvälisessä keskustelussa vastaavana terminä käytetään informaatioyhteiskuntaa, jonka soisi yleistyvän myös suomalaisessa keskustelussa.

Kun ns. tietoyhteiskuntaa on puheissa rakennettu, on jäänyt kysymättä, kenen ehdoilla ja kenelle tietoyhteiskuntaa oikeastaan tehdään. Erityisesti puheissa ja strategioissa ovat korostuneet tieto- ja viestintätekniikan mahdollisuudet ja hyödyntäminen. Vähemmän on pohdittu sitä, kenen mahdollisuuksista ja kenen hyödyistä on kysymys.

Käytännölliset toimet saattaa kansalaiset osaksi tietoyhteiskuntakehitystä ovat tähän mennessä jääneet vähäisiksi. Esimerkiksi Sitran julkaisemissa merkittävässä tietoyhteiskuntalinjauksissa ja tulevaisuuskenaarioissa puhutaan markkinaehtoisesta, yhteiskunnallisen hallinnan, markkinahäiriöisen ja alueellisten rajoitusten tietoyhteis-

kunnista tulevaisuuden mahdollisuuksina, muttei sanallakaan viitata lasten tietoyhteiskunnan mahdollisuuteen.

Kirjamme nimellä haluammekin kysyä, missä määrin tämän päivän lapset ja nuoret ovat mukana tietoyhteiskuntasuunnittelussa ja sen mahdollisuuksien pohtimisessa? Tietoyhteiskunta ja sen vaikutukset ulottuvat kaikkialle, kaikkiin väestöryhmiin ja ikäluokkiin. Lasten tietoyhteiskunta -otsikko haastaakin vaikuttajia ja tutkijoita kysymään, mitä lapset ja nuoret itse ajattelevat ja toivovat tältä päivältä ja tulevalta kehitykseltä, ja millaista on lasten elämä ja oppiminen medioituneessa kulttuurissa? Kirjan nimellä haluamme tuoda esiin sen, että ns. tietoyhteiskuntakehityksen äänettämiä ovat olleet lapset ja vanhukset, jotka muutoinkin on sysätty yhteiskunnallisen keskustelun reunoille.

Lapsista ja lapsuudesta puhutaan tällä hetkellä julkisuudessa varsin paljon. Asiayhteydestä riippuen lapsi tulee määritellyksi julkisessa keskustelussa monella tavalla. Usein kuitenkin lapselta itseltään ei tiedustella, mitä hän ajattelee itseään koskevista asioista. Tämäkin puoli on kuitenkin noussut keskusteluun ja lapsen kuuleminen onkin käsillä olevan kirjan yksi kantavista teemoista. Uudessa lapsuuden tutkimuksessa on nostettu esiin mm. lasten mahdollisuus vaikuttaa yhteiskunnallisessa päätöksenteossa. Usein jää huomaamatta, että lapsetkin ovat kansalaisia, joilla on huomionarvoisia näkemyksiä asioista, jotka koskettavat heitä. Glokaalia, ts. paikallisesti elävää ja todellistuvaa, mutta yhä enemmän globaalisti ajattelevaa ja toimivaa, nykylasta koskettavat asiat voivat tulla niin pihapiiristä kuin maailmankylästä.

Internet avaa tässäkin suhteessa monia mahdollisuuksia. Toisaalta se lisää informaatiota maailman tapahtumista, toisaalta se voi lisätä mahdollisuuksia vaikuttaa maailman asioihin. Kun Suomessakin puhutaan teledemokratian puolesta ja neuvoa-antavista kansanäänestyksistä, voisi keskustelun ulottaa myös lasten mahdollisuuksiin äänestää. Usein unohtuu, että lapsi on kansalainen syntymästään lähtien. Poliitikkojen sopusikin aivan hyvin kysyä neuvoa myös ja ennen kaikkea tulevilta äänestäjiltä ja poliittisilta päätöksentekijöiltä.

Julkisessa keskustelussa lapsi jää kuitenkin omissakin asioissaan yhä äänettömäksi ja lapsuuden merkityksistä neuvottelevat ja päättävät aikuiset. Voimakkaita tunteita herättävää aikuiskeskeistä keskustelua käydään lapsen paikasta: onko se päiväkodissa vai kotona vai kenties jossain muualla? Kukaan ei ole välittänyt kysyä asiaa lapsilta. Tietotekniikan ja internetin turmelevasta vaikutuksesta ollaan huolissaan. Toisaalta sanotaan, että sähköiset välineet eivät tarjoa inhimillistä tunnesuhdetta ja tekevät lapsuuden maailmasta lopun. Toisaalta julistetaan suurella äänellä, kuinka informaatioteknologia edustaa ihmiskunnan suurta harppausta kohti – kohti mitä? Lapset eivät ole päässeet kertomaan omista tietokoneen ja ”internetikan” käyttövoistaan ilman ylenpalttista kiivastelua. On selvää, kuten Vappu Taipale (HS 17.3.2001) kirjoittaa, että ”tietoyhteiskunnalla tulisi olla keinoja huolehtia siitä, että kaikki lapset pääsevät kehitykseen mukaan.” Lisäisimme: pääsevät mukaan omista lähtökohdistaan ja omasta kiinnostuksestaan.

Päiväkodeissa ja kouluissa kohdataan kasvavien suuri hätä päivittäin, kun osassa koteja ei jakseta huolehtia ja antaa turvaa. Ammattikasvattajat kohtaavat joidenkin lasten maailmankuvan merkitysongelmat, jotka näkyvät mm. kiusaamisena, itsetuhoisuutena, itsemurhina, masennuksena, itsetunto-ongelmina, päihteiden väärinkäyttönä ja syömishäiriöinä.

Julkisuudessa käytävä kasvatust keskustelu on myös asioita pelkistävää. Tuore esimerkki tästä on Me-lehden (5/2001) juttu Saako lapselle huutaa? Kysymys on vailla pohjaa, ellei pohdita sitä, missä tilanteessa huudetaan ja mikä huutamiseen johtaa?

Paradoksaalista on, että samalla kun kansantalous voi erinomaisesti, kansantaloutta kartuttavat perheet voivat huonosti. Toisissa perheissä liika työ vie voimat, toisissa työn pätkittäisyys tai puute kuormittaa liikaa. Lasten huostaanotot ovat lisääntyneet ja osa lapsista on liikaa yksin kotona. Tarjolla on vain kipuaamista tai putoamista, kirjoittaa Juha Siltala Helsingin Sanomissa (28.4.2001) ja kaipaa kunniallista keskitasoa, ”jossa voisi olla itseensä tyytyväinen kohtuullisten työsuoritusten varassa”. Kunniallinen keskitaso antaisi mahdollisuuden energiensa suuntaamiseen myös itsestä ja toisista huolehtimiselle pakkotahtisen pärjäämisen sijaan. Kysymys on tietenkin

poliittinen ja perää sitä, kuka jatkuvaan taloudellisen imperatiivin tahdittamaa kilpajuoksua oikeastaan haluaa?

Tietoyhteiskuntakehitys nostaa esiin myös kysymyksen ajankäytöstä ja kansanterveydestä. Tietokoneen käytön nähdään vievän liikaa aikaa lasten muilta harrastuksilta. Keskimäärin vain joka kolmas lapsi liikkuu terveytensä kannalta riittävästi. Terveydellä on niin huomattavia merkityksiä lapsen tulevaisuuden kannalta, että terveyden edistämiseen tulee etsiä vakavasti ratkaisuja.

Perhe on muutoksessa myös sisältäpäin, kun perhemuodot muuttuvat. On syntynyt värikäs kirjo elämisenmuotoja ns. ydinperheistä uusperheisiin, samaa sukupuolta olevien perheisiin, verkostoperheisiin ynnä muihin. Asiantuntijakieli luo käsitteitä, joilla yritetään pysyä sosiaalisen muutoksen perässä. Asiantuntijoiden merkitys on kaksitahoinen. Toisaalta muutosta on jotenkin kuvattava, mutta toisaalta voi olla, että asiantuntijakielen koukeroilla tuotetaan turhia erotteluja, joilla ei ole mitään merkitystä onnellisen elämän kannalta.

Pikainenkin vilkaisu keskustelun teemoihin antaa kuvan niistä monista asiayhteyksistä, joissa lapsesta ja lapsuudesta tänään puhutaan. Ongelmia on paljon, mutta teemat rohkaisevat myös ratkaisukeskeiseen ajatteluun. On kysyttävä, millaiseen maailmaan ja arvoihin lapsia tänään kasvatetaan? Tietoyhteiskunnassa kasvatus ei tapahdu vain kotona, päiväkodeissa ja koulussa, vaan myös itse kulttuuri kasvattaa tarjoilemalla yltäkyläisesti elämänmalleja ja luomalla monenlaisia tarpeita. Ruben Stiller on osuvasti kärjistänyt nykyajan kasvatuksen perimmäisiä teemoja alussa lainatussa tekstissään ”Näin lasta kasvatetaan” (Nyt 4/2000). Oman edun ajamiseen kasvattaminen ei nimittäin vielä riitä, lapsi on opetettava kunnioittamaan myös auktoriteetteja ja kertaamaan iltasadun yhteydessä pelin henki: ”Mitä ovelaa peliä pelasit tänään? Et kai vain kiroillut? Ei saa kiroilla, kun ottaa toisen lelut.” Lapsen tietoyhteiskuntakelpoisuus tulee testata huolella. Ellei lapsen minuus veny ja pauku jo varhain, on syytä huoleen. Koskaan ei ole liian varhaista saada ameebamaista moniminnää, joka liukuu ja joustaa tarvittaessa mihin suuntaan hyvänsä. Kasvatus kannattaa hoitaa nykyaikaisilla välineillä ja heittää puupalikat nurkkaan: käteen kännykkä ja netistä ilmainen sähköpostiohjelma.

”Kun lapset kommunikoivat kirjoittamalla, tunnekuohut jäävät pois ja suhteet pysyvät asiallisina.” Riittävän varhain aloitetusta kaukaa rakastamisesta koituu muitakin etuja: ”On muistettava, että isejohjautuva lapsi osaa joka tapauksessa hoitaa oman kasvatuksensa ja ohjelmoida itsensä vanhempien uraputkea kiertävälle radalle.”

Käsillä oleva teos on Tampereen yliopistossa vuoden 2001 alussa käynnistyneen Lapset ja tietoyhteiskunta -hankkeen ensimmäinen julkaisu. Lapset ja tietoyhteiskunta -hankkeen tavoitteena on pohtia, miten lasten ajatukset, toiveet ja suunnitelmat sekä mahdolliset uudet innovaatiot voitaisiin entistä paremmin ottaa huomioon tietoyhteiskuntasuunnittelussa ja strategisessa ajattelussa?

Tutkimushanke käynnistyi helmikuussa 2001 järjestetyllä tutkijaseminaarilla. Käsillä olevan julkaisun artikkelit perustuvat pääosin seminaarialustuksiin. Artikkelit on jaettu kirjassa kolmeen osaan. Ensimmäisessä osassa keskitytään lasten elämään mediakulttuurissa ja lasten mediakulttuuriin. Toisessa osassa etsitään lasten toimijuutta tarkastelemalla lasten kuulemista ja kuuntelemista tutkimuksen keinoin sekä pohditaan lapsia heistä kertovien tilastojen valossa että lasten oppimista informaatioteknologisissa ympäristöissä. Kolmannessa osassa suuntaudutaan lapsiperheitä koskeviin kysymyksiin, sukupolvi-politiikkoihin ja tietostrategioihin lapsia etsivästä näkökulmasta. Kirjan lukuja yhdistää lapsuutta ja tietoyhteiskuntaa koskevien kysymysten esiin nostaminen pikemminkin kuin valmiiden vastauksien tarjoaminen.

On itsestään selvää, että lapsi tarvitsee kaikinpuolista – psyykkistä ja fyysistä – tukea ja turvaa, aivan kuten aikuisetkin. Lainkaan selvää ei kuitenkaan näytä olevan se, että lapsuus on myös osin riippumaton, omalakinen ja muuttuva aikakausi. Nykyajan lapset ovat halukkaita vaikuttamaan globaalisti, lähelle ja kauas. Heillä on tietoja ja taitoja, jotka kelpaisivat aikuisillekin. He ovat tämänpäivän viisaita, jos jollain olisi silmiä nähdä ja korvia kuulla.

Kirjamme haluaa osaltaan olla herättelemässä keskustelua siitä, mihin ns. tietoyhteiskunta on ihmisiä viemässä: Ollaanko luomassa kiireen vai kiireettömyyden, luovan toiminnan vai pakollisen joutilai-

suuden yhteiskuntaa? Kuka ns. tietoyhteiskunnassa oikeastaan joustaa: työ, työntekijä, työtön, lapsi vai perhe? Kenen ehdoilla jousto tapahtuu? Kenen tulisi joustaa?

Suomella on tarjota maailmalle huippuosaamista, joka perustuu pitkään sivistysperinteeseen ja -tahtoon kouluttaa kaikki. Meillä luulisi olevan varaa toimia myös inhimillisen tietoyhteiskuntakehityksen johtotähtenä ja edistää kaikinpuolisen hyvinvoinnin kehitystä kaikkialla maailmassa.

Kiitämme lämpimästi Lapset ja tietoyhteiskunta -tutkimusohjelman ensimmäisen vaiheen rahoituksesta Liikenne- ja viestintäministeriötä, Soneraa, Sosiaali- ja terveysministeriötä ja Valtiovarainministeriötä sekä Lapset ja tietoyhteiskunta -hankkeen ohjausryhmää, Tampere University Pressiä ja kaikkia artikkelien kirjoittajia antoisasta yhteistyöstä.

Kesän partaalla Tampereella 15. 5. 2001

Marjatta Kangasalo & Juha Suoranta

I

Mediakulttuurinen lapsuus

Juha Suoranta

Cyberkids: lapset mediakulttuurin toimijoina

”Lapset... lapset... onko meidän lapsillamme ja lastenlapsillamme minkäänlaista ihmisarvoista... minkäänlaista inhimillistä tulevaisuutta...” – Christer Kihlman (2000, 306)

”Olemme tulossa vääjäämättä uuteen aikaan, jossa valtaapitävät sukupolvet eivät kykene hallitsemaan tulevia sukupolvia vaikka niin ovat kuvitelleet. Monet itsestäänselvyydet tulevat kaatumaan rajusti. Juuri siitä tarhaiskut olivat, ja ovat, pieni mutta kouriintuntuva esimerkki. Eikä tätä tosiasiaa pysty taantumukselliset tahot muuttamaan. Me olemme kasvattaneet lapsemme ajattelemaan itse ja sen he tulevat tekemään kaikista vastusteluistamme huolimatta.” – Jari Halonen (3001, 11)

Aluksi

Nykyinen kasvatus- ja lapsikeskustelu koostuu monista puhunnoista, joista yllä olevat tekstikatkelmat ovat pienen pieni osoitus. Halosen tekstissä pelkistyy puhetapa, jossa lapset ja nuoret nähdään kulttuurin eturintamassa luomassa uutta moraalialueita ja huomisen toivoa pahaan maailmaan. Kihlmanin katkelmassa puolestaan näkyy kulttuuripessimistinen lapsiin fokusoituva huoli maailman tilasta.

Lasten huoltajien, isovanhempien ja muiden huolestuneiden kansalaisten lisäksi keskusteluun osallistuvat omilla teksteillään myös kasvatustieteilijät, nuorisotutkijat, sosiologit, lastenpsykiatrit ja sosiaalipoliitikot. Vaikka yleisesti ehkä on niin, että tiede ja tutkimus ovat menettäneet arvovaltaisen aseman yhteiskunnallisessa keskustelussa, ja siitä on tullut yksi osa yhteiskunnallista keskusteluavaruutta, kasvatus- ja lapsikeskustelussa tieteen ja tutkimuksen asema näyttää säilyneen yllättävän vahvana. Lapsuuspuheen keskeisiä tuottajia

ovat lapsuuden tutkijat ja lapsuuden asiantuntijat, jotka harjoittavat biovaltaa professionaalisisissa kielissään. Pääosin kieliperustaisten yhteiskunnallisten hallinta- ja valvontajärjestelmien tuottamat puheet voivat kaiken hyvän ohella vapauttaa ajattelusta rakentamalla kielellisiä sulkeumia, joihin asiattomilla ei ole pääsyä.

Keskustelun erityinen piirre on, ettei siinä juurikaan pohdita kulttuurin medioitumista ja sen merkitystä lapsuuden käsittämiseksi ja lapsen kokemusmaailman rakentumiselle.

Pohdin tässä tekstissä mediakulttuuriseksi lapsuudeksi kutsuttua ilmiötä valaisemalla ensin muutamia alan peruskäsitteitä, kulttuuria ja mediakulttuuria, ja sitten kysymystä, millaisia erilaisia lapsuuspuhuntoja ja niistä syntyneitä jännitteitä asiasta käyty keskustelu ja tehty tutkimus sisältää. Lopuksi analysoin mediakulttuurin lumoa lapsuuden ja pedagogiikan tutkimuksen törmäys- ja solmukohtana.

Tekstiäni reunustaa nykyisin jo tavanomainen oletus, jonka mukaan lapsuus on muiden vastaavien kielellisten jäsenysten (nuoruus, aikuisuus, vanhuus...) tavoin professionaalisesti tuotettu, varjeltu ja ylläpidetty sekä historiallisesti muuttuva sosiaalinen konstruktio. Lapsuuden konstruktio-olonne ei tarkoita, etteikö ihmisiä, joita kutsutaan 'lapsiksi' olisi oikeasti olemassa, tai että 'lapsuus' olisi vain romanttista harhaa, vaan sitä, että 'lapsuus' ei ole pysyvä tai annettu tosiasia, vaan jatkuvien neuvottelujen ja diskursiivisten määrittelyjen tulos (ks. Buckingham 2000, 6 & 103).

Esimerkkinä lapsuuden neuvottelunvaraisuudesta voi ajatella niitä eri asiayhteyksiä, joissa lapsuus määrittyy eri tavoin. Lainsäädännön ja biologisen iän sidokset ovat tässä määrittelyssä mahtiasemassa. Koulu aloitetaan lainsäädännön perusteella yleensä sinä vuonna, jona täytetään seitsemän vuotta. Ns. täysi-ikäisyys saavutetaan 18 vuoden iässä, mutta sukupuolisen kypsyden merkityksessä lapsuuden ja nuoruuden katsotaan lainsäädännöllisestikin loppuvan jo 16 vuoden iässä. Elokuviissa lapsuus määrittyy tietynikäisiltä sallitun ja kielletyn merkityksissä. Yleisiä lapsuuden ja aikuisuuden erottavia rajalinjoja, joihin aina sisältyy kielto, ovat palkkatyön tekeminen, nautintoaineiden käyttäminen, seksin harrastaminen ja äänestäminen (ks. myös Buckingham 2000, 9–10). Rajanvetojen sopimuksenvaraisuus-

den huomaa erityisen selvästi, jos vertailee lasten asemaa maailmanlaajuisesti. Suurin osa maailman lapsistahan ei saavuta – saati elä – nykyisten länsimaisten käsitysten mukaista lapsuutta.

Kulttuuri ja mediakulttuuri

Kulttuurin käsite

Mediakulttuurisen lapsuuden tutkimuksessa joka perustuu konstruktionistiseen lähtökohtaan ei ole mahdollista välttää kulttuurin käsitettä. Kulttuurintutkimuksen tarinassa lähdetään yleensä liikkeelle Raymond Williamsin (1981, 11; ks. myös Williams 1988, luku 1) tunnetusta kulttuurin määritelmästä, jossa puretaan korkean ja matalan kulttuurin eroa ja viitataan kulttuuriin sekä inhimillisen taidon ja tiedon viljelynä että jollekin ihmisryhmälle erityisenä elämänmuotona. Jälkimmäisessä mielessä se on antanut perusteita riitauttaa ne kehitysnäkökulmasta esitetyt käsitykset, joissa lapsuus nähdään vain väli-vaiheena tai harjoitteluna aikuisuuteen. Toisaalta se on sopinut niihin määrityksiin, joissa lapsuutta on pidetty omalaatuisenaan ja muista erottuvana elämänmuotona. Tässä suhteessa se on toiminut tärkeänä ajatuspohjana kulttuurintutkimukselle ja sosiologiselle lapsuuden tutkimukselle.

Williamsin määritelmää on myöhemmin tihennetty tuomalla esiin merkityksen ja kulttuurin käsitteiden likeinen yhteys (du Gay ym. 1997, 12–13). Kysymys on yhteiskuntatieteissä ja kulttuurintutkimuksessa yleistyneestä kulttuurin sosiaalisesta määritelmästä, joka ei ole kaukana kollektiivisten representaatioiden käsitteestä. Lapsuuden tutkimuksenkin alueella on kuitenkin ryhdytty kysymään Williamsin elämänmuodon relevanssia nykyisessä sirpaloituneessa tilanteessa. Onko enää olemassa yhtä elämänmuotoa, joka antaisi sosiaaliselle toiminnalle pysyvän merkityksperustan? Kulttuurin tematisoinneissa onkin korostettu elämänmuodon lisäksi merkityksen tuottamisen problematiikkaa. Yhtä paljon kuin kulttuuri merkitsee jotakin elämänmuotoa, se tarkoittaa merkitysten tuottamista ja vielä enemmän: kulttuuri voidaan määritellä representaation, identiteetin, tuo-

tannon, kulutuksen ja niiden sääntelyn toisiinsa lomittuvina käytäntöinä, eli ns. kulttuurin kehänä (emt., 3).

Mitä sitten tarkoitetaan mediakulttuurilla?

Mediakulttuurin käsite viittaa yhteiskunnalliseen tilanteeseen, jossa suurin osa päivittäisistä havainnoistamme tulee jonkin välineen eli median välityksellä, ts. opimme todellisuutta välittyneesti. Kulttuurin medioituneessa tilanteessa voi ajoittain olla vaikea, ja ehkä välillä tarpeetontakin, erottaa tiedon tai havainnon alkuperää. Jatkuva valveil-laolo siitä, mikä jonkin informaation alkuperä on, käy ajanoloon ras-kaaksi. Mediakulttuurin voi väittää olevan läpitunkevaa; median viesteistä tulee tärkeä osa jokapäiväistä toimintaamme. Media ryt-mittää elämää aamusta alkaen. Toiselle on välttämätöntä selata päi-vän sanomalehti, toiselle katsella televisiosta piirrossarja ennen töihin tai päiväkotiin lähtöä. Median kertomuksista ja kuvista tulee tärkeitä identiteetin rakentamisen välineitä: Madonna antaa mallin uuden farkkuusun hankintaan ja sarjakuvahahmon käyttämästä kielestä tu-lee olennainen osa päiväkoti-uskottavaa puhetapaa. Esimerkkejä mediakulttuurisesta arkipäivästä voi jokainen keksiä lisää omasta ja läheistensä elämästä.

Mediakulttuurisen merkitysten maailman ulkopuolelle ei kellään ole pääsyä. Kulttuuri on ihmisten keksimä ja kehittämä ”eloonjää-mispakkaus” (Lehtonen 1997, 13–14), jonka avulla joka hetki luom-me maailmaa ja sovitumme siihen. Kulttuuristen merkitysten maail-ma on kaikkivoipainen, olemme ”luonnostamme kulttuurisia olentoja” (Lehtonen 1999, 203). Mediakulttuurissa todellisuuden kentät: poliit-tinen, taloudellinen, sosiaalinen ja kasvatuksellinen infektoituvat, täytyvät tai rikastuvat, kuinka asia halutaan kulloinkin ajatella, me-diakentän välittämistä ja luomista merkityksistä. (Suoranta 2000.)

Edellä mainittu kulttuurin kehä voi monella tavalla auttaa media-kulttuurin tutkimuksessa. Ajatellaanpa toisaalta medialapsuuden analyysia, jossa tärkeitä tutkimusteemoja aukeaa mm. identiteetin ja kulutuksen käsitteistä (esim. Kinder 1999) tai toisaalta jonkin eri-tyisen mediailmiön, -tuotteen tai tuoteperheen analyysia (esim. Kin-der 1999; Buckingham 1998). Esimerkiksi du Gay ym. (1997) ovat

käyttäneet analyysissään Sony Walkmaneista kulttuurin kehän ideaa kysyen millaisia representaatioita Walkmaneista on esitetty, mitä identiteettejä niiden käyttöön on kiinnittynyt, kuinka Walkmanuja tuotetaan ja kulutetaan, ja mitkä mekanismit säätelevät niiden jakelua ja käyttöä?

Mediakulttuuri tarkoittaa erilaisten välittyneiden merkkien ja viestien lisääntymistä, ja niiden yhteenkutoutuvien merkitysten ”leikkiä”. Mediakulttuurisesti voimakkaita merkityksiä syntyy mainostajien oivalluksista, vaikkapa asettamalla kaksi ennen toisistaan erillistä merkkiä samaan asiayhteyteen. Voi kuvitella, kuinka Yhdistyneiden kansakuntien ihmisoikeuksien julistuksesta otettu iskulause (”kaikki ihmiset syntyvät yhdenvertaisiksi”) laitetaan markkinamielessä maailmanlaajuisen urheiluväline ja -tekstiilijätin mainokseen.

Mediakulttuuri ei ole vain materiaalittomien merkkien symbolisia yhdistelmiä ja uusien ja vanhojen merkitysten oikukkaita virtauksia, vaan tarkoittaa ”kokonaisena elämänmuotona” myös sen materiaalista perustaa ja esineellisyyttä. Näin ollen deweyläis-pragmatistinen (Miettinen 1999, 37; Kivinen & Ristelä 2001) näkemys kulttuurista esineinä, toimintatapoina, luontumuksina (*habits*) ja merkityksinä sopii toiseksi mediakulttuurin ymmärrysperustaksi edellä mainitun kulttuurin kehän lisäksi.

Lasten (ja muiden) merkitysten maailmassa mediakulttuurin esineellisyys näkyy ainakin kahdella tavalla. Ensinnäkin mediakulttuuri uusintuu esineellisesti erilaisin välinein, joilla puolestaan tuotetaan uutta mediakulttuuria. Kulttuurin tuottamisen välineet vain ovat toiset kuin sata vuotta sitten Deweyn aikoihin. Agraariseen ja teolliseen yhteiskuntaan kuuluneiden tietojen ja taitojen opettamisen ja harjoittelemisen sijalle pitäisi koulujenkin opetussuunnitelmissa kaiken järjen mukaan ottaa digitaalisessa kulttuurissa pärjäämisen eväitä. Tähän viittaa Kellner (1998, 122) muistuttaessaan siitä, kuinka tarpeellista on ”oppia olemaan monilla tavoilla vuorovaikutuksessa sosiaalisen todellisuuden kanssa ja kehittää moninaisia lukutaidon muotoja ja taitoja, jotka mahdollistavat senkaltaisten identiteettien, suhteiden ja yhteisöjen rakentamisen, joiden avulla voi huolehtia ja kehittää mahdollisuuksiensa kirjoja ja tyydyttää lukuisia tarpeitaan.”

Toisekseen mediakulttuuri ei jää vain pään tai esineellisen toiminnan asiaksi, vaan lyö leimansa monipuolisesti myös ruumiiseen. Mediakulttuuri verhoaa ruumiin omilla, kulloisenkin pukeutumishanteen vaatimilla tavoilla. Paraatiesimerkkejä tästä ovat urheilijoiden ihot ja asusteet. Ruumis on merkki, jolla voidaan tehokkaasti tuottaa kulttuurisia identiteettejä. Se on myös hanakka omaksumaan ja säilöämään erilaisia mediakulttuurisia tietoja ja taitoja (aivan tietynlaisina liikkeinä ja liikesarjoina kuten rapissa ja hip hopissa).

Ruumis on siten erityisen altis myös erilaisille hallinnan teknologioille. Toisaalta koulujen rytmikassa oppilaiden ruumis on tietynlaisten hallintamekanismien ja useimmiten kognitiivisen tiedontuotannon vallassa, vaikei kokonaan alistukaan auktorisoidun (formaalin) tiedon välikappaleeksi. Toisaalla kaduilla, kentillä ja ei-koulumaisissa julkisissa tiloissa ruumiit toimivat toisen rytmikan mukaan. Tämä mediakulttuurinen (informaali) tieto ei merkityksellisty vain ymmärryksen ja mieleenpainamisen kohteena, vaan siihen suuntaudutaan sekä somaattisesti, koko ruumiillisessa materiaalisuudessa että rakennetaan sille välituntipuheen ja katu-uskottavuuden kannalta keskeisiä nk. panostuskarttoja (*mattering maps*), ts. sosiaalisesti määrittävää affektuaalista koskettavuutta (ks. Grossberg 1995, 270).

Katujen, ostoskeskusten, nuorisotilojen tietoon panostetaan sekä affektuaalisesti että ruumiillis-eroottisesti. Ruumiillisuuden merkityksen osoittavat osaltaan kuinka ristiriitaisesta asiasta mediakulttuurin merkityksissä on kysymys. Kaupallistetussa ruumiillisuudessa on nimittäin myös ongelmalliset puolensa, kun yhä nuoremmille suunnatut kaupalliset ruumiin kuvat ovat entistä suuremmin pornografisia. (Giroux & McLaren 2001, 53, 219–230.)

Medialapsuuden tutkimuksen ja lapsuuspuheen mikä-mikä-maa

Yleinen keskustelu lapsuudesta, lapsuuden tutkimus ja erityisesti lapsiin suuntautuva mediatutkimus on kaksijakoista. Toisaalta keskustelua, tutkimusta ja kirjoittelua motivoi ajatus lapsuuden lopusta ja lapsista mediavoimien viattomina uhreina, toisaalta liputetaan estottomasti lapsuuden ja nuoruuden luontaisen viisauden puolesta. Kirjoittelusta ja keskustelusta voi äkkiseltään saada kuvan, ettei kahden ääripään välissä ole mitään.

David Buckingham (2000, erit. luvut 2 ja 3) on analysoinut terävästi keskustelun ulottuvuuksia ja osoittanut sen sanomattomia oletuksia. Buckinghamin kirjan otsikot kertovat sen, mistä on kysymys. Lapsuuspuheella on ainakin kaksi kontekstia, jotka antavat lapsuudelle kaksi eri merkitystä. Toisaalla ovat tekstit ja puheenvuorot, jotka sujahtavat mainitun kirjan toisen luvun otsikon ”Lapsuuden loppu” alle, toisaalla ne, joita luonnehtii kirjan kolmannen luvun otsikko ”Elektroninen sukupolvi”, joka kai tulisi suomentaa ”Digitaaliseksi sukupolveksi”. Tarkastellaan seuraavaksi näiden puhetapojen piirteitä hieman lähemmin.

Lapsuuden loppu

Lapsuuden lopun, katoavan lapsuuden tai huolen ja viattomuuden puhettavassa (käytän jatkossa kaikkia ilmaisuja) kulttuurin muutos ymmärretään yleisesti negatiivisena asiana. Puhettavassa valutetaan esille miltei kaikki mahdolliset ilmestyskirjan pedot ja paljon muuta uhkaamaan lapsuuden idealisoitua maailmaa: ydinperheiden hajoaminen, teini-ikäisten ennenaikaiset raskaudet, sukupuolitaudit, huumien käyttö, nuorisorikollisuus, lasten ja nuorten sukupolvi sukupolvelta huononevat tavat, itsemurhat ja uskonnolliset kultit.

Vanhemmat ovat menettäneet kasvatuksellisen otteensa ja kouluista on tullut perusopetusta antavia tuotantolaitoksia, joissa kasvatustavuu sysätään koteihin, toisin sanoen tyhjän päälle. Media, etenkin televisio, syöttää lapsille havaintoaineistoa, jota he eivät ”kehityk-

sellisestä vaiheestaan” johtuen ole valmiit tulkitsemaan. Televisio tappaa luovuuden, mielikuvituksen ja tarinankerronnan alkeet. Kirjallisuus ja tarinat puolestaan tarjoavat lapsille aineistoa, joka rakentaa heidän kehittymätöntä minuuttaan oikealla tavalla.

Asiantuntijoiden sanat osoitetaan kykenemättömille vanhemmille, joita syyllistetään epävalmiudesta ottaa aikuiselle kuuluva vastuu kasvatuksesta. Empiirisesti on tietenkin totta, että osa aikuisista ei pysty huolehtimaan jälkikasvustaan niiden kriteerien valossa, joilla normaalia vanhemmuutta nykyisin läntisissä maissa arvioidaan. Medialla ei tässä kysymyksessä kuitenkaan ole mitään tekemistä.

Lapsuuden lopun tarinan hengessä on väitetty (Toussaint 2000), että television merkitys tajunnan turruttamisessa perustuu sen satunnaiselta vaikuttavaan signaalitulvaan. Tajunta ei pysy ärsykepommituksen tahdissa. Ihmisen tajunta ei ehdi koota voimia merkitys- ja ajattelutyöhön ennen kuin ärsykkeet jo vaihtuvat, vaan kehittää pelastusmekanismina passiivisen vastaanoton tilan: ”Paitsi että television kuva-anti on juoksevaa eikä jätä ainaisen eteenpäinjuoksunsa vuoksi aikaa ajatusten kehittelyyn, se on myös ilmatiivistä siinä mielessä, että se estää kaiken hedelmällisen vuorovaikutuksen oman tajuntamme ja tarjoamansa sisällön kanssa” (emt., 16–17).

Katoavan lapsuuden tarinan mukaan lapsia hoputetaan kasvaamaan pois lapsuudesta liian aikaisin, kun he eivät ole siihen vielä emotionaalisesti valmiita. Lapset omaksuvat aikuismaisia tapoja puukeutua ja käyttäytyä, vaikka niiden aika ei ole vielä. Lasten tulisi saada elää lapsuutensa rauhassa lapsuutena eikä valmentautua aikuisuuteen. Aikuisten rooli on suojella lapsuutta lapsuutena etenkin median propagandistisilta ja ideologisilta viesteiltä, jotka tekevät lapsista turhan varhain kulutuskulttuurin nöyriä palvelijoita.

Huolen diskurssiin yhdistyy vaivattomasti vaikutustutkimuksen (ks. Suoranta 2001) perinne; ilman toista ei olisi toista, kumpikin tarvitsee toistaan vakuuttaakseen yleisön siitä, että lapsia on suojeltava median turmelevilta vaikutuksilta ja suorasuunnatuilta viesteiltä, jotka uppoavat lasten valmistautumattomaan tajuntaan kuin veitsi voihin. Lapset nähdään viestien passiivisina vastaanottajina lumoutuneesta katsojasta sameasilmäiseen zombiin ja alttiina erilaisille riippuvuuksil-

le huumeista media-addiktioihin. Tällaisen tietoisuuden kuvauksen perusta katsotaankin olevan toisaalta huumeiden, toisaalta konservatiivisten tahojen kommunismin ja totalitarismin pelossa (Tichi 2000). Liekö tässä myös syy riippuvuus- ja pelko-näkökulman yleiseen vaikutusvaltaisuuteen ja siihen, että se on voimallisesti jäsentänyt median vaikutuksia koskevaa tutkimusta ja mediakasvatusta.

Pulmallisia vastakohtaistuksia

Yksi esimerkki huolen diskurssista on vanhempien ja lasten yhteisen ajan ja ”sähköisen tietokoneympäristön” vastakohtaistaminen (ks. Puhakainen 2001, 86) ikään kuin viestimet eivät voisi nivoutua osaksi yhteistä aikaa. Lapsuuden häviämisen diskurssiin kuuluu myös se, että digitaaliset viestimet olisivat jotenkin varastamassa lapset vanhemmilta ja hävittämässä lapsuuden. Digitaaliset viestimet eivät tässä puhutavassa, jossa informaatioteknologia nähdään miltei kaiken pahan kiteytymänä, kuulu lapsuuden maailman luonnollisiin asioiden joukkoon (emt., 86).

Tällainen puhe on monella tavalla ongelmallista. Voidaan ensinnäkin väittää, että informaatioteknologialla itsessään ei ole merkityksiä, väline ei tässä merkityksessä ole viesti, vaan sen merkitys syntyy kontekstuaalisesti. Toiseksi ei ole mitenkään poissuljettua, että tietokoneesta voi tulla asia, joka yhdistää ja kiinteyttää lapsen ja aikuisen arkipäivää aivan konkreettisesti.

Lisääntyvän median käytön ei toisin sanoen millään loogisella välttämättömyydellä tarvitse vähentää suoraa, välitöntä vuorovaikutusta, vaan arkisessa kanssakäymisessä ne voivat limittyä toisiinsa monilla mutkattomilla tavoilla: hip hop-musiikin kuunteleminen yhdessä 5-vuotiaan kanssa voi johtaa aihealuetta koskevaan internet-selailuun ja edelleen yhteiseen sointujen tapailmiseen pianolla kunnes on aika kuunnella iltasatu ja käydä nukkumaan.

Aikuiset eivät toki voi väistää kysymystä lasten kasvatuksesta, mutta turhat etukäteispelot ja luulot eivät auta kysymyksen ratkaisemisessa. Apua ei myöskään saa informaatioteknologian sokeasta syyttämisestä ongelmissa, joiden syyt ovat yhteiskunnallisia ja rakenteellisia, ja joiden ratkaiseminen on poliittinen kysymys. Ongelmien

ratkaiseminen vaatii vastaamista kysymykseen, millaisessa yhteiskunnassa haluamme elää. On selvää, että jokainen, lapsi tai aikuinenkin, tarvitsee välittämistä ja huolenpitoa, mutta tällä seikalla ei ole mitään välttämätöntä yhteyttä informaatioteknologian käytön tai käyttämättömyyden kanssa. Näin väitettäessä on kysymys karkeahkosta päättelyvirheestä.

Ehkä vielä edellistäkin näkyvämpiä huolen ja viattomuuden puhe-tavan ilmentymiä ovat erilaiset mediapaniikit, joissa lapset ja nuoret nähdään uusien välineiden uhreina. Välineiden uutuus on tässä tietenkin asetettava historialliseen katsantoon. Mediapaniikki viittaa huoleen, inhoon tai pelkoon, joka syntyy uusien välineiden käytöstä tai uusista kulttuurisista muodoista, jotka lapset ja nuoret ottavat omikseen usein riitauttaen aikaisemmat kulttuuriset käytännöt ja käsitystavat.

Aikanaan elokuvan leviäminen laajan yleisön pariin herätti paniikkireaktion ja nostatti tutkimuksen aallon, jossa pyrittiin empiirisesti todistamaan elokuvan turmelevasta vaikutuksesta. Kun esimerkiksi Blumerin klassista 30-luvun tutkimusta (Blumer 1970) lukee tänään, saavat sen empiiriset havainnot aivan toisen merkityksen kuin silloin. Nyt ne osoittavat, kuinka monipuolista informaatiota senaikaiset elokuvat tarjosivat nuorille esimerkiksi seurustelusta tai sukupuolielämästä. Paniikkireaktio syntyi myös television tullessa jokaisen kodin perusvarusteeksi 1950-luvun alussa Yhdysvalloissa ja seuraavalla vuosikymmenellä Pohjoismaissa. Kolmannen mediapaniikin aikaa eletään parhailaan, kun keskustellaan tietokoneiden ja kännyköiden huonoista vaikutuksista. Näiden väliin mahtuu monia pienempiä paniikkeja alkaen Aku Ankan housuttomuuden herättämästä inhosta ja närkästyksestä muutama vuosikymmen sitten.

Mediapaniikeille voidaan etsiä selityksiä ja ymmärrysyhteyksiä useammalta kuin yhdeltä suunnalta (Fornäs 1998, 260). Ensinnäkin niiden taustalla voivat olla institutionaaliset vaateet kasvattaa lapsia ja nuoria tiettyyn yleisesti hyväksytyyn suuntaan. Tällöin ajatellaan, että uusi väline tai viesti, ja sen mukaiset merkityskäytännöt (käyttäytyminen, pukeutuminen, kielen käyttö jne.), uhkaa vanhaa järjestystä. Konservatiivien pelko on tietenkin oikeutettua: kulttuuria uudistetaan aina reunoilta, ei keskeltä. Toiseksi ne ilmentävät syvää

pelkoa normalisoidun järjestyksen rikkoutumisesta, joka näkyy moraalipaniikkien emotionaalisesti latautuneessa kielessä. Kolmanneksi ilmiö on yhteydessä eettisten normien pätevyyden arvioimiseen sekä korkean ja matalan kulttuurin väliseen jatkuvaan juopaan. Fornäs (emt., 260) selventää ilmiön tätä ulottuvuutta kuvaavalla esimerkillä: ”Death metal -konsertteihin osallistuvien nuorten pelätään ryhtyvän satanistisiksi murhaajiksi, kun taas *Macbethin* esitystä seuraavien koulutettujen aikuisten ei koskaan oleteta imitoivan näkemiään verisiä askareita.” Useinkaan moraalipaniikeilta ei ehditä kysyä ns. tosiasiamailman ongelmista – mitä tapahtuu kodeissa teatteri-illan jälkeen puhumattakaan maailmanlaajuisista ongelmista.

Fornäs (1998, 261) epäilee, että mediapaniikit olisivat lievenemässä sitä mukaa, kun sosiaalinen todellisuus monimuotoistuu etniseltä perustaltaan, sukupuoliselta koodistoltaan, poliittiselta kartastoltaan ja kulttuurisilta merkityksiltään.

Vaikutusvaltaisia puheenvuoroja lapsuuden lopun diskurssiin on tuonut Neil Postman kirjoillaan *Lyhenevä lapsuus* (1985) ja *Huvitamme itsemme hengiltä* (1987). Jälkimmäisessä teoksessa Postman kirjoittaa valaisevasti koulun ja median opetussuunnitelmien suhteesta:

”Edessämme on hitaasti liikkuvaan painettuun sanaan perustuvan kouluopetuksen oletusten nopea hajoaminen ja valonopeudella liikkuvaan elektroniseen kuvaan perustuvan uuden opetuksen yhtä nopea yleistymisen. Kouluopetus on tällä haavaa sidoksissa painettuun sanaan, joskin tuo sidos heikkenee nopeasti. (...) On täysin oikeutettua sanoa, että merkittävin Yhdysvalloissa meneillään oleva kasvatuksellinen muutos ei tapahdu kouluissa vaan kodeissa televisiovastaanotinten edessä, eikä kouluviranomaisten valvonnassa vaan tv-verkkojen ohjelmapäälliköiden ja viihdetaitelijoiden valvonnassa. (...) Haluan vain sanoa, että aakkosten ja painokoneen tavoin televisio on sen kautta, että se pystyy hallitsemaan nuorten ajankäyttöä, huomion keskittymistä ja kognitiivisia tapoja, saanut vallan myös nuorten opetuksesta. Siksi minusta on oikeutettua sanoa televisiota opetussuunnitelmaksiksi. Minä ymmärrän sanan opetussuunnitelma tarkoittavan tiettyä informaatiojärjestelmää, jonka tarkoitus on vaikuttaa nuorten ajattelun ja luonteeseen, opettaa, kouluttaa ja sivittää heitä. Televisio toki

toimii juuri tällä tavoin, ja vieläpä lakkaamatta. Näin ollen se kilpailee menestyksekkäästi koulun opetus suunnitelman kanssa. Millä tarkoitan, että se miltei pyyhkäisee sen olemattomiin.” (emt., 153–154.)

Myöhemmissä teoksissaan Postman (esim. Postman 1996) on edelleen jatkanut konservatiivista linjaansa. Hän kirjoittaa antaumuksella kulttuurin tukahtumisesta viihteeksi, haluaa amerikkalaisen koulujärjestelmän perustuvan kansallisiin hyveisiin: isänmaallisuuteen, omaan maahan, omaan kieleen, omaan kulttuuriin. Monikulttuurisuus tai viihdettä syytävä televisio eivät sovi koulun opetus suunnitelmaan toisin kuin kyseisen kansakunnan korkeakulttuuristen saavutusten korostaminen. Koulu on Postmanille oletetun yhtenäisen kansakunnan selkäranka.

Kaiken kaikkiaan lapsuuden lopun puhetapa perustuu essentialistiseen oletukseen, jonka mukaan lapsuudelle olisi olemassa jokin vakiintunut olemus, joka antaisi mahdollisuuden arvioida lapsuuden merkitystä ja asemaa kulloisenakin historiallisena hetkenä. Essentialismi johtaa ajatteluun, jossa lapsuuden kulta-aika on mennyttä aikaa. Toiseksi lapsuuden lopun diskurssi on historiatonta. Siinä lapsuus pyhitetään omaksi hetkeksi ihmisen elämänkaarella eikä puhettavassa löydy sijaa muille kuin hoivan ja suojelun tai kauhistelun (kamala nuoriso) ja tuomitsemisen (ilkikuriset kakarat) kieliopelle.

Lapsuuden lopun konservatiivinen diskurssi on suunnattu vanhemmille ja kasvattajille ja sen sanoma on: aikuisten on suojeltava lapsia median vaikutuksilta ja kontrolloitava lasten median käyttöä. Lapset tuotetaan viattomina uhreina, joilla ei ole päätösvaltaa saati pätevyyttä arvioida ja tulkita omaa tilannettaan eikä mediatottumuksiaan.

On sanomattakin selvää, ettei kaikki mitä televisiosta tulee tai mitä internet pitää sisällään sovi lasten silmille. Paljon on myös sellaista, jota ei soisi aikuistenkaan katsovan. Yhtä selvää on, että rajanveto sopimattoman ja sopivan välille on jokseenkin vaikeaa, muttei mitenkään mahdotonta. Aika usein pelkkä päätös siitä, että jotain ohjelmaa ei katsota, riittää antamaan lapselle tarvittavan turvallisuuden tunteen – ilman jyrkeviä perusteluitakin.

Digitaalinen lapsuus

Toisessa yleisessä puhetavassa, jota voidaan kutsua media-, digitaalili- tai kyborgiajan lapsuudeksi tai medialukutaitoisen lapsuuden diskurssiksi lähdetään päinvastaisista olettamuksista kuin lapsuuden lopun puhetavassa.

Korostus on siinä, että omine käytäntöineen ja (kulutus-)valintoineen lapset kulkevat kulttuurin tuottamisen eturintamassa. Lapset ovat informaatiovallankumouksen ja digitaalisen maailman keskuksessa. He rakentavat sitä käytänteissään ja ymmärtävät sen toimintalogiikoita paremmin kuin aikuiset. (Katz 1997, 153.) Uljaimmissa utopioissa informaatio- ja kommunikaatioteknologiaa pidetään ihmislajin uutena ulottuvuutena, joka ei vie vain lajikehitystä eteenpäin, vaan ratkaisee myös ihmiskunnan globaalit ongelmat. Hieman tässä äänilajissa kirjoittaa Heiskala (2001, 42): ”Uusia kommunikaatiokoodoja saattaa olla syntymässä, ja on varmaa, että syntymässä on vähemmän paikallisesti rajoittunut tietoisuus erilaisista kulttuurisista tavoista tulkita todellisuutta.”

Tällaisia näkymiä esitetään useista ideologisista leireistä. Toisaalla ovat Maailmanpankin talousvisionistit, jotka puhuvat kehittyvien maailmankolkkien verkottamisesta ja kulttuurisesta hypystä agraarisista digitaalisiin ja post-teollisiin yhteiskuntiin. Toisaalla taas ovat kriittiset pedagogit, jotka ovat aina uskoneet nuoruuden viisauteen ja nyt yhdistäneet uskoonsa uuden median uutena vastarinnan välineenä. Jälkimmäisille internet ja muut välineet edustavat voimallisia itseilmaisun, vaikuttamisen, vuorovaikutuksen ja tutkimuksen välineitä. Osa heistä (esim. Giroux 1996; McLaren 1995; 1997; Lankshear 1996) suhtautuu järjestelmällisen kriittisesti mediakulttuurin kapitalistiseen ja kaupalliseen perustaan.

Buckinghamin (2000, 46) analyysissä tämän diskurssin keskeisiä puheenvuoroja ovat Don Tapscottin *Growing up Digital* (1998) (ks. myös Inkinen 2001), Seymour Papertin *The Connected Family* (1996), Douglas Rushkoffin *Playing the Future* (1996) ja edellä lainattu Jon Katzin *Virtuous Reality* (1997).

Digitaalisen lapsuuden puhetavassa katsotaan, että lapset ovat jotenkin luonnostaan valmiita mediakulttuurin toimijoita. Tällaista mediasuhdetta on kuvattu sekä älyllisyyden – ”älyllinen aktivisti”, ”vastustaja”, ”detournaaja”, ”vastaanpuhujia ja -kirjoittajia”, ”informaatioajan sissi” – että tele- tai digitaalisen tietoisuuden kielikuvilla (ks. Tichi 2000).

Digitaalijalan lapsuutta jäsentää joukko toisiinsa kiinnittyviä peruskomuksia. Argumentteja on haettu lasten kehityspsykologisista piirteistä väitettäessä, että ihminen ryhtyy aktiivisesti rakentamaan kokemuksellista maailmaansa jo vauvaikäisenä. Mediakulttuuriin kasvamisen kannalta tärkeä tapahtuma on narratiivifunktion synty, joka olennaisesti laajentaa lapsen maailmasuhdetta: ”Kaikki lapset alkavat noin 2/5–4 -vuoden iässä käsittää kertomuksia ja kehittää omia tarinoitaan” (Stern 1997, 132). Kertomusten tajun ja kertomisen myötä syntyy myös perustavanlaatuisen ero subjektiivisten kokemusten sisäisen maailman ja kertomusten jaettavissa olevan maailman välille. Kertominen on keskeinen tapa luoda ympäristön tapahtumista merkityksellinen ja ymmärrettävä kokonaisuus (emt., 133).

Medioitunut kulttuuri tarjoaa lapsille runsaasti audio-visuaalista materiaalia verrattuna aiempiin historiallisiin mahdollisuuksiin. Pohdittaessa muutoksen perusteita voidaan ajatella, että ihminen on myös lajina jatkuvasti muuttuva olento, ja mediakulttuuriin sovitautumisen taustalla vaikuttaisi lajievoluutio. Tämä lienee kuitenkin aivan liian uskalias päätelmä muutaman sukupolven aikana tapahtuneeseen muutokseen. Lajin evoluutiolla ei voida perustella lapsuuden muutosta ja edistyksellisyyttä selviytymisessä mediakulttuurin viidakossa. Sen sijaan on perusteltua ajatella, että pelkkä välittyneiden viestien määrä tiivistää ihmiselle mahdollisten kehityspiirteiden kirjosta esiin nimenomaan ne ominaisuudet, kutsutaan niitä sitten tele- tai globaaleiksi tietoisuuden muodoiksi, jotka auttavat rakentamaan merkitykselliselle elämälle välttämätöntä kokonaiskuvaa.

Uudessa mediakulttuurisen lapsuuden epistemologiassa (Tripp 1992, 259) oletetaan, että lapset ovat aktiivisia oppijoita rakentaessaan mediakokemuksiaan. Mediakokemukset limittymät aikaisempaan kokemusmaailmaan. Kokemusten limittyminen ei tapahdu sosi-

aalisessa tyhjiössä, vaan ajatellaan, että lasten mediamerkitykset rakentuvat sosiaalisesti. Media on osa lasten vertaisoppimista, heidän päivittäistä keskusteluagendaansa. Lisäksi oletetaan, että lasten rakentama kokemusmaailma on yhtä looginen kuin aikuisten, mutta eroaa aikuislogiikasta. Ajatellaan myös, että lasten henkiset prosessit ovat laadultaan samankaltaisia kuin aikuisten, vaikka määrältään aikuisten kokemuksia niukempia. Lasten henkinen kyvykkyys myös perustuu erilaisiin oletuksiin todellisuuden luonteesta, toisin sanoen eri maailmaan, kuin aikuisilla.

Oletukset voi tiivistää ideaan lasten riippumattomuudesta (ks. Varto 2001, 23–24), joka riitauttaa lapsitutkimusta pitkään hallinneen ajatuksen psyykkisestä ja sosiaalisesta riippuvaisuudesta. Tässäkin kohdassa on opettavaista pohtia sitä, miksi nimenomaan lapsia on pidetty riippuvaisina, mutta oletettu – ilmeisen kestävästi – aikuisuuden olevan itsenäisen ajattelun ja riippumattoman toiminnan aluetta.

Mediakulttuurissa on näin ollen ongelmallista olettaa, että sosiaalistuminen tapahtuisi lapsuuden kulttuurisesta epävalmiudesta aikuisuuden kulttuuriseen valmiuteen. Ongelma sisältyy itse kulttuurin olemukseen. Agraarisessa ja teollisessa läntisessä kulttuurissa oli mahdollista, että kulttuuri välitettiin yksisuuntaisesti vanhemmalta nuoremmalla sukupolvelle. Mediakulttuurissa tilanne on kokolailla toinen. Enää ei voida olettaa kulttuurista pysähtyneisyyttä, vaan jatkuva kulttuurinen muutos ja uudistuminen ainakin on tosiasia kulttuurin välineissä ja pintakertomuksessa.

Kulttuurin nopeutuva muutos perustelee kaksisuuntaisen sosialisoinnin, sen, että lapsilta voi oppia, lapset voivat opettaa toisiaan ja vanhempiaan, ja oppia toisiltaan. Kaiken kaikkiaan voidaan ajatella, että oppiminen levittäytyy elämismaailmalliseksi ilman institutionaalisia rajoja ja median viestit, esineet ja tuotteet lomittuvat osaksi päivittäisen toiminnan virtaa. Populaarit kertomukset ja tarinat ovat osa lapsuuden kokemusmaailmaa ja lapset osa populaarikulttuurisia kertomuksia.

Kulttuurinen muutos ja lapsuuden kehityksellinen omalakisuus ja edistyksellisyys suhteessa vanhempiin sukupolviin perustelevat sen,

että lasten ja nuorten synnyttämiä kulttuurisia käytäntöjä ja merkityksiä on kuunneltava, luettava, tutkittava ja opiskeltava erityisellä herkkyydellä. Osina lasten ja nuorten kokemusmaailmaa informaatio- ja kommunikaatioteknologiat muodostavat julkista pedagogiikkaa, joissa synnytetään uusia tiedon, taidon ja mielihyvän kytkentöjä (Giroux 2000a, 30).

Digitaalisen lapsuuden argumentaatiosta lähtevässä koulukritiikissä koulu nähdään perinteitä ylläpitävänä ja uusintavana instituutina. Koulu on suljetun tiedon pyhättö, joka suojelee tiedollista autonomiaansa kaikin mahdollisin tavoin. Sen suljettua koodia voi verrata esimerkiksi internetin avoimeen koodiin. Koulumestarit ovat olleet ensimmäisten joukossa varoittamassa internetin sisältämän tiedon epäluotettavuudesta. Kuvaava esimerkki virallisen koulutiedon sulkeumasta on tapaus, jossa eräs oppilas pyysi muita lähettämään hänelle hyviä äidinkielen aineita ja julkaisi niitä sitten verkkosivuillaan. Tapauksesta nousi häly ja aineet poistettiin verkosta. Tässä ja vastaavissa tapauksissa koulu ja opettajat paljastuvat portinvartijoiksi, joilla on hallussapito-oikeus tietynlaiseen tietoon.

Mediaviisaalle opettajalle internet on sen sijaan loppumaton informaation ja innostuksen lähde, joka ei vain anna mahdollisuutta ”yhdistettyihin luokkahuoneisiin” ympäri maailman vaan palvelee myös periaatteellisesta pedagogista tehtävää: edistyksellisen koulun tehtävä on virittää keskustelua yli kaikkien muurien, ei siksi, että taivutetaisiin toisin ajattelevia, toisin käyttäytyviä, toiselta näyttäviä omalle puolelle, vaan siksi, että voitaisiin yhdessä etsiä mahdollisuuksia toisten ymmärtämiseen ja parempaan yhteiseen huomiseen.

Esimerkki digitaalisen lapsuuden diskurssista, eräänlaisesta ”visiönäarisestä utopianismista” (Buckingham 2000, 44) kulttuurisen konservatismiin vastakohtana, on Henry Giroux’n (2000a, 30) korostus:

”Monien opettajien ja aikuisten on tarkistettava ymmärrystään uudesta teknologiasta ja lukutaidon ulottuvuuksista. Uudesta mediasta, internet- ja tietokonekulttuurista pitää tulla vakavan kasvatustieteellisen tutkimuksen ja oppimisen kohde, erityisesti peruskoulussa.”

Sherry Turklen (1984; 1998) pitkäaikaisten etnografisten tutkimusten varteenotettava huomio on se, että lapset ovat usein näyttäneet tietä sille, kuinka tietokoneet ovat muuttaneet tapojamme ajatella (Turkle 1998, 326). Turklen empiiristen tutkimusten päähavainto on, että lasten maailmanhahmottamisessa – erityisesti siinä miten lapset puhuvat elämästä ja itsestään – on viimeisen sadan vuoden aikana tapahtunut kaksi merkittävää siirtymää. Ensimmäinen, teknologinen siirtymä tapahtui mekaanisten ja fysikaalisten objektien maailmasta elektronisten objektien maailmaan. Teknologista siirtymää on Turklen mukaan seurannut muutos myös lasten mentaalisisäisissä representaatioissa. Mekaanista maailmaa hahmotettiin fysiikan sanastolla, kun taas elektronista, tietokoneiden maailmaa hahmotetaan psykologian sanastolla.

Toinen, ja parhaillaan tapahtumassa oleva siirtymä, tarkoittaa elävän ja elottoman kategorioiden sekoittumisen arkipäiväistymistä. Toista siirtymää elävät lapset puhuvat tietokoneista toisaalta pelkkinä koneina, mutta toisaalta kuvailevat niitä aistivina ja intentionaalisina olentoina. Lapset ovat eräänlaisia medioituneen todellisuuden ”teoreettisia käsityöläisiä”, jotka kykenevät yhdistelemään artefaktien ominaisuuksia elollisten objektien ominaisuuksiin ilman suurta tuskaa. (Turkle 1998, 325.)

Ensimmäisen sukupolven tietokonelapset kykenivät tekemään eron tietoisuuden ja elollisen elämän välillä. Heidän mentaalimaailmaansa sovitui ajatus tuntevista tietokoneista, jotka eivät kuitenkaan olleet eläviä. Ajatus on tuttu esimerkiksi monista alkuperäisuskonnoista, saduista ja animistisiksi kutsutuista uskomusjärjestelmistä, joissa kivillä ja puilla on sielu. Toista siirtymää eläville kyborgilapsille ero ei enää ole ratkaiseva. Ratkaisevaa on niiden näkökulmien ja mahdollisuuksien moninaisuus, joita tietokoneistettu ”elämä” tarjoaa. (emt., 326–327.)

Lasten maailmanhahmottamisessa tapahtuva viimeisin siirtymä on osa laajempaa kulttuurista muutosta, jota olemme kutsuneet siirtymäksi humanismista bioparadigmaan (Suoranta & Ylä-Kotola 1999). Samalla kun Turkle esittää empiiristä evidenssiä usein löysään keskusteluun informaatio- ja kommunikaatioteknologioiden maailmanku-

vallisesta vallankumouksellisuudesta, onnistuu hän siirtämään metodologisen keskustelun kognitiivisen etnografian ”puhtaan” tietoisuuden alueelta kriittisen pedagogiikan ideologisen tietoisuuden alueelle. Turkle osoittaa uuden kriittisen kysymisen empiirisen pohjan: lapset ja nuoret eivät vain tiedä ja osaa paremmin mediakulttuurin käytäntöjä kuin vanhempansa ja opettajansa, vaan myös kehittävät ja luovat uutta mediakulttuuria riippumatta formaaleista pedagogiikoista tai opetussuunnitelmista.

Vastakkainasettelujen tuolle puolen

Tiivistäen edellä esitettyä vastakkainasettelua, eroa kahden katso-
mustavan – toisaalta huolen ja viattomuuden ja toisaalta medialuku-
taitoisen lapsen diskurssien – välillä ei ole tarpeellista nähdä turhan
dramaattisena. Molemmat pelkistykset lähtevät sentimentaalisesta
essentialismista, jossa lapsuus määritellään aina olemukseltaan jon-
kin näköiseksi (Buckingham 2000, 57). Ensinnäkin kysymys on esi-
tystavallisesta ja retorisesta ratkaisusta, ei tyhjentävästä luokittelus-
ta, vaikka monet alan kirjoittajat (Jenkins 1998; Kinder 1999; Giroux
2000; Buckingham 2000) jakavatkin edellä esitellyn jaottelun lapsuu-
den lopun ja digitaalisen lapsuuden välillä. Erittely ei siis tee täyttä
oikeutta ajatussuunnille; todellisuudessa kumpaankin luokkaan sijoit-
tetut ideat ovat monipuolisempia kuin erittely antaa ymmärtää.

Toiseksi myös lapsuuden arkinen todellisuus on monimuotoisempi
kuin sitä käsitteellistävät teoriat. Se, että lapset oppivat ja osaavat eri
asioita kuin vanhempansa ja syntyvät eri kokemusmaailmaan ei *vält-
tämättä* tarkoita, että he osaisivat itsenäisesti ja itseoikeutetusti
suunnistaa mediamaastoissa.

Kolmanneksi on sanomattakin selvää, että kaikki se oppi, joka
tulee mediasta, ei ole oppimisen arvoista. Median viesteistä tulee
neuvotella, tarkastella niitä kriittisesti ja pohtia yhdessä niiden mer-
kitystä. Lapset (tai aikuiset) eivät pärjää arjessa ilman tukea ja tur-
vaa, rajoja ja rakkautta tai ymmärrystä ja neuvoja.

Toisesta suunnasta tarkastellen, elämismaailmoiden erilaisuus ja
aikakausien muutos eivät myöskään mitenkään väistämättömästi

kerro konservatiivisesti siitä, että peli olisi menetetty näkymättömille markkina- ja mediavoimille ja kaikki olisi menossa päin honkia.

Ihmisen perustarpeet sosiaalisena ja syntymänsä jälkeenkin vielä pitkään avuttomana olentona eivät muutu informaatioyhteiskunnassakaan. Asian voi pikemminkin nähdä aivan päinvastoin. Kun toiset pakotetaan epäinhimilliseen työrytmiin ja siitä syntyvään sosiaalis-psykkiseen ahdistukseen ja toisten kohtalona on pudota epäinhimilliseen joutilaisuuteen ja (useimmille syntyvään) nöyryyttävään riippuvaisuuskokemukseen, on jokseenkin selvää, että vähäistenkin läheisuuksien merkitys vain korostuu. Mikä merkitys välittyneillä sosiaalisilla suhteilla (kännykkä- ja verkkokulttuurilla) sitten on ihmisten hyvinvointiin keskipitkällä ja pitkällä aikavälillä, jää tulevien empiiristen tutkimusten selvitettäväksi.

Kasvatuksen alaan kuuluu itsestään selvästi huoli ei vain omasta elämästä ja läheisistä, vaan myös maailman tilasta. Näkökulma maailman tilaan ja ihmisten hyvinvointiin muuttuu vastakohtaistuksista toiseksi, jos mediakulttuurin ongelmista ryhdytään puhumaan maailmankuvan merkitysongelmina, elämäntilanteiden epäsuotuisuutena tai selkokielellisesti elämäntaidollisina ja yhteiskunnallisina ongelmina. Keskustelu lapsuudesta olisikin yhteiskunnallistettava keskusteluksi elämisen yleisistä ehdoista ja rakenteista globalisoidussa maailmassa.

Esimerkiksi Lauri Rauhalan (2000) kirjoitukset auttavat tämänkaltaisten ajatusten kehittälyssä. Rauhala pitää esimerkiksi ihmiselämän lääketieteellistämistä riittämättömänä näkökulmana kulttuuristen muutosten aiheuttamiin ongelmiin ja ottaa esimerkin lasten ja nuorten maailmasta. Heidän ongelmallisissa elämäntilanteissaan ei useinkaan ole kysymys medisiinisestä aivoihin sijoittuvasta ongelmasta, vaan isosta kulttuurisesta ongelma-tyydyksestä, jossa tarvitaan ennen kaikkea psykologista, sosiologista ja kasvatuksellista silmää.

Rauhalan mukaan ”lasten ja nuorten epäsuotuisan maailmankuvan kehittäminen elämäntaitoa lisääväksi on aina oleva perusluonteeltaan kasvatuksellista, siis maailmankuvan tasolla tapahtuvaa vaikuttamista.” Tärkeä avaus sisältyy seuraavaan:

”Tärkeällä tavalla sitä [lasten epäsuotuisaa maailmankuvaa ja elämäntaitoa, JS] voidaan tukea elämäntilanteita inhimillistämällä. Niihin puuttuminen edellyttää kuitenkin niin suuria yhteiskunnallisia ja kulttuurisia asenteiden ja toimintamallien uudistuksia, että yleistä kansalaisvalmiutta niihin ei vielä ole. Ongelmien juurille menoa saataneen siksi odottaa vielä pitkään. Isojen asioiden välttelyn pakotienä aivokemian säätely saattaa silloin näyttää houkuttelevan kätevältä ja halvalta.”

Tämän siivittämänä voi esittää muutamia kysymyksiä, joita keskustelussa tulisi pohtia ja empiirisiin tutkimuksiin selvittää: Millaiseen elämäntapaan esimerkiksi väkivaltaohjelmien katselu kuuluu? Mitä tässä mielessä olisi elämäntilanteiden inhimillistäminen? Miten elämänsä voisi järjestää niin, ettei viihtymättömyyteen tehtyä viihdettä tarvitsisi lainkaan katsella? Mihin ihmiset joutuvat nykyisin käyttämään aikansa? Millaisia yhteiskunnallisia toimintamallien uudistuksia tarvittaisiin, jotta aikansa voisi käyttää mielekkäästi?

Edellä esitetyt vastakohtaiset puhuvat lapsuudesta kutsuvat tekstiin myös henkilökohtaisen ulottuvuuden. Mistä lasten kasvattamista koskeva huono omatunto syntyy? Millä ihmisiä – lapsia, heidän vanhempiaan – tänään hallitaan? Millä he tulevat hallituiksi? Vastauksia voi etsiä kulttuurisesta perinteestä, joka koko menneen vuosisadan on tuottanut puhetta lapsuuden erityisyydestä. Perinne kiteytyy Foucault’n (1998, 102) biovallan käsitteeseen. Se viittaa poliittiseen käytäntöön, joka vetää elämän ja sen mekanismit ”täsmällisten laskelmien piiriin ja tekee tieto-vallasta ihmisen elämän muuttamisen agentin”. Kun puhe on lapsuudesta, on aina kysymys myös aikuisuudesta, toisin sanoen ihmisten (hyvän) elämän, sanalla sanoen ihmis-yhteiskunnan, ehdoista ja edellytyksistä.

Nämä ovat esimerkkejä johdattelevista ajatuskuluista ja kysymyksistä yhteiskunnallis-ideologiseen keskusteluun, jossa ei päästä eteenpäin uuden sukupolven ja median epäpyhän liiton taivastelulla eikä lasten medialukutaidon katteettomalla ylistyksellä.

Juuri näissä kysymyksissä mediakulttuurisen lapsuuden diskurssi kohtaa ongelmia, jos se jättää huomiotta mediakulttuurin kaupalliset ja erivertaiset tekijät (Buckingham 2000, 51–53). Toisaalta mitkään aikaisemmat ideologiset rajat eivät enää välttämättä päde. Aja-

tellaan esimerkiksi rap-kulttuuria, jota suuret levy-yhtiöt rahoittavat: voiko globaalin talouden rakenteiden sylissä tehdä kumousta? Mitä tulisi ajatella joidenkin ajattelijoiden teknologiahypestä, jonka mukaan lapset ja nuoret omaksuvat (arkipäivässään ja demokratisoituvissa luokkahuoneissa) kuin itsestään avoimen yhteiskunnan viestintä- ja vaikuttamiskulttuurin, hylkäävät ahneen kansallisen ajattelun ja suuntautuvat ekologisesti kestävässä käytännöissään yhdenvertaisen maailman päivittäiseen rakentamiseen.

Kulttuurin kaikkivoipaisuus

Kulttuurista on kaiken kaikkiaan tullut yleistermi, jolla voidaan näennäisen vaivattomasti tehdä ymmärrettäväksi melkein mitä vain. Sitä käytetään esimerkiksi selittämään sitä, miksi lapsuus näyttäytyy juuri nyt tällaisena tai tuollaisena. Näin menettelee esimerkiksi Henry Jenkins (1998, 3) kirjoittaessaan, että ”liian usein kulttuurimme kuvittelee lapsuuden utooppisena, aikuisuuden huolista ja murheista erillisenä tilana, vapaana seksuaalisuudesta, sosiaalisten järjestysten ja historiallisen muutoksen ulkopuolella, lähellä luontoa ja alkukantaisuutta, identiteetiltään ja mielikuvituksellisuudelta joustavana, oikeudenmukaisena, puhtaana ja viattomana, ja lopulta, odottamassa aikuisten turmelua tai suojelua.”

Kun kulttuuri pannaan vastaamaan noin suurista kysymyksistä kannattaa uudelleen herkistyä pohtimaan, mitä kulttuurilla oikeastaan tarkoitetaan? Sopii epäillä, onko nykyisin enää olemassa yleistä kulttuuria, joka voidaan laittaa selittämään tämä kaikki. Kulttuurihan on pilkkottu ja pilkkoutunut moniaineksiseksi khiasmaksi, jonka osasia ovat niin alakulttuuriset, kansalliset, etniset, paikalliset, sukupuoliset, mediaaliset kuin sukupolvittaiset identifikaatiot.

Lapsuuspuheen alueella viittaaminen yleiseen kulttuuriin ei riitä. Pitää tuntea myös puhuja-asema ja konteksti, josta (lapsuuden) kulttuurisia puhuntoja, diskursseja ja selitysmalleja tarjotaan. Jos kulttuurin konstruktioaluonne otetaan vakavasti, kysymys on nimenomaan puhuntojen tarjoamisesta ja soluttamisesta keskusteluun. Näin on mahdollista tutkia myös erilaisten puhuntojen välisiä hegemonia-

kamppailuja, ja päästä kysymään, millaiset diskurssit ja kenen esittäminä näyttävät saavan julkista tilaa ja auktoriteettia lapsikysymyksessä.

Oman pohdintansa arvoinen kysymys on, millä retoriikalla lapsikysymyksessä lunastetaan yhteiskunnallisesti vaikutusvaltainen puhuja-asema. Tällä hetkellä näyttää siltä, että medikaalisaation myötälaisissa purjehtivalla psykiatrisella asiantuntijuudella saa paljon julkista palstatilaa.

Siinä missä psykiatrisen tutkimuksen edustaja voi vakuuttaa argumenttiensa pätevyyttä 'aivojen', 'keskushermoston' tai 'psykykkisen kehityksen' sanastolla, on kulttuurin tutkijalla käytettävissään 'hyvän elämän', 'hyvinvointia kasvattavan elämäntavan' tai 'inhimillisen vuorovaikutuksen' tapaisia kielikuvia. Kuvaavin esimerkki siitä, kuinka kaikki psykiatrian alueelta kelpaa painettavaksi, on psykiatrian professori Fredrik Almquistin (HS 14.4.2001) luonnehdinta: ”Markkina-arvoon verrattuna *aivojen ihmisarvo* näyttää jäävän toiselle sijalle” (kursivointi JS).

Tarkoitus ei ole kyseenalaistaa lääketieteellistä lapsiasiantunteumusta ja -asiantuntijoiden sinänsä hyviä tarkoituksia. Lapsipsykiatriassa käytännössä joudutaan tavallisesti kohtaamaan ihmisiä hyvin vaikeissa tilanteissa ja olosuhteissa. Näistä tilanteista julkisuuteen hyvässä tarkoituksessa kertomalla voidaan kuitenkin tuottaa harmillisia seurauksia syyllistämällä vanhempien suuri enemmistö aivan turhaan. Ehkä lääketieteen ammattilaisten kannattaisikin nykyistä enemmän pohtia, tullako julkisuuteen kauhukuvien vai sittenkin onnistumistarinoita, joista voisi lukea, miten tästäkin tukalasta tilanteesta selvittiin.

Lapsuus ja kulttuurin pedagogisoituminen

Edellä esitellyissä länsimaisen lapsuuden diskursseissa on kysymys hegemonisista kamppailuista, joiden panoksena on kulttuurisesti tyhjäksi määritellyn lapsuuden täyttämisen näillä tai noilla merkityksillä, taidoilla, tiedoilla, asenteilla ja haluilla. Mainosmiehet tekevät työtä myydäkseen lelu- ja peliteollisuuden tuotteita lisääntyvälle länsimai-

selle (lapsi)asiakaskunnalle. Koulu yrittää pitää kiinni opetuksellisista perustehtävistään ja hyvää tarkoittavat puoliviralliset organisaatiot, vapaaehtoisjärjestöt ja vanhempainyhdistykset kampanjoivat mainosvapaan ja huolettoman lapsuuden puolesta: ”Enemmän kuin olemme tajunneetkaan, koulu kilpailee itsemääräytyvyyden (*agency*), identiteetin ja itsetunnon tarjoajana monenmoisten anti-koulujen kanssa – sekä keskiluokkaisessa asuinalueen ostoskeskuksessa että gettojen kaduilla”, kirjoittaa Bruner (1996, 38).

Sieluista ja identiteeteistä käytävän kilpailun taustalla on ajatus, jonka mukaan ihminen on lajiolemukseltaan vaikutuksille altis eläin. Sloterdijkin (2000) kiteytyksen mukaan

”Humanismin peruskokemuksiin kuuluu vakuuttuneisuus siitä, että ihmiset ovat ’vaikutuksille alttiita eläimiä’ ja siksi on välttämätöntä taata heille oikeanlaisia vaikutteita. Nimitys ’humanismi’ muistuttaa – virheellisen harmittomasti – ihmisen ympärillä jatkuvasti käytävästä raastavien ja kesyttävien pyrkimysten välisestä taistelusta.”

Tässä yhteydessä kiinnostavinta hegemonista kamppailua lapsen täyttämisestä näillä tai noilla merkityksillä käydään koulun (formaalin oppimisen) ja mediakulttuurin (informaalin oppimisen) välillä. Informaalin oppimisen alueella oppiminen tapahtuu huomaamatta, asioita ei ajatella oppimisen kieliopilla, joka puolestaan on tyypillistä koulun pedagogis-didaktiselle käytännölle. Populaarinen mediakulttuuri opettaa tehokkaasti, se on kaupallinen opetusautomaatti kaupallisine opetussuunnitelmineen.

”Musiikin, julisteiden tai television virran piirittämä minä asemoidaan ja punnitaan huomaamatta. Kaltaisistamme ihmisistä kertovan elokuvan katseleminen tai romaanin lukeminen saattaa myös antaa impulsin pohtia omaa identiteettiämme ja elämänvalintojamme. Omaan kehoon voi verrata lehtien kuviin ja päättää, miltä aikoo näyttää ja hyväksyykö tiettyjä ihanteita vai ei.” (Fornäs 1998, 258.)

Kouluoppimisen ja arkipäiväoppimisen jako on myös problematisoivissa. Ensinnäkin on epävarmaa, että se mitenkään olennaisesti tavoittaisi lasten arkipäiväistä kokemusta medioituneessa kulttuu-

rissa. Kyseessä voi olla aikansa elänyt käsitteellistys, jonka perusta oli ennen kaikkea institutionaalisen oppimisen auktorisoinnissa.

Toiseksi on ajateltavissa, että yhtä paljon kuin subjektiivisesti merkityksellinen ja koskettava oppiminen tapahtuu median täyttämässä arkipäivässä, myös arkipäivä pedagogisoituu tai opetussuunnitelmallistuu. Seiter (1993) on tutkinut ”keskiluokan didaktisoitua lasten kasvatusta”, joka tapahtuu erityisesti ns. kasvatuksellisten lelujen ja pelien avulla. Leikkiin ja viihdytykseen tarkoitetut lelut ja pelit ovat vähitellen alkaneet saada kasvatuksellisia ”ominaisuuksia”. Leluja mainostetaan entistä enemmän niiden akateemisilla ominaisuuksilla, joita niihin on kehityspsykologien avustuksella ahdettu. Leluista käytävällä pedagogisella keskustelulla on tietenkin pitkä historia aina Fröbelin palikoista alkaen.

Informaalin ja formaalin ero on siis kaksiteräinen miekka. Toisaalta liputetaan informaalin oppimisen puolesta inhimillisen vapauden ja aktiivisen, instituutiovapaan toiminnan valtakuntana. Toisaalta näyttää siltä, että kulttuurin vahvat voimat ovat tuomassa arjen alueelle koulusta tuttuja teemoja pedagogisina ja kasvatuksellisinä ”oppimistuotteina”. Etenkin tietokone välineenä näyttää olevan vahvan pedagogisoinnin piirissä. Tästä osoituksena ovat sana- ja tietokirjat sekä lukemisen ja kirjoittamisen oppimiseen tarkoitetut pelienkaltaiset ohjelmat. Toisaalta kannattaa myös huomata, että aivan tavallisetkin viihdyttävät pelit, ilman ”arkipäivän opetussuunnitelmaa”, opettavat käyttäjilleen monenmoisia kognitiivisia taitoja, avaruudellista hahmottamista ja päättelykykyä.

Ajatuskokeena voi kuvitella, mitä oppimisen mahdollisuuksia medioitunut kulttuuri tarjoaa. Medioituneen kulttuurin lukutaitovaatimukset laajenevat printtilukutaidosta monenlaisten välineiden (CD- ja muut soittimet, tietokone, kännykkä, videot) käyttö- ja lukutaidoksi, jotka usein edeltävät lukemaanoppimista.

Ajatellaan verkkokeskusteluja (chat) pedagogisina tiloina, jossa opitaan sulavaan sanankäyttöön, sukupuolisesti liukuvaan vuorovaikutukseen ja identiteettiä koskeviin rajanmäärittäisiin tai tekstailua, joka tuottaa omaa medialoreaan ja uudistaa suomenkieltä. Pelikulttuuri tuottaa aistimellisuutta ja kognitiivisia taitoja, joita tunnetaan vielä vähän. Halpenevat megahertsit ja monipuoliset ohjelmistot mah-

dollistavat sämpläämisen koti-studioissa. Moninaiset alakulttuurit versovat globaalisti ja eettisesti koskettavien asioiden ympärillä synnyttäen kuin luonnostaan viestinnän uutta sukupolvea. Sosiaalipsykologit ovat olleet kiinnostuneita näistä ilmiöistä identiteetin, minuuden ja yhteisöllisyyden näkökulmista (Kuusela & Eskola 1999; Kuusela & Saastamoinen 2000).

Willisin (2000, 124–125) mukaan arjessa tapahtuvan luovan oppimisen motivaatio ja luottamus omiin kykyihin mediakulttuurin tuottamisessa nousevat luovasta kuluttamisesta, faniudesta ja nautintoa antaneiden kulttuurituotteiden kopioimisesta. Kulttuurin kuluttamiselle perustuva oppiminen onkin nähtävä normaalina tapana oppia eikä tuottamista ja kuluttamista sovi tässä suhteessa erottaa toisistaan. Kulttuuriset käytännöt ovat oppimisen käytäntöjä ja olemmekin Willisin mukaan lähestymässä uutta ”elektronisen kansanperinteen aikakautta”. Koulutusinstituutioiden selviytymiselle tässä ajassa onkin keskeistä ottaa opiskelijoiden kulttuuri- ja teoriapitoiset kokemukset huomioon: ”Etnografisilla selonteoilla, teksteillä ja kertomuksilla voisi olla paikkansa pohdittaessa opiskelijoiden kokemuksia, heidän symbolista työtään, ja kehitettäessä tietoisuutta ja kunnioitusta toisenlaisten elämänmuotojen toisenlaisia symbolisen työn muotoja kohtaan.”

Tämäntyyppisen tietoisuuden herättäminen voi tulkintani mukaan tarkoittaa ainakin kahta asiaa. Pahimmillaan se voi viitata kasvatuksen suureen kertomukseen paremmin tietämisestä, joka usein on liitetty koulun ja pedagogiikan erityisominaisuudeksi (Lankshear & Knobel 2001). Bruner (1996, 20) kirjoittaa puhuttelevasti siitä opetuseetoksesta, joka liian usein löytyy luokkahuoneesta ja opettajankoulutuksen piilo-opetussuunnitelmasta:

”Länsimaiden pedagoginen perintemme tuskin tekee oikeutta intersubjektiiivisuuden keskeisyydelle kulttuurin välittämisessä. (...) Opetus sovitetaan muottiin, jossa yksi, oletettavasti kaikkivoipainen opettaja kertoo tai näyttää oletettavasti tietämättömille oppijoille jotakin, josta he eivät oletettavasti tiedä mitään.”

Brunerin piirtämässä skeemassa oppijoita pidetään yksisuuntaisen ja -puolisen sosiaalisation kohteena. Ajatus on vaikeasti sovitet-

tavissa havaintoihin nykylasten ja nuorten mediakulttuurisista taidoista tai keskusteluun, tai siihen keskusteluun, jossa opetustyötä on kehitetty yhteistoiminnalliseen ja neuvottelukeskiseen suuntaan (Lahtonen 1999).

Parhaimmillaan tietoisuuden herättäminen voi viitata ajatukseen, jonka mukaan pedagogiikka rakentuu kulttuurisille neuvotteluille, joissa oppimisen mahdollisuus taataan kaikille osallisille (Freire 1998, 98–99).

Lapsilla on perinteisesti ollut hyvin vähän mahdollisuuksia saada ääntään kuuluviin ja ajatuksiaan julki puhumattakaan vastarinnasta. Usein ainoita ajoittain esiin nousevan vastarinnan kanavia ovat olleet vertaissuhteet, kapinointi koulun tylsyyttä vastaan tai kotivastarinta (Buckingham 2000, 13). Uusi media mahdollistaa tässäkin suhteessa vastarinnan ja lasten kulttuurin uudet muodot. Puhe teledemokratias- ta on toisaalta ollut ennakoivaa; vielä on liian aikaista sanoa, mitä informatioteknologiaa käyttävä demokratia ja aktivismi tarkoittavat käytännössä, vaikka maailmanverkon ja sähköpostin käytöstä jo onkin näyttöjä globalisoituneen kansalaisaktiivisuuden palveluksessa.

Mediakulttuurin lumo ja toiminnallisen tutkimuksen kaipuu

Yleisessä keskustelussa olisi kuitenkin kiinnitettävä enemmän huomiota medioituneen kulttuurin mahdollisuuksiin kuin uhkiin ja eriteltävä mediakulttuurin koskettavuuden teemaa. Paul Willis (2000, 47–48; ks. myös Bruner 1996, 97) on äskettäin luonnehtinut nykykulttuuria kiihtyvyyden, nopeuden, muutoksen ja monimuotoistumisen metaforilla. Ennenkaikkea kulttuurin tavarointuminen (*commodification*) ja elektroninen (tai digitaalinen) viestintä ovat Willisin mukaan muuttaneet kulttuurin kokemisen ja elämisen ehtoja.

Vallalla saattaa edelleen olla romanttinen kuva entisaajan organisesta yhteisöllisyydestä, jossa kohdattiin kasvoista kasvoihin ja elettiin paikallisesti tuotetussa ympäristössä. Digitalisoitua viestintä on Willisin mukaan pyyhkäisemässä pois romantisoitun mielikuvan:

”Suurin osa merkitysten tuotannosta ja vuorovaikutuksestamme toisten ihmisten kanssa ei ole välitöntä ja ekspressiivistä, vaan tapahtuu esineiden ja tavaroistuneiden suhteiden välityksellä: televisio, radio, elokuva, lehdet, musiikki, kaupallinen tanssi, tyyli, muoti, kaupalliset vapaa-ajan viettotavat. Nämä ovat pääasiallisia uudelleenryhmitäyksiä (...) Nykyajan viestinnällisen imperatiivin mukaista ei ole hyvän tekeminen, kasvattaminen, informoiminen tai kehittäminen, vaan ostovoimasi ja ostokykyysi myyminen suurimmassa mahdollisessa laajuudessa.” (Willis 2000, 48–49.)

Muutoinkin idea orgaanisesta yhteisöllisyydestä tai alkuperäisestä autenttisuudesta on myytti: ”media ja sosiaalisesti muotoutuneet kuvat ovat satoja ellei jopa tuhansia vuosia vaikuttaneet identiteettimme rakentumiseen” (Fornäs 1998, 261).

Mediakulttuuria kannattaa tietenkin pohtia myös muista kuin tavaroistumisen ja kulutuksen näkökulmista. Vaikka tavaroistuminen on keskeistä mediakulttuurin markkinalogiikan ymmärtämiseksi, se ei poista mediakulttuurin esteettistä mielihyvää tuottavia merkityksiä ja symbolista koskettavuutta. Tavaramuoto ei korvaa käyttöarvoja vaihtoarvoilla. Käyttöarvoihin nimittäin sitoutuu kaikelle inhimilliselle toiminnalle välttämätöntä esteettistä mielihyvää sekä kauneuden ja tyyllillisen eheyden kaipausta. (emt., 263.) Digitaalisuus on myös entisestään lisännyt mahdollisuuksia kulttuurin arkiseen tallentamiseen ja näin myös laajentanut kollektiivista muistia, joka joukkoviestinnän ansiosta kietoo yhteen henkilökohtaisen muistelun (ks. Korkiakangas 1996, 24), identiteetinprojektit ja uudet yhteisöllisyyden muodot (ks. Peltola 1999; Turkle 1999).

Kulttuurin medioituminen ja digitalisoituminen on avannut maailmaa maantieteellisesti ja sosiaalisesti. Medialisoitumisen seurauksena tapahtunut maapalloistuminen ei tarkoita vain talouden globalisointumista, vaan myös mahdollisuutta vastakulttuuristen merkitysten laajaan levitykseen ja käyttöön erilaisissa symbolisissa ja materiaalisissa taisteluissa, jotka koskevat maailman kaikkia asukkaita. Medioituminen ei siis välttämättä tasapäistä henkilökohtaisia kokemuksia saati tuhoa välittömiä suhteita muihin ihmisiin. Sen sijaan se voi laajentaa sekä esteettisen kokemuksellisuuden että ihmisten välisen vuorovaikutuksen alueita. (Fornäs 1998, 261, 263.)

Willisin (emt., 50) mukaan keskeinen tutkimuksellinen haaste onkin ymmärtää tavaroistuneiden välineiden erilaisia käyttötapoja, ja ihmisten välisiä välittyneitä suhteita. Ei ehkä ole sattumaa, että formula-kisat ovat aikamme globaalia viihdettä. Kiinnostava mediakasvatuksellinen tutkimuskysymys olisi, mikä (muu kuin kuljettajan kansallisuus) koskettaa nopeasti liikkuvissa autoissa?

Kriittisten kulttuurintutkijoiden tavaksi on tullut vastakohtaistaa populaarikulttuurin affektiivinen koskettavuus ja järjestettyjen opetustapahtumien ahdistavuus. Koskettavuus on kuitenkin kaksiteräinen miekka (Ziehe 1991). Toisaalta sitä on liian vähän, toisaalta aivan liikaa. Medioitunut kulttuuri tarjoaa ”tulkintojen painetta”, todellisuuden ”tuntemisen kynnys laskeutuu elämänhistoriallisesti yhä alemmaksi ilman, että tätä tuntemista kyettäisiin kuitenkaan käyttämään yhteiskunnallisesti ja psyykkisesti paremmin hyväksi” (emt., 219–220): ”Tavaroiden, kuvien, symbolien, tulkintamallien ja esineellisten kohteiden ehtymätön kaleidoskooppi tuntuu pikemminkin rasittavalta taakalta kuin tarjouksien runsaudensarvelta” (emt., 201). Ammattikasvattajat ovat ongelmissa. Toisaalta hyvin valmistellut elämänläheiset ja oppilaskeskeiset teemat menettävät nopeasti mielenkiintonsa, toisaalta koskettavuutta kaivataan.

Koskettavuuden ongelmasta ei ilmeisestikään selvitä sillä, että pidetään kiinni populaarikulttuurin ja tavoitteellisen pedagogiikan erosta tai sillä, että erittelemättä juhlitaan populaarikulttuuria mielihyvän ja vapauden valtakuntana ja kritisoidaan koulua sen pakkotahtisesta tylsyydestä. Pikemminkin on toisaalta tähdittävä ihmisten kognitiivisen, affektiivisen ja eettisen rohkeuden ja kekseliäisyyden lisäämiseen, toisaalta kokeilujen ja uuden löytämisen mahdollisuuteen niin itseä koskevissa identiteettikysymyksissä kuin yhteisöllisessä oppimisessa globaaliin ajatteluun:

”Juuri siitä, että osaa katsoa *uusin* silmin jo tietämänsä, tulee oppimisen kannalta ratkaisevaa. Myöskään lapsuutta ja nuoruutta ei nykyisten kulttuuristen edellytysten vallitessa voidaan välttämättä pitää avoimen kokemisvalmiuden vaiheina, askeleina uusille alueille. Hämmästynyt ja utelias on enää vain se, joka osaa irrottautua tulkintojen paineesta. Juuri tämä paine saa aikaan sitä niukkuutta, joka jatkuvasti

kaventaa lapsuuden ja nuoruuden ajallista, tilallista ja symbolista todellisuutta.”

Se ainakin on selvää, että media- ja pop-kulttuurista ei pääse eroon ravistelemalla tai kielloin: ”Jokapäiväistä arkea on vaikea kuvitella ilman populaarikulttuurin piiriin luettavia mediatekstejä, puheenaiheita, nautintoja ja viihteitä. Populaarikulttuuri on arkisen kokemusympäristön itsestäänselvydeksi muodostunut osa, joka tuottaa merkityksiä, kokemuksia, puheenaiheita, julkisuuden alueita ja liiketoiminnan sijoja,” kirjoittavat Koivunen ym. (2000, 14). Sanottu koskee mitä suurimmassa määrin mediakulttuurista lapsuutta. Lapset oppivat kertomalla kuvitteellisista hahmoista toisilleen siellä missä kohtaavat, piholla, kodeissa ja päiväkodeissa.

Lasten (tai aikuisten) oppimisen järjestykset eivät noudattele kouluoppimisen kesytettyjä järjestyksiä, vaan ovat tässä mielessä viljejä. Merkittävin oppiminen tapahtuu kollateraalaisesti (Dewey) ikään kuin oppiaineiden välisenä, päälle päin summittaisena yhdistelynä tai perustuu itselliseen koskettavuuteen (Ziehe). Lasten ei tarvitse katsella televisiosta Pokémoneja, ostaa tai vaihtaa Pokémon kortteja tietääkseen, kuka on tähtiryhmän johtaja. Populaarikulttuurinen tieto imeytyy osaksi lasten arkipäiväistä olemista nimenomaan villisti ja tilanteisen (kontekstuaalisen) koskettavuuden kautta.

Yksi kontekstuaalisen oppimisen johtavista nykyteoreetikoista, Etienne Wenger (1998, 273) myöntää median voiman etsiessään motivoivan oppimisyhteisön alkeishiukkasia: ”Toki televisio, lehdet, kirjat ja media yleensä tarjoavat loputtomasti aineistoa mielikuvitukselle (...) ja kilpailevat menestyksekkäästi oppilaiden huomiosta koulun kanssa.” Wenger näyttää kuitenkin ajattelevan, että mediakulttuurinen tieto on näennäistä ja voi ilman ympäröivää oppimisyhteisöä passivoida oppijan. Parhaimmillaan nimenomaan koulu voi toimia aktiivisena oppimisyhteisönä: ”Kun kuvittelukyky ankkuroidaan oppimisyhteisöön, siitä voi tulla osa elävää identiteettiä ja siten aktiivinen pikemminkin kuin passivoiva voima.”

Wengerin ajattelun taustalta voi löytää amerikkalaisen progressiivisen kasvatuserinteen. Siinä vedotaan yhteisössä oppimisen puolesta ja ajatellaan, että koulut voivat toimia todellisina oppimisyh-

teisöinä ja osallistua kansalaisyhteiskunnan rakentamiseen. Progressivistien kantavana kasvatusideana on viimeiset satavuotta ollut projektimuotoinen kokeileva oppimis- ja opetustoiminta, jossa yhdistyvät ”head and hand” (ks. Feffer 1993, luku 9).

Nykyprogressivisteista esimerkiksi Giroux (2000b, 33) on äskettäin päätenyt perustaltaan samankaltaisiin korostuksiin kuin sata vuotta sitten. Hänen ideansa on rakentaa monitieteisiä tutkimus- ja opetusohjelmia, joissa yhdistetään perinteiset lukutaidolliset elementit (kirjallisuuskritiikki) uusiin lukutaidon muotoihin (digitaalitekniikkaa hyödyntävät tuotannot) ja käsitteellinen osaaminen materiaaliseen. Nämä ohjelmat tarjoaisivat opiskelijoille mahdollisuuden käyttää omaa ääntään, opetella kirjoittamaan käsikirjoituksia, tuottamaan sisältöjä ja oppimaan ja tutkimaan yhteisöllisesti ja yhteisöprojekteissa. Tämänkaltaiset opetusohjelmat osoittavat mediakulttuuriin sisältyviä oivaltavan ja silmiä avaavan oppimisen mahdollisuuksia ilman etukäteisiä vastakkaisasetteluja matalan ja korkean kulttuurin välillä ja viittaavat *toiminnallisen* tutkimuksen mahdollisuuteen.

Kirjallisuus

Almquist, F. 2001. Lapsi haavoittuu ilman suojaa ja tukea. Helsingin Sanomat 14. 4., A5.

Blumer, H. 1970. Movies and conduct. New York: Arno Press (Alkuperäinen 1933)

Buckingham, D. 1998. (toim.) Teaching popular culture. Beyond radical pedagogy. London: UCL Press.

Buckingham, D. 2000. After the death of the childhood. Growing up in the age of electronic media. Cambridge: Polity Press.

Bruner, J. 1996. The culture of education. Cambridge: Cambridge University Press.

Du Gay, P., Hall, S., Janes, L., Mackay, H. & Negus, K. 1997. Doing cultural studies. The story of the Sony walkman. London: Sage.

- Feffer, A. 1993. *The Chicago pragmatists and american progressivism*. Ithaca & London: Cornell University Press.
- Fornäs, J. 1998. *Kulttuuriteoria. Myöhäismodernin ulottuvuuksia*. Suom. M. Lehtonen, K. Hazard, V. Blom & J. Herkman. Tampere: Vastapaino.
- Foucault, M. 1998. *Seksuaalisuuden historia*. Suom. K. Sivenius. Tampere: Gaudeamus.
- Freire, P. 1998. *Pedagogy of freedom. Ethics, democracy, and civic courage*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Giroux, H. 1996. *Fugitive cultures*. New York & London: Routledge.
- Giroux, H. 2000a. *Stealing innocence*. New York: St. Martin's Press.
- Giroux, H. 2000b. *Impure acts. The practical politics of cultural studies*. New York & London: Routledge.
- Giroux, H. & McLaren, P. 2001. *Kriittinen pedagogiikka*. Suom. J. Vainonen. Toim. T. Aittola & J. Suoranta. Jyväskylä: Vastapaino.
- Grossberg, L. 1995. *Mielihyvän kytkennät*. Suom. & toim. J. Koivisto, M. Lehtonen, E. Puoskari & T. Uusitupa. Tampere: Vastapaino.
- Halonen, J. 3001. *Kolumni. Like-uutiset 2*.
- Heiskala, R. 2001. *Informationaalinen vallankumous, verkko ja kulttuurinen identiteetti*. *Tiede&edistys* 26 (1), 34–44.
- Inkinen, S. 2001. *Datan, verkkojen ja maailmankylän sukupolvi*. Teoksessa Kangassalo, M. & Suoranta, J. (toim.) *Lasten tietoyhteiskunta*. Tampere: Tampere University Press.
- Jenkins, H. 1998. *Introduction: Childhood innocence and other modern myths*. Teoksessa Jenkins, H. (toim.) *The Children's Culture Reader*. New York & London: New York University Press, 1–37.
- Katz, J. 1997. *Virtuous Reality*. New York: Random House.
- Kellner, D. 1998. *Multiple literacies and critical pedagogy in a multicultural society*. *Educational Theory* 48 (1), 103–122.
- Kihlman, C. 2000. *Vastaus on ei*. Teoksessa Westö, m. & Kihlman, C. *Epätöivon toivo*. Helsinki: Otava.
- Kinder, M. 1999. (toim.) *Kids' media culture*. Durham & London: Duke Univeristy Press.

- Kivinen, O. & Ristelä, P. 2001. Totuus, kieli ja käytäntö. Pragmatistisia näkökulmia toimintaan ja osaamiseen. Vantaa: WSOY.
- Koivunen, A., Paasonen, S. & Pajala, M. 2000. Populaarin strategiat ja taktiikat. Teoksessa Koivunen, A., Paasonen, S. & Pajala (toim.) Populaarin lumo – mediat ja arki. Turun yliopiston taiteiden tutkimuksen laitos A 46, 14–25.
- Korkiakangas, P. 1996. Muistoista rakentuva lapsuus. Agraarinen perintö lapsuuden työnteon ja leikkien muistelussa. Helsinki: Kansatieteellinen arkisto 42.
- Kuusela, P. & Eskola, J. 1999. (toim.) Sähköinen okeanos. Tutkimus, opetus ja Internet. Kuopion yliopiston yhteiskuntatieteellisiä selvityksiä E 13.
- Kuusela, P. & Saastamoinen, M. 2000. (toim.) Ruumis, minä ja yhteisö. Sosiaalisen konstruktionismin näkökulma. Kuopion yliopiston yhteiskuntatieteellisiä selvityksiä E 21.
- Lahtonen, M. 1999. Keskustellen parempaan työyhteisöön. Teoksessa Heikkinen, H., Huttunen, R. & Moilanen, P. (toim.) Siinä näkijä, missä tutkija. Jyväskylä: Atena, 201–220.
- Lankshear, C., Peters, M. & Knobel, M. 1996. Critical pedagogy and cyberspace. Teoksessa Giroux, H., Lankshear, C., McLaren, P. & Peters, M. Counternarratives. Cultural studies and critical pedagogies in postmodern space. New York & London: Routledge, 149–188.
- Lankshear, C. & Knobel, M. 2001. Mapping postmodern literacies: A preliminary chart. Teoksessa Suoranta, J., Ylä-Kotola, M. & Inkinen, S. (toim.) 2001. The integrated media machine, Volume 2. Helsinki: Edita, 36–56.
- Lehtonen, M. 1997. Merkityksen merkitys. Tiedotustutkimus 20 (1), 10–19.
- Lehtonen, M. 1999. Kulttuurivallankumous. Teoksessa Hosiaislouma, Y. (toim.) Laulujen lumossa. Vammala: Tampere University Press, 201–211.
- McLaren, P. 1995. Critical pedagogy and predatory culture. New York & London: Routledge.
- McLaren, P. 1997. Revolutionary multiculturalism. Pedagogies of dissent for the new millenium. Boulder: Westview Press.
- Miettinen, R. 1999. Kokemuksen käsite John Deweyn filosofiassa ja sen merkitys opetukselle. Kasvatus 30 (1), 31–39.

- Papert, S. 1996. *The Connected Family. Bridging the digital generation gap.* Atlanta: Longstreet.
- Peltola, J. 1999. Virtuaaliyhteisöllisyys. Teoksessa Kuusela, P. & Eskola, J. 1999. (toim.) *Sähköinen okeanos. Tutkimus, opetus ja Internet.* Kuopion yliopiston yhteiskuntatieteellisiä selvityksiä E 13, 143–181.
- Postman, N. 1985. *Lyhenevä lapsuus.* Suom. I. Rekiaro. Juva: WSOY.
- Postman, N. 1987. *Huvitamme itsemme hengiltä.* Suom. I. Rekiaro. Juva: WSOY.
- Postman, N. 1996. *The end of education.* New York: Vintage Books.
- Puhakainen, J. 2001. *Lapsen aika.* Helsinki: Like.
- Rauhala, L. 1998. *Ihmisen ainutlaatuisuus.* Helsinki: Yliopistopaino.
- Rushkoff, D. 1996. *Playing the Future. How kids' culture can teach us to thrive in an age of chaos.* New York: Harper Collins.
- Seiter, E. 1993. *Sold separately. Parents and children in consumer culture.* New Brunswick: Rutgers University Press.
- Sloterdijk, P. 2000. Sääntöjä ihmistarhalle. Vastakirjoitus Kirjeeseen ”humanismista”. *Nuori Voima* 1, 7–16.
- Stern, D. 1997. *Maailma lapsen silmin.* Suom. E-L. Jaakkola. Porvoo: WSOY.
- Suoranta, J. 2000. Mediakulttuurista, -kasvatuksesta ja -kriitistä. *Tiede-
politiikka* 25 (4), 29–42.
- Suoranta, J. & Ylä-Kotola, M. 1999. Humanismista bioparadigmaan. *Aikuis-
kasvatus* 19 (4), 307–316.
- Tapscott, D. 1998. *Growing up digital. The rise of the net generation.* New York: McGraw Hill.
- Tichi, C. 2000. Huumeet, vastaanpuhuminen ja teletietoisuus. Suom. S. Paasonen. *Tiedotustutkimus* 23 (2), 60–77.
- Toussaint, J-P. 2000. *Tv.* Suom. E. Jukarainen. Jyväskylä: Basam Books.
- Tripp, D. 1992. *Television as Educator.* Teoksessa Alvarado, M. & Boyd-Barrett, O. (toim.) *Media Education. An Introduction.* BFI Publishing & The Open University.

- Turkle, S. 1984. *The second self: computers and the human spirit*. New York: Simon and Schuster.
- Turkle, S. 1998. Cyborg babies and cy-dough-plasm. Ideas about self and life in the culture of simulation. In Davis-Floyd, Robbie & Dumit, Joseph (Eds.). *Cyborg babies. From techno-sex to techno-tots*. New York & London: Routledge, 317–329.
- Turkle, S. 1999. Identity in the age of the Internet. In Mackay, Hugh & O'Sullivan, Tim (Eds.), *The media reader: continuity and transformation*. London: Sage, 287–304.
- Varto, J. 2001. *Mihin lasta kasvatetaan? Teoksessa Itkonen, M. (toim.) Ihminen, mikä ja kuka olet? Filosofisia polkuja kasvatukseen, kasvuun ja olemiseen*. Tampere: Tampere University Press, 9–25.
- Wenger, E. 1998. *Communities of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Williams, R. 1981. *Culture*. London: Fontana Press.
- Williams, R. 1988. *Marxismi, kulttuuri ja kirjallisuus*. Suom. M. Lehtonen. Tampere: Vastapaino.
- Willis, P. 2000. *The ethnographic imagination*. Cambridge: Polity Press.
- Ziehe, T. 1991. *Uusi nuoriso. Epätavanomaisen oppimisen puolustus*. Suom. R. Sironen & J. Tuormaa. Jyväskylä: Vastapaino.

Juha Kytömäki

Kertomuksia kertomuksista: fiktion merkityksestä varhaisnuorten kasvussa

Kouluikäisten lasten katselu painottuu elokuviin, sarjafilmeihin, piirrettyihin ja huumoriin, lukemisessa esimerkiksi fantasiakirjallisuudella näyttää olevan suuri merkitys. Eikä näitä suosikkeja vain katsota tai lueta, niitä myös arvostetaan varhaisnuoruuden ehdottomuudella. Kouluikäisten lasten vanhemmat tietävät kokemuksesta, miten suurta vastakaikua ja innostusta elokuvat, sarjafilmit ja kirjat saattavat herättää kouluikäisissä ja millaisia muoti-ilmiöitä niihin liittyy. Tällä hetkellä paras esimerkki ovat Harry Potter -kirjat, jotka monissa maissa ovat ohittaneet myyntilistoja perinteisesti hallinneet aikuisten kirjat.

Itse törmäsin ilmiöön runsaat kymmenen vuotta sitten, jolloin poikavaltaisen lähiympäristöni innostuksen aiheena olivat useat tv-sarjat ja elokuvat. Kiinnostuin omakohtaisten kokemusten kautta ikävaiheeseen kuuluvasta ehdottomuudesta, jolla suhtauduttiin ”tosihyvinä” pidettyihin sarjafilmeihin ja elokuviin. Ilmiö havainnollistui hyvin eräässä ruotsalaisessa tutkimuksessa, jossa 10–14-vuotiaat antoivat suosikkiohjelmilleen pelkästään kiitettäviä arvioita. Seuraavassa ikävaiheessa samoja ohjelmia katsottiin edelleen, mutta ehdottomuus on kadonnut ja suhtautuminen on muuttunut huomattavasti kriittisemmäksi.

Mistä ilmiössä oikein on kysymys? Jollain tavoin asian täytyy liittyä lasten kehitysvaiheeseen, mutta miten? Kysymyksen myötä kiin-

nostuin varhaisnuorten mielihajelmista ja -elokuvista, joihin liittyvän tutkimukseni (Kytömäki 1999) haastatteluissa nousi esille kokonaan uutena ilmiönä myös se, että varhaisnuorten katseluun liittyi olennaisena osana vilkas sosiaalinen vuorovaikutus kaveripiirissä. Sarjafilmejä ja elokuvia katsottiin yhdessä videolta ja niistä käytiin jatkuvaa ja vilkasta keskustelua sekä vapaa-aikana että koulussa. Tämä herätti myös toisen kysymyksen siitä, liittyvätkö suuri innostus ja sosiaalinen vuorovaikutus jollain tavoin yhteen?

Selitys videon laajalle käytölle kaveripiirissä on sittemmin usein nähty uudessa mediassa ja uudessa teknologiassa itsessään. Aktiivinen uuden median käyttö johtaakin helposti ajattelemaan, että median evoluutio (esimerkiksi video uutena mediana omassa tutkimuksessani tai tämän hetken tietokonepelit) tuottaa uudenlaisia sosiaalisia ilmiöitä. Pyrin jatkossa kuitenkin osoittamaan, että varhaisnuorten innostuksessa ja siihen liittyvässä keskinäisessä vuorovaikutuksessa on ensisijaisesti kyse ikävaiheen ominaispiirteestä. *Ensisijaista* on se, että varhaisnuoruuteen kuuluu kehitysvaiheena vertaisryhmässä tapahtuva läheinen vuorovaikutus, jolla on oma tärkeä kehitystehtävänsä. Tähän vuorovaikutukseen media ja ennen kaikkea sen fiktiiviset kertomukset näyttävät soveltuvan hyvin. Aluksi on kuitenkin syytä tarkastella lähemmin televisioon, videoon ja elokuvaan liittyvän vuorovaikutuksen sisältöä.

Mitä varhaisnuoret itse kertovat katselusta kaveripiirissä?

Kavereiden kanssa katselu ja sekä televisiosta että videosta käytävä keskustelu nousivat tutkimuksessani esille uutena ja yllättävänä ilmiönä, jonka suuresta merkityksestä ja puhuttelevuudesta ei jäänyt epäilyksiä. Tämä näkyi yhtä lailla sekä siinä innostuneessa sävyssä, jossa aiheesta kerrottiin että myös siinä, miten suurella antaumuksella erityisesti video-elokuvia katsottiin. Puhuttelevimpia elokuvia oli saatettu katsoa viisitoista kertaa. On tavallista, että elokuvia katsotaan yhdessä kavereiden kanssa. Television katselu kaveripiirissä ei ole yleistä, vaikka jotkut tytöt sitä katsovatkin parhaan ystävättären-

sä kanssa. Myös jotkut televisiosarjat katsotaan ensin kotona (ja samalla nauhoitetaan) ja tämän jälkeen uudestaan kavereiden kanssa. Video mediana mahdollistaa paremmin sopivan ajan ja paikan löytymisen katseluun liittyvään sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Monien haastateltujen kohdalla ohjelmien ja elokuvien saavuttama suuri vastakaiku näyttää liittyvän niiden yhdessä katseluun ja katseltaessa käytäviin keskusteluihin. Useissa tapauksissa ‘tosihyvillä’ elokuvilla tarkoitetaan laajemmin mieleen jäänyttä katselukokemusta.

Edellistä vielä laajemmin varhaisnuorten keskinäiseen sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyy televisiosta, elokuvista ja videotelokuvista käytävä jatkuva keskustelu sekä koulussa että vapaa-aikana. Tässä keskustelussa voidaan erottaa useita ulottuvuuksia. Keskustelulla on ensinnäkin suuri merkitys katsomisen arvoisia ohjelmia ja elokuvia koskevan tiedon leviämässä. Kavereiden kehumat sarjat ja elokuvat on ”pakko katsoa”. Aineistosta käy hyvin ilmi, ettei tässä ole kyseessä normipaine vaan aktiivinen halu osallistua ohjelmista ja elokuvista käytävään keskusteluun. Australialainen tutkija Patricia Palmer on päätenyt omassa tutkimuksessaan hyvin samansuuntaisesti käsitykseen, että television katseluun liittyvät keskustelut ovat lasten kannalta yksi television parhaista puolista (Palmer 1986).

Mistä aihepiireistä keskusteluissa sitten on kysymys? Yksi palkitsevimmista tilanteista näyttää olevan televisio-ohjelmien ja elokuvien uudelleenkertominen niille ikätovereille, jotka eivät ole kyseistä sarjan jaksoa tai elokuvaa nähneet. Keskusteluissa kerrataan myös nähdyin parhaimpia kohtia ja vertaillaan kokemuksia. Yksi olennainen osa keskustelua näyttäisi tässä mielessä olevan ’kehuskelu’. Kertomalla tapahtumista korostetaan samalla sitä, että kertoja kuuluu niihin, jotka ovat saaneet katsoa kyseisen ohjelman. Tämä liittyy paljolti siihen, että hauskojen tapahtumien ohella erilaiset ”hirmitykset ja sensaatioit” ovat olennaista keskustelujen raaka-ainetta. Tämän aihepiirin viehätys liittyy osaltaan siihen, että katseluun liittyvien pelkojen hallinta on eräs varhaisnuoruudessa esille nouseva uusi haaste (ks. Kytömäki 1999). Samanaikaisesti kyse on paljolti myös siitä, että ”kehuskelu” on keino saavuttaa arvostusta ikätoverien keskuudessa.

Usein keskusteluissa näyttää olevan kyse samanaikaisesti paitsi ohjelmien ja elokuvien, myös kaverien arvostelukyvyn arvioinnista. Varhaisnuorilla näyttää olevan vahvasti sellainen käsitys, että on olemassa universaali, oikea hyvän elokuvan tai sarjafilmin määritelmä. Tässä mielessä elokuvissa käyminen tai uuden videoelokuvan katsominen tarjoaa yhtäältä riskin siitä kertovalle ja toisaalta haasteen kuulijalle. Elokuvan tai televisio-ohjelman katselua seuraavassa keskustelussa tullaan määrittelemään paitsi kyseisen ohjelman universaali, 'oikea' laadukkuus, myös se, kenen määritelmä oli loppujen lopuksi oikea.

Fiktiivisiin tarinoihin liittyvä sosiaalinen vuorovaikutus osoittaa selvästi, miten ohjelmien saavuttamaa vastakaikua on mahdotonta ymmärtää pelkästään niistä itsestään lähtemällä. Sarjafilmit ja elokuvat muodostuvat todella merkityksellisiksi vasta osana sosiaalisia konteksteja. ”Tosihyvillä” elokuvilla esimerkiksi tarkoitetaan usein hyviä ja mieleen jääviä katselukokemuksia yhdessä kavereiden kanssa. Varhaisnuorten parhaiksi fiktiivisiksi tarinoiksi valitsemien elokuvien ja sarjafilmiin katselukontekstien yksityiskohtainen läpikäynti osoittaa kuitenkin, että yhdessä katselu ei tämän ohjelmien saaman 'lisäarvon' kannalta ole ratkaiseva. ”Tosihyvät” ohjelmat saavat arvonsa varhaisnuorten keskinäisessä vuorovaikutuksessa silloin kun ne pääsevät keskustelun ja vertailun arvoisiksi tarinoiksi.

Ilmiön on samoihin aikoihin löytänyt myös Eero Julkunen (1989), joka kutsuu joukkoviestintää koskevaa kerrontaa ja siihen perustuvia esityksiä (näytelmät ja leikit) *medialoreksi*. Julkunen näkee useastakin syystä medialoren perustaltaan funktionaalisenä. Se on ensinnäkin pitkälle differentioituneen ja eristynyttä elämäntapaa suosivan kulttuurin eräs yhdistävä tekijä. Toiseksi se anonyyminä ja neutraalina keskustelunaiheena soveltuu nykykulttuurin sosiaalisiin tilanteisiin, joita luonnehtii henkilökohtaisten aihepiirien välttely. Itse ilmiöstä Julkusen tutkimus antaa hyvin samansuuntaisen kuvan kuin edellä on kuvattu.

Julkusen tulkinta soveltuisi hyvin aikuisten työpaikkakeskusteluihin, joissa edellisen illan televisio-ohjelmat tarjoavat juuri hänen mainitsemistaan syistä neutraaleja keskustelunaiheita. Hänen tulkinsa ei kuitenkaan tee ymmärrettäväksi sitä tavatonta innostusta ja

merkityksellisyyttä, joka varhaisnuorten katseluun liittyy. Edellä jo viitattiin siihen arvostukseen, jota varhaisnuorten on mahdollista saavuttaa keskusteluihin osallistumalla. Varhaisnuorten osallistuminen televisiota, elokuvaa ja videota koskeviin keskusteluihin näyttäisi olevan heille palkitsevaa juuri siitä syystä, että se on keino vuorovaikutuksessa tarvittavien taitojen ja kokemusten kautta kertoa ikätovereille myös siitä, millaisia he itse ovat. Nämä keskustelut tarjoavat kaikille tasa-arvoisen (sama kokemuspohja) mahdollisuuden saavuttaa tunnustettu asema vertaisryhmässään.

Kertomuksia kertomuksista

Millaisia sitten ovat innostusta aiheuttavat fiktiiviset tarinat? Olen tutkimuksessani tarkastellut varhaisnuorten mielitarinoita heidän itse kertomiensa juonikertomusten avulla. Valtaosa sekä poikien että tyttöjen mieliohjelmista ja -elokuvista on luokiteltavissa sankaritarinoiksi. Niiden tapahtumat ratkeavat taistelun ja ponnistelun kautta. Käytin tarkastelun rinnalla Satu Apon (1986) väitöskirjan kuvauksia 1800-luvun ihmesaduista, ”esi-isiemme ylikansallisista viihdekertomuksista”. Suomalaisessa 1800-luvun maalaisyhteisössä ihmisten toiveet ja pelot ovat myös saduissa selvästi nähtävissä. Siirtyminen aikuisuuteen, avioituminen, sosiaalinen nousu ja vaurastuminen ovat keskeisiä toiveajattelua heijastavia teemoja.

Tämän päivän ”ylikansallisissa viihdetarinoissa” toiveajattelu ei ole yhtä selkeästi nähtävissä konkreettisina saavutuksina, vaan saavutus on tulkittava epäsuoremmin. Mistä kertoo lasten tavallinen mielitarina, jossa sankarit joutuvat seikkailuun ja samalla pelastavat pulaan joutuneita ihmisiä? Sankarien saavutus on mitä ilmeisimmin siinä sosiaalisessa arvonnassa, jonka he taitavuudellaan ja uroteoillaan ansaitsevat omassa sosiaalisessa ympäristössään. Käytettäessä englantilaisen sosiaalipsykologin Rom Harrén (1983) perusjakoa voidaan sanoa, että mieliohjelmien enemmistö, seikkailukertomukset, kertovat *sosiaalisen identiteetin* saavuttamisesta.

Sankaritarina tai seikkailukertomus ei varmastikaan ole sattumalta juuri varhaisnuorten sydäntä lähellä. Sankaritarinoiden maailmassa elämän tärkeisiin asioihin kuuluu sosiaalisen arvostuksen saavut-

taminen ja juuri sosiaalinen identiteetti on myös Harrén mukaan lasten ja nuorten elämänvaiheessa ongelmallinen asia. Sosiaalisen identiteetin vajavuus on hänen mukaansa tyypillisesti 'marginaalisten' ihmisten ongelma. Näistä hän mainitsee esimerkkinä juuri lapset. Harré viittaa lasten kohdalla marginaalisuuteen siksi, että lapset ovat siirtymävaiheessa, matkalla tullakseen aikuisiksi (Harré 1983).

Miten identiteetti sitten oikeastaan muodostuu? Identiteetistä puhutaan paljon sekä aggressioon keskittyneessä psykologisessa mediaturkimuksessa että nuorisotutkimuksessa, mutta käsite jää varsin ohueksi, ja itse asiassa saa sellaisen kuvan, että lapset ikään kuin kopioivat sankarien piirteitä osaksi omaa identiteettiään (ks. esim. von Feilitzen 1989; Ziehe 1989). Käsituksesta puuttuu myös sosiaalinen konteksti. Sen avulla ei voida ymmärtää, mitä tekemistä vilkkaalla ja innostuneella kertomisella ja keskustelulla on identiteetin kanssa.

Ensimmäinen avain tämän ymmärtämiseen löytyy tunnetun venäläisen kehtyspsykologin D. B. Elkoninin ajattelusta. Elkonin on lapsia ja nuoria koskevassa tutkimuksessaan havainnut, että jokaisessa kehitykseen liittyvässä ajanjaksossa (varhaislapsuus, lapsuus ja puberteetti) muodostuvat ensin vaiheelle ominaiset motiivit ja tavoitteet. Juuri tämän vaiheen alkamisesta kertoo suuri innostus. Tätä motivaatio- ja tarvealueen kehittymistä seuraa toinen vaihe, jossa vasta omaksutaan tekniikat ja keinot tavoitteiden saavuttamiseksi.

Hänen mukaansa varhaisessa puberteetissa syntyy voimakas kiinnostus läheiseen sosiaaliseen vuorovaikutukseen vertaisryhmässä. Vaiheen kehityksellisenä tehtävänä voidaan pitää aikuisen maailman motiivien, arvojen ja normien omaksumista. Elkoninin mukaan varhaispuberteetin intensiivisessä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa syntyy perusta vastavuoroiselle kunnioitukselle ja luottamukselle, millä on tärkeä merkitys persoonallisuuden kehittämisessä. Kyse on kuitenkin samalla myös siitä, että läheisessä henkilökohtaisessa kommunikaatiossa muodostuvat käsitykset ja yleiset näkemykset elämästä, ihmisten sosiaalisista suhteista ja omasta tulevaisuudesta. Nuori ihminen alkaa toisin sanoen rakentaa omia ajatuksiaan elämästä.

Itse identiteetin rakentamisesta löytyy laajempi kehys jo edellä siteeratulta Rom Harréltä, jonka ajattelussa on vahvasti mukana sosiaalinen konteksti. Harrén ajattelua joutuu väistämättä lyhyessä artikkelissa yksinkertaistamaan. Harrén mukaan ihminen omaksuu käsityksensä 'hyvästä elämästä' julkisista ja jaetuista käsityksistä ja muuntaa ne omien kokemustensa valossa yksilöllisiksi käsityksiksi. Tästä syntyy persoonallinen identiteetti. Saavuttaakseen sosiaalisen identiteetin on nämä käsitykset kuitenkin tehtävä julkisiksi. Julkistamista Harré pitää riskialttiina tapahtumana, jossa henkilö ja hänen suorituksensa joutuvat arvioitavaksi. Parhaimmillaan julkistetut käsitykset hyväksytään osaksi henkilön persoonallisuutta ja laajemmin osaksi jaettuja elämää koskevia käsityksiä.

Yhdistämällä Harrén ja Elkoninin käsitykset näyttäisi olevan niin, että tarinoita *käytetään* osana Elkoninin kuvaamaa intensiivistä keskinäistä kommunikaatiota. Nuoren sosiaaliseen identiteettiin vaikuttaa esimerkiksi se, miten hyvin hän osaa kertoa nähdyt tapahtumat uudelleen, kuinka hän arvioi kuvitteellisia tekoja ja osaa jakaa ryhmän kollektiiviset tunnot. Samalla tarinat havainnollistavat yksilö-tason tapahtumien kautta inhimillistä elämää.

Tarinan valinta ja kertominen muiden arvioitavaksi ja vertailtavaksi on varhaisnuorten maailmassa aina riskialtis tapahtuma, koska valinnan kautta jokainen kertoo samalla jotain myös itsestään. Tapahtuu julkistaminen. Toisaalta juuri tarinan fiktiivisyys tarjoaa perääntymisteitä. Jo varsin nuorilla kouluikäisillä lapsilla on taipumusta riskialtteissa tilanteissa pysytellä fiktion tekotapojen, esimerkiksi uskottavuuden tai näyttelijöiden ominaispiirteiden arvioinnissa ja näin välttää omien ajatusten liiallista paljastamista (Buckingham 1993). Sosiaalisen identiteetin kannalta riskialttiit elämää koskevat tulkinnat ovat nekin selvästi vähemmän 'omia', kun ne koskevat fiktiivisten henkilöiden toiminnan arviointia.

Lasten asennoitumista kuvaa varhaisnuoruudessa konformisuus. Margareta Rönnberg toteaa, että 9-vuotiaat ja sitä vanhemmat lapset ovat kiinnostuneita ennen kaikkea siitä, ovatko he samanlaisia kuin muut (Rönnberg 1996). Onkin oletettavaa, että myös ohjelmista käytävässä keskustelussa useimmille riittää yleistä, 'oikeaa' näke-

mystä tukevien mielipiteiden julkistaminen. Tämän keskustelun funktionaalisuus ja palkitsevuus näkyy siinä aktiivisuudessa, jolla tilaisuuksia yhteisiin keskusteluihin pyritään järjestämään, ohjelmia nauhoitetaan varmuuden vuoksi ja 'kehutut' elokuvat katsellaan mahdollisimman pian. Varhaisnuorten kannalta elokuvien, sarjafilmiin ja muun fiktion lainatut kokemukset tarjoavat polttoainetta loppumattomille keskusteluille, joissa osanottajat, Allison Jamesin (1993) ajatusta lainaten, sosiaalistuvat ja sosiaalistavat toinen toisiaan.

Varhaisnuoret ja tietoyhteiskunnan 'Tieto'

Edellä on tuotu esille, että varhaisnuoruudessa suurin innostus kohdistuu seikkailutarinoihin, kuvauksiin sosiaalisen identiteetin saavuttamisesta. Tätä aineistoa käytetään sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, jota kautta rakentuvat kollektiiviset, jaetut käsitykset 'hyvästä elämästä' (Harré 1983). Varhaisnuorille olennaisin 'tieto' näyttää siis siirtyvän fiktiivisten tarinoiden ja niiden kollektiivisen käsittelyn kautta (jonka kehitystehtävänä on aikuismaailman arvojen ja normien omaksuminen), asia, joka ei ensimmäiseksi tule mieleen 'tietoyhteiskunnasta' puhuttaessa.

Miksi sitten näihin keskusteluihin käytetään populaarikulttuurin tuotteita, jotka usein tuntuvat hyvinkin triviaaleilta? Yksi vastaus epäilemättä liittyy siihen, että nykyelämän oppiminen perustuu valtaosaltaan toisen käden eli sananmukaisesti mediatietoon. Tätä käsittelee englantilaisen psykologin Grant Noblen jo 1975 ilmestynyt, paljon keskustelua herättänyt kirja *Children in front of the small screen*. Noble toteaa, että television läsnäoloa päivittäisessä elämässä ei ole helppo selittää. Hänen mukaansa vastausta onkin etsittävä kysymällä, millaisia tarpeita televisio palvelee pitkälle erikoistuneessa ja eriytyneessä yhteiskunnassa ja siinä elävien ihmisten arkielämässä. Noble näkee television ja ennen kaikkea sen dramatisoidun sisällön, sarjafilmit, näytelmät ja elokuvat, sosiaalisen oppimisen näkökulmasta. Historiallinen muutos, joka on vienyt meidät kyläyhteisöstä kaupunkiin, on samalla muuttanut voimakkaasti lasten mahdollisuuksia tarkastella elämää oman, suoran kokemuksen kautta. Nob-

le korostaa eniten elämän perusasioita kuten tunteiden ilmaisua tai vaikkapa lapsen lähitulevaisuuden rooleja, joita on vaikea havaita erikikäisten toimiessa eri näyttämöillä. Noblen mukaan televisio on urbaaniin yhteiskuntaan aukeava ikkuna, joka tekee kapean päivittäisen arkielämän ulkopuolelle jäävän laajemman elämän – enemmän tai vähemmän totuudenmukaisella tavalla – näkyväksi. Televisio siis tavallaan palauttaa kadotetun kyläyhteisön, jossa muun muassa ihmisen koko elinkaari ja työelämä ovat laajasti näkyvissä, ja lasten suoraan opittavissa.

Se tosiasia, että television fiktio korvaa todellista, suoraa kokemusta, monimutkaistaa toden ja fiktion välisiä suhteita. Amerikkalainen Hope Kelly (1981) näkeekin tässä paradoksin. Lasten on käytettävä todellista maailmaa koskevaa tietämystään katsoessaan fiktiota ja arvioidessaan sen todenmukaisuutta. Lasten todellista maailmaa koskeva tietämys on kuitenkin sekin muodostunut suurelta osin fiktiivisten kuvausten kautta. Näin tämän päivän lapsien todellista maailmaa koskeva tietämys ei sekään välttämättä ole niin todellista kuin helposti ajatellaan.

Toiseksi on epäilemättä niin, että kertomusmuoto soveltuu varhaisnuorten erityiseen tiedontarpeeseen systemaattista ”koulutietoa” paremmin. Tutkimukseni varhaisnuoret kertoivat loputtomasti toisilleen ’kuvitteellisia elämäkertoja’ kuvatessaan näkemäänsä elokuvia tai sarjafilmejä. Kertomuksissa otetaan käsiteltäväksi tapahtuma, joka samalla koetaan uudelleen ja arvioidaan. Näin tehdessään kertoja kertoo myös itsestään, luo omaa identiteettiään. Psykologiassa ja sosiaalipsykologiassa narratiiviseen representaatioon liittyvä tutkimus pitääkin kertomusta tärkeänä erityisesti identiteetin rakentamiseen liittyvässä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Australialainen sosialalipsykologi Kevin Murray korostaa, että identiteetin rakentamisessa käytetään itseä koskevia kertomuksia. Murray näkee kertomuksen merkityksen siinä, että se toimii kollektiivisten representaatioiden ja yksilöllisen elämän väliaineena. Minää koskevat kertomukset tuottavat kollektiivisesti jaetuista käsityksistä, normeista ja arvoista oman yksilöllisen näkökulman, mistä identiteetti rakentuu (Murray 1989).

Kirjallisuus

- Apo, S. 1986. Ihmesadun rakenne. Juonien tyypit, pääjaksot ja henkilöasetelmat satakuntalaisessa kansansatuaineistossa. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Buckingham, D. 1993. Children talking television. The making of television literacy. Basingstoke: Falmer Press.
- Elkonin, D. B. 1972. Zum Problem der Periodisierung der psychischen Entwicklung im Kindesalter. Teoksessa *Psychologische Probleme der Entwicklung sozialistischer Persönlichkeiten*. Berlin: Volkseigener Verlag.
- von Feilitzen, C. 1989. Spänning, rädsla, aggression och våld. Teoksessa von Feilitzen, C., Filipson, L., Rydin, I. och Schyller, I. *Barn och unga i medieåldern*. Kristianstad: Raben & Sjögren, 188–208.
- Harré, R. 1983. *Personal being. A theory for individual psychology*. Worcester: Blackwell.
- James, A. 1993. *Childhood identities. Self and social relationships in the experience of the child*. Cambridge: Edinburgh University Press.
- Julkunen, E. 1989. Lasten ja nuorten joukkotiedotusperinne. Teoksessa J. Pöysä (Toim.) *Betoni kukkii. Kirjoituksia nykyperinteestä*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 49–63.
- Kelly, H. 1981. Reasoning about realities: Childrens evaluations of television and books. In: H. Kelly and H. Gardner (Eds.) *Viewing children through television*. San Francisco: Jossey-Bass, 59–72.
- Kytömäki, Juha 1999. Täytyy katsoa, jos saa katsoa. *Sosiaalipsykologisia näkökulmia varhaisnuorten televisiokokemuksiin*. Vantaa: Helsingin yliopiston sosiaalipsykologian laitos.
- Murray, K. 1989. The construction of identity in the narratives of romance and comedy. In J. Shotter and K.J. Gergen (Eds.), *Texts of identity*. London: Sage, 176–205.
- Noble, G. 1975. *Children in front of the small screen*. London: Constable.
- Palmer, P. 1986. *The lively audience. A study of children around the TV set*. Sydney: Allen & Unwin.

Rönnberg, M. 1996. TV-tittande som dialog. På väg mot en symbolisk-interaktionistisk TV-teori. Edsbruk: Akademitryck.

Ziehe, T. 1989. Kulturanalyser. Ungdom, utbildning, modernitet. Stockholm: Stehag: Symposium.

Juha Herkman

Median monet funktiot lasten ja nuorten elämässä

Mediakasvatuksen brittiläinen pioneeri David Buckingham puhui Tampere-talossa vuoden 1997 joulukuussa järjestetyssä seminaaris-*Viestintäkasvatus. Nyt!* monista muutoksista, jotka heijastuivat 1900-luvun lopulla median ja lasten suhteista käytävään keskusteluun. Keskeisimmät muutokset koskivat Buckinghamin mukaan lapsuudesta, mediasta ja niiden tutkimuksesta vallinneita käsityksiä. Buckinghamin puhe julkaistiin seminaarin jälkeen tuoreeltaan otsikolla ”Muuttuvat lapsuudet, muuttuva media” (1998).

Tarkastelen tässä artikkelissa Buckinghamin innoittamana suomalaisessa mediamaisemassa viime vuosituhannen lopulla tapahtuneita muutoksia ja näiden muutosten seurauksia mediakasvatukselle. Lasten ja nuorten mediatodellisuus muuttui 1990-luvun kuluessa sekä *sisällöllisiltä* että *teknologisilta* painopisteiltään. Ensin mainittu muutos näkyi erityisesti television ohjelmatarjonnassa sekä television ja elokuvan välisten roolien uudentyyppisissä painotuksissa. Olen syventynyt tähän kysymykseen tarkemmin toisessa yhteydessä (ks. Herkman 2001). Jälkimmäinen muutos liittyi puolestaan erityisesti kolmeen mediateknologiseen läpimurtoon: konsoli- ja tietokonepeliin, internetin sekä kännyköiden laaja-alaiseen leviämiseen lasten ja nuorten sosiaaliseen todellisuuteen. Perinteisesti juuri lapset ja nuoret ottavat ensimmäisinä uudet mediateknologiat käyttöönsä ja omaksuvat ne nopeasti osaksi sukupolvensa sosiaalista vuorovaiku-

tusta. Se mediatodellisuus, jossa suomalaiset lapset ja nuoret elävät uuden vuosituhannen alussa, eroaa ratkaisevasti esimerkiksi 1980-luvun tilanteesta.

Muuttunut televisiotarjonta

Kun Juha Kytömäen (1999) uraauurtavassa tutkimuksessa selvitettiin 10–14-vuotiaiden televisionkatselua 1980-luvun lopulla, varhaisnuorten lempitarinoiksi ilmenivät erilaiset seikkailukertomukset. Tutkimusaineiston perusteella varhaisnuorten tv-sarjasuosikkeja olivat erityisesti maapalloa valloittamaan saapuvista ulkoavaruuden liskohirviöistä kertonut *V (Visitors)*, poliisisarjat (esim. *A-Team*) ja seikkailusarjat (esim. *Robin Hood*). Myös elokuvien yhteydessä toiminta- ja seikkailuelokuvat (esim. *James Bond*, *Indiana Jones*) olivat varhaisnuorten suosikkeja. (Kytömäki 1999, 154–155.) Tosin mielit tarinat jakautuivat hyvin perinteisesti sukupuolen mukaan poikien arvostaessa sankareiden toimintaa ja tyttöjen pitäessä enemmän ihmishuhdekierroista.

Kun tarkastelee nykytelevision ohjelmatarjontaa, voi havaita että siinä on tapahtunut melkoisia muutoksia 1980-lukuun verrattuna. Uuden vuosituhannen alun suomalaisesta televisiosta on suorastaan vaikea löytää perinteisiin toiminta- tai seikkailugenreihin luokiteltavia sarjaohjelmia. Perinteisinä poliisisarjoina voi nykyisellä ohjelmakartalla pitää lähinnä saksalaisia ja brittiläisiä etsiväsarjoja. Seikkailua puhtaimmillaan edustavat puolestaan esimerkiksi poikalapsille suunnatut animaatiot (esim. *Batman*, *Action Man*), fantasia- ja sci-fi-sarjat (esim. *Salaiset kansiot*, *Millennium*, *Roswell*) ja yllättäen naispuolisten sankarien (fantasia) seikkailut (esim. *Xena*, *Buffy vampyyrintappaja*).

Katsojamittareiden mukaan varhaisnuorten suursuosikit löytyvät kuitenkin pikemminkin sellaisista sarjoista kuin *Salatut elämät*, *Ally McBeal*, *Frendit*, *Sinkkuelämä*, *South Park* ja *Simpsonit*, joita on vaikea luokitella seikkailuiksi. Esimerkiksi Finnpanelin mittaritutkimusten mukaan 10–24-vuotiaiden katsotuimmat ohjelmat olivat vuoden 2000 loka-joulukuussa samoin kuin heinä-syyskuussa nimen-

omaan edellä mainittuja sarjoja. Molempina ajanjaksoina ikäryhmän suosikki oli *Salatut elämät* ja kolmanneksi katsotuin *Ally McBeal*. Ainoat perinteisesti seikkailuksi luokiteltavat ohjelmat nuorten tv-suosikkien joukossa olivat vuoden 2000 jälkipuoliskolla Hollywood-elokuvia, joista vain yksi ylsi kymmenen katsotuimman listalle: MTV3-kanavalla 28.8.2000 esitetty *Con Air* oli heinä-syyskuun tilastoissa sijalla seitsemän. (www.finnpanel.fi/tulokset/3kk/viimeisin/10-24-vuotiaat.html)

Myös monissa muissa yhteyksissä on huomattu varhaisnuorten suuri osuus *Ally McBealin* ja *Salattujen elämien* kaltaisten sarjojen katsojina, mikä herätti vuosituhannen vaihteessa vilkasta ja jopa huolestunutta debattia. Näyttäisi siis siltä, että television ohjelmatarjonnassa on tapahtunut radikaaleja muutoksia viimeisen kymmenen vuoden aikana ja että nämä muutokset ovat heijastuneet myös lasten ja nuorten televisiokatseluun.

Muuttuneet katselutottumukset

Ensinnäkin, nykytelevision suosikkisarjojen joukossa on merkittävästi vähemmän yhden sankarin tai sankariparivaljakon hallitsemia toimintagenren edustajia kuin 1980-luvulla, jolloin monet toiminnalliset poliisisarjat (esim. *Miami Vice*, *Koira haudattuna*) täyttivät kuvaruudut. Itse asiassa Suomen televisiossa esitetään vuonna 2001 vain muutamia tällaisia sarjoja. Nykyään katsojasuosikit ovat niin sanottuja yhteisösarjoja, joissa ”pääosassa” on joku yhteisö – esimerkiksi *Ally McBealin* lakitoimisto, *Teho-osaston* ensiapuosasto, *Frendien* ystävyyskommuuni, *Beverly Hills 90210:n* opiskelijayhteisö, *Salattujen elämien* tai *Kotikadun* talo- ja perheyhteisöt. Yhteisön nostaminen yksilösankaria merkittävämmäksi mahdollistaa saippuasarjoista tutun ”monikollisen päähenkilöiden”, jonka avulla tarinaa voidaan kertoa useamman keskushenkilön näkökulmasta. Näin ollen katsojat voivat poimia samastumiskohteensa ja suosikkinsa tarinan polveilujen mukaan eri henkilöihahmoista. Myös Kytömäen (1999, 173) väitöskirjan aineiston mukaan varhaisnuoret pitivät jo 1980-luvulla erityisesti ryhmässä toimivista päähenkilöistä (esim. *A-Team*).

Toiseksi, *ihmissuhteet* ja *ihmissuhdepuhe* ovat tulleet osaksi lähes kaikkia tv-sarjoja. Perinteisiä ”puhtaita” toiminta- ja seikkailusarjoja on vaikea löytää, koska sarjat ovat useimmiten hybridejä, joissa yhdistyy ihmissuhde- ja toimintagenren piirteitä. *Hill Street Blues* aloitti ihmissuhteiden ja poliisisarjojen yhdistämisen 1980-luvulla, ja sitä voi myös pitää nykyisten yhteisösarjojen esikuvana. Vuosituhannen vaihteen monissa suosituissa tv-sarjoissa yhdistettiin oikeussalidraamaa ja ihmissuhdekiemuroita (esim. *Ally McBeal*, *Oikeus ja kohtuus*, *L. A. Law*). Teho-osasto puolestaan toi romanttisten sairaalararjojen perinteeseen vauhtia, toimintaa ja lääketieteellistä nippelitietoa. Suosittu sarja sai monia jäljittelijöitä (esim. *Chicagon lääkärin*) samoin kuin kansallisia seuraajia, kuten *Ihmeidentekijät* Suomessa. Kärjistetyin esimerkki ”maskuliinisen” toimintagenren ja ”feminiinisen” ihmissuhdegenren hybridistä lienee *The Sopranos*, joka liittää henkilökohtaisten ongelmien samoin kuin perhe- ja ihmissuhteiden laaja-alaisen käsittelyn karskin mafiagenren väkivaltaiseen toimintaan.

Kolmanneksi, *digitaalitekniologia* on mahdollistanut ennen näkemättömien efektien tekemisen myös tv-sarjoihin ja helpottanut audiovisuaalisten kertomusten jälkituotantoa. Esimerkiksi *Ally McBealissa* on lukuisia digitaalisesti tuotettuja *efektejä*, joiden avulla usein visualisoidaan ja korostetaan hahmojen tunteita. Varhaisnuorten suosima räähä *South Park* -animaatiosarja tehdään täysin digitaalisesti. Digitaalitekniologia on edesauttanut erilaisten *metafiktivisten* elementtien yleistymistä tv-kerronnassa. Tuottajat ja tekijät luottavat selvästi aiempaa enemmän myös – tai etenkin – nuorten katsojien kykyyn tunnistaa audiovisuaalisen kerronnan konventioita ja niillä leikittelyä.

Neljänneksi, nykytelevisio *hämärtää* lisääntyvässä määrin *faktan ja fiktion rajoja*. Faktaohjelmat viihteellistyvät ja draamallistuvat aina presidentinvaalien käsittelyä myöten, ja fiktio ammentaa yhä useammin faktasta (esim. *Kylmäverisesti sinun*). Fakta ja autenttisuuden vetoamista käytetään markkinointikeinona niin elokuvissa (esim. *Blair Witch Project*, 1999) kuin televisiossa. Kärjekkäimpänä esimerkkinä toimii myös Suomeen tullut ”todellisuustelevision” boomi. *Tosi-TV*, *Hälytys 911*, *Naurun paikka*, *Maailman*

rankimmat poliisivideot – vain joitakin mainitakseni – ovat viime vuosien ohjelmia, joissa katsojien tirkistelynhalua on tyydytetty näyttämällä harrastajakuvaajien autenttisiksi koti- ja katuvideoiksi väitetyä materiaalia myös valtakunnallisilla tv-kanavilla.

Faktan ja fiktion rajojen hämärtyminen on ilmiö, jonka merkityksiä sietäisi tutkia nimenomaan lasten ja varhaisnuorten kannalta. Toistuva huolenaihe tutkijoilla ja myös lasten vanhemmilla on ollut juuri se, kuinka lapset erottavat toden sepitteestä. Esimerkiksi mediaväkivallan vaikutuksia pohdittaessa on usein lähdetty siitä, että lapset eivät kykene erottamaan fiktiivistä ja todellista väkivaltaa toisistaan. Monissa tutkimuksissa on kuitenkin päinvastoin havaittu, että lapset oppivat jo hyvin varhain erottamaan fiktion faktasta ja rakentamaan erilaisia ”puolustusmekanismeja” muun muassa fiktiivistä väkivaltaa tulkitessaan. Esimerkiksi animaatioelokuvien väkivaltaisuudesta on järkyttyä koko 1900-luvun, vaikka niiden vaikutukset lasten arvoihin ja käyttäytymiseen lienevät hyvin vähäisiä. Sen sijaan faktuaaliset väkivaltakuvat aiheuttavat huomattavasti helpommin lapsissa epävarmuutta, pelkoja ja ahdistusta. (Buckingham 2000, 135.)

Edellä sanottu ei tietenkään tarkoita sitä, etteikö lasten tulisi katsoa esimerkiksi tv-uutisten väkivaltaa – pikemminkin päinvastoin. Tärkeää olisi se, että faktuaalisen väkivallan näkeminen tapahtuu ympäristössä, joka auttaa lasta ymmärtämään näkemäänsä ja ”valmentaa” häntä siten kohtaamaan myös elämän raadollisia puolia. Nykyiset mediaesitykset kadottavat kuitenkin toisinaan kokonaan rajan faktan ja fiktion välillä. Tämä voi olla lasten ja nuorten todellisuuskäsitysten kannalta keskeisempi ongelma kuin esimerkiksi paljon kohistu fiktiivinen mediaväkivalta.

Muuttunut kulttuuri

Kaikki edellä mainitut kohdat kertovat paitsi televisiossa myös suomalaisessa mediamaisemassa ja jopa koko kulttuurissa käynnissä olevista laajemmista muutoksista, joista osattomiksi eivät jää myöskään lapset tai nuoret.

Ensinnäkin, ihmissuhdepuheen laaja-alainen tulo tv-sarjoihin kiellii sukupuolen ja seksuaalisuuden noususta keskeisiksi mediakulttuurin

ja identiteettien ongelmakohdiksi. Useimpien suosittujen yhteisösarjojen ihmissuhdepuhe liittyy nimenomaan sukupuolesta ja seksuaalisuudesta nykyään käytävään laajaan metakertomukseen. Tämän kertomuksen piiriin otetaan alati nuorempia ihmisiä. Muun muassa kriittinen pedagogi Henry Giroux (2001) on herättänyt aiheellisesti keskustelua lapsuuden erotisoimisesta nykyisessä markkinavetoisessa kulttuurissa. Etenkin vaatemainoksissa käytetään yhä nuorempia malleja, ja heidän esiintymisensä samoin kuin kaupattavien tuotteiden kuvastot ladataan eroottisilla mielikuvilla ja fantasioilla.

Toiseksi, muutokset kertovat televisiotuotannon ponnisteluista saavuttaa laajoja yleisöjä aikana, jolloin maut ja arvot ovat fragmentoituneet. Kuvaamalla samassa tv-sarjassa sekä toimintaa että ihmissuhteita, sekä faktaa että fiktiota, vetoamalla sekä järkeen että tunteisiin, televisiotuotanto yrittää houkutella sukupuolen, seksuaalisuuden, sosiaalisten arvostusten, iän, eri tyylien ja makujen kirjomaa hajanaista yleisöjoukkoa kokoontumaan samanaikaisesti vastaanotinten äärelle. Genrehybridien ja muiden vastaavien rajojen hämärtämisten avulla on mahdollista tuottaa monenkirjavalle yleisölle kosketuspintoja, joiden avulla televisiosarjat kytkeytyvät suuren katsojajoukon sosiaaliseen todellisuuteen huolimatta makutottumusten tosiasiallisista eroista.

Kolmanneksi, rajojen hämärtyminen koskee myös mediatodellisuuden ja ”muun” todellisuuden välisen kuilun pienenemistä. Monet tutkijat ovatkin viime vuosina puhuneet kulttuurin *medioitumisesta* tai mediatisoitumisesta, minkä radikaali seuraus on ennen muuta siinä, että meidän käsityksemme ja kokemuksemme maailmasta ovat yhä useammin median välittämiä tai läpäisemiä (esim. Fornäs 1998; Grossberg & al. 1998; Silverstone 1999). On vaikea kiistää, etteikö media olisi nykyään monin tavoin – tiedonvälityksenä, viihteenä, viestintävälineenä – mukana ihmisten välisessä kommunikaatiossa, tiedon tuotannossa ja fantasioiden tai unelmien muotoilussa. Tämän vuoksi voidaan sanoa, että elämme *mediakulttuurissa* tai kulttuurissa, jossa media on astunut monien elämäntilanteiden keskiöön (Herkman 2001).

Näin ollen ei ole ihme, että televisiolla ja monilla muillakin media-ilmioilla on nykyään ratkaiseva rooli lasten ja nuorten sosiaalisessa

todellisuudessa. Medioituneessa kulttuurissa median vaikutuksilta ei yksinkertaisesti voi välttyä. Medioituneessa kulttuurissa media on kuitenkin mukana elämän eri alueilla, se toimii monilla eri tavoilla ja sillä on vaihtelevia funktioita kontekstista riippuen. Lasten ja nuorten mediakäytöstä on vaikea tehdä yleistyksiä, koska sukupuoleen liittyvät, yksilökohtaiset ja kontekstuaaliset tekijät ovat niin merkittäviä. Mediakäyttö saa eri merkityksiä eri yhteyksissä. Tämän kontekstuaalisuuden tiedostaminen olisi erittäin tärkeää myös lasten ja nuorten mediakokemuksia pohdittaessa.

Kulttuurisia identiteettejä

Kytömäen (1999) painottama *sosiaalinen funktio* on yksi median kaikkein keskeisimpiä tehtäviä lasten ja nuorten nykytodellisuudessa. Tässä mielessä ei ole ihme, että juuri yhteisösarjat ja niiden ihmissuhdepuhe kiehtovat myös varhaisnuoria. Ystävyys, sukupuoli-identiteettien, rakastumisen, eroamisen ja seksuaalisuuden teemat samoin kuin rajojen etsiminen, päihdekokeilut ja konfliktit vanhempien edustaman yhteiskunnallisen järjestelmän kanssa ovat toistuvia aiheita näissä sarjoissa. Samojen kysymysten parissa varhaisnuoret askartelevat muutenkin.

Näyttäisi siltä, että nykyisin suosituimmat sankaritarinat liittyvät pikemminkin laajempaan *yhteisöllisyyden* tuottamiseen kuin varhaisnuorten yksilöllisiin identiteetteihin. Esimerkiksi kansallisuutta rakennetaan yhä enenevässä määrin median sankarikertomuksissa, etenkin merkittävien urheilusaavutusten kautta. Myös lapset ja nuoret ovat innokkaasti mukana kokemassa suomalaisuutta jääkiekon, keihäs- ja kuulajättien tai Mika Häkkisen menestyksen myötä vanhempiensa vanavedessä. Muun muassa Formula 1 -lähteykset ovat katsojamittareiden mukaan suosittuja myös lasten ja nuorten keskuudessa. Lahden MM-hiihtojen dopingskandaalista raportoitiin, että pienetkin lapset seurasivat todella intensiivisesti ”draaman” etenemistä. Medioituneessa kulttuurissa kansallisen identiteetin tukipilarit ovat osaltaan mediatodellisuuden tuottamia ja siirtyvät jälkipolville sosiaalisesti palkitsevissa kuuntelu- ja katselukokemuksissa. Aikana,

jolloin globaali (amerikkalaisvetoinen) viihde täyttää mediakuvastot, emotionaalisesti vahvoja ja paikallisesti tai kansallisesti yhdistäviä mediakokemuksia suorastaan metsästäen.

Kulttuurintutkija Stuart Hall (1999) puhuikin kulttuurisista identiteeteistä, jotka ovat astuneet perinteisten identiteettien varpaille. Kulttuurisia identiteettejä tuotetaan globalisoituvan ja amerikkalaisvetoisen median ja sitä vastustavien tai sen rinnalla elävien vaihtoehtoisten mediaesitysten välityksellä. Tästä hyvä esimerkki on populaarimusiikin merkitys varhaisnuorten ja nuorten elämässä. Hip hop ja rap ovat Suomessakin tällä hetkellä suosittuja nuorisokulttuurin suuntauksia. Kyseisten tyylijuurien juuret ovat muun populaarimusiikin tavoin afrikkalaisamerikkalaisessa kulttuurissa. Vaikka rap värityy meillä paikallisen kulttuurin ja kielialueen ominaispiirteillä, sen etninen tausta näkyy silti myös Suomessa. Suomalaisiakin rap-sanoituksia värittää esimerkiksi gangsta-rapista tuttu aggressiivinen ”lähiöpuhe”.

Kulttuurisille identiteeteille on ominaista juuri kiinnittymättömyys kansallisiin, etnisiin tai edes kielellisiin rajoihin. Kulttuuristen identiteettien yhteydessä tärkeää ovat tiettyssä porukassa jaetut yhteiset merkitykset ja kokemukset sekä niiden avulla erottautuminen muista porukoista. Tällainen eronteko ”meihin” ja ”muihin” löytyy kaikkien identiteettien perustasta, mutta kulttuuristen identiteettien yhteydessä eronteon rakennusaineet poimitaan ennen kaikkea populaarikulttuurista ja mediakuvastoista eikä identiteettien perinteisistä kivi-jaloista kuten iästä, ”rodusta”, kansallisuudesta tai sosiaalisesta asemasta.

Median monet funktiot

Lapset ja nuoret käyttävät mediakulttuuria paitsi yhdistämään kaveriporukkaa myös erottamaan ”räväköitä” nuoria ”kalkkeutuneista” vanhemmista ja tiettyjä nuoria toisista nuorista. Tämä näkyy muun muassa siinä, mitä elokuvia ja televisio-ohjelmia missäkin porukassa katsotaan tai millä internet-sivuilla surffaillaan. Vanhemmista erottautuminen ja vertaisryhmän antama sosiaalinen palkinto voivat olla

yksi syy siihen, miksi kauhu, fantasia ja yliluonnolliset aiheet ylipääntään kiehtovat monia varhaisnuoria. Television seikkailusarjoista viime vuosina nuorten keskuudessa suosituimpia ovat olleet juuri yliluonnollisia aiheita käsittelevät *Salaiset kansiot (X-Files)*, *Millennium* ja nyttemmin *Roswell*. Niitä kaikkia yhdistää ”kielletyn”, käsitämättömän ja paranormaalien houkuttelevuus.

Mediakokemuksia käytetäänkin myös henkilökohtaisen arvostuksen saavuttamiseen kaveriporukassa. Esimerkiksi lähes pohjattomasti keskustelua ja tutkimusta innoittanut mediaväkivalta on etenkin poikalasten ja -nuorten kaveripiireissä toiminut jo vuosikymmeniä sosiaalisen arvonnannon mittarina. Sama pätee kauhuun. Mikäli on nähnyt rajuja ja ikäisiltään kiellettyjä elokuvia, videoita tai pelejä, on joukon ”kuningas” (ks. Kytömäki 1999, 159). Suomessa aiemmin kielletty *Texasin moottorisahamurhat* (1974) oli elokuva, joka kiersi 1970- ja 1980-luvuilla videokopiona poikien kaveriporukoissa. Nykypäivän mittapuun mukaan varsin karheasta, kömpelöstä ja jopa vähän väkivaltaisesta elokuvasta tuli sensuuripäätöksen ja julkisen kohun seurauksena varhaisnuorten poikien keskuudessa symboli, jonka avulla oli mahdollista saada sosiaalista arvostusta vertaisryhmässä. Onkin yleistä, että lapset haluavat katsoa itseään vanhemmille suunnattuja elokuvia ja tv-sarjoja, koska se on sosiaalisesti palkitsevaa. Esimerkiksi viime vuosien suosittu teinikauhuelokuvat (*Scream*-sarja ja niiden parodia *Scary Movie*, 2000) täyttävät eittämättä tätä tehtävää varhaisnuorten sosiaalisessa todellisuudessa. Samalla niissä on vahva metafiktiivinen ulottuvuus, joka auttaa nuoria katsojia etäännyttämään kauhistuttavia kokemuksia parodisen tulkinnan avulla.

Eri mediat, genret ja tarinatyyppit saavat siten eri funktioita. Näyttäisi siltä, että lasten ja nuorten lempielokuvat suuntaavat yhä enemmän sankaritarinoihin ja näyttäviin speaktaakkeleihin. Sen sijaan television suosikkisarjat liittyvät enemmän henkilökohtaisiin ihmissuhteisiin sekä psykologisiin ja sosiaalisiin ongelmatilanteisiin. Molemmista tarinatyypeistä voidaan keskustella kaveriporukoissa ja ne molemmat otetaan osaksi sosiaalisen todellisuuden rakentamista vertaisryhmissä.

Kännykät ja internet ovat puolestaan nykyään keskeisiä kommunikaation välineitä – joidenkin lasten ja nuorten keskuudessa niin kes-

keisiä, ettei niiden asemaa viestintävälineinä enää edes tiedosteta. Mobiili- ja/tai verkkoviestintä nivoutuvat helposti *rakenteellisiksi* ja itsestään selviksi osiksi nuorempien sukupolvien kommunikaatiokulttuuria. Toisaalta kännyköihin ja tietoverkkoihin liittyy edelleen vahva attraktiivinen ulottuvuus, puhumattakaan tietokone- ja konsolipeleistä. Laitteita ja niiden ominaisuuksia vertaillaan. Kommunikaation lisäksi niillä leikitään ja pelataan. Tekstiviesteihin, soittoääniin, logoihin ja jopa soittotapoihin kehitetään omia ”kieliä” tai koodeja, joita muut eivät ymmärrä. Keskeistä on rakentaa ”oma” kulttuurinen tila, joka eroaa ”muiden” – esimerkiksi vanhempien – kulttuurista.

Lisäksi konsoli- ja tietokonepelit ovat joltakin osin ottaneet perinteisten toiminta- ja seikkailutarinoiden geneerisen paikan. Nykyään lapset ja nuoret voivat osallistua *itse* seikkailuun ja tulla *itse* sankareiksi pelien avulla. Pelien toiminnallisuus korvaa osaltaan aiemmin median välityksellä *kerrottuja* seikkailutarinoita. Peli luo tietyt valmiiksi rakennetut puitteet seikkailulle, mutta antaa mahdollisuuden leikkiin verrattavaan omatoimiseen osallistumiseen. Kaiken lisäksi nykyiset pelit toteutetaan visuaalisesti erittäin näyttävällä 3D-grafiikalla ja niitä markkinoidaan hyvin mittavasti. Ei siis ole ihme, että tietokone- ja konsolipelit ovat nousseet joidenkin tietojen mukaan jo markkina-arvoltaan menestyneemmiksi tuotteiksi kuin perinteinen teatterielokuva.

Nykyistä mediakulttuuria voikin luonnehtia ”pelillisyyden” käsitteellä. Uuteen mediateknologiaan liittyy monia pelillisiä elementtejä. Tietokone- ja konsolipelit samoin kuin kännyköiden pelit ovat tietenkin näkyvin esimerkki *teknologisesta* pelillisyydestä. Peli- ja visailugenret ovat puolestaan yhä laajemmin esillä televisiossa, ja television *interaktiivisuutta* pyritään jatkuvasti lisäämään etenkin digi-tv:n myötä. Pelillisyyttä voidaan kuitenkin ymmärtää teknologisten sovelusten lisäksi myös *asenteeksi* tai uudenlaiseksi todellisuussuhteeksi medioituneessa kulttuurissa (ks. Silverstone 1999). Yhä useammin median tuottamalla merkityksillä pelataan, niitä väännellään itselle mielekkäiksi. Merkityksiä kierrätetään ja käytetään hyväksi, niihin suhtaudutaan ironisesti ja itseä reflektoidaan median kautta. Erityisesti tämä pätee nuorempiin sukupolviin, jotka ovat varsin tietoisia median konventioista, koska ovat niihin pienestä kasvaneet.

Medioituneessa kulttuurissa ongelmaksi näyttääkin muodostuvan *arvotyhjiö* ja etiikan inflaatio. Kuten Roger Silverstone (1999, 138) toteaa, media on amoraalinen. Tämä tarkoittaa sitä, että vaikka yksittäisillä mediatoimijoilla (toimittajilla, tuottajilla, ohjaajilla, käsikirjoittajilla ja muilla median ”tekijöillä”) olisi toiminnassaan vahvoja eettisiä lähtökohtia, nykyinen mediavyöry on niin valtava, että arvot katoavat mediatarjonnan virtaan. Median tunkeutuminen kaikille elämän alueille onkin viime aikoina nähty keskeiseksi mediakasvatuksen tarvetta lisääväksi tekijäksi (ks. Kotilainen & al. 1999, 14).

Tämän näkemyksen mukaan mediakasvatuksen suurimmaksi haasteeksi nousee viime kädessä *eettisen* tietoisuuden herättäminen. Monien tutkimusten perusteella lapsuuden ja nuoruuden kokemuksilla on suuri merkitys eettisten käsitysten muodostumisessa. Muun muassa evoluutiobiologian pioneeri Ernst Mayr (1999, 319) korostaa sitä, että perimän geneettisesti tuottamat taipumukset ohjaavat vain osaksi ihmisen eettistä kehitystä ja että suuri osa eettisistä normeista omaksutaan lapsuuden ja nuoruuden aikana ympäristöstä.

Olisiko keskeisempää, että muutenkin ”mediakompetenteille” lapsille ja nuorille muodostuu lapsuuden aikana eettisesti kestävä maailmankuva kuin esimerkiksi kritisoida yksittäisiä mediaesityksiä lasta turmelevina? Mikäli lapselle muotoutuu jo varhaisessa vaiheessa vahva eettinen ymmärrys tasa-arvoon, oikeudenmukaisuuteen ja erilaisiin arvoihin liittyvistä kysymyksistä, hän kykenee kohtaamaan niin mediatodellisuuden kuin välittömän sosiaalisen todellisuuden risiiritilanteita ilman että on syytä pelätä katastrofaalisia seurauksia. Tällainen mediakasvatusnäkemys on tietenkin paljon monisyisempi kuin huomion kiinnittäminen vaikkapa yksittäisiin mediaväkivalta-tapauksiin. Eettisen vastuullisuuden omaksuminen edellyttää paljon niin lasten vanhemmilta kuin koulutusjärjestelmältä.

Kirjallisuus

Buckingham, David 1998. ”Muuttuvat lapsuudet, muuttuva media”. Tiedotustutkimus 21,1998:1, 4–14.

Buckingham, David 2000. *After the Death of Childhood. Growing Up in the Age of Electronic Media*. Polity Press, Cambridge.

Fornäs, Johan 1998. *Kulttuuriteoria. Myöhäismodernin ulottuvuuksia*. Vastapaino, Tampere. Suom. ja toim. Mikko Lehtonen, Virpi Blom, Kaarina Hazad ja Juha Herkman.

Giroux, Henry 2001. ”Lasten ja farkkujen välillä on muutakin kuin mainosmies”. Teoksessa Giroux, Henry A. & McLaren, Peter 2001. *Kriittinen pedagogiikka*. Vastapaino, Tampere, 219–233.

Grossberg, Lawrence; Wartella, Ellen & Whitney, Charles D. 1998. *Media-Making. Mass Media in a Popular Culture*. Sage, Thousand Oaks, London & New Delhi.

Hall, Stuart 1999. ”Kulttuurisen identiteetin kysymyksiä”. Teoksessa Stuart Hall: *Identiteetti*, 19–76. Vastapaino, Tampere. Suom. ja toim. Mikko Lehtonen ja Juha Herkman.

Herkman, Juha 2001. *Audiovisuaalinen mediakulttuuri*. Vastapaino, Tampere.

Kotilainen, Sirkku, Kivikuru, Ullamaija & Hankala, Mari (toim.) 1999. *Media-kasvatus*. Edita, Helsinki.

Kytömäki, Juha 1999. *Täytyy katsoa, jos saa katsoa. Sosiaalipsykologisia näkökulmia varhaisnuorten televisiokokemuksiin*. Helsingin yliopiston sosiaalipsykologian laitos, Helsinki.

Mayr, Ernst 1999. *Biologia – elämän tiede*. Art House, Helsinki. Suom. Anto Leikola.

Silverstone, Roger 1999. *Why Study the Media?* Sage, Thousand Oaks, London & New Delhi.

Oksman Virpi & Rautiainen Pirjo

'Se on sitä nykypäivää' Matkaviestintä lasten ja nuorten tietoyhteiskuntana

Aluksi

Matkapuhelimesta on tullut luonnollinen, vakiintunut osa nuorten arkipäivää, elämänhallintaa ja sosiaalisten suhteiden ylläpitoa. Suurella osalla suomalaisnuorista on jo useiden vuosien matkapuhelimen käyttökokemus. Viime vuosina on syntynyt yleinen mobiililukutaito: nuoret pitävät matkaviestinnän teknistä hallintaa ja kommunikaatitaitoja osana tietoyhteiskunnan kansalaistaitoja. Ilmiön voi nähdä liittyvän laajempaan teknologian hallitsemisen normiin. Suhautuminen itse puhelinlaitteeseen on muuttunut: alkuaikojen statusineestä on tullut arjen hallitsemisväline, joka kansalaisen perusvaruste sekä persoonallisen oman tyylin ja elämäntavan ilmentäjä.

Suomen matkapuhelinilmiön laajuus on herättänyt runsaasti kansainvälistä huomioita. Varsinkin suomalaisnuorten kännyköiden käyttö on ollut kiinnostuksen kohteena; nuoret ovat omaksuneet matkapuhelimen nopeasti elämänpiiriinsä. Matkapuhelimien levinneisyystaso on maailman korkeimpia myös nuorten osalta. Suomalaisista kotitalouksista 85 % omistaa ainakin yhden matkapuhelinliittymän. (Lähde: Liikenneministeriö. 16/2000.) Kysymys ei ole pelkästään urbaanista ilmiöstä; alueelliset erot matkapuhelimien levinneisyydessä ovat Suomessa suhteellisen vähäisiä. Tilastokeskuksen mukaan 15–19-vuotiaista 77 %:lla oli käytössään matkapuhelin vuonna 1999.

Erityisesti lasten matkaviestintä synnyttää uutena kulttuurisena ja yhteiskunnallisena ilmiönä monenlaisia kysymyksiä esimerkiksi sopivasta hankintaiästä, kasvatuksesta, matkapuhelimen käytöstä koulussa ja lasten suhteesta laitteeseen. Vuonna 2000 matkapuhelimia hankittiin yleisesti 10–12-vuotiaille lapsille. Helsingin Kaupungin Tietokeskuksen mukaan joka kolmannella 10-vuotiaalla helsinkiläiskoululaisella on käytössään oma matkapuhelin. (Lähde: Kvartti 2000/4.)

Tampereen yliopiston Tietoyhteiskunnan tutkimuskeskus on kartoittanut vuodesta 1997 lähtien lasten ja nuorten matkaviestintää. Vuodesta 1998 lähtien tutkimus on kuulunut Teknologian Kehittämiskeskuksen 'Tietoliikenteellä maailmalle' -ohjelmaan. Tutkimus toteutetaan yhdessä Nokia Mobile Phonesin, Sonera Matkapuhelinpalvelujen ja TEKES:in kanssa. Tutkimus jakaantuu kahteen teemaattiseen kokonaisuuteen: nuorten (13–18-vuotiaiden) ja lasten (alle 13-vuotiaiden) matkaviestintäkulttuurien tarkasteluun. Vuodesta 2000 alkaen tutkimuksessa on sovellettu mediaetnografista tutkimusmenetelmää. Mediaetnografiassa tarkastellaan viestintävälineitä sosio-kulttuurisessa kontekstissa (ks. Morley 1986). Tutkimus painottuu kvalitatiivisiin teemahaastatteluihin ja havainnointiin. Haastatteluissa keskustellaan matkaviestinnästä lasten ja nuorten arjessa: matkapuhelimen hankinnasta, käytöstä ja merkityksestä nuoren elämänpiirissä. Myös opettajia ja muita nuorten kanssa työskenteleviä on haastateltu. Haastatteluja on tehty lähes 800 ympäri Suomen. Nuoret ovat myös itse havainnoineet omaa viestintäympäristöään ja kirjoittaneet päiväkirjoja. Aineistona käytetään haastatteluiden lisäksi nuorisotapahtumissa otettuja valokuvia, lasten piirustuksia ”fantasiakännyköistä”, tutkijoiden kenttäpäiväkirjoja sekä nuorten keräämiä tekstiviestejä, joita keväällä 2001 oli arkistossa noin 7500.

Syksyllä 2000 tutkimukseen ilmoittautui enemmän perheitä kuin oli mahdollista haastatella. Tutkimukseen ilmoittautuneet perheet tunsivat, että kysymys lasten matkaviestinnästä koski juuri heidän perhettään, ja vanhemmat kertoivatkin nähneensä ilmoituksen tutkimuksesta ja ajatelleensa: ”Tää on just meille.” Vanhempien mukaan lasten matkaviestintä oli viime aikoina tullut perheessä ajankohtai-

seksi, ja kotona on keskusteltu ja otettu kantaa aiheeseen, miksi lapselle pitäisi tai miksi lapselle ei pitäisi hankkia matkapuhelinta.

Multimediasukupolvi

Kännykkäpäivä alkaa oikeestaan jo illalla kun mä laitan kännykän herätyskellon siinä seittämäks soimaan yleensä. Aamulla mä herään ja otan herätyskellon pois päältä ja katon onko tullu viestejä. Päivällä mulla on kännykkä koulussa äänettömällä. Sit joskus on välillä tullu vanhemmilta tai jostakin soittoja tai tekstiviestejä. Ja sitten mä katon ne. Ja soitan uudestaan. Iltapäivällä mä pidän päällä. Sillon on yleensä tullu suurin osa soittoista ja tekstiviesteistä. Esimerkiksi joku kysyy vaikka et missä sillä hetkellä on, vaikka on jos on kaveri kaupungilla niin soittaa et voidaan tavata. Sitten jos vaikka äitillä ja iskällä tai siskolla on jotain asiaa niin ne soittaa ja semmoista.

Lainauksessa 17-vuotias poika kertoo kännykkäpäivästään syksyllä 2000. Matkapuhelin nivoutuu luonnollisena osana nuoren arkipäivään. Vielä muutamia vuosia sitten esiintyi selvästi ”kännykkähypeä”, jolloin matkapuhelin oli nuorille ykköspuheenaihe ja statusesine. Osa nuorista kantoi matkapuhelinta näkyvillä esimerkiksi vyöklipseissä ja nuoret vertailivat eri merkkejä ja malleja. Sittemmin laitteiden uutuusarvo on hävinnyt: nyt keskustellaan sisällöistä: tekstiviesteistä, logoista ja soittoäänistä. Samalla ”nettipuhe“ on korvanut ”kännykkäpuhetta”; nuoret keskustelevat kiinnostavista nettisivuista ja vertailevat kotisivujaan.

Matkapuhelimen käyttö nivoutuu nuorten elämässä muihin informaatioteknologioihin. Nuoret sukuloivat eri uusmedioiden välillä kommunikoidessaan tai hakiessaan tietoa. Merkillepantavaa on, että uusmedia ei ole nuorille ”uutta mediaa” (Drotner 2000, 167). Nuorimmille sukupolville matkapuhelimet ja netti ovat aina olleet olemassa, eivätkä nuoret arvota medioita uutuuden mukaan. He osaavat valita aikaan ja paikkaan sopivan välineen ja valinta riippuu esimerkiksi viestin pituudesta, yksityisyydestä tai huomioarvosta.

Ehkä eniten me lähetetään noita sähköposteja. Sähköpostin perään lähetetään netissä tekstiviestit, että toinen tietää että mulla on postia, meen kattoon sen ja lähetän takas. Sillain saa pidemmän kirjoitettua. MTV3:n tekstiv:ssä on sellainen, että sinne lähettää tekstiviestin, niin se näkyy siel tekstiv:n sivuilla. Jos mä oon halunnu pyytää joltain oikein nätisti anteeks mä oon lähettäny sinne tekstiviestin. Ja sitten oon sanonu että tsekkaappas se tekstiv:n sivu. (poika 17, Länsi-Suomi)

Uusmedian käsitettä voi siten pitää sukupolvittuneena. Jaottelu uusiin ja vanhoihin medioihin riippuu myös kontekstista ja voi toisinaan olla keinotekoisestikin rakennettu. (ks. Suoranta & Ylä-Kotola 2000, 159–160.)

Tutkimusaineiston mukaan matkapuhelimien ideologista vastustusta ei nuorilla juurikaan ole. Vanhempienkin periaatteellinen vastustus näyttää vähentyneen nuorten matkapuhelimien yleistyessä. Nuoret, joilla ei ole omaa matkapuhelinta, käyttävät yleensä vanhempiensa tai ystäviensä puhelimia, ja näin hallitsevat mobiililukutaidon. Nuorten ajattelutavoissa on havaittavissa teknologiadeterminismia, jonka mukaan uuden sukupolven on pakko pysyä teknologian kehityksessä mukana:

H: Mitä sä oot mieltä yleisesti teknologisesta kehityksestä?

V: Onhan se aina tietenkin huono asia, jos joutuu vaikka uudet stereot ostaan viiden vuoden välein kun ne on vanhat. Tai no ei stereot mutta tietokone esimerkiks. Mutta eihän sille voi mitään, teknologia kehittyy vaan. Siinon oikeestaan pakko pysyä kärryillä jos haluaa pärjätä siinä maailmassa. Tietenkin onhan niitäkin joilla, esimerkiks vanhemmat ihmiset, niillä ei oo tarvetta, ei niillä oo mitään tietokoneita ja televisiokin niillä on mikä on ja se riittää. Ei ne tarvi sitä. Ne elää eri maailmassa kun me, ne ei elä tietoyhteiskunnassa tai siinä, että kaiken pitää olla kiiltävää ja mahdollisimman teknistä ja kallista. (poika 18, Länsi-Suomi)

Teknologiadeterminismi ja teknologiapelot – joita on varsinkin osalla tytöistä (ks. Oksman 1999) – kohdistuvat useimmiten tietokoneisiin ja niiden kehitykseen. Vaikka nuorella saattaa olla useiden vuosien käyttökokemus tietokoneista, hänellä saattaa olla mielikuva,

ettei hallitse tietokoneiden käyttöä. Sen sijaan matkaviestimet mielletään hyvin humaniksi, helposti lähestyttäväksi ja läheiseksi teknologiaksi. Matkapuhelimet ovatkin nuorten mukaan arkisia esineitä, jotka mielletään myös inhimillisiksi: tuovathan matkaviestimet sosiaalisen verkoston jatkuvaan on-line läsnäoloon.

Nuorten matkaviestintäkulttuurin erityispiirteitä

Nuorten matkaviestinnässä on runsaasti erityispiirteitä, jotka erottavat sen vanhempien matkapuhelimien käytöstä. Esimerkiksi runsas tekstiviestintä, pilarisoitot¹ ja pelien pelaaminen ovat olennainen osa nuorten kännykkäkulttuuria (ks. Kasesniemi & Rautianen 2001). Myös kännykän personointi soittoääniä tilaamalla ja puhelimen ulkonäköä muuntelemalla on tyypillistä nuorille. On kuitenkin muistettava, että nuoret eivät missään tapauksessa ole homogeeninen ryhmä matkaviestintätavoissaan. Erilaiset elämäntavat ja -tyylit muokkaavat käyttöä samoin kuin erilaiset elämänvaiheet. Viestintätavat alkavat eriytyä yhä enemmän nuoren kasvaessa. Itsenäistymisprosessin aikana viestinnässä tapahtuu useita muutoksia (Oksman & Rautianen 2001a, 2001b).

Matkapuhelin toimii sekä monipuolisena kommunikaatiovälineenä että arjen hyötyesineenä kuten herätyskellona ja kalenterina. Ensisijaisesti nuoret käyttävät kännykkää arjen organisointiin ja sosiaalisten suhteiden ylläpitoon. ”Onhan se asioiden hoito helpottunut. Pitää saada johonkin kaveriin yhteys tai tällai, ei yhtään tiedä missä se on. Kyllä se on tärkeä vehje siinä mielessä.” (poika 16, Länsi-Suomi) Perheen kanssa keskustellaan yleisimmin harrastuksiin kuljettamisesta, kotiintuloajoista ja kaupassa käymisestä. Perheen sisäisessä viestinnässä korostuu myös huolenpito: ”Mä saan sellaisia viestejä varsinkin äidiltä että: missä olet ja onhan sinulla myssy mukana, toivoo huolena kotona oleva äitisi.” (tyttö 16, Etelä-Suomi). Ennen kaikkea nuorten matkaviestinnässä korostuu oman sosiaalisen verkoston rakentaminen ja ylläpitäminen. Sosiaalisten suhteiden raken-

1. Pilarit ovat merkkisoittoja, jossa soittaja sulkee puhelimen ennen kuin puheleluun vastataan.

tamiseen ja ylläpitämiseen tähtäävässä kommunikaatiossa käytetään affektiivisuuden koko kirjoa ”Mun poikaystävä laittaa aika usein tekstiviestejä. Ei mitään runoja, mutta siis sillain romanttista”. (tyttö 15, Länsi-Suomi)

Turvalinja

Haastatellut vanhemmat ovat yleensä alkaneet harkita matkapuhelimen hankkimista lapselle kun tämän elinympäristö on laajentunut kodin ulkopuolelle: lapsi aloittaa koulun ja harrastuksien sekä ystäviensä merkitys elämässä kasvaa. Uudesta teknologiasta kiinnostuneet vanhemmat hankkivat muita todennäköisemmin lapselle matkapuhelimen: lapselle matkapuhelimen hankkineet vanhemmat saattavat nähdä itsensä teknologian edelläkävijöiksi. Matkapuhelimen hankintaa perustellaan usein myös lapsen varhaiskypsyydellä, ajatellaan että ”kypsä lapsi” pystyy ottamaan vastuun laitteen kantamisesta ja siitä huolehtimisesta.

Vanhemmat saattavat pitää velvollisuutenaan kasvattaa lapsiaan ”mobiilikansalaisiksi”, matkapuhelimen ja muiden uusien informaatioteknologioiden hallitsemisen uskotaan ehkäisevän sosiaalista syrjäytymistä ja takaavaan sen, että lapsista kehittyy tietoyhteiskunnan täysivaltaisia kansalaisia.

Minust ne on ihan kansalaistaitoja, et siks mä oonkin sitä vastaan et koulussakin siit tehdään siit kännykästä semmoinen ihmejuttu, koska se on tän päivän elämää, ei sitä voi niinku rajata.(äiti, Etelä-Suomi)

No joo, sanotaan näin että mun mielestä on hyvä et lapsi oppii tietokoneen käytön, koska tietokonetta tarvitaan joka paikassa ja sitä opetetaan jo koulussa ja sieltä saa kaikkee tietoo jos haluaa ja jos osaa. (äiti, Länsi-Suomi)

Perheen arkipäivässä matkapuhelin on ”turvalinja” lapsen ja vanhempien välillä: matkaviestintä ei ole määrällisesti kovin suurta, mutta keskeistä onkin mahdollisuus yhteydenpitoon. Vanhemmat painottivat erityisesti turvallisuusaspektia puhelimen käytössä ja hankin-

nassa, turvallisuuden takaaminen koettiin kaikkein tärkeimmäksi hankintaperustaksi:

Se on sitä nykypäivää. Et ehkä se että lapset sai sitten helpommin kiinni eikä oo enää sitä et sä oot sydän kylmänä kun kotona ei kukaan vastaa, mies soittaa mulle töihin että missä ne on ja kumpikin on kaukana. Et tavallaan sitä mietti sitten. Et ehkä se helpottuu se oma hirveen huoli et missä ne lapset on nyt ku me ollaan poissa kotoo. (äiti, Länsi-Suomi)

Musta on kauheen kivaa että jos mulle tulee mieleen kuudelta illalla että missä se on että mä saan sen kiinni. Se on silleen hyvä. Tuntuu tosi turvattomalta jos mä huomaan että sen puhelin on tossa tiskipöydän nurkalla tai jossakin ja sit se on monta tuntia jossain, niin mulla alkaa olla semmoinen olo että se lanka on poikki siihen lapseen. Että mistä mä tiän missä se nyttenkin on. Sitten yleensä alan soittelen kavereille että ootteko nähny sitä. Kyllä se luo sellaista turvallisuudentunnetta. (äiti, Länsi-Suomi)

Useimmat vanhemmat tuntevat tarvetta pitää yllä yhteyttä lapsensa kanssa, etenkin silloin kun kasvokkainen vuorovaikutus ei ole mahdollista. Mahdollisuus yhteyden ylläpitämiseen luo turvallisuudentunnetta, ja lapsiperheiden arkipäivässä jokaisen perheenjäsenen mukana kulkeva oma kännykkä synnyttää tietoisuuden siitä, että muut ovat vain puhelinsoiton päässä. Kännykän ajateltiin olevan pieni satsaus suhteessa lapsen turvallisuuteen:

Kyllä mä oon valmis satsaamaan siihen, että jos kännykkä katoaa niin kännykän saa uuden mut jos lapsi katoa niin sitä ei saa sitten. Että sitä ei voi rahassa mitata kuitenkaan. (äiti, Länsi-Suomi)

Voi ajatella, että haastatteluissa esille noussut huoli oman lapsen turvallisuudesta liittyy yleensä vanhemmuuteen. Poikkeuksellisen traagiset tapahtumat kuten esimerkiksi syystalvella 2000 mediassa paljon esillä ollut 14-vuotiaan imatralaistytön surma kuohuttivat mieliä, ja joissakin haastatteluissa huolestuneet vanhemmat ajattelivat, että kännykkä voisi toimia lapsille mahdollisena hätäpuhelimena vaaratilanteissa.

Mä olisin sitä mieltä, että rannekellon kokoinen puhelin ihan heti lapsesta lähtien käytettäväks kaikille, ihan pikku pikku lapsille, varsinkin tämänpäiväisen lehtilööpin johdosta, kun 14-vuotiaalle kävi köpelösti [imatralaistytön surma], niin sais olla hätäpuhelin. (isä, Länsi-Suomi)

Hankintapäätöksen jälkeen lasten ja vanhempien välinen matkaviestintä mielletään hyvin positiiviseksi. Suomalaisten matkaviestintää tutkineen Timo Kopomaan ja Pasi Mäenpään mukaan matkapuhelin yhdistetään yleensä tehokkuuteen ajan ja sosiaalisten suhteiden järjestelyssä. Matkapuhelin on edesauttanut työn ja vapaa-ajan järjestelemistä. (Kopomaa 2000, 123–124, Mäenpää 2000, 143–145.) Uudet perhetilanteet kuten avioero, uusperheet ja yksinhuoltajuus asettavat vaatimuksia arkielämän organisoinnille. Kännykkää käytetään välineenä perheen ja työelämän yhdistämisessä: vanhempien ollessa poissa kotoa säilytetään kuitenkin välitön yhteys lapseen. Eniten puhelinta käytetään iltapäivisin kun lapsi on koulun jälkeen yksin kotona. Tyypilliset lapsen puhelut vanhemmille ovat arkista asioiden hoitoa: ”Äiti, saanko ottaa jäätelöä? Saanko mennä kaverin kanssa pihalle?”

Joissakin haastatteluissa esitetty yleinen kysymys siitä, miten vanhemmat mielsivät kännykän osana kasvatusta synnytti voimakkaan puolustusreaktion. Vanhemmat korostivat etteivät he ole ’kännykkävanhempia’ tai ole hankkineet lapselle matkapuhelinta poissaoloa legitimoidakseen. Toiset haastatellut vanhemmat taas arvioivat kännykkävanhemmuuden merkitsevän hyvää arjen organisointia ja lapsista välittämistä, ”Mä sit varmaan oon se kännykkä-äiti (naurahdus)” (äiti, Länsi-Suomi)

Vanhempien käyttöoptimismi

Vallitsevan kulttuurisen käsityksen mukaan lapset ovat hyvin kiinnostuneita kaikesta uudesta teknologiasta ja oppivat taitaviksi teknologian käyttäjiksi lyhyessä ajassa. Tämä heijastui joidenkin vanhempien tavassa kertoa lasten teknologiasuhteesta: vanhemmat liioittelivat usein helpoutta, jolla heidän lapsensa oppivat käyttämään tietokoneita ja matkapuhelinta:

Et ei siinä menny kun muutama päivä, kun niinkin pieni [lapsi 2,5 vuotiaana] hokasi, että mistä on kysymys. Että mä oonkin nauranu että varmaan joun kohta tarhaan soittaa, kun mulla on töissä jokin ongelmia tietokoneen kanssa, että hei viitkö vähän jelppiä...että se nuori polvi tulee ajamaan meistä ohi. (6-vuotiaan pojan äiti, Pohjois-Suomi)

Tutkimusaineiston perusteella voi päätellä, että yleinen uskomus lasten luontevasta teknologiasuhteesta saattaa johtaa jopa siihen, etteivät vanhemmat opeta lapsilleen edes uuden teknologian perustaitoja. Vanhempien käyttöoptimismi saa luottamaan lasten teknologia-taitoihin, mutta kuitenkin vastuu laitteen haltuunotosta ja sen toimintojen opettelusta jää usein lapselle. Etenkin poikien teknologian hallintaan ja harrastuneisuuteen kiinnitetään perheissä positiivista huomiota:

Meijän laps on kiinnostunu tekniikasta muutenkin, kaikesta näpertämisestä, tietokonepeleistä ja tullu varmaan isäänsä. Mut on jotain Joonaksen kavereita joille mä en vois kuvitellakaan, niit ei kiinnosta mikään tommonen, niin ehkä se ei sitten oo tarpeellinen se kännykkä. (6-vuotiaan pojan isä, Etelä-Suomi)

Usein vanhemmat idealisoivat lastensa luontevaa ja ennakkoluulotonta suhdetta teknologiaan, ja antavat lapset teknologian käyttötaidoista ylioptimistisen kuvan. Toisaalta osa vanhemmista saattoi kritisoida teknologian liian varhaista tuloa lasten elämään. Pikkulasten matkaviestintää vastustavien mielestä lapsuus loppuu liian lyhyeen: lapsen on saatava elää lapsen elämää, teknologia vie mukanaan aikuisten maailmaan liian varhain ”Lapsuus eletään lapsen maailmassa, ei näissä tiedostetuissa tietopohjamaailmoissa”, äiti, Etelä-Suomi.

Lasten suhde matkaviestintään

Lapset kuvaavat matkapuhelimen saamista usein hieman yllättävänä tapahtumana: ”Isi vaan tuli ja sano et täs on sulle kännykkä” (tyttö, 9 v., Etelä-Suomi). Toisin kuin teini-ikäiset, lapset eivät ole yhtä usein aloitteentekijöitä matkapuhelimen hankinnassa. Lapsen maailmassa matkaviestintä ei ole niin keskeisellä sijalla kuin nuorilla.

Haastatteluissa lapset kertovat huomattavasti vanhempia suorasukaisemmin myös käytön opettelu ongelmista.

Mä kokeilin tosi paljon (naurahdus). Ja mä en vielääkään tiedä, miten kaikkee käytetään. Mut mä oon kokeillu. Mä selasin näitä ja mull meni kauan ku mä opin lähettään tekstiviestei ja kaikkee että. Mä vaan kokeilin, ja sit mä huomasin ”Aa, toi soittaa. Tjaah, mistäs se painetaan pois”, tyyliin. (tyttö, 11 v. Etelä-Suomi, 1999)

Osa lapsista on erittäin kiinnostunut matkapuhelimesta laitteena. Usein alle 10-vuotiaalle lapselle puhelimen tärkein ominaisuus on matopeli. Toisissa lapsissa matkapuhelin ei herätä juurikaan kiinnostusta ja suhtautuminen laitteeseen on melko välinpitämätöntä; alkuihinnostuksen jälkeen lapsi saattaa unohtaa ottaa matkapuhelimen mukaan kaverille mentäessä, mutta muistaa kyllä Pokémon-kortit. Matkaviestintä on vielä liian abstraktia ja matkapuhelin mieltyykin lähinnä pelikoneeksi. Lapsen ja nuoren suhde matkaviestintään ja kännykkään laitteena eriytyy sekä iän että yksilöllisten viestintäprofiilien mukaan (Oksman & Rautiainen 2001a, 2001b).

Vaikka matkapuhelimia on alle 10-vuotiaalla lapsilla, lasten matkaviestintä on kuitenkin usein privaattiluonteista: lasta on yleensä kielletty esittelemästä puhelinta tai käyttämästä sitä näkyvästi koulussa ja julkisilla paikoilla. Alle 10-vuotiaan lapsen matkaviestintä suuntautuu yleensä perheeseen: se on ensijaisesti linja lapsen ja vanhempien välillä.

Usein vanhemmat olettavat, että matkapuhelimen saatuaan lapsi myös omaksuu aikuisten viestintätavat ja -taidot. Lasten viestinnässä nonverbaalisuus on yleensä korostunutta: lapsi ilmaisee itseään yhtälailla ilmeillä, eleillä, kehon asennoilla ja liikkeellä. (ks. esim. Wood 1976.) Lapsen aikaperspektiivi on aikuista lyhyempi ja lapsi kaipaa viestinnälleen yleensä välitöntä vuorovaikutusta. Lapsille ominainen välitön viestintätyyli saattaa kummastuttaa aikuisia:

Aleksi saattaa soittaa kummallisia juttuja ja aina yhtäkkiä, jotka on Aleksin mielestä tärkeitä. Avaimet löytyy ja tämmöistä. (9-vuotiaan pojan äiti, Länsi-Suomi)

Lapsen omaehtoinen kiinnostus matkaviestintään syntyy yleensä noin 10–12-vuotiaana. Matkapuhelimista keskustellaan kaveripiireissä yhtälailla kuin muodista ja populaarikulttuurista. Esiteinien omaa viestintäkulttuuria ovat tyhjat tekstiviestit kiusoittelukeinona ja erilaiset leikit pilari-puheluilla. 11-vuotias tyttö Länsi-Suomesta kuvaillee ikäistensä viestintäkulttuuria syksyllä 2000:

Me lähetetään kaikkia sellaisia viestejä, et mitä sä nyt teet, kuis hurraa? Kaikkee semmosta älypäästä vaikka. Yhtäkkiä heitellään, että sattuuko jalkaan ja sattuuko varpaaseen. Tai sit semmosta, että lähettää vaan tekstiviestin, jossa lukee että helmee ja sitten loput ruudusta on huutomerkkejä. Sielt tulee takaisin, et no mikäs toi oli. Sitten kyselen kave-reilta kaikkee et kestä se tykkää ja tämmöstä. Meidän luokkalaisten poikienkin kanssa mä tekstailen aika paljon.

Lapset ja nuoret tutkimuskohteena

Laadullisten tutkimusmenetelmien käyttö on avannut tutkijoille mahdollisuuden päästä hetkeksi keskelle lasten, nuorten ja heidän vanhempiansa arkea. Eri ikävaiheet vaativat erilaisia lähestymistapoja, ja varsinkin lasten haastattelututkimuksessa on otettava huomioon monia seikkoja, joita nuoria ja aikuisia lähestyttäessä ei välttämättä tule edes problematisoineeksi.

Lapsen haastattelussa saattaa kontaktin ja luottamuksen muodostamiseen mennä paljonkin aikaa. Ennen varsinaista tutkimushaastattelua tutkija on yhteydessä perheen vanhempiin puhelimitse, jolloin sovitaan haastattelun ajankohdasta ja neuvotellaan muista käytännön järjestelyistä. Onkin tärkeää olla suoraan kontaktissa myös lapsen ennen haastattelua, ja kertoa mitä haastattelussa tulee tapahtumaan. On käynyt esimerkiksi niin, että kesken haastattelun lapsi on kysynyt monta kertaa ”milloin se haastattelu oikein alkaa?” – odottiko lapsi ehkä tv-kameraa kuvaamaan tilannetta? Lapsi saattaa ymmärtää haastattelun aivan eri tavalla: aikuinen olettaa usein, että lapsi käsittää automaattisesti mitä termillä ’haastattelu’ tarkoitetaan.

Jälkikäteen Kari-isä kertoi, että Ville oli ennen tuloani pohtinut, että mitähän se tutkija mahtaa kysellä ja mahtaakohan hän osata vastata sille. Haastattelun edetessä Ville varmaan huomasi, että eihän toi ”täti” mitään vaikeita kyseleäkään. Ville suorastaan innostui juttelemaan. (tutkijan kenttäpäiväkirja lokakuussa 1999)

Haastattelun jälkeen perheen isä paljasti, että hänen 9-vuotias poikansa oli jännittänyt kovasti tutkijan kohtaamista ja pelännyt ”osaankohan minä vastata oikein” mieltäen ehkä oikein vastaamisen koulutilanteeseen. Haastattelun jälkeen poika totesikin, että ”se haastatteluhan olikin ihan helppo ja kiva”. Suoran yhteyden luominen lapseen ennen tutkimustilannetta esimerkiksi juttelemalla puhelimitse vähentää myös lapsen jännittämistä. Myös haastattelun kestoon pitää kiinnittää tarkempaa huomiota kuin aikuisten kanssa; lapsi väsy helpommin ja täysipainoinen keskittyminen on lyhyempiaikaista.

Koska matkaviestintä on tärkeä osa nuoren itsenäistä elämänaluetta ja omaa reviiriä, tutkimusasetelma asettaa myös joitakin vaatimuksia itse tutkimustilanteelle. Hirsjärvi ja Hurme (1982, 61) korostavat, että koti on usein ihanteellisin paikka haastatteluille. Valtaosa nuorista haluaa tavata tutkijan kahvilassa tai esimerkiksi kirjastossa ja vain äärimmäisen harvoin kotona tai koulun tiloissa. Tutkimustilanne on edellisissä tiloissa hyvin välitön: kodin ja koulun ulkopuolinen tila mielletään neutraaliksi alueeksi, jossa nuori voi suhteellisen vapaasti kertoa omasta elämästään. Muualla kuin kotona tehtyjen nuorisohaastattelujen tunnelma ja taso onkin yleensä parempi. Nuoreen saa luottamuksellisemman kontaktin, kun ympärillä ei ole tuttuja aikuisia vaikuttamassa haastatteluun. Liian tutut aikuisten hallitsemat ympäristöt rajoittavat vapaata puhetta keskusteltaessa nuoren joskus aikuisilta salatuista elämänalueista.

Perheitä on sen sijaan haastateltu kotona ja pyrkimyksenä on ollut haastatella lasta ja vanhempia erikseen. Lapsen kanssa keskustellaan tämän omassa huoneessa, jossa hän voi luontevasti kertoa oman huoneensa medialaitteista. Lapsen huoneen tavarat kertovat myös yleisemmin lapselle tärkeistä asioista.

Perheiden sisäisen viestinnän ja elämäntilanteen yhteenkietoutuminen avautuu tutkijalle parhaiten tutussa ja arkisessa koti-

ympäristössä. Joskus havainnointitilanteessa saattaa paljastua laitteiden käytettävyysoongelmia, jotka eivät tule esille haastattelussa. Pienten lasten vanhempien haastattelut on myös käytännön syistä helpointa järjestää kotiin; perherutiineja voi hoidella haastattelun yhteydessä. Lasten haastatteluihin tarvitaan aina vanhempien lupa ja siksi ne on tutkimuseettisistäkin syistä hyvä järjestää kotona. Päinvastoin kuin nuorilla, lapsilla kotiympäristön tuttuus näyttää vähentävän jännitystä.

Lopuksi

Matkapuhelimella on erilaisia merkityksiä lasten ja nuorten arkipäivässä. Teini-ikäisille ja esiteineille matkapuhelimesta on tullut tärkeä ja luonnollinen osa arkipäivää, ja matkapuhelin toimii sekä arjen hallinnan välineenä, että tärkeänä välineenä rakennettaessa sosiaalisia verkostoja ja määriteltäessä omaa, persoonallista tilaa suhteessa muihin.

Kun tutkitaan lasten suhdetta matkaviestintään on hyvä ottaa huomioon, että lapset eivät ole pieniä teini-ikäisiä tai aikuisia, vaan heillä on omat kommunikaatiotyylinsä, omat erityiset viestintätarpeensa ja ajattelun ominaispiirteensä. Toistaiseksi tietoyhteiskunnan ja teknologian tutkimuksessa ovat korostuneet makrotason ulottuvuudet: talouden ja globalisaation kysymykset. Sellaista empiiristä arkipäivän tutkimustietoa, joka nostaa esille lapsiperheiden näkökulmaa elämästä yhä teknistyvämmässä yhteiskunnassa on toistaiseksi suhteellisen vähän. Lasten lähiympäristön teknologisoitumisen myötä tarvitaan yhä enemmän tietoa lapsen ja ympäröivän teknologisen maailman vuorovaikutuksesta. Kulttuuriset uskomukset, kuten esimerkiksi vanhempien teknologinen käyttöoptimismi eivät riitä kuvaamaan teknologian merkityksiä ja rooleja lapsen elämismaailmassa tarpeeksi monipuolisesti.

Kirjallisuus

Drotner, Kirsten 2000. 'Difference and Diversity: Trends in Young Danes' Media Uses', *Media, Culture & Society*, Vol. 22: 149–166.

Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena 1982. *Teemahaastattelu*. Helsinki: Gaudeamus.

Kasesniemi, Eija-Liisa & Rautiainen, Pirjo 2001. *Life in 160 Characters: The Text Message Culture of Finnish Teenagers*. Artikkeliteoksessa Katz J., Aakhus M.: *Perpetual Contact: Mobile Communication, Private Talk, Public Performance*. Cambridge: Cambridge University Press, painossa.

Kopomaa, Timo 2000. *The City in Your Pocket: Birth of the Mobile Information Society*. Helsinki: Gaudeamus.

Mäenpää, Pasi 2000. *Digitaalisen arjen ituja. Kännykkä ja urbaani elämäntapa*. Teoksessa Hoikkala, Tommi & Roos, J.P. (toim.) *2000-luvun elämä. Sosiologiaa teorioita vuosituhannen vaihteesta*. Helsinki: Gaudeamus.

Morley, David 1986. *Family Television: Cultural Power and Domestic Leisure*. London: Comedia Publishing Group.

Oksman, Virpi 1999. ”Että ei niinku tykkää ollenkaan tietokoneista...on vähän niinku outsider”. Tyttöjen tulkintoja tietotekniikasta. Teoksessa Eriksson, P. & Vehviläinen, M. (toim.) *Tietoyhteiskunta seisakkeella. Teknologia, strategiat ja paikalliset tulkinnat*. Jyväskylä: SoPhi.

Oksman Virpi & Rautiainen Pirjo 2001. *Extension of the Hand. Children's and Teenager's Relationship with the Mobile Phone. A Case Study of Finland*. Artikkeliteoksessa: Fortunati, Leopoldina (eds.): *The Human Body Between Technologies, Communication and Fashion*. Milano: Franco Angeli. (Ilmestyy)

Oksman Virpi & Rautiainen Pirjo 2001. ”Perhaps It Is a Body Part”. *How the Mobile Phone Became an Organic Part of the Everyday Lives of Children and Adolescents. A Case Study of Finland*. Teoksessa Katz, James (eds.): *Machines That Become Us*. (Ilmestyy)

Suoranta, Juha & Ylä-Kotola, Mauri 2000. *Mediakasvatus simulaatiokulttuurissa*. Porvoo: WSOY.

Wood S. B. 1976. Children and Communication: Verbal and Non-verbal Language Development. Eaglewood Cliffs, New Jersey: Library of Congress Cataloging in Publication Data.

Internet

<http://www.hel.fi/tietokeskus/kvartti/2000/4>

http://tilastokeskus.fi/tk/tp/tasku/taskue_vaesto.html

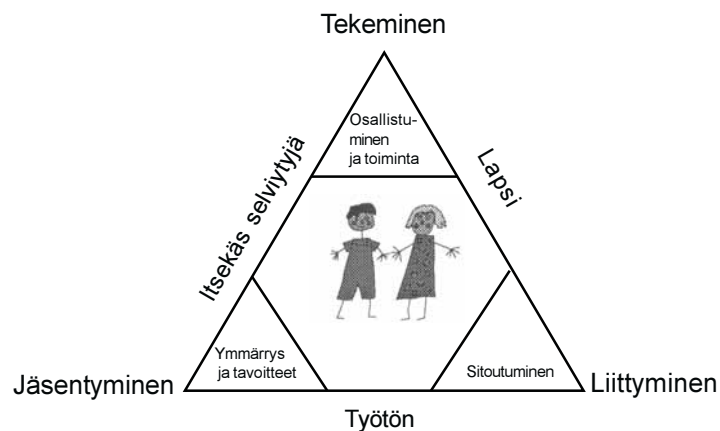
Marja-Liisa Viherä

Tietoyhteiskuntavalmiuksia viestintäleireillä

Taustaa

Viestintäleirit ovat syntyneet vastauksena kysymykseen: *Millainen on se tietoyhteiskunta, missä jokaisella on oikeus ilmaista itseään ja tulla kuulluksi?* Kysymystä on lähestytty ihmisen olemassaolon perustarpeiden kautta. Ihmisen olemassaolon perustarpeet: jäsentyminen ajattelun avulla, liittyminen tunteen avulla ja tekeminen, rooli elämässä (Turunen, 1988) on otettu lähtökohdaksi suunniteltaessa leirin toimintaa.

Ihmisen olemassaolon perustarpeet



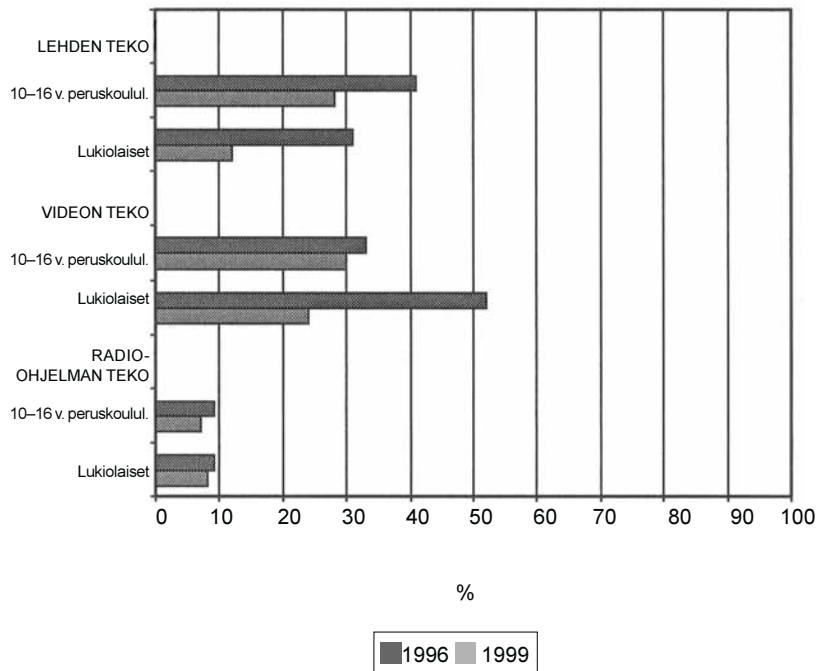
Lapsella on paljon tekemistä ja hän liittyy tunteellaan perheeseensä ja ystäviinsä. Työttömän perustarpeet eivät ole tyydyttyjä, sillä hänellä ei ole omaa rooliaan yhteiskunnassa, ellei hän ole löytänyt sitä työelämän ulkopuolelta. Nykyajan postmoderni it-alan ammattilainen on jäsentynyt tietoyhteiskuntaan, hänellä on runsaasti tekemistä, usein yli voimiensa, mutta hän ei ehkä ole tunnetasolla sitoutunut yhteisöönsä.

Nykyaikana joukkoviestintä on internetistä huolimatta tietoverkkojen leimallisina piirre, muun muassa televisiota katsellaan päivittäin yli 2 tuntia, lehtiä luetaan puolisen tuntia (Nurmela, 2000) ja radio on taustalla auki useimmiten. Videon tullessa sen käyttöä perusteltiin omien ohjelmien katselulla. Videon käyttö on kuitenkin joko ohjelmien nauhoitusta ja katseluajan siirtoa tai ostettujen/vuokrattujen kasettien katsomista. Aikaa vietetään ammattimaisesti toimitettujen ohjelmien ja viihteen parissa. Ihminen on tietoverkoissa objekti ja hyvin harvoin subjekti. Internetkin on kaupallistumassa www-sivujen etsiessä suuria kävijämääriä mainosten saamiseksi sivuilleen. Kotisivu on vain harvalla, alle 5 prosentilla (Nurmela, 2000). Jokaisen itseilmaisumahdollisuus oman kotisivun avulla ei ole lunastanut tietoyhteiskunnan lupaus. Radion alkuaikoina ”merirosvoradiot” yrittivät vallata sijaa kuulijoiden mielessä. Nykyään paikallisradiotkin ovat kaupallistuneet samankaltaisiksi musiikkikanaviksi.

Suurin syy tähän tilanteeseen on se, etteivät nuoret saa koulussa otetta viestintävälineistä ja viestinnän tuottamisesta.

Kouluissa jopa kirjoittaminen on kirjoittamista opettajalle, ei ystäville tai koulutovereille. Lehdentekoa opiskeli koulussa alle 40 prosenttia, videon tekoa oli lukiolaisten piirissä päässyt opiskelemaan vuonna 1999 jo puolet. Radio-ohjelmien opiskelu on sen sijaan vielä todella harvinaista. Kuitenkin puheen avulla ilmaistaan itseä paljon ja uuden tekniikan myötä myös puheohjelmille on uutta kysyntää.

Mediaviestimien opiskelu kouluissa prosentteina vuosina 1996 ja 1999

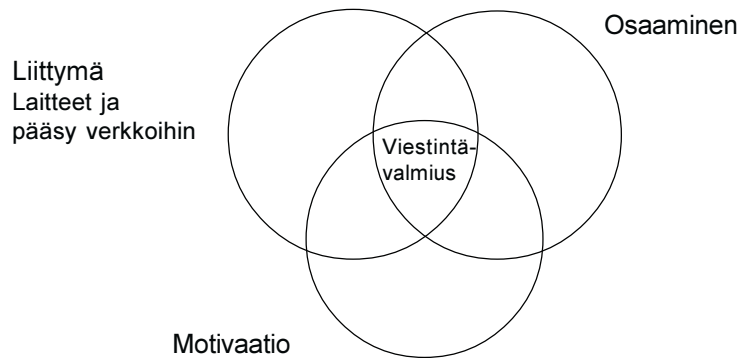


Lähde: Nurmela, 2000

Viestintävalmiudet

Yhteisössä toimiessamme tarvitsemme viestintävalmiuksia. Viestintävalmiudet koostuvat kolmen komponentin tulona: Liittymän, eli pääsyn verkkoihin, osaamisen ja motivaation. Osaaminen koostuu sekä teknisestä että sisällöllisestä osaamisesta laajentuen jopa ymmärrykseen viestintäverkkojen merkityksestä yhteiskunnassa. Motivaatio syntyy olemassaolon perustarpeiden tyydyttämisessä tapahtuvasta viestinnästä.

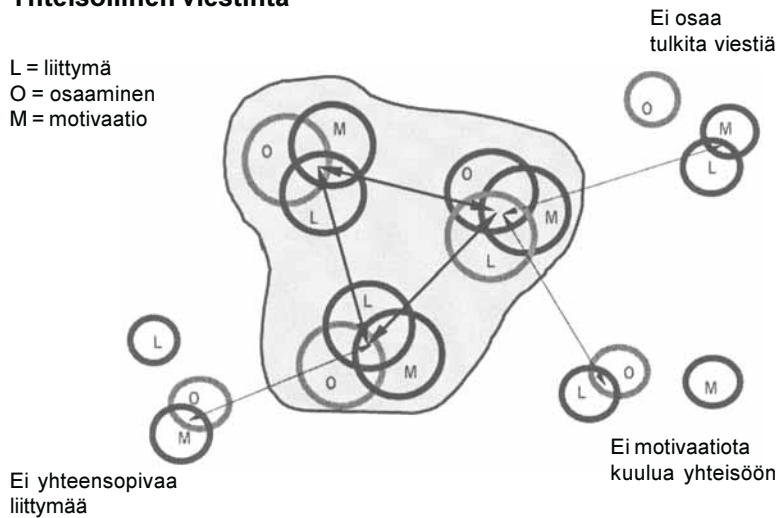
Viestinnän valmiudet



Ihminen ei viesti yksin. Mikäli tarkastelemme viestintävalmiuksia vain yksilön näkökulmasta jätämme hänet yksin joko joukkoviestinnän katsojaksi tai internetin surfaajaksi. Samalla hämärtyy käsitys viestinnästä viestin vastaanottajan ja lähettäjän välisenä vuorovaikutustilanteena. Yhteisössä viestintään osallistujia ovat kaikki yhteisön jäsenet. Tällöin on huolehdittava siitä, että viestintävalmiudet ovat yhteensopivat. Viestintätapojen muuttuessa, ollessa jopa murroksessa, on vaarana, että osa ihmisistä putoaa viestinnän ulkopuolelle. Esimerkiksi nuorisoyoukossa saa yhä useammin tiedon tapahtumista tekstiviestillä. Ellei itsellä ole tekstiviestin vastaanottomahdollisuutta, voi jäädä ulkopuolelle, ellei ole jostain muusta syystä erittäin suosittu. Viestintäleirillä onkin huolehdittu siitä, että viestintävalmiudet ovat kaikilla. Liittymiä on runsaasti, osaaminen on yhteistä kunkin toimissa tarvittaessa opastajana ja etsittäessä yhdessä vastauksia, jos kukaan ei osaa. Motivaatio lähtee olemassaolon perustarpeista. Leirillä jäsenyhtään ajattelun avulla muun muassa kirjoitettaessa juttuja lehtiin, tehtäessä radio-ohjelmia asiantuntijoita haastatellen. Liitytään tunteen avulla huolehtimalla toisista, soitellen, jutellen, halaten ja tekemistä on kaikille yllin kyllin.

Yhteisöllinen viestintä

L = liittymä
O = osaaminen
M = motivaatio



Jos viestintäleirillä joku ei osaa tulkita toisen lähettämää viestiä oikein, hän voi kysyä muilta, hän voi jatkaa viestintää muissa leirimedioissa jne. Leirin viestintävälineet ovat pääsääntöisesti yhteensopivia keskenään ja kaikkien käytössä. Tosin usein huomataan, että esimerkiksi eri käyttöjärjestelmät eivät olekaan keskenään yhteensopivia, mutta kokemusten kautta nämäkin vaikeudet voitetaan etsimällä erilaisia ratkaisuja kiertää ongelmat. Viestintäleirit ovat sikäli onnellisten tähtien alla, että jokainen on tullut sinne vapaaehtoisesti. Näin motivaatio kuulua yhteisöön on korkea. Lisäksi varhaisohjaajat huolehtivat siitä, etteivät pienimmäkään koe oloaan turvattomaksi. Tämä on omiaan lisäämään yhteenkuuluvuutta.

Viestintäleirin pääperiaatteet

Kaikkien tietoyhteiskunta -kysymyksestä nousee lapsia koskevia uusia kysymyksiä: *Miten lapset kasvavat subjekteiksi ja aktiivisiksi toimijoiksi tietoyhteiskunnassa? Missä ihmisiä pommitetaan yhä enenevästi informaatiovirroilla?*

Vastauksena kysymykseen ei riitä pelkkä tekniikan käytön opettelu, ei käyttäjäystävälliset liittymät, eivätkä hyvät verkko-oppimate-

riaalit. Mikäli tekniikan käyttötaitojen opettelu erotetaan aidosta tilanteesta ja tarpeesta, niin tekniikasta tulee itsetarkoitus ja isäntä, ei renki toteuttaa jotain isompaa.

Viestintäleireillä tekniikan käyttö on osa luonnollista toimintaa. Viestintäleireillä tekniikka on leikin kohde, leikkikalua. Tekniikan käyttö on iloinen asia. Tekniikan käyttöä tärkeämpää on se, mitä sanotaan, se, miten toimitaan ja leikitään yhdessä, se, miten huolehditaan toisista. Viestinnällä on tärkeä rooli kaikissa näissä toimissa.

Viestintää ei voi oppia vain lukemalla kirjoista, vain tietämällä millaisia viestintävälineitä on, vaan elävissä tilanteissa, asioiden hoitamisessa ja organisoimisessa, siis kokemuksen kautta. Viestintäleirit ovat esimerkiksi tilanteista, joissa voi oppia viestintää sekä vuorovaikutustilanteissa että toiminnassa. Usein viestinnästä puhuttaessa ja sen taitoja arvioitaessa unohdetaan toimeen tarttumisen taito sekä taito käyttää viestintää arkisten asioiden hoitamisessa. Viestintäleireillä opitaan näitä kaikkia.

Leirit opettavat kasvua kohti omatoimisuutta, yhteisöllisyyttä ja oman elämän hallintaa. Hyvä leirihenki perustuu leiriläisten keskinäiseen luottamukseen ja avoimuuteen.

Viestintäleirin periaatteet kumpuavatkin sosiaalisuudesta ja yhdessäolosta. Periaatteet voidaan kirjata seuraavasti:

- tekemällä oppiminen
- työn loppuunsaattaminen
- oma-aloitteisuus
- toisista huolehtiminen
- vastuun ottaminen ja kantaminen
- jokainen on toisensa opettaja ja oppilas
- itsenäisesti yhdessä toimiminen
- tiimityö
- kokonaisprosessin oppiminen ja näkeminen
- toisen työn arvostus.

Näiden periaatteiden avulla kasvatetaan tietoyhteiskunnassa subjekteiksi, oman elämän hallitsijoiksi yhdessä muiden kanssa.

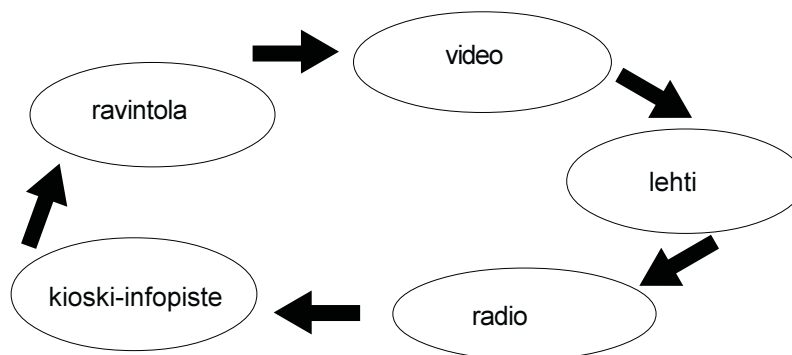
Viestintäleirin toiminta

Nuorten kesäleireillä yhteisöllisyys ja leikki kohtaavat. Tavoitteena on auktoriteetiton ilmapiiri, jossa opitaan tekemällä. Aikuiset ja nuoret osallistuvat leiriin yhtä täysipainoisesti. Kaikilla on äänivalta ja sanomisen oikeus. Valmiiksi saaminen rytmittää tekemistä, eivät lukujärjestykset.

Joukkoviestimien – lehden, videon ja radion – lisäksi kohdeviestintä on aina ollut leirillä erikoisasemassa. On kokeiltu kannettavia puhelimia, radiopuhelimia, puheposteja, virtuaalifakseja ja puhelinta joka telttaan. Jotta kohdeviestintä saataisiin mukaan tehostamaan arjen toimintaa, on tärkeää, että leirillä hoidetaan arkiaskareetkin itse ja totutaan käyttämään lähialueen kyläkaupan ja pienleipomom tuotteita.

Leirin aluksi osallistujat jaetaan viiteen ryhmään. Leirin aikana jokainen ottaa osaa jokaiseen toimintapisteeseen ja tulee näin ollen tuntemaan viisi erilaista toimintaa

Toiminta-kartta



Jokaisella ryhmällä on kaksi tai kolme ohjaajaa, jotka kulkevat ryhmän mukana tehtävästä toiseen. Ohjaajia kutsutaan ”kultseiksi”. Kultsit ovat vähintään kolmella leirillä olleita, peruskoulun ala-asteen suorittaneita, avoimen, innostavan ja huolehtivan mielen omaavia nuoria. Lisäksi kultsit ovat osallistuneet erityiseen kultsikoulutuk-

seen, joka usein on sama kuin leirin rakentaminen ja sen yhteydessä leirin tehtävien jako ja suunnittelu. Yhdessä kultsien kanssa on myös kirjoitettu kultsikäsikirja. Se on sisällöltään melko ankara, eikä sitä aikuiset olisi yksin voineet kirjoittaa. Nyt tiukimmat ohjeet ovat nuorten itsensä kirjoittamia. Leirillä monena vuonna olleita aikuisia kutsutaan sukupuolesta riippumatta ”Vanhoiksi Rouviksi”.

Leirillä on vain yksi kirjoitettu sääntö: alle 18-vuotiaat eivät saa juoda alkoholia lainkaan ja yli 18-vuotiaat vain olutta ja viiniä.

Leirillä on myös oma raha, kioski ja näkymättömien töiden pisteytys. Näiden avulla opitaan näkemään toiminnan rakenteita, opitaan yrittäjyyttä sekä arvostamaan kaikkia töitä.

Tietotuutti ilmestyy joka aamu

Leirilehti, nimeltään Tietotuutti, julkaistaan joka päivä ja se jaetaan aamuyön tunteina osoitetarralla varustettuna jokaisen teltaan. Sitä luetaan aamulla teltassa ja kahvipöydässä.

Tietotuutilla on hyvin tärkeä osa vuorovaikutuksen muodostumisessa. Kun lehti todella ilmestyy joka aamu, niin seuraavassa lehdessä voi aina jatkaa edellisen teemoja. Vuorovaikutuksessa asiat syvenevät. Jo se, että lehden nimi on pysynyt vuodesta toiseen samana, todistaa jatkuvuuden merkityksen.

Lehden teossa on käytössä riittävästi mikroja, joilla kirjoittaa oma juttunsa tai liittää itse ottamansa kuva lehteen. Toisaalta lehdessä on useita eri osastoja, joiden tarkoituksena on houkuttaa kirjoittamaan. Tällaisia ovat mielipidesivut, pääkirjoitus, juorupalsta, terveisiä -osasto, niksipalsta, ”Ursula vastaa”, haastattelut, jatkokertomus, horoskooppi ja uutiset. Ei ole sensuuria tai muita portinvartijoita estämässä juuri oman jutun ilmestymistä. Kirjoittajaa saatetaan hienovarasesti ohjata keskustellen siitä, miten saa sanomansa paremmin perille. Jos joku juttu ylittää lukijan kestokyvyn, hän vastaa uudella, ehkä paremmalla jutulla. Leirin tausta-ajatuksena on kreikkalaisen humanismin perinne: ihannehminen on sosiaalinen eli poliittinen olento. Hänen oma luontonsa määrää hänet palvelemaan sitä yhteisöä, johon hän kuuluu (von Wright, 1954).

Lehteä tehdessään kirjoittaja pääsee imuroimaan esimerkiksi uutisia ja säätietoja verkoista. Lehdellä on myös still-kamera ja digitaalinen kamera sekä skanneri. Monelle lehden tekemisen prosessi alkaa siitä, että hän toimittaa ensin uutiset lehteen maailmalta. Kun on onnistunut tässä, seuraavassa jutussa voi olla jo kommentteja uutisista. Samalla kun valikoi uutisia STT:ltä lehteen, oppii jäsentämään uutismerta. STT:n uutisten toimittaminen radioon voi olla myös elämyksellistä toimintaa, kuten 13 -vuotias Niko kesällä 1998 todisti. Hän toimitti radiouutiset aina tasatunnein ja niinpä ulkomaailman tapahtumista oltiin leirillä hyvin selvillä. Lehti taitetaan PageMaker ohjelmalla ja kuvat käsitellään PhotoShop-ohjelmalla. Taittokoneita on neljäviisi ja jokainen pääsee taittamaan oman juttunsa. Loppusilauksen sivuille antaa yleensä jo useampana vuonna leirillä ollut nuori.

Lehtipisteessä työ on ehkä helpointa. Se on tuttu ja turvallinen paikka, missä päivän aikana syntyy aina tuotos yhdessä tehden. Lehden palstat ovat omiaan lisäämään liittymisen tunnetta, on osoittautunut hauskaksi ja tärkeäksi lukea itsestään hyväntahtoisia pikkujuoruja lehdestä.

Juorupalstojen avulla leiri tulee myös yhdeksi kokonaisuudeksi. Yhteenkuuluvuutta on omiaan lisäämään myös mielipidepalsta, jolla keskustellaan leirin tapahtumista, kommentoidaan ruokaa, nukkumisaikoja, kirjoitetaan erilaisia leiriläisiä kiinnostavia asioita.

Liittymistä ympäröivään yhteisöön hoidetaan haastatteluin ja reportaasein leirin naapureista, kauppiasta tai kylän nähtävyyksistä. Viestintäleirillä tutustutaan monin tavoin ympäröivään yhteiskuntaan ja sitä kautta lisätään tunteenkin tasolla yhteenkuuluvuutta suomalaiseseen maaseutuun – kaupunkinuorille se ei aina ole itsestään selvä asia. Itse lehden tekeminen on kuitenkin mahtava kokemus, siinä on töitä jokaiselle ja se tuo onnistumisen tunnetta.

Radio kuuluu kauas

Leiriradio lähettää ohjelmaa joka päivä kello 10:stä yön pikkutunneille asti. Radion kuuluvuusalue on 10 kilometriä, näin leiriradiolla on ikkuna auki naapuristoon. Ohjelma on leiriläisten omaa toisille leiriläi-

sille tarkoitettua ohjelmaa. Radioita voi kuunnella myös internetin kautta. Internetradio on suosittu vanhojen leiriläisten keskuudessa.

Myös radiota voidaan käyttää kahdella tasolla: jokainen on vuorollaan toimittajana, äänitarkkailijana tai vastaava studiossa tai vastaanottamassa kuuntelijoiden soittamia puheluja. Jokainen voi myös soittaa radioon. Interaktiivisia ohjelmia on paljon. Paljon on myös puhelimia, joilla pääsee soittamaan ohjelmaan vaivattomasti. Vuorovaikutteisuus mahdollistuu myös sen vuoksi, että ohjelmat ovat suurimmaksi osaksi suoria. Interaktiivinen radio on ehkä yhteisöllisin viestintämuoto leirillä.

Radion tekniikkaa suunnitellaan yleensä pitkin vuotta. Internet-keskustelupalstalla puhutaan paljon sisällöistä, kuunnelmista. Kun aika koittaa ja radio-ohjelmia pitää tehdä, ohjelmat ovat erittäin musiikkipitoisia. Liekö niin, että useimpien haaveena onkin toimia DJ:nä radiossa? Vai onko niin, että nuorilla ei enää ole mallia muusta radio-ohjelmatuotannosta, sillä ajan myötä leiriradioissa on ollut myös monia hienoja keskusteluohjelmia. Jatkokertomuksena on esimerkiksi luettu Nalle Puhia kuunnelmanmuotoisesti.

Radiotoiminta, erityisesti kun se on julkista, opettaa erottamaan leirin sisäiset kuulutukset ja tiedotukset ohjelmasta ja opettaa näin myös erilaisten viestintätapojen eroja. Leirin kuulutuksia varten on muun muassa uhf-radiot ja tekstiviestit, puhelimet. Radio on ohjelman tekoa varten. Radio-ohjelmiin soitetaan tavattomasti leirillä. Musiikkitoiveet ovat soittojen ensisijainen syy, toiseksi osallistutaan tietokilpailuihin. Tietokilpailujen aikana kokoontuu puhelimen ääreen usein porukoita ja syntyy keskinäistä kilpailua siitä, kuka ehtii ensiksi soittamaan ja vastaamaan. Kilpailuihin osallistutaan myös etäältä kuunnellen ohjelmaa internetistä.

Radiotoiminta puhuttelee myös tunnetasolla. Se yhdistää koko leiriä ja ympäristöä kenties vielä enemmän kuin toimitustyötä tekeviä leiriläisiä. Studioon mahtuu kerrallaan vain muutama leiriläinen, joten yhteenkuuluvuus ei ole yhtä suuri kuin muissa pisteissä. Koska radion kuuluvuusalue on yli kymmenen kilometriä, leirin ympärillä asuvat naapurit pääsevät radion avulla mukaan leirielämään. Ohjelmat on suunnattu leiriläisille, mutta niihin voi osallistua kuka tahansa. Tietokilpailuihin ovat ympäristön asukkaat soitelleetkin.

Internet-kuulijalle radio tuo leirielämän hyvin lähelle. Ainakin ne, jotka ovat joskus olleet itse leirillä, voivat radioita kuunnellen aistia leirin tunnelman ja hengen. Radio internetissä osoittaa, kuinka sen avulla voisi tuoda ulkomailla asuville kotipaikan asiat lähelle ja näin pitää yllä siteitä kotiin.

Videon katselu on yhteinen kokemus

Leirivideoita katsellaan yhdessä illalla kello kymmenen. Video-ohjelmat leikkivät oikeata tv-ohjelmaa. Päivällä tehdään inserttejä ja itse ohjelma illalla on suora lähetys naapurihuoneesta salin täydelle yleisölle. Tunnelma on keskittynyt ja jopa harras.

Videossa ryhmä jakautuu kahdeksi ryhmäksi. Toinen tekee fiktiota, toinen faktaa. Video toimii muita enemmän ryhmätyönä. Siinä ryhmän jäsenen on vaikeampaa kuin muissa ryhmissä saada käsityksensä esille, sillä täytyy yhteisesti sopia, mitä esitetään. Tosin erityisesti faktavideoryhmässä yhteen ohjelmaan saadaan paljon pienen ryhmän tuotoksia, muun muassa haastatteluja, joiden tekemiseen ei ole tarvittu kuin kuvaaja ja haastattelija sekä editointi. Toisaalta leiriläinen on saattanut päästä monta kertaa videoon vastaamaan kysymyksiin ja kertomaan käsityksiään erilaisista asioista.

Video on parhaimmillaan luovinta toimintaa leireillä. Sen avulla on toteutettu huimia jatkokertomuksia ja seikkailutarinoita. Erkki (11 v.) odotti koko talven leirille pääsyä, kun oli edellisenä kesänä nähnyt, kuinka toiset olivat tehneet seikkailujutun. Nyt hän halusi päästä tarinaan uhriksi ja tulla kuvatuksi yltä päältä veressä – ketsupissa. Video antaa sekä tekijöilleen että katsojille elämyksiä, parhaista videoista keskustellaan pitkään. Multimedia ei ole saavuttanut leirillä vastaavaa innostusta kuin tarinaan perustuva video-ohjelma.

Video on tärkeä viestinnän väline. Videoesityksessä kuultu kannotto jää mieleen. Kun leirin vetäjät vuonna 1993 olivat tehneet virheen ja ilmoittaneet leirin loppumisajan päivää todellista myöhäisemmäksi, viesti virheestä ja sen aiheuttamista toimenpiteistä saatiin parhaiten perille suorassa lähetyksessä videon iltauutisissa. Kukaan

ei jäänyt tietämättömäksi asiasta. Muut tavat viestiä olisivat olleet huomattavasti tuloksettomampia.

Videoryhmä vaatii ehkä tiiveintä yhteistyötä ryhmän kesken. Poikkeuksen muodostavat vain faktaryhmän haastattelut, jotka puolestaan yhdistävät leiriläisiä.

Leirillä erittäin tärkeä yhdessäolon hetki on illalla, kun kokoonnutaan katsomaan iltauutisia videolta ja ”koko illan elokuvaa kolmessa minuutissa”. Salin täysi yleisö katsoo yleensä ohjelmat hiiren hiljaa, ja ohjelman jälkeen ovat vuorossa railakkaat taputukset. Sillä hetkellä varmaan jokainen tuntee kuuluvansa leiriin.

Leirin asioiden hoidon vaatima viestintä on vaikeaa

Leirin infopisteessä on tarkoitus pitää ”langat käsissä” ja saada asiat sujumaan joustavasti.

Viestien kulkua varten on kehitelty sellaisia menetelmiä kuten lokikirja, pistekortit, kioskikassa, luovat ongelmanratkaisumenetelmät. Erityisen vaikeaksi ja haastavaksi on osoittautunut info-piste. Sen avulla huolehditaan leirin monenlaisista oheistarpeista, pidetään kirjaa sekä leirirahasta että vapaaehtoistöistä annettavista pisteistä, välitetään kuljetuspalvelua, etsitään vierailulle tulille vanhemmille leiriläinen, pidetään kioskia, faksataan lehtiä. Leirikokemusten kautta syntyy käsitys siitä, että organisointi on kaikkien vaativinta työtä.

Leirin organisoinnin apuna on myös leiriraha-lecu. Leiriraha on syntynyt yhteisenä innovaationa. Aluksi sitä suunniteltiin kokeiltavaksi, mutta jo ensimmäisen leirirahakesän jälkeen havaittiin, että leiriraha on tullut jäädäkseen. Viestintäleireillä on usean vuoden ollut tavoitteena tehdä näkymätöntä työtä näkyväksi. Yhteisesti päätettiin pitkän prosessin jälkeen tehdä oma raha, jota saa näkymättömistä töistä, kuten siivouksesta, roskien keräämisestä, jopa sivistyneiden lauseiden puhumisesta ruokailun aikana.

Leculla sai käydä sisävessassa (1 lecu), ottaa suihkun (500 lecu) ja ostaa vohveleita. Lecuilla saatavien hyödykkeiden määrä on kasvanut koko ajan: kesällä 1998 lecuilla sai katsoa jalkapallomatsia televisiosta, pelata, surffailla, chattailla tai ostaa jälkiruokia.

Kansalaispalkkaa päätettiin heti leirin alussa maksaa 8 lecu, jotta lecu olisi käytössä alusta lähtien. Leirirahan lisäksi näkymättömistä töistä saa pisteitä ja niistä pinssejä. Pinssit jaetaan yhteisessä tiedotustilaisuudessa. Merkeistä muodostui ahkerille puurtajille hieno rivistö leiriläivien rintaan. Näin kunnia ja julkisuuskin houkuttelee tekemään, lecut yksinään eivät siihen olisi pystyneet. Pistepörssi on koko ajan julkinen ja avoin. Jokainen merkitsee itse omat pisteensä mikron muistiin, näin säilyy luottamus ja avoimuus. Lecuilu on onnistunut yli odotusten. Lecujen avulla pystytään opettelemaan talouden sääntöjä, miettimään finanssipolitiikan hienouksia ja sitä, miten yhteisön toimintaa voi ohjata lecu-politiikalla.

Kioskissa opitaan yrittäjyyttä

Infossa tärkeä työpiste on kioskki. Sen hoito on monelle leiriläiselle, erityisesti pikkutyöille, leirin hauskinta puuhaa. On hienoa, kun saa itse valita, mitä tuotteita kioskissa on, ostaa niitä kaupasta ja hinnoitella. Samalla näkee, mitä merkitsee hinnan muodostus ja kuinka paljon kaikki itse asiassa maksaa. Kun lecu-kioskki ja markkakioskki ovat samassa pisteessä, leiriläinen oppii myös kuin huomaamatta kahden eri rahan käytön.

Kaiken kaikkiaan leirillä on kiinnitetty varsin paljon huomiota siihen, miten arkiset askareet hoituisivat yhdessä kätevästi vastavuoroisuutta noudattaen. Käytetyt instrumentit, lokikirjat, lecut, pisteet tai tiedotustilaisuudet ovat edistäneet arjen sujumista. Kokeilut osoittavat, että erilaisten keinojen käyttö lisää vuorovaikutusta ja asioiden sujumista.

Internet toimii parhaiten leirien välillä

Inforyhmä huolehtii muiden tehtäviensä ohella myös leirin internetsivuista. Verkkoyhteydet, muun muassa videotex, ovat olleet leireillä käytössä ensimmäisestä kesästä vuodesta 1987 lähtien. Liittymänä ulkomaailmaan tuli internet www-sivuineen vuonna 1995. Silloin tehtiin infopisteessä internet-sivua edellisen päivän lehdestä sekä muu-

tama oma kotisivu. Kesällä 1996 internet-ryhmä toimi jo koko päivän ja halukkaat tekivät oman kotisivun. Vieläkään innostus ei ollut suurta. Myöskään surffailuun ei tunnettu suurta mielenkiintoa, arviolta viidennes nuorista surffaili ja vieläkin harvempi chattaili. Kesällä 1997 luotiin internetiin refleктоiva etäosallistujien sivu, jolla kerrotaan, mitä leirillä tapahtuu. Tavoitteena on antaa yhteys leirille niille, jotka eivät pääse mukaan, ja samalla leiriläisille väylä ulos. Useimmiten aikuiset olivat nuoria innostuneempia. Internet koettiin ensin jakelutieksi jo tehdylle ohjelmalle, ei niinkään uudeksi välineeksi, mutta jo keväällä käyntiin lähtenyt keskustelupalsta pysyi yllä myös leirien ajan kesällä 1998. Palstalla kerrottiin tapahtumista, tunteista ja ilma- piiristä. Palsta antoi etäosallistujalle paljon tietoa ja tunnelmaa leiris- tä. Palsta on sittemmin jatkunut vilkkaana internetissä (<http://www.sonera.fi/viekas>).

Enemmän kuin leirillä internet toimii leirien ulkopuolella ja leirien välillä. Internet ikään kuin korvaa leirin viestinnän tavoittaessaan eri puolilla olevat ihmiset samanaikaisesti yhdessä ja kuitenkin intiimisti, sillä harva ulkopuolinen löytää keskustelupalstoille. Leirien sisällä internetin rooli on pieni, mutta se toimii kuitenkin hyvin tiedon löytämi- sen välineenä.

Ravintolat opettavat ottamaan huomioon toiset

Viestintäleireillä toimii kaksi ravintolaa, joita leiriläiset itse pitävät. Ruoka-ainetilaukset kaupasta tehdään faksitse ja kuljetuksissa käy- tetään hyväksi logistiikkaa: aluksi tekstihakuja, nyttemmin tekstivies- tejä ja kännyköitä. Ruokaryhmässä toimii sekä ohjattu luova viestin- tä että integroiva viestintä. Ensin suunnitellaan luovasti, mitä teh- dään, ja sitten hoidetaan työt tehokkaasti viestien. Periaatteena on: ”Vie mennessäs, tuo tullessas.” Ruokalistat laaditaan luovalla ongelmanratkaisulla: ensin kerätään ehdotuksia, ja näitä arvioidaan ja otetaan huomioon maku, terveellisyys, helppous ja saatavuus. Mene- telmä takaa sen, että kaikki sitoutuvat ruokalistaan. Kaikki pääsevät osalliseksi suunnittelusta ja tekemisestä.

Leirin keittiöt ovat yleensä pieniä kotikeittiöitä. Ruokailu tapahtuu ulkona katoksissa. Ulkopaellapannut ovat suosittuja jopa sateella katoksen alla.

Ravintolat tilaavat raaka-aineet yöllä faksilla kaupasta. Näin tiedetään, onko mitään jäänyt päivällä tähteeksi, ja saadaan aina tuoretta raaka-ainetta. Tällä menetelmällä on myös säästyty vatsataudeilta. Yöllä faksataan myös paikalliselle leipurille leipätilaus. Viestintäleirit tukeutuvatkin lähialueen elintarviketuotantoon ja jakeluun noudattaen tässä kestäväen kehityksen linjaa. Mikäli toiminta olisi pysyvää, kuljetusmatkojen lyhyys säästäisi energiaa ja lähialueen tuotantorakenne pysyisi elävänä (Rajala 1997).

Ei kuitenkaan ole päivää, ettei jotain olisi unohtunut tilata. Kun leiriltä lähdetään kuvaamaan, jutuntekoon tai kauppaan, niin lähtijä ottaa aina mukaansa kännykän ja kertoo infopisteelle, mihin lähti ja mikä puhelin on mukana. Melko varmasti keittiössä huomataan uusi puute, soitetaan, ja matkalla olija tuo puuttuvan tavarän. Info toimii sekä leirin päivystävänä sihteerinä että verkkosihteerinä.

Ruokaryhmässä toimiminen yhdessä on myös hyvä kokemus. Se, että yhdessä päätetään, mitä tehdään, eikä etsitä helpointa ratkaisua, vaan mietitään, mitä muut haluavat syödä, on myös omiaan lisäämään yhteenkuuluvuutta.

Osaaminen

Leireillä osaavampi neuvoo tai yhdessä etsitään ratkaisua. Tämä koskee erityisesti ”nappulatekniikan” osaamista. Jo useamman kerän leirillä olleet näyttävät esimerkkiä siitä, miten toimitaan ja tehdään. Ohjaamalla kerrotaan erityisesti asioista, joista leiriläisellä ei ole mallia mielessään, kuten vuorovaikutuksesta ja arjen logistiikan hoidosta. Osaavamman täytyy kertoa, että nyt olisit voinut soittaa, lähettää viestin, tai kysyä. Merkityksensä on myös tapojen ja toiminnan jatkuvalla kyseenalaistamisella: olisiko parempi näin vai noin? Jos löydetään parempi ratkaisu, muutetaan toimintatapoja. Ryhmien ja vetäjien lisäksi muutetaan rakenteita tai vaihdetaan laitteiden paikkaa. Vastuun ottamisella opitaan, että täytyy saada aikaan valmista,

vaikkei osaisikaan. Onnistumisen elämykset opettavat ja antavat it-seluottamusta. Kannustetaan yrittämään yhä uudelleen, muistetaan kehua hyvistä suorituksista ja löydetään huonoimmistakin suorituksista hienoja yksityiskohtia.

Antti Mattila kirjoittaa Tietoyhteiskuntafoorumi-lehdessä: ”Monet ovat oppineet sen, että koneita ja tekniikkaa ei tarvitse pelätä. Ne on tarkoitettu apuvälineiksi, ei pyhiksi lehmiksi. Monet ovat leirin myötä kiinnostuneet alasta ja toimittajan työstä. Leiri opettaa käytännön pieniä taitoja, joista on hyötyä opiskelussa ja työssä: tiedonhakua internetistä, organisointia, ryhmätyöskentelyä. Kaikki nämä on tunnustettu tärkeäksi, mutta unohdettu esimerkiksi peruskoulujen opetussuunnitelmista. On vaikea sanoa, kuinka yksi leiriviikko vaikuttaa kehenkään, mutta niillä, jotka ovat jääneet leirikoukkuun, ei ole pelkoa alemmuuskomplekseista medioita kohtaan. Tulevaisuudessa, tiedon hallitsemassa yhteiskunnassa tärkeintä on, että tietoon osataan suhtautua kriittisesti. Ja mikä opettaisikaan tähän paremmin kuin se, että kaikki tajuaisivat tiedonvälityksen takana olevan vain ihmisiä? Sen kaikki leiriläiset oppivat ymmärtämään.” (Mattila, 1997.)

Motivaatio

Viestintäleirien henkinen ilmapiiri syntyy siitä, että asiat saadaan sujumaan hyvin ja jokaisen olemassaolon perustarpeet tyydyttyvät.

Tekemisellä – roolilla elämässä – on ihmisen onnelle merkitystä. Leirillä kaikilla on monenlaista tekemistä. Yksi leimaa antava piirre leirillä on työn *touhu*: tulee saada valmiiksi lehti, video, ruoka. Usein lehti valmistuu vasta aamuyön pikkutunneilla ja ehtii teltaan ennen asukkaan heräämistä. Kolmentoista vuoden aikana lehti ei vielä kertaakaan ole jäänyt ilmestymättä edes ukkosen, tietoverkon toimintahäiriön tai musteen loppumisen vuoksi. Videota riennetään katsomaan kymmeneltä illalla: sen pitää olla silloin valmis. Radio-ohjelmilla on itse tehdyt aikataulut. Ruoka-ajat riippuvat syöjien nälästä, mutta ruoan on oltava valmiina nälän yllättäessä. Elleivät nämä normaalityöt anna riittävästi tekemistä, aina voi kerätä näkymättömien töiden pisteitä: siivota, kerätä roskia, auttaa muita. Monelle energiselle nuo-

relle näkymättömien töiden teko on antanutkin tarvittavaa lisätekemistä leirillä.

Vaikka leirillä tekeminen on leikkiä, se on myös päämäärätietoista. Tekemisen aikana mielessä on ajatus valmiista aikaansaannoksesta. Erityisesti näin on tuttujen tuotteiden kohdalla. Jokaisella on mielikuva lehdestä ja erityisesti leirilehdestä. Samoin video-ohjelmaa tehtäessä ovat mielessä aiemmat yritykset, aiemmat ohjelmat ja televisio-ohjelmat yleensä. Haastatteluissa noudatetaan tuttua kaavaa. Uuden ja erilaisen tekeminen alkaa vasta kokemuksen myötä.

Tekemisen motiivi on koko ajan ollut vaikeinta löytää info-pisteessä, missä pitäisi toimia organisoijana ja vuorovaikutusverkoston solmupisteinä. Työn tulos ei näyttäyty valmiina tuotoksena, vaan motiivi on haettava onnistumisen hetkistä, ja ahaa-ilmioistä: näinhän asiat hoiduvat. Hyvin hoidettu info ei saa paljon kiitosta, sen sijaan huonosti hoidettu saa takuuvarmasti moitteita. Motiivia on haettu milloin pisteyttämällä työt, milloin tekemällä lukujärjestyksiä jne. *etsimällä motiivi kiertotietä pitkin, ei itse tekemisestä.*

Ihminen *liittyy tunteen avulla*. Leirillä liittymiselle on monia mahdollisuuksia. Perusliittyminen leirillä syntyy siitä, että kaikki hyväksytään sellaisina kuin ovat, jolloin syntyy tunne siitä, että kuuluu joukkoon. Leiriläiset kiertävät toimintapisteestä toiseen vaihtaen tehtäviä päivittäin. Näin jokainen kuuluu koko leiriin eikä vain omaan ryhmäänsä. Omassa ryhmässä on mukana jo usealla leirillä ollut varhaisohjaaja tai aikuinen kummi, jonka tehtävänä on katsoa, että kukaan ei jää ulkopuoliseksi.

Ihmisen olemassaolon perustarpeisiin kuuluu myös *jäsentyminen ajattelun avulla*. Leirillä on toteutettu jäsentymisen antamaa motivaatiota monella tapaa. Kun on luotu itse ”joukkoviestintää”, sitä ymmärretään paremmin. Kiertämällä ryhmästä toiseen saadaan kokonaisnäkemystä. Luomalla ”tietoyhteiskunnan konkreettinen utopia” saadaan ote tulevaisuudesta. Käyttämällä erilaisia viestintäpalveluja ymmärretään niiden merkitys. Otetaan askel verkkolukutaidon tiellä, tekniikasta tulee väline, ei itse tarkoitus. Leiriraha ja näkymättömät työt opettavat ymmärtämään toiminnan mekanismeja ja työn merkitystä. ”Ursulan palstalla” käsitellään monia kipeitäkin asi-

oita vastauksina leiriläisten kysymyksiin. Merkittävää on, että Ursula todella vastaa vakavasti kysymyksiin etsien tiedon ja opettaen samalla tiedon etsimistä. Haastattelut ovat usein sellaisia, että niihin on kätkeytynyt paljon elämänviisautta.

Viestintäleirillä luodaan kipinä ottaa haltuun ja kehittää pieniä uusia ja traditionaalisia medioita. Paikallinen viestintä tarjoaa paljon tehtävää ja antaa monenlaista sisältöä yhteisöille. Samalla se virkistää yhteisön vuorovaikutusta tiedonkulun parannuttua ja mahdollistaa yhteisön pysymisen hengissä. Ilman tasapainoista viestintärakennetta ajan ja paikan suhteen kansakunnan kyky säilyä voi joutua uhanalaiseksi (Varis, 1995). Se on siunaukseksi koko yhteisölle. Viestintäteknikka mahdollistaa viestinnän toteuttamisen melko pienin investoinnein.

On vaikeaa arvioida, miten toteutuu kyky viestiä niin, että perustarpeet tyydyttyvät. Jos ihmisen olemassaolon perustarpeet ovat tyydyttämättä, se näkyy ahdistuksena, tasapainottomuutena, tyytymättömyytenä, riidanhaluna tai passiivisuutena. Jos olemassaolon perustarpeet on tyydytetty, se näkyy tasapainona, ilona, rauhallisuutena, tavoitteellisuutena ja suvaitsevaisuutena.

Viestintäleirillä voi tuntea olemassaolon perustarpeiden tyydytyksen tuovan mukaan iloa ja aktiivisuutta, kokea kasvamista kohti tietoyhteiskunnan kansalaisuutta. Viestintäteknikka on otettu leikin välineeksi ja iloiseksi asiaksi. Näen ja koen viestintäleirit lasten tietoyhteiskuntana.

Kirjallisuus

Luokola, T. 1989. Kertomus viestintäleiristä -tutkimusraportti. Viestintäkasvatuksen seura ry. Helsinki: Painatuskeskus.

Luokola, T. 1991. The Story of the Communications Camp. Helsinki: Hakapaino.

Mattila, A. 1997. Tulevaisuuden yhteiskunta hyttysten äärellä. Tietoyhteiskuntafoorumi 3/97, 44–47.

- Nurmela, J. 2000. Matkapuhelin ja tietokone suomalaisen arjessa Katsauksia 2000/2, Tilastokeskus.
- Rajala, J. 1997. Lähiruoka on viisas valinta. Tietoyhteiskuntafoorumi 4, 31–35.
- Turunen, K. E. 1988. Ihmisen kasvatus. Jyväskylä: Atena. Gummerus
- Turunen, K. E. 1989. Mieli ja sielu. Helsinki: Arator Oy.
- Varis, T. 1995. Tiedon ajan media. Helsinki: Yliopistopaino.
- Viestintäkasvatuksen seura ry:n internet-sivut (<http://www.sonera.fi/viekas>)
- Viestintäleiri – konkreettinen utopia. Viestintäkasvatuksen seura ry. Helsinki: Painatuskeskus.
- Viherä, M.-L. 1999. Ihminen tietoyhteiskunnassa – kansalaisten viestintävalmiudet kansalaisyhteiskunnan mahdollistajana. Turku: Turun kauppa-
korkeakoulu.
- Viherä, M-L 2000. Digitaalisen arjen viestintä, miksi, millä ja miten. Helsinki: Edita.
- von Wright, G. H. 1954. Ajatus ja julistus. Helsinki: WSOY.

Jyrki J.J. Kasvi

Lasten tietokonepelit

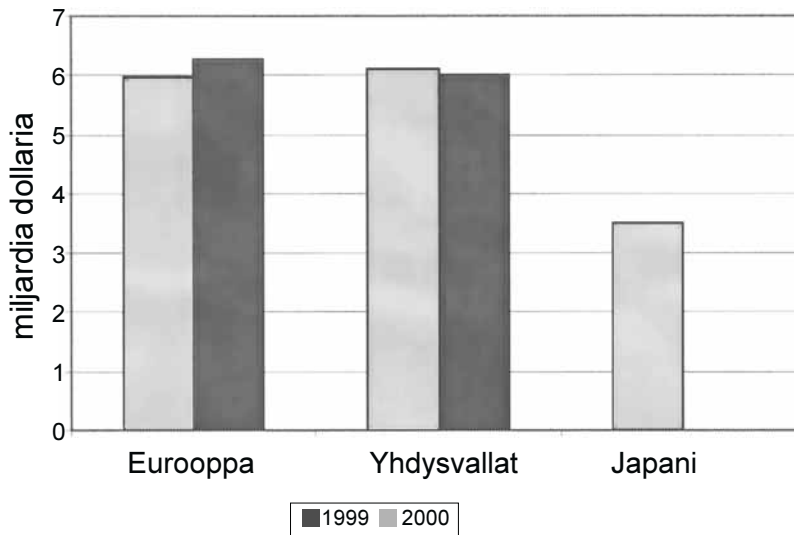
”Vaikka kaikki eivät sitä osaakaan arvostaa, hyvän pelin kehittäminen on yksi kaikkein vaikeimmista tehtävistä, jonka ihminen voi joutua suorittamaan.” – Carl Gustav Jung.

Tietokone- ja konsolipelit¹ ovat vuosikymmissä nousseet pienen piirin harrastuksesta keskeiseksi osaksi sekä lasten ja nuorten että aikuisten vapaa-aikaa. 1990-luvun puolivälistä lähtien kansainvälisen peliteollisuuden taloudellista merkitystä on usein verrattu elokuvateollisuuteen (kuva 1). Esimerkiksi Vuonna 1999 Yhdysvaltain peliteollisuuden kokonaistuloiksi arvioitiin 8,9 miljardia dollaria, kun Yhdysvaltain elokuvateatterit myivät lippuja vain 7,3 miljardin dollarin edestä (Takahashi 2000). Esimerkiksi Nintendo on myynyt yli 65 miljoonaa erilaista Pokémon-peliä.

Yksin Yhdysvalloissa vuonna 2000 peliteollisuus työllisti 219 600 ihmistä, joista 43 000 suoraan ja 176 600 välillisesti (Damuth 2001). Englannissa peliteollisuus työllisti vuonna 1999 21 500 henkeä (Green & Keen 1999).

Markkina-arvon lisäksi pelikulttuurin merkitystä voidaan tarkastella markkinapenetraation ja ajankäytön näkökulmasta. IDSan teettämän markkinatutkimuksen mukaan vuonna 2000 60 prosenttia yli 6-vuotiaista amerikkalaisista, 145 miljoonaa ihmistä, pelasi konsolili- tai tietokonepelejä. Amerikkalaisissa kodeissa pelataan IDSan

1. Tietokonepeleillä tarkoitetaan tässä esityksessä yleiskäyttöisellä tietokoneella, tällä hetkellä käytännössä PC:llä tai Macintosh-tietokoneella pelattavia pelejä. Konsolipeleillä tarkoitetaan erityisesti pelikäyttöön suunnitellulla laitteella, esimerkiksi Sega DreamCastilla tai Sony PlayStationilla pelattavia pelejä. Niistä käytetään usein myös käsitettä videopeli, jota käytetään joskus myös kolikkopeliautomaateista.



Kuva 1: Pelimarkkinoiden liikevaihto Euroopassa (ELSPA 2000), Yhdysvalloissa (IDSA 2001) ja Japanissa (Green & Keen 1999). ELSPA (European Leisure Software Publishers Association) on eurooppalainen ja IDSA (Interactive Digital Software Association) yhdysvaltalainen peliohjelmistoteollisuuden kattojärjestö.

mukaan tietokone- ja konsolipelejä keskimäärin kahdeksan ja puoli tuntia viikossa. Vain televisiota katsotaan enemmän. Lasten ja tietoyhteiskunnan näkökulmasta IDSan markkinatutkimuksessa kiinnittää huomiota se, ettei alle 6-vuotiaiden lasten peliharrastusta ole tarkasteltu lainkaan. Valitettavasti vastaavia arvioita ei ole saatavissa Euroopasta.

Suomessa pelkästään PlayStation 1-pelikonsolia on myyty yli 300 000 kappaletta. Pelien kieli ja kulttuuri on kuitenkin edelleen suurelle osalle suomalaisia vieras. Jos vanhemmat eivät tunne pelikulttuuria, heidän on vaikea päättää, miten heidän tulisi lastensa pelamista ohjata tai rajoittaa. Mitkä pelit ovat missäkin kehitysvaiheessa sopivia? Kuinka monta tuntia viikossa lapsi voi pelata?

Vanhemmat tarvitsevat päätöstensä tueksi tutkittua tietoa pelamisen vaikutuksista, mutta pelien ja pelaavien lasten tutkimus on ollut viime aikoihin asti yllättävän vähäistä.

Myös kirjallisuudesta löytyvien tutkimusten taso vaihtelee, ja tulokset ja suositukset ovat ristiriitaisia. Ongelmana on usein se, etteivät läheskään kaikki tutkijat ole tunteneet pelikulttuuria ja pelimarkkinoita riittävän hyvin. Tilanne on sama kuin jos elokuvakulttuurin tutkija ei olisi ennen tutkimuksen aloittamista käynyt kertaakaan elokuvissa. Tämän seurauksena pelien vaikutuksia lapsiin on saatettu tutkia peluuttamalla lapsilla pelejä, jotka on tarkoitettu aikuisille pelaajille. Esimerkiksi Yhdysvalloissa pelaajien keski-ikä on IDSan mukaan 28 vuotta eli suurin osa pelitarjonnasta on suunnattu täysi-ikäisille pelaajille.

Tutkimuksissa on saatettu vertailla toisiinsa myös täysin erilaisten pelien vaikutuksia olettaen, että samannäköinen ilmiasu tarkoittaa samanlaista rakennetta ja pelin etenemistä.

Pelien lyhyt historia

Ihka ensimmäisen, Spacewar-nimisen tietokonepelin ohjelmoi MIT:n opiskelija *Steven Russell* vuonna 1961. Ensimmäisen kaupallisen kolikkopelin nimeltä Periscope toi markkinoille Sega Enterprises Ltd. jo vuonna 1966, mutta varsinaisen läpilyönnin kuvaruudun ääressä pelaaminen teki vuonna 1973, kun Atari toi markkinoille Pongin, pelin, jossa pelaaja liikuttaa suorakaiteen muotoista mailaa ja yrittää estää neliön muotoista palloa pääsemästä mailan ohitse. Kolikkopeli-Pongin suosio ei kuitenkaan riittänyt varoittamaan siitä menestyksestä, jonka vuoden 1975 joulumarkkinoille ilmestynyt Pongin televisiovastaaanottimeen kytkettävä kotiversio sai osakseen.

Ensimmäinen kotitietokone, jonka suunnittelussa oli otettu myös pelien tarpeet huomioon oli Apple I, jonka suunnittelusta ja valmistuksesta vastasi opintonsa keskeyttänyt *Stephen Wozniak* ja 16-vuotias *Steven Jobs*. 175 Apple I -tietokonetta koottiin autotallissa käsityönä.

Peliteollisuuden nykyaika alkoi vuonna 1985, kun Nintendo julkaisi 8-bittisen Nintendo Entertainment System -pelikonsolin (NES). 1990-luvun alussa tietokonepelit nousivat konsolipelien rinnalle, kun CD-ROM mahdollisti laajojen pelien edullisen levittämisen samaan

aikaan kun PC-yhteensopivien tietokoneiden suorituskyky nopeasti kehittyi. Etenkin äänikortit ja 3D-kiihdytinkortit paransivat PC-mikrojen ominaisuuksia peleille kriittisillä alueilla. Tällä hetkellä PC-mikroja käytetään enemmän pelaamiseen kuin mihinkään muuhun, vaikka ensimmäisten IBM PC-mikrojen yhtenä suunnitteluperiaatteena oli nimenomaan se, että PC ei saa soveltua pelaamiseen. IBM halusi tuotteensa erottuvan mikrotietokonemarkkinoita siihen asti hallinneesta Apple II:sta.

Pelin määritelmä

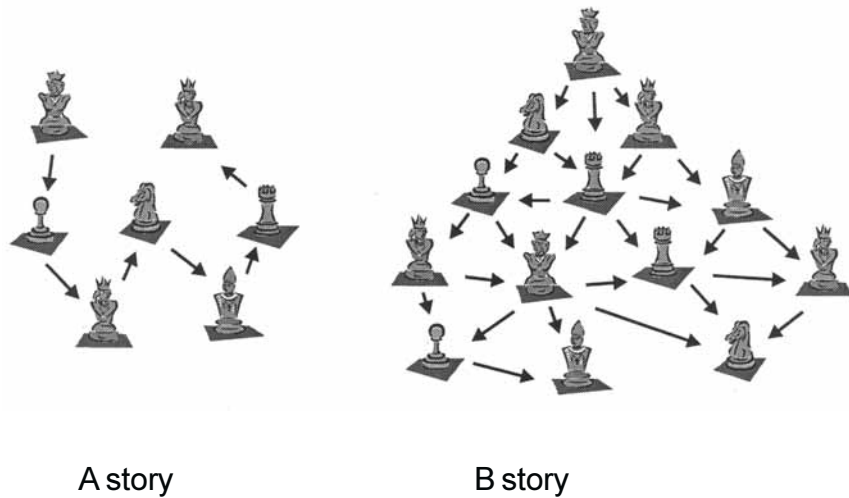
Pelit ovat uusi media, joka hakee edelleen muotoaan. Pelien tutkiminen edellyttää kuitenkin sen ymmärtämistä, mitä tutkitaan. Miten pelin siis voi määritellä?

Suurin osa pelejä käsittelevästä kirjallisuudesta ottaa pelit sellaisenaan pysähtymättä pohtimaan pelin määritelmää. Esimerkiksi Dempsey ym. (1997) tyytyy toteamaan että ”peli on joukko toimintoja, joihin osallistuu yksi tai useampi pelaaja. Pelissä on tavoitteita, rajoitteita ja seurauksia. Joissain suhteissa peli on sääntöjen ohjaama ja keinotekoinen. Lisäksi peli sisältää jonkinlaista kilpailua tai taidon tai kyvyn koettelua, vaikka kyse olisikin pelkästään itsensä kanssa kilvoittelusta.”

Veteraanipelisuunnittelija ja -ohjelmoija *Chris Crawford* on jo vuonna 1984 julkaistussa klassikkoteoksessaan *The Art of Computer Game Design* täsmällisempi ja ehdottaa, että kaikilla peleillä on neljä yhteistä tekijää: (1) esitystapa, (2) vuorovaikutus (3) ristiriita ja (4) turvallisuus.

Kun tietokonetta tai pelikonsolia käytetään pelin esitystapana sekä vastustajana ja tai erotuomarina, kyseessä on nimenomaan tietokone- tai konsolipeli.

Vuorovaikutus on Crawfordin mukaan keskeinen osa pelien viehätystä. Siinä missä esimerkiksi tarina etenee suoraviivaisesti, peli on vuorovaikutteisesti haarautuva verkko, jossa pelaaja etenee tekemiensä valintojen mukaan. Vuorovaikutteisudellaan peli rohkaisee pelaajaa tutkimaan pelin sisältöä eri näkökulmista (kuva 2).



Kuva 2: Siinä missä tarina etenee ennalta määrättyssä järjestyksessä, peli koostuu haarautuvasta verkosta, jossa pelaaja luo oman tarinansa (Crawford 1984).

Ristiriita, Crawfordin määritelmän kolmas osa, on suora seuraus vuorovaikutuksesta. Pelissä tietokoneen tai muiden pelaajien kontrolloimat aktiiviset ja dynaamiset esteet tekevät pelaajien tavoitteiden saavuttamisen vaikeaksi. Esteiden tulisi luoda ainakin illuusio siitä, että ne reagoivat vuorovaikutteisesti pelaajan toimintaan. Jos esteet eivät reagoi aktiivisesti, kyseessä ei ole peli vaan pelkkä ongelmanratkaisutehtävä.

Kaikki pelien sisältämät ristiriidat eivät ole väkivaltaisia. Esimerkiksi suosituksessa SimCityssä ei ole lainkaan väkivaltaa, vaan pelaajan tavoitteena on suunnitella toimiva kaupunki. SimCityn ristiriita on pelaajan itselleen asettamien tavoitteiden ja pelin maailman realiteettien välillä.

Markkinoille on yritetty tarjota useita ”poliittisesti korrekkeja” pelejä, jotka korostavat pelaajien yhteistyötä ristiriitojen asemesta. Nämä pelit eivät ole kuitenkaan saavuttaneet suurta menestystä. Tämä ei tarkoita sitä, etteikö peliin voi sisällyttää myös yhteistyötä

korostavia elementtejä yhtenä tapana selvittää pelaajille yhteisistä konflikteista. Esimerkiksi viime vuosina yleistyneet internet-pelit sisältävät usein paitsi konflikteja myös yhteistyötä. Monen pelaajan ilmaistapelissä samassa lentokoneessa voi olla useita henkilöitä, joista yksi ohjaa konetta, toinen suunnistaa, kolmas tähtää konekivääreitä jne.

Crawfordin määritelmän viimeinen osa on turvallisuus. ”Pelit ovat artefaktoja, jotka mahdollistavat konfliktin ja vaaran psykologisen kokemuksen ilman niihin liittyviä riskejä.” Pelaaja voi ajaa ralliautoa tai hallita kansainvälistä öljy-yhtiötä riskeeraamatta fyysisistä tai taloudellista turvallisuuttaan.

Pelien lajityypit

Tietokone- ja konsolipelien luokittelu lajityyppeihin on väkisinkin keinotekoista, sillä monet pelit yhdistävät elementtejä useammasta eri lajityypistä. Myös täysin uusia pelityyppejä ilmestyy aika ajoin markkinoille.

Pelit voidaan jakaa kahteen pääluokkaan sen mukaan, perustuuko niissä menestyminen pääasiassa (1) motorisiin vai (2) kognitiivisiin taitoihin. Crawfordin (1984) vastaavin käsittein pelit jakautuvat taito- ja toiminta-peleihin ja strategia-peleihin. Parhaat markkinoilla olevat taito- ja toiminta-pelit edellyttävät kuitenkin pelaajaltaan myös strategista ajattelua, ja viime vuosina suuren suosion saavuttaneet reaaliaikaiset strategiapelit vaativat pelaajaltaan myös nopeaa hiirikättä.

Hyvän esimerkin kirjallisuudesta löytyvistä useista peliluokituista tarjoaa J.C. Herz (1997) kirjassaan *Joystick Nation*:

- *Toimintapelit*, esimerkiksi ammunta- ja hyppelypelit vaativat käsien, silmien ja aivojen nopeaa yhteistyötä. Pienten lasten suosimista peleistä suuri ellei suurin osa sijoittuu tähän ryhmään. Toimintapeleihin voidaan luokitella myös paljon keskustelua herättäneet 1st person shooter -tyyppiset pelit, joissa pelaaja katselee pelin maailmaa pelihahmon silmien näkökulmasta (kuva 3). (PacMan, Spyro, Crash Bandicoot)

- *Taistelupelit* asettavat pelaajan esimerkiksi karatekan rooliin. Osa taistelupeleistä voi olla hyvinkin väkivaltaisia (kuva 4). (Tekken, Dead or Alive 2, Mortal Kombat)
- *Seikkailupelit*, joissa pelaaja tutustuu pelin maailmaan ja ratkaisee ongelmia löytämiensä esineiden ja pelimaailmassa kohtaamiensa olentojen avustuksella. Alkujaan seikkailupelit olivat täysin tekstipohjaisia, mutta tietokonegrafiikan kehittymisen myötä seikkailupelien maailmat ovat muuttuneet yhä näyttävämmiksi. (Zork, Myst)
- *Ongelmanratkaisupelit* keskittyvät rubikin kuution tavoin jonkin loogisen ongelman ratkaisuun. (Tetris)
- *Roolipelit* pohjautuvat 1970-luvulla kehittyneisiin, alkujaan nopalla ja paperilla ja miniatyyreillä pelattuihin roolipeleihin (Dungeons & Dragons, Traveller). Roolipeleissä pelaaja ohjaa yhtä tai useampaa pelihahmoa pelin maailmassa. Pelihahmot ja heidän varusteensa kehittyvät pelin edetessä. (Ultima, Baldur's Gate)
- *Simulaatiopelit* asettavat pelaajan esimerkiksi lentokoneen tai panssarivaunun ohjaimiin. Myös erilaisia järjestelmiä kuten kaupunkia tai hyvipuistoa simuloivat pelit Herz luokittelee simulaatiopeliksi. (Falcon, WarBirds, SimHospital)
- *Urheilupelit* keskittyvät nimensä mukaisesti johonkin urheilulajiin. Mutta miten luokitella esimerkiksi ralliautosimulaatiot? (NHL 2000, SSX)
- *Strategiapelit* voivat olla hyvinkin abstrakteja ja monimutkaisia. Toisaalta viime vuosina etenkin kevyet, toimintaa sisältävät strategiapelit ovat lisänneet suosiotaan (Europa Universalis, Kessen, Civilization).



Kuva 3: Näkökulma ammuskelupelin pelihahmon silmien takaa kävi teknisesti mahdolliseksi 1990-luvun alkupuolella. Ensimmäinen suuren menestyksen saavuttanut tämäntyyppinen peli oli vuonna 1993 julkaistu Doom. Kuva EA Gamesin Quake III Revolution -pelin PlayStation 2 -versiosta.



Kuva 4: Tecmon Dead or Alive 2 on näyttävä taistelupeli, jossa veri ei lennä. Edes kampauss ei mene sekaisin, vaikka tyttöä potkisi kasvoihin. DoA2:ssa onkin herättänyt eniten keskustelua naistaistelijoitten niukantiukka vaatetus. Kuva pelin PlayStation 2 -versiosta.

Riskejä ja etuja

Tietokone- ja konsolipeleihin on liitetty julkisessa keskustelussa useita ongelmia, etenkin mitä tulee lapsiin pelien pelaajina. Tutkittua tietoa pelien vaikutuksista on kuitenkin toistaisesti varsin vähän. Esimerkiksi vuonna 1996 julkaistussa kirjallisuuskatsauksessa löydettiin ainoastaan kahdeksan peer review -tasoista pelien sisältämän väkivallan ja pelaajien aggressiivisuuden suhdetta käsitellyttä tutkimusta, joista seitsemän oli tehty ennen vuotta 1988 (Federman 1996).

Tutkijat eivät ilmeisesti ole kokeneet tietokone- ja konsolipelien kaltaista ”leikkiä” vakavaksi tutkimuskohteeksi. Esimerkiksi MIT:n vertailevan mediatutkimuksen professori *Henry Jenkins* onkin eräässä haastattelussa todennut, että ”amerikkalainen puritaaninen etiikka suhtautuu pelaamiseen epäillen.” (Takahashi 2000)

Viimeisimmän debatin pelien vaikutuksista käynnisti Yhdysvaltain Coloradossa huhtikuussa vuonna 1999 tapahtunut Littletonin verilöyly, jossa *Eric Harris* ja *Dylan Klebold* ampuivat joukon koulutovereitaan ja itsensä. Ampujat olivat harrastaneet mm. väkivaltaisia tietokonepelejä. Tragedian jälkeen moni tietokoneita ja pelaamista harrastanut nuori pakotettiin Yhdysvalloissa terapiaan koulusta erottamisen uhalla. Tapauksen kansakunnalle aiheuttaman trauman syvyyttä kuvaa hyvin se, että joillakin paikkakunnilla poliisin suorittaman kotietsinnän perusteeksi riitti se, että lapsi pukeutui samantyyliin pitkään mustaan trenssi-takkiin kuin Harris ja Klebold (esim. Katz 1999).

Näyttö tietokonepelien sisältämän väkivallan vaikutuksista on toistaiseksi ristiriitaista. Esimerkiksi *Craig Anderson* ja *Karen Dill* (2000) toteavat arvovaltaisessa *Journal of Personality and Social Psychology* -lehdessä julkaistun tutkimusartikkelinsa yhteenvedossa, että jotkin pelit voivat lisätä joidenkin pelaajien aggressiivisuutta. Mutta millaiset pelit ja keiden, siihen heillä ei ole vielä vastausta. Toisaalta esimerkiksi *Craig Emes* (1997) on esittänyt *Canadian Journal of Psychiatry* -lehdessä näkemyksen, jonka mukaan pelien sisältämä väkivalta voi tarjota joillekin pelaajille turvallisen kanavan aggressioiden purkamiseen.

Mutta voiko pelejä irrottaa meitä ympäröivästä erilaisten kulttuurivaikutteiden kentästä ja sanoa, että tämä käytösmuutos on seurausta tämän pelin tästä ominaisuudesta? Elämmekö me todella näin yksinkertaisessa ärsyke-reaktio-silmukassa?

Pelien joka tapauksessa pelätään vaikuttavan pelaajiinsa esimerkiksi television katsomista enemmän. Pelaaja on aktiivinen toimija siinä missä television katsoja on passiivinen tarkkailija, ja tekemällä oppiminen on tehokkaampaa kuin havainnoimalla oppiminen. Ja televisioväkivallan ja katsojan aggressiivisuuden suhteesta näyttö on varsin kiistaton (esim. Video Game Violence 1999). Lisäksi on esitetty arvioita, joiden mukaan pelien sisältävän väkivallan haitallisille vaikutuksille ovat kaikkein altteimpia nimenomaan muutenkin väkivaltaiset pelaajat.

Toisaalta on hyvä muistaa, että vain pieni vähemmistö pelitarjonnasta sisältää runsaasti väkivaltaa. Usein mainittu Carmageddon-peli, jossa menestyäkseen pelaajan on ajettava mahdollisimman monta jalankulkijaa hengiltä, on pelikulttuurin ääriesimerkki siinä missä Teksasin moottorisahamurhaaja elokuvakulttuurin. Esimerkiksi vuonna 1999 20:a Yhdysvalloissa eniten myydyistä pelistä ei yksikään ja vuonna 2000 yksi sai ESRB:n (Entertainment Software Rating Board) luokituksen M (Mature).

ESRB:n vuoden 1994 jälkeen arvioimista peleistä 71 % on saanut luokituksen E (everyone), 19 % luokituksen T (teen) ja 7 % luokituksen M. Vastaavasti Euroopassa ELSPAN vuosina 1994–1999 arvioimista 3 932 pelistä 67 % arvioitiin sopiviksi kaikille yli kolmevuotiaille. 2,4 % peleistä annettiin 18 vuoden ikärajamerkintä.

Aggressiivisuuden lisäksi pelaamisen pelätään edistävän epäsosiaalista käyttäytymistä. Esimerkiksi Eugene Provenzo (1992) katsoo pelaamisen olevan sosiaalisten suhteiden korvike. Toisaalta esimerkiksi Aallon ja Hekanaho-Koivuvaaran (1997) ja Lawryn ym. (1995) tuloksista päätellen näyttäisi siltä, että pelaaminen on nimenomaan sosiaalinen tapahtuma. Pelejä ei pelata ensisijaisesti yksin vaan yhdessä muiden kanssa.

Lasten pelikumppaneina voivat olla myös vanhemmat. Provenzon (1991) referoiman Mitchellin (1985) mukaan konsolipelien pelaaja-

minen yhdistää perheenjäseniä enemmän kuin mikään muu toiminta. IDSan julkaisemien tietojen mukaan 25 % aktiivi-pelaajista pelaa vanhempiensa kanssa, 27 % puolisoitensa kanssa, 33 % sisarusten kanssa ja 43 % muiden perheenjäsenten kanssa. Tämän tulisi rohkaista myös suomalaisia vanhempia tarttumaan peliohjaimeen ja tutustumaan lastensa harrastukseen.

Jos peliharrastus syrjäyttää muut harrastukset, etenkin liikunnan, peleistä saattaa aiheutua fyysisiä ongelmia. Pelien suunnittelijat pyrkivät tekemään tuotteistaan mahdollisimman houkuttelevia, jotta ne kävisivät kaupaksi kilpailijoitaan paremmin. Ei siis ihme, että pelin ääressä voi viihtyä tunnista toiseen². Tuntikausia jatkuva istuminen näyttöruudun edessä kuitenkin lisää tuki- ja liikuntaelinten vaivojen riskiä. Pelipiste onkin kalustettava yhtä huolella kuin mikä tahansa työpiste, jossa vietetään paljon aikaa.

Pelaajilla on kuitenkin havaittu olevan pääsääntöisesti myös muita harrastuksia (mm. Aalto & Hekanaho-Koivuvaara 1997, Pelit 1995 ja Lawry ym. 1995). Pelaamiseen kulutettava aika otetaan pääasias-
sa TV:n katselusta eikä esimerkiksi liikuntaharrastuksista tai ystävi-
en kanssa vietetystä ajasta.

Keskustelun keskittyminen peliharrastuksen mahdollisiin haittoihin johtaa helposti siihen, että pelaamisen mahdolliset myönteiset vaikutukset jäävät vaille huomiota. Ensinnäkin pelaaminen on hyvin hauskaa. Esimerkiksi IDSan (2000) teettämän markkinatutkimuk-
sen mukaan 35 prosenttia amerikkalaisista pitää pelaamista kaikkein
hauskimpana ajanvietemuotona. Television katselu jää 18 prosentilla
toiseksi ja internetissä surffailu 13 prosentilla kolmanneksi.

Lisäksi jopa yksinkertaisten räiskintäpelien pelaaminen on omiaan harjaannuttamaan avaruudellista ajattelua, tilan visuaalista hahmot-
tamista ja strategista ajattelua (esim. Mustonen 2000).

Lapsen peliharrastus kehittää myös suhdetta tietotekniikkaan. Pelien myötä tietokoneesta karisee turha mystiikka. Koneesta muo-
dostuu arkinen lelu, joka puretaan osiin ja kootaan uudelleen tarpeen
niin vaatiessa.

2. Olen itse arvostellut tietokonepelejä, enkä koskaan antanut pelille hyvää arvosa-
naa, jos herätyskello ei vähintään pariin otteeseen yllättänyt minua arvosteltavan
pelin äärestä.

Pelaaminen voi edellä todettuun tapaan olla myös hyvin sosiaalinen harrastus. Pelien ympärille on syntynyt oma kulttuurinsa ja sosiaaliset norminsa. Perinteisemmissä harrastuksissa syrjään jäänyt lapsi tai nuori voi löytää pelien kautta itselleen uusia ystäviä ja parantaa pelimenestyksen avulla itsetuntoaan ja sosiaalista asemaansa.

Ikäraajat

Yhdysvalloissa 72 % aktiivisimmista tietokonepelien ja 58 % aktiivisimmista konsolipelien pelaajista on vähintään 18-vuotiaita. Tämä on hyvä muistaa kun arvioi kaupan olevia pelejä. Pelien maailmaa tuntematon vanhempi tarvitsee apua arvioidessaan, mitkä peleistä sopivat hänen lapselleen, ja mitkä on tarkoitettu aivan eri kohderyhmille. Valitettavasti kaikki pelikauppiat eivät tunne myymäänsä pelejä riittävän hyvin arvioidakseen niiden vaikeustasoja tai väkivaltaisuutta.

Maailmalla on tällä hetkellä käytössä useita erilaisia ikäraja- ja suositusjärjestelmiä. Kuluttajien ja peliteollisuuden kannalta tilanne on hankala, koska pelit tuotetaan maailmanlaajuisille markkinoille. Pelien pakkauksiin joudutaan lisäämään erilaiset merkinnät eri markkina-alueille. Yhtenäinen maailmanlaajuinen käytäntö olisi peliteollisuuden kannalta ihanne, mutta eri maiden kulttuureissa on erilaiset käsitykset siitä, mitä lapset ja nuoret voivat missäkin kehitysvaiheessa nähdä ja mitä ei. Esimerkiksi amerikkalaiset suhtautuvat pelien sisältämään erotiikkaan hyvin kielteisesti, mutta Japanissa nuorille suunnatut seksipelit ovat erittäin suosittuja. Tutkimustiedon vähäisyys lisää kulttuurin merkitystä ikäsuosituksia asetettaessa.

Pelien sovittaminen ikärajoihin ei välttämättä ole helppoa. Kun esimerkiksi Nintendo vaati Acclaim Entertainment -yhtiötä korvaamaan Mortal Kombat -pelin Nintendo-versioissa veriroiskeet hikiroiskeilla, monet asiakkaat syyttivät Nintendoja sensuurista ja pelin steriloinnista. Jopa joidenkin pelaajien vanhemmat ottivat yhteyttä Nintendo-yhtiöön todetakseen, ettei pelilaittevalmistajien tehtävänä ole valvoa pelien sisältöä (Sheff & Eddy 1999).

Yhdysvalloissa viranomaiset eivät aseta peleille virallisia ikärajoja. Sen sijaan peliteollisuuden vuonna 1994 perustama ESRB-järjestö

luokittelee pelit ja antaa niille sanalliset ikäsuositukset, jotka eivät ole kuitenkaan sitovia. Kaikki amerikkalaiset vanhemmat eivät myöskään seuraa, mitkä ikärajamerkinnät heidän lastensa peleissä on. Ongelmana on ollut myös se, että pelejä on Yhdysvalloissa markkinoitu tarkoituksella myös pelin ikäsuositusta nuoremmille pelaajille (Federal Trade Commission 2000).



Yhdysvalloissa käytössä olevat ESRB:n ikärajamerkinnät. Lisäksi ESRB antaa pelipaketissa yksityiskohtaisempaa tietoa koskien pelin sisältämää väkivaltaa, seksiä ja kielenkäyttöä. Lisäksi pakkaukseen kirjataan tieto esimerkiksi siitä, jos pelissä nautitaan alkoholia, käytetään huumeita tai harrastetaan uhkapeliä. Esimerkiksi kuvassa 4 esitellylle Dead or Alive 2 -pelille ESRB on antanut ikärajaksi 13+ ja liittänyt ikärajaan seuraavat lisämääreet: Animoitua väkivaltaa, [seksuaalisesti] vihjailevia teemoja.

Euroopassa ikäraja järjestelmä on varsin sekava. Joillain mailla on omia järjestelyjä, minkä lisäksi ELSPALLa on omat ikärajasuositusmerkintänsä, jotka eivät ole kuitenkaan sitoneet kauppiaita. Sen sijaan Suomessa vuoden 2001 alussa voimaan tullut laki kuvaohjelmien tarkastamisesta koskee myös vuorovaikuttaisia kuvaohjelmia eli pelejä.

Laissa pelit on vapautettu virallisesta ennakkotarkastuksesta eli pelin markkinoilletuon ilmoitus suositusikärajasta ja tämän suosituksen merkitseminen pelipakettiin riittää. Valtion elokuvatarkastamo voi kuitenkin maahantuonajan pyynnöstä tai omasta aloitteestaan tarkastaa pelin, jolloin ikäraja tulee sitova. Ikärajojen määräytymisperusteet perustuvat lastensuojelullisiin näkökohtiin.

S/T	HQEOM3-W VET/SFB	Soveltuu kaikenikäisille	S/T	HQEOM3-W VET/SFB	Soveltuu kaikenikäisille
7	HQEOM3-W VET/SFB	Kielletty alle 7-vuotialta	7	HQEOM3-W VET/SFB	Ikärajasuusitus 7 vuotta. Saa luovuttaa kaikenikäisille.
11	HQEOM3-W VET/SFB	Kielletty alle 11-vuotialta	11	HQEOM3-W VET/SFB	Ikärajasuusitus 11 vuotta. Saa luovuttaa kaikenikäisille.
15	HQEOM3-W VET/SFB	Kielletty alle 15-vuotialta	15	HQEOM3-W VET/SFB	Ikärajasuusitus 15 vuotta. Saa luovuttaa kaikenikäisille.
18	HQEOM3-W VET/SFB	Kielletty alle 18-vuotialta	18	HQEOM3-W VET/SFB	Kielletty alle 18-vuotialta.

Taulukko 1: Suomessa käytössä olevat ikärajamerkinnät voivat olla joka suosituksia tai sitovia.

Avoimia kysymyksiä

Tietokone- ja konsolipelien tutkimus on pahasti myöhässä, etenkin mitä tulee lapsiin ja nuoriin pelaajiin. Peleistä on 1990-luvun kuluessa muodostunut keskeinen osa teollistuneiden maiden lasten ja nuorten elämää, eikä kukaan tiedä, mistä tässä ilmiössä loppujen lopuksi on kyse. Julkisuudessa liikkuu ristiriitaisia ”totuuksia”, joista osalla on poliittiset, osalla taloudelliset motiivit.

Lapset ja tietoyhteiskunta -tutkimusohjelma tarjoaa hyvät lähtökohdat lähteä täyttämään tätä tiedon vajetta. Ohjelma on riittävän monipuolinen, jotta pelejä, pelaajia ja pelien kulttuuria pystytään lähestymään kokonaisvaltaisesti riittävän monesta näkökulmasta. Tutkimisen arvoisia kysymyksiä voisivat olla esimerkiksi:

- Tietokone- ja konsolipelien ympärille syntyneen nuorisokulttuurin hahmottaminen. Miten tämä pelikulttuuri suhtautuu muuhun nuorisokulttuuriin?
- Erilaisten pelaajaryhmien tunnistaminen lasten ja nuorten joukosta ja mahdollisille pelaamisen haittavaikutuksille alttiiden riskiryhmien identifiointi.
- Pelien sisältämän väkivallan ja pelaajan agression välisen suhteen nykyistä syvempi ymmärtäminen.
- Miten pelaamisen vaikutukset lyhyt- ja pitkäkestoiseen aggressiivisuuden suhtautuvat muiden harrastusten vastaaviin vaikutuksiin? Mitkä ovat esimerkiksi jääkiekko-ottelun seuraamisen tai otteeseen osallistumisen vaikutukset?
- Muut pelien ym. vuorovakutteisen viihteen vaikutukset lapsiin ja nuoriin sekä heidän kulttuuriinsa. Vaikuttaako pelaamisen määrä ja laatu esimerkiksi sosiaalisten valmiuksien kehittymiseen tai tuki- ja liikuntaelämänsä vaikeuksiin.
- Vanhempien suhde perheen lasten ja nuorten pelaamiseen.

Lopuksi on syytä painottaa, että erityisesti pienille, alle kouluikäisille lapsille suunnatuista peleistä ja niiden pelaajista ei tiedetä vielä juuri mitään.

Seuraamisen arvoisia WWW-sivuja

<http://www.knowledge.hut.fi/projects/games/gamelinks.html>

<http://www.idsa.com/>

[http://www.vancouver.wsu.edu/fac/peabody/game-book/ Coverpage.html](http://www.vancouver.wsu.edu/fac/peabody/game-book/Coverpage.html)

<http://egm.gamespot.com/features/universal/hov/index.html>

<http://media.urova.fi/~sonja/games.htm>

Lukemisen arvoisia kirjoja

- Asakura R. Revolutionaries at Sony 2000. The Making of the Sony PlayStation and The Visionaries Who Conquered The World of Video Games.
- Cassell, J. & Jenkins, H. (eds.) 1999. From Barbie to Mortal Kombat – Gender and Computer Games.
- Crawford, C.S. 1984. The Art of Computer Game Design.
- Herz, J.C. 1997. Joystick Nation: How Videogames Ate Our Quarters, Won Our Hearts, and rewired Our Minds.
- Kent, S. 2000. The First Quarter: A 25-year History of Video Games.
- Laplante A. & Seidner R. 1999. Playing for Profit: How Digital Entertainment Is Making Big Business Out of Child's Play.
- Pesce, M. 2000. The Playful World: How Technology Is Transforming Our Imagination
- Poole, S. 2000. Trigger Happy: Videogames and the entertainment revolution.
- Provenzo, E. F. 1991. Video Kids: Making Sense of Nintendo
- Sheff D. & Eddy A. 1999. Game Over: Press Start To Continue

Kirjallisuus

Aalto M. & Hekanaho-Koivuvaara E. 1997. Nuoren tietokonepelaajan muotokuva. Pro gradu -tutkielma. Oulun Yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta.

Anderson, C.A. & Dill, K.E. 2000. Video Games and Aggressive Thoughts, Feelings, and Behavior in the Laboratory and in Life. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 78, No. 4, 772–790. Saatavissa internetistä: <http://www.apa.org/journals/psp/psp784772.html> (7.5.2001)

Crawford C. 1984. *The Art of Computer Game Design*. Osborne/McGraw-Hill.

Damuth, R. 2001. Economic Impacts of the Demand for Playing Interactive Entertainment Software. Nathan Associates Inc -yhtiöllä teettämä markkinatutkimus. Saatavissa internetistä: <http://www.idsa.com/EISreleasefinal.html> (7.5.2001).

- Dempsey J.V., Lucassen B.A., Hayness L.L. & Casey M.S. 1997. An Exploratory Study of Forty Computer Games. COE Technical Report No. 97-2. College of Education, University of South Alabama.
- ELSPA 2000. Advance Information From New ELSPA And Screen Digest. Lehdistöiedote 3.9.2000.
- Emes, C. E. 1997. Is Mr. Pac Man eating our children? A review of the effect of video games on children. *Canadian Journal of Psychiatry*, 42, 409-414.
- Federal Trade Commission 2000. Marketing Violent Entertainment to Children. Report of the Federal Trade Commission. Saatavissa internetistä: <http://www.ftc.gov/reports/violence/vioreport.pdf> (7.5.2001)
- Federman J. 1996. *The Social Effects of Electronic Interactive Games: An Annotated Bibliography*. Studio City, Calif.: Mediascope Press.
- Green, T., and Keen, B. 1999. *Interactive Leisure Software Market Assessment and Forecasts, 1999-2003*.
- Herz J.C. 1997. *Joystick Nation*. Little, Brown and Company.
- IDSA 2001. State of the Industry Report 2000-2001. Saatavissa internetistä: <http://www.idsa.com/releases/SOTI2001.pdf> (7.5.2001).
- Katz, J. 1999. Voices from the Hellmouth. Kooste ja kommentteja internet-keskustelusta. Slahsdot.org. Saatavissa Internetistä <http://slashdot.org/articles/99/04/25/1438249.shtml> (7.5.2001).
- Lawry, J., Upitis, R., Klawe, M., Inkpen, K., Anderson, A., Ndunda, M., Hsu, D., Leroux, S., Sedighian, K. 1995. Exploring Common Conceptions About Boys and Electronic Games. *Journal of Computers in Math and Science Teaching*. (14) 4, 439-459.
- Mitchell, Edna 1985. The dynamics of family interaction around home video games. Special Issue: Personal computers and the family. *Marriage & Family Review*. (8) 1-2, s.121-135.
- Mustonen A. 2000. Hiiri peukussa, pelikoukussa? Teoksessa Hollmén H., Pajala L. & Tuovinen M. (toim.) *Mitä Missä Milloin 2001*. Keuruu: Otava. s. 430-433.
- Pelit 1995. Tutkittua tietoa. *Pelit-lehti* 4/1995, s. 72-73.
- Provenzo, E. F. .1991. *Video Kids: Making Sense of Nintendo*. Cambridge: Harvard University Press.

Provenzo, E. F. 1992. The Video Generation, American School Board Journal. (179)3, 29–32.

Sheff D. & Eddy A. 1999. Game Over – Press Start To Continue. Wilton: Cyberactive.

Takahashi, D. 2000. Games get serious. Red Herring Magazine, Dec.18. 2000.

Video Game Violence 1999. Issue Briefs. Studio City, Calif.: Mediascope Press.

II

Lasten toimijuutta etsimässä

Hannele Sauli

Lapset ja tietoyhteiskunta tilastoissa

Tämän kirjoituksen tarkoitus on kertoa Tilastokeskuksen jo keräämistä sekä lähitulevaisuudessa kerättävistä tietoaineistoista niille, jotka suunnittelevat lapsia ja tietoyhteiskuntaa koskevaa tutkimusta. Virallista tilastoa varten kootut aineistot ovat siinä mielessä julkisia ja julkiseen käyttöön tarkoitettuja, että niiden tutkimuskäyttö myös tilastoviraston ulkopuolella on tietyin pelisäännöin tutkijoille mahdollista ja että aineistoihin liittyvä dokumentaatio on julkista. Tutkijat voivat saada aineistoja ”hyväksyttäviin tutkimustarkoituksiin” sillä edellytyksellä, että tiedonantaja ei tunnusteta ja tutkija korvaa Tilastokeskukselle aineiston luovutuksesta koituvat kustannukset.

Tilastokeskuksen lapsitilastot

Lasten elinoloja kuvaavaa tilastotietoa on viime aikoihin asti julkaistu melko niukalti. Lapsia koskevia perustilastotietoja kuitenkin on kerätty perusaineistoihin, ja monet Suomessa toimivat tilastolaitokset ovat alkaneet kehittää myös lapsia koskevia tietojaan ja julkaista niitä. Näin myös Tilastokeskus, joka julkaisi vuonna 2000 ensimmäisen laajan lapsitilastollisen kokoomajulkaisun *Suomalainen lapsi (SVT Väestö 2000:7)*. Tässä julkaisussa käytettiin hyväksi niitä tietoja lapsista, joita normaalin tilastotoimen yhteydessä tiedostoihin on kertynyt.

Raportti sisältää kuvauksia lasten väestöllisestä rakenteesta, perheistä ja isovanhemmista. Hajonneiden perheiden jäsenten välisistä huoltosuhteista, taloudellisista oloista ja asunto-oloista ei ole aikaisemmin tilastoissa kuvattu. Myös isovanhemmat ovat tähän asti olleet tilastollisen kuvauksen ulkopuolella. Siinä kuvataan, miten lapset asuvat, muuttavat (uutta sekin), ja itsenäistyvät lapsuuden perheestään. Lasten päivähoitoa, koulunkäyntiä, työssäkäyntiä ja kulutusmenoja tarkastellaan. Kuvataan lapsia vanhempien toiminnan kautta: minkälainen on lasten perheiden tulotaso, kulutus, vanhempien asema ja olot työmarkkinoilla. Lasten kuolleisuus, fyysinen turvallisuus ja kohtaamiset rikoslain kanssa kuvataan myös. Raporttiin yritettiin koota kaikki käyttökelpoinen, mitä virallisen tilaston perusaineistot sisältävät. Tietoa löytyikin paljon, kun etsimään ryhdyttiin.

Mistä tiedot?

Tilastotoimen yhteydessä syntyy erilaisia tutkimusaineistoja valtava määrä. Niitä on periaatteessa kahta lajia: rekistereihin perustuvia totaaliaineistoja ja suoralla tiedonkeruun tuloksena syntyviä otosaineistoja. Valtaosa julkisin varoin kootuista tilastotiedostoista poimitaan erilaisista viranomaisten rekistereistä, jolloin perustieto on syntynyt jonkun viranomaisen ja tilastoitavan henkilön tai muun yksikön välisestä kommunikaatiosta. Aina tämä hallinnon tarpeiden rajaama tieto ei tyydytä yhteiskuntatilastollisia sisältö- ja tarkkuusvaatimuksia, joten Tilastokeskus kerää myös paljon tietoa suoraan tiedonantajilta haastattelemalla ja kyselyin.

Varsinkin haastattelumenetelmällä kerätyt, elinoloja kuvaavat tiedot on usein rajattu aikuisväestöön, ilmeisistä syistä tietenkin: tietoja kerätään enimmäkseen asioista, joita lasten oletetaan tuntevan heikosti, kuten esimerkiksi kotitalouksien tuloista, kulutuksesta tai työssä käynnistä. Tietojen antajiksi ei ole tapana valita lapsia silloinkaan, kun haastattelu koskee asioita, joissa he voisivat olla parhaita asiantuntijoita, kuten omasta hyvinvoinnistaan. Esimerkiksi elinolo-tutkimukset, jotka ovat olleet Tilastokeskuksen ainoat subjektiivista hyvinvointia mittaavat hankkeet, ovat koskeneet vain 15 vuotta täytäneitä.

Lisäksi aika monella hyvinvointiresursseja kuvaavalla tilastoalueella tilastoyksikkönä on kotitalous, ja vallitseva tiedon esittämistapa ei erottele kotitaloudessa erilaisissa asemissa olevia lapsia tai aikuisia. Esimerkiksi tulonjako-, kulutus- ja varallisuustutkimuksissa perinteinen tiedon esittämistapa on kotitalouskohtainen. Myös perhe-tilaston tarkasteluyksikkö on perhe. Asuinoloja kuvataan asuntokunnittain. Koulunkäyntiä kuvataan hyvin yleisesti hallinnollisten kategorioiden puitteissa, kuten luokan, koulun, kouluasteen jne. Mutta monissa tilastoissa, esimerkiksi väestörakenne- ja väestönmuutostilastoissa, oikeustilastoissa, rekisteripohjaisessa työssäkäyntitilastossa, kaikenikäiset maassa asuvat henkilöt, siis lapsetkin, ovat normaalistikin kuvauksen kohteina.

Lapsitilaston laadinnan periaatteita

Lapsitilastollista raporttia varten tilastoaineistoja muokattiin kaikilta osin huomattavasti. Pyrkimyksenä oli tarkastella tilastojen avulla lapsen asemaa suomalaisen yhteiskunnan rakenteissa mahdollisimman monella tilastoalueella. Esityksen yhtenäisyyttä haettiin muokkaamalla luokitukset – esimerkiksi ikäluokitus – yhtenäisiksi ja lapsen elämän kannalta mielekkäiksi. Tilastoyksikkönä haluttiin aina pitää lasta, joten myös kotitalouspohjaiset aineistot muunnettiin henkilöaineistoiksi. Monet kotitalousaineistot kerätäänkin siten, että kotitalouksien kaikki jäsenet tutkitaan ja tiedot tallennetaan, tärkeimpinä tulonjako-, kulutus- ja eurooppalainen työvoimatutkimus (viimemainittu vuosilta 1995-98).

Tutkimustehtävänä oli yhtäältä uuden, lapsitilastollisen presentatation muokkaaminen tiedosta, jota ei alun perin ole tarkoitettu suoraan kuvaamaan lasta. Toisaalta oli etsittävä yhteiskuntatilastojen rajatusta, vaikka monenkirjavasta maailmasta sellaista tietoa, joka voidaan tulkita lapsen elämän kannalta merkitykselliseksi.

Kuvauksen kohteena oli lapsi yhteiskunnan rakenteissa – esimerkiksi mikä on lasten väestöosuus, millaisia perherakenteita lapsiväestössä on, minkälaisia huoltajuuasetelmia esiintyy, mihin sosioekonomisiin ryhmiin lapset kuuluvat, paljonko lapset maksavat – vain muutamia esimerkkejä mainitakseni.

Lapsi on melko harvoin *toimija* tässä yhteiskuntatilastollisessa maailmassa – lähinnä käydessään koulua, tehdessään rikoksia, ostaessaan tavaroita ja käydessään ansiotyössä. Aineistojen poikkileikkauksellinen luonne heikentää toimijuuden tarkastelua niistäkin tilastoista. Voi sanoa, että tilastojen maailma on melko pysähtynyt ja poikkileikkauksellinen. Tilastot ovat parhaimmillaan silloin, kun tehtävänä on kuvata väestöryhmien rakenteita tai toiminnan rakenteellisia piirteitä.

Lapsitiedosto

Suomalainen lapsi-raporttia varten muodostettiin Lapsitiedosto. Se on rekisteritietojen yhdistelmä, johon on kerätty kaikki vuonna 1997 alle 18-vuotiaat maassa asuvat henkilöt. Heille on yhdistelty tiedot vanhemmista (myös kuolleista ja erilleen muuttaneista vanhemmista) ja isovanhemmista, heidän asuinpaikoistaan, asunnoistaan, työssäkäynnistä, ammasteista ja toimialoista sekä tuloista. Lisäksi joukko muita perhetietoja sekä vakituista asuntoa kuvaavat tiedot. Myös monilta vuosilta kootut muuttotiedot yhdistettiin lapsille.

Rekistereiden tietosisältö rajoittaa tietomahdollisuudet yhteiskunnan rakenteellisiin tekijöihin. Muun muassa tiedot työajoista puuttuvat rekistereistä. Työssäkäyntitiedot on saatu eläkevakuutusta varten pidetyistä rekistereistä, tulotiedot perustuvat verottajan tietoihin.

Tiedosto sisältää noin 1,2 miljoonaa lasta ja heidän omaistensa tiedot. Sen tutkimuskäyttömahdollisuudet ovat paljolti vielä hyödynnettävää. Lapsitiedosto muodostetaan uudestaan, kun seuraavaa Suomalainen lapsi -julkaisua aletaan laatia, ehkä vuoden 2004 aikoihin.

Tilastokeskuksen tietoyhteiskuntahankkeet

Tiedolla tietoyhteiskuntaan

Tiedolla tietoyhteiskuntaan on yleiskatsaus tietoyhteiskuntakehitykseen ja tietoyhteiskunnalle ominaisiin piirteisiin. Siihen kootaan eri

tahoilla tuotettuja tilastotietoja yhteen, sovitetaan tietoja toisiinsa ja muokataan niitä uudelleen. Tehtävänä on valikoida tietoja, jotka mahdollisimman osuvasti määrittelevät ja kuvaavat tietoyhteiskunnan kehitystä, prosesseja ja ominaisuuksia. Julkaisun tavoitteena on muodostaa yleisesti hyväksytyjä tilastoidikaattoreita, jotka kuvaavat tietoyhteiskunnallisia toimialoja, tuotteita, tutkintoja: tietoteknisten laitteiden ja verkkojen levinneisyyttä ja kotitalouksien laitekantaa, tekniikan sovelluksia ja palveluja, työllisyyttä, ammatteja ja henkilökuntaa informaatiosektorilla. Indikaattorijärjestelmää kehitetään osana Euroopan Unionin jäsenmaiden tilastoyhteistyötä. Julkaisu on ilmestynyt vuosina 1997 ja 1999. Uusi julkaisu ilmestyy vuonna 2001.

Suomalaiset ja tuleva tietoyhteiskunta

Suomalaiset ja tuleva tietoyhteiskunta on toistuva haastattelututkimus, jossa tutkitaan suomalaisten tietotekniikan käyttötapoja, -valmiuksia ja kokemuksia. Haastatteluja on kerätty vuosina 1996 (noin tuhat kotitaloushaastattelua, joissa noin 2300 henkilöä) ja 1999 (parituhatta kotitaloutta, joista noin puolet samoja kuin edellisessä keruussa). Uutta suunnitellaan vuodelle 2002. Kahdessa ensimmäisessä vaiheessa on tutkittu henkilöiden tietoteknisten laitteiden varantoja, niiden käyttökokemuksia, taitoja ja mielipiteitä, ja mielipiteiden muutoksia vuosien 1996 ja 1999 välisenä aikana. Tuloksia voi lukea verkosta (<http://www.tilastokeskus.fi/tk/el/stty2r1.html> ja <http://www.tilastokeskus.fi/tk/el/tietotek.html>). Raportteja on ilmestynyt Tilastokeskuksen Katsauksia-sarjassa (Nurmela 1997, Nurmela 1998, Nurmela ym. 2000, Nurmela 2001).

Vuoden 2002 tutkimuksen rahoitus on vielä auki. Sen liittäminen vuoden 2002 vapaa-aikatutkimukseen on mahdollinen. Tilastokeskus luovuttaa jo kerättyjä aineistoja dokumentteineen tutkijoille tutkimustarkoituksiin. Aineistojen luovutuksesta koituvat kustannukset laskutetaan, tiedot sinänsä eivät ole maksullisia.

Tietoyhteiskuntaa sivuavia hankkeita

Ajankäyttötutkimus

Vielä runsaat kymmenen vuotta sitten tietotekniikkaa harrastettiin kodeissa melko vähän. Vuosien 1987–88 ajankäyttötutkimuksen mukaan ”ATK-harrastukseen” käytettiin koko väestön keskiarvona yksi minuutti päivässä. Ne puolitoista prosenttia 10 vuotta täyttäneistä väestöstä, jotka tätä harrastusta olivat ajankäyttöpäiväkirjoihinsa merkinneet, käyttivät siihen noin puolitoista tuntia päivässä (Niemi ym. 1991, 79). Uudessa ajankäyttötutkimuksessa toiminnot luokitellaan eritellymmin: tiedonhaku, pelaaminen, viestintä ja muu tekeminen eritellään (ks. ajankäyttötutkimuksen kotisivua http://tilastokeskus.fi/tk/el/kva_ajankaytto.html).

Ajankäyttötutkimuksen ainutlaatuinen aineisto kootaan päiväkirjamenetelmällä suurelta, 10 vuotta täyttäneitä väestöä edustavalta kotitalousotokselta. Tiedot kerätään kotitalouksilta siten, että otokseen valittujen kotitalouksien kaikki jäsenet pitävät kirjaa toiminnastaan viidentoista minuutin välein kahden päivän ajan. Aineistoon sisältyy noin 400 päiväkirjaa joita ovat pitäneet 10–14-vuotiaat lapset. Tätä nuoremmilta tietoa ei kerätty. Nuorilta aikuisilta, 15–24-vuotiailta, on saatu 950 päiväkirjaa.

Tämä järjestyksessä kolmas kansallinen ajankäyttötutkimus on tätä kirjoitettaessa valmistumassa raportointivaiheeseensa. Aineisto kerättiin maaliskuusta 1999 maaliskuuhun 2000 välisenä aikana. Tutkimusta varten muodostettavat tiedostot ovat käytettävissä syksyllä 2001. Tutkijat voivat saada aineistoa tutkimustarkoituksiin; hankkeeseen onkin jo liittynyt paljon tutkijoita Tilastokeskuksen ulkopuolelta.

Ajankäyttötutkimuksen tiimoilta on jo sovittu ainakin kolmesta erilaisesta lasten ajankäyttöä koskevasta tutkimuksesta ja muita on suunnitteilla.

Kesällä 2001 ilmestyy haastattelutietoihin perustuva raportti ”Kulttuuri- ja liikuntaharrastusten muutokset 1991–1999” ajankäyttötutkimuksen ja vuoden 1991 vapaa-aikatutkimusten vertailuna. Siinä tullaan julkaisemaan ensimmäiset tulokset tietokoneiden käytönkin muutoksista – myös eri ikäisten ryhmissä.

Vapaa-aikatutkimus 2002

Vuoden 1981 vapaa-aikatutkimuksessa tietotekniikkaa edusti hädintuskin viihde-elektronikka. Vuonna 1991 selvitettiin jo, monessakodissa oli tietokone (muista vempaimista puhumattakaan!), kuinka usein sitä käytettiin ja mihin tarkoitukseen. Ahkerimmiksi käyttäjiksi paljastuivat jo silloin alle 15-vuotiaat, jotka myös käyttivät koneitaan sangen monipuolisesti ja luovasti (Liikkanen ym. 1993, 58–60).

Vapaa-aikatutkimuksessa on mahdollisuus saada lapsen oma ääni kuuluviin niin kuin ajankäyttötutkimuksessakin, sillä tiedot kerätään heiltä itseltään, menetelmänä on käyntihaastattelu. Tutkimus kohdistuu 10 vuotta täyttäneeseen väestöön. Tietotekniikan omaksumista osaksi lasten vapaa-aikaa voidaan seurata analysoimalla toimintakokonaisuuden muutosta vuosina 1981, 1991 ja 2002 tehtyjä tutkimuksia. Vuoden 2002 vapaa-aikatutkimus on vasta suunnitteluvaiheessa. Selvää on, että tietotekniikan käytön useus ja tarkoitukset selvitetään.

Vapaa-aikatutkimusten tuloksia sisältävistä julkaisuista ja artikkeleista on luettelo osoitteessa http://tilastokeskus.fi/tk/el/kva_vapaaai-ka.html.

Samasta osoitteesta löytyy myös tämän tutkimuksen tekijöiden yhteystietoja.

Kirjallisuus

Kartovaara, Leena – Sauli, Hannele. Suomalainen lapsi. Tilastokeskus, SVT Väestö 2000:7.

Liikkanen, Mirja. Televisio, video, kotitietokoneet ja radio – sähköisen kuvan ja uusien ilmaisutapojen läpimurtoja. Teoksessa Liikkanen, Mirja – Pääkkönen, Hannu (toim.): Arjen kulttuuria. Vapaa-aika ja kulttuuriharrastukset vuosina 1981 ja 1991. Tilastokeskus, SVT Kulttuuri ja viestintä 1993:2.

Liikkanen, Mirja – Pääkkönen, Hannu Toikka, Ari – Hyytiäinen, Pirjo. Vapaa-aika numeroina, osa 3: televisio, video, tietokoneet, radio, musiikki. Tilastokeskus, SVT Kulttuuri ja viestintä 1993:5.

Niemi, Iris – Pääkkönen, Hannu – Rajaniemi, Veli – Laaksonen, Seppo – Lauri, Jarmo. Vuotuinen ajankäyttö. Ajankäyttötutkimuksen 1987–88 taulukot. Tilastokeskus, Tutkimuksia 183 B. Helsinki 1991.

Nurmela, Juha: Suomalaiset ja uusi tietotekniikka. Tilastokeskus, Katsauksia 1997/7.

Nurmela, Juha. Valikoiko uusi tietotekniikka käyttäjänsä? ”Suomalaiset ja tuleva tietoyhteiskunta”-hanke, raportti 2. Tilastokeskus, Katsauksia 1998/1.

Nurmela, Juha – Heinonen, Risto – Ollila, Pauli – Virtanen Vesa. Matkapuhelin ja tietokone suomalaisen arjessa. Tilastokeskus, Katsauksia 2000/2.

Nurmela, Juha. Kolme vuotta tietoyhteiskunnassa. Tilastokeskus, Katsauksia 2001/2.

Tiedolla tietoyhteiskuntaan. Tilastokeskus 1997.

Tiedolla tietoyhteiskuntaan II. Tilastokeskus 1999.

Kristiina Kumpulainen

Sosiaalinen vuorovaikutus ja oppiminen tietoyhteiskunnassa

Tiivistelmä

Tämä kirjoitus tarkastelee sosiaalisen vuorovaikutuksen ja oppimisen tutkimusta tieto- ja viestintäteknologiaan pohjautuvissa oppimistilanteissa. Kirjoituksessa valotetaan ajankohtaista keskustelua tieto- ja viestintäteknikan roolista nyky-yhteiskunnassa, erityisesti koulutuksen sektorilla. Lisäksi siinä luodaan katsaus tieto- ja viestintäteknikan opetuskäytön muotoihin ja näitä ohjaaviin teoreettisiin käsityksiin oppimisen luonteesta. Kirjoituksessa pohditaan myös tieto- ja viestintäteknologiaan suuntautuvan oppimistutkimuksen ajankohtaisia haasteita.

Kulttuurinen näkökulma tieto- ja viestintäteknologiaan

Kulttuurin luomat työvälineet ovat kautta aikojen muokanneet ihmiskunnan elinoloja ja vuorovaikutusta. Työvälineiden kehittämistä oman toiminnan tueksi voidaankin pitää ihmislajia määrittävänä piirteenä. Tähän sisältyy taito luoda sellaisia työvälineitä, joilla on mahdollisuus muokata yksilön fyysistä ja älyllistä toimintaa (Cole 1996; Säljö 1995). Yksi merkittävimmistä nyky-yhteiskunnan luomista työvälineistä on tieto- ja viestintäteknologia. Sen jatkuva kehitys ja so-

vellus yhteiskunnan eri sektoreilla on muuttanut ja näyttää jatkuvasti muuttavan ihmisten tapaa käsitellä tietoa sekä toimia yhdessä ja yksin. Tieto- ja viestintäteknologian merkitys fyysisenä ja psykologisena työkaluna onkin mielenkiintoinen nyky-yhteiskuntaa leimaava piirre.

Yhteiskunnan taloudelliset, sosiaaliset ja teknologiset muutokset ovat tuoneet esiin uusia mahdollisuuksia ja haasteita ihmisen toiminnalle ja oppimiselle. Yksilön näkökulmasta näihin haasteisiin lukeutuvat tietotekniset ja sosiaaliset taidot, joita yksilöt tarvitsevat osallistukseen aktiivisesti yhteiskunnan toimintaan. Tietotekniset taidot linkittyvät tiedon hankintaan, kriittiseen prosessointiin ja tulkintaan sekä valmiuksiin käyttää ja soveltaa teknologisia työvälineitä merkityksellisellä tavalla. Sosiaaliset taidot ovat sidoksissa yhteistoiminnallisiin ja vuorovaikutuksellisiin taitoihin. (Lehtinen 1997.)

Tieto- ja viestintäteknologia ja koulutus

Tieto- ja viestintäteknologian mahdollisuudet muokata opetus- ja oppimistapahtumaa eri koulutussektoreilla ovat herättäneet viime aikoina laajaa keskustelua. Yhteiskunnallisesta näkökulmasta tähän keskusteluun ovat integroituneet taloudelliset, poliittiset ja humanistiset intressit ja arvot. Positiivisissa kannanotoissa tieto- ja viestintäteknologian käyttö yhteiskunnan eri sektoreilla ja tasoilla luo oppimisyhteiskunnan. Tästä näkökulmasta katsottuna teknologia välittää tietoa kaikkien ulottuville ajasta ja paikasta riippumatta, antaen yhteiskunnan jäsenille mahdollisuuden muokata ja tehostaa ajatteluaan, ongelmanratkaisua ja sosiaalista kanssakäymistä. Epäilevimmissä kommentoissa tieto- ja viestintäteknologian opetusikäytön on väitetty ohjautuvan suurella määrällä taloudellisten intressien viitekehäksessä, jolloin teknologian potentiaali on nähty lähinnä ihmisresurssien korvaajana. Lisäksi teknologian on pelätty kaupallistavan koulutuksen ja opetuksen tälle epätyypillisillä sektoreilla, luoden pohjaa koulutuksen eriarvoistumiseen.

Kasvatus- ja koulukonteksteissa teknologian käyttöä on perusteltu yksilöiden tietoteknistien ja sosiaalisten valmiuksien kehittämisen

tärkeyden näkökulmasta. Tieto- ja viestintäteknologian rooli oppimisprosessien tukijana on myös osoittautunut lupaavaksi. Lukuisat tutkimukset ovat raportoineet tieto- ja viestintäteknologian mahdollisuuksista linkittää oppimistilanne reaalielämään moniulotteisten esitystekniikoiden ja viestintätyökalujen avulla. (ks. esim. Dillenbourg 1999; Wilson 1996) Tieto- ja viestintäteknologiaan pohjautuvien toimintaympäristöjen on nähty muokkaavan opettajan ja oppilaan rooleja, mahdollistaen oppimistapahtuman rakentumisen vuorovaikutteisesti oppijan mielenkiinnon sekä aikaisempien kokemusten ja näkemysten pohjalta. Teknologian rooli avointen, autenttisten ja vuorovaikutteisten oppimistilanteiden rakentumisessa onkin osoittautunut sangen lupaavaksi.

Huolimatta positiivisista visioista ja oletuksista, tieto- ja viestintäteknologian soveltaminen opetuksessa ja koulutuksessa on osoittautunut myös haasteelliseksi. Teknologian käyttö opetuksessa ei takaa automaattisesti merkityksellistä oppimista tai radikaaleja muutoksia oppimisprosesseihin ja oppimistuloksiin. (Kumpulainen ja Mutanen 1998) Tietomäärän lisääntyminen ja hajaantuminen nyky-yhteiskunnassa ei ole suoraan yhteydessä muutoksiin ihmisen tietämisessä tai kyvyssä käsitellä tietoa. Tieto ja tietäminen ovat eri asioita. Toisaalta on huomattu, että teknologiaa ei tulisi tarkastella irrallisena välineenä tai muuttujana vaan osana sosiaalista ja kulttuurisidonnaista toimintaa. Keskeiseksi kehitys- ja tutkimustoiminnan kohteeksi onkin nousemassa tieto- ja viestintäteknologian opetuskäytön moniulotteinen tarkastelu, jossa pyritään hahmottamaan oppimisprosesseihin linkittyvien elementtien dynamiikkaa eikä niinkään syy-seuraus suhteita. (Light & Littleton 1999) Tällöin huomiota on kiinnitetty muun muassa pedagogiseen kontekstiin, missä teknologiaa hyödynnetään, oppimiskulttuuriin sisällyttäen yksilöiden oppimis- ja työskentelytavat sekä teknisten sovellusten laatuun ja käyttökelpoisuuteen suhteessa opittavaan ainekseen. Toisaalta, tärkeäksi on tullut ymmärtää oppimisen sosiaalisia ja affektiivisiä prosesseja ja kuinka ne linkittyvät vuorovaikutus- ja oppimistapahtumaan tietotekniikkaa soveltavissa oppimistilanteissa. (ks. esim. Bliss et al., 1999) Tähän tarkasteluun liittyvät oppilaiden ja opettajan asenteet ja tulkinnat teknologiasta sekä heidän minäkuvansa ja motivaationsa suhteessa oppimiseen.

Tieto- ja viestintäteknologia sovelluksia opetuksessa

Teknologinen kehitys sekä toisaalta metaforat oppimisen luonteesta ovat vahvasti muokanneet tieto- ja viestintätekniiikan sovellusta opetus- ja oppimistilanteissa. Tieto- ja viestintäteknologian rooli opetus-toiminnassa on vaihdellut tutorista oppilaaseen ja simulaattorista työvälineeseen, heijastaen – enemmän tai vähemmän tiedostetusti – behavioristista, kognitiivista ja sosiokulttuurista näkemystä oppimisen luonteesta.

Teknologian rooli tutorina on ilmentynyt drilli-ohjelmien ja älykkäiden tutorintiohjelmien käytössä. Näissä oppimistilanteissa ohjelma esittää kysymyksiä ja antaa palautteen käyttäjän antaman vastauksen perusteella. Huolimatta siitä, että drilli-ohjelmien käyttö on opetustoiminnassa sangen suosittua erityisesti lisäharjoitteena, näiden ongelmana on ollut, että ne eivät useinkaan pysty tukemaan ymmärättävää oppimista, jossa oppija pystyisi rakentamaan merkityksen oppimälleen laajemmassa kontekstissa. (Crook 1994)

Ohjelmointikielien, kuten esimerkiksi Logo-kieli, ovat antaneet oppijoille moninaiset mahdollisuudet soveltaa teknologiaa erilaisten teknologisten välineiden ja näiden toimintojen tarkasteluun. Ohjelmointikielten käytön ympärille rakentuva oppimistilanne, joka antaa tilaa oppijalle toimia ja suunnitella aktiivisesti, on havaittu luovan potentiaalisen pohjan merkitykselliselle ja tavoitteelliselle ongelmanratkaisulle. Keskeiseksi reunaehdoksi ohjelmointikielten käytölle opetus-toiminnassa nousee kuitenkin pedagogisen kontekstin suunnittelu sekä opettajan rooli oppimisprosessin tukijana. (Crook 1994)

Simulaattoreiden opetuskäyttö on puolestaan mahdollistanut erilaisten ilmiöiden, tilanteiden ja tapahtumien tarkastelun autenttisissa konteksteissa. Simulaattoreiden käytön onkin todettu luovan motivoivan ja sitoutumista tukevan oppimisympäristön, jossa oppijalla on mahdollisuus tarkastella ja hahmottaa tutkittavan ilmiön prosesseja ja suhteita oman mielenkiinnon ja työskentelytapojen mukaan. (Kangassalo 1997)

Tekstinkäsittelyohjelmat, laskutaulukot, tietokannat, julkaisu- ja esitysohjelmat ovat tarjonneet moniulotteiset käyttömahdollisuudet opetuskokonaisuuksien toteutukseen ja näiden keskinäiseen integrointiin. Merkityksellisiin pedagogisiin konteksteihin ja teemoihin linkitettyinä nämä avoimet työkalut tarjoavat moninaiset mahdollisuudet yhteistoiminnan ja oppimisprosessien tukemiseen. (ks. esim. Kumpulainen 1996; Wegeriff & Scrimshaw 1997)

Nykyisin tieto- ja viestintätekniiikan rooli informaatiokanavana sekä yhteistyön ja vuorovaikutuksen tukijana ja muokkaajana on korostunut opetus- ja tutkimustoiminnassa. (ks. Dillenbourg 1999) Tyypillisiä teknologisia työvälineitä ja -muotoja tässä yhteydessä ovat elektroninen viestintä, videoneuvottelu ja hypermediaoppimisympäristöt. Näiden työvälineiden pedagogisissa sovelluksissa heijastuu usein käsitys oppimisen sosiaalisesta ja kulttuurisidonnaisesta luonteesta, jossa oppiminen nähdään osallistumisena yhteisölliseen toimintaan ja merkitysten rakentamiseen kulttuuristen työvälineiden avulla.

Sosiaalinen vuorovaikutus, oppiminen ja tieto- ja viestintäteknikka

Tutkimuksellinen kiinnostus sosiaalisen vuorovaikutuksen ja yhteistoiminnan rooliin ja merkitykseen tieto- ja viestintäteknologiaan pohjautuvissa oppimistilanteissa heräsi 1980-luvulla, jolloin pienryhmätyöskentely oli tyypillinen työmuoto tietotekniikkaa hyödynnettäessä. Tämä työmuoto oli myös usein käytännön sanelemaa tietokoneiden vähyyden vuoksi. Tutkimukset sosiaalisen vuorovaikutuksen laadusta näissä tilanteissa antoivat viitteitä siitä, että se sosiaalinen konteksti, josta tietokone on osa, tukisi vuorovaikutusta ja yhteistyötä oppijoiden välillä. (Kumpulainen 1996; Wegeriff & Scrimshaw 1997) Tutkimukset ovat valottaneet myös tieto- ja viestintätekniiikan roolia tarjota oppilaille erityisiä tilaisuuksia tuottaa ja esittää jaettuina kokemuksia kollektiivisen oppimisen tukena. (esim. Scardamalia & Bereiter 1994) Tietotekniikan mahdollisuudet luoda uudenlainen oppimiskulttuuri, jossa sosiaalisella vuorovaikutuksella ja yhteistoiminnalla on

keskeinen sija ovatkin nousseet yhä suuremman mielenkiinnon kohteeksi.

Nykyisin lukuisat empiiriset tutkimukset ovat valottaneet sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä tieto- ja viestintäteknologiaan rakentuvissa oppimistilanteissa (ks. esim. Bliss et al. 1999; Dillenbourg 1999; Light & Littleton 1999). 1980- ja 1990-luvulla teknologiaan, yhteistoimintaan, vuorovaikutukseen ja oppimiseen liittyvät tutkimukset keskittyivät suuressa määrin vertaamaan tietotekniikan opetuskäyttöä ja tehokkuutta perinteisimpien työvälineiden ja työmuotojen käyttöön. Toisaalta tieto- ja viestintäteknologiaan suuntautuva tutkimus on tarkastellut yhteistoiminnallisuuden tehokkuutta suhteessa yksintyöskentelyyn. Tutkimuksellisen mielenkiinnon kohteena ovat olleet myös oppijaryhmän koko, muodostus ja oppimistehtävän laatu, joiden vaikutusta on tutkittu suhteessa vuorovaikutukseen ja oppimiseen. Nykyisin tieto- ja viestintäteknologiaan, sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja oppimiseen painottunut tutkimus on suuressa määrin lakannut määrittämästä erillisiä tekijöitä, jotka johtavat tehokkaaseen yhteistyöhön ja oppimiseen. Sen sijaan huomio on kiinnittynyt kulttuuristen, sosiaalisten ja psykologisten elementtien dynamiikkaan vuorovaikutus- ja oppimistapahtumassa. Tämä suuntaus on nähtävissä myös siinä, että on siirrytty kontekstuaalisten prosessien tutkimukseen yksittäisten muuttujien tarkastelun sijasta. Tällöin huomio on kiinnittynyt muun muassa suunnittelu-, neuvottelu- ja merkityksenantoprosesseihin vuorovaikutustapahtumassa. Kokonaisuudessaan oppimisen sosiaaliset, affektiiviset ja kognitiiviset prosessit ja näiden dynamiikka on noussut tärkeäksi tutkimuskohteeksi tieto- ja viestintäteknologiaan liittyvässä oppimistutkimuksessa.

Toiseksi tärkeäksi tutkimuskohteeksi on noussut autenttinen luokahuonetutkimus, jossa tieto- ja viestintäteknologian mahdollisuuksia tarjota oppilaille tiedollisia, sosiaalisia ja teknisiä valmiuksia ja taitoja tarkastellaan osana sosiaalista ja kulttuurista kontekstia. (Light & Littleton 1999) Tämän suuntainen tutkimus pyrkii muun muassa kuvaamaan, käsitteellistämään ja arvioimaan oppijayhteisön jäsenten rooleja sekä suhdetta oppimiseen ja tietoon teknologiaa hyödyntävässä oppimistilanteissa. Lisäksi se pyrkii havainnollistamaan kuinka

opettaja osallistuu sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja oppijoiden toiminnan tukemiseen. Tärkeäksi on myös nähty valottaa tarkemmin laajempaa pedagogista kontekstia, jossa tietotekniikkaa käytetään. Tämän tavoitteen toteuttamiseksi empiirisen aineiston keruun lähtökohdiksi ovat nousseet ajallisesti pitkäkestoiset tutkimushankkeet ja monipuoliset tutkimusmenetelmät.

Teoreettis-metodologisia näkökulmia oppimiseen

Sosiaalisen vuorovaikutuksen ja oppimisen tutkimusta tieto- ja viestintäteknologiaa soveltavissa tilanteissa on ohjannut pääsääntöisesti kaksi keskeistä kehitys- ja oppimispsykologista traditiota; kognitiivinen ja sosiokulttuurinen näkökulma. Teoreettisista lähtökohdista riippuen, sosiaalista vuorovaikutusta ja oppimista on tarkasteltu monesta tasosta, muun muassa yksilön ja kollektiivisen toiminnan näkökulmasta. Kun kognitiiviseen näkemykseen nojautuvat interaktiiviset tutkimukset ottavat usein analyysikohteekseen yksilön ja näkevät vuorovaikutuksen heijastavan tämän ajattelua, on sosiokulttuuriselle näkökulmalle tyypillistä tutkia sosiaalista toimintaa ja käsittää vuorovaikutus sosiaalisesti rakentuvana. (Säljö 1999)

Yhteenvedon voidaan todeta, että sosiokulttuuriseen näkökulmaan nojautuvat tutkimukset sijoittavat sosiaalisen vuorovaikutuksen ja toiminnan kulttuuriseen toimintasysteemiin. Oppiminen nähdään osallistumisena kulttuurisiin toimintoihin. Keskeisiä tutkimusongelmia ovat merkitysten rakentuminen vuorovaikutuksessa, tutkittavan ryhmän käytännöt, osallistumisen muodot, säännöt, arvot, identiteetit ja näiden kautta oppimisen ehtojen ja tilanteiden kuvaaminen. (Wertsch 1991) Kognitiivisen näkökulman edustajat ovat kiinnostuneita tietämisen kehittymisestä yksilössä sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta. Toisaalta keskitytään vuorovaikutuksen välittämään tietoon yksilön ajatteluprosesseista. Keskeistä kognitiiviselle näkökulmalle onkin tutkia yksilön tiedollisten rakenteiden ja tilannetulkintojen yhteyttä tiedonrakentumisprosessissa ja selittää oppimisvuorovaikutusta yksilön käsitteellisen uudelleen järjestäytymisen kautta. (Cobb 1994)

Sosiokulttuurisen ja kognitiivisen oppimisen näkemysten tietynasteinen rinnakaistarkastelu on alkanut heijastua tieto- ja viestintäteknologiaan keskittyvissä oppimistutkimuksissa. Tärkeäksi on noussut ymmärtää yksilön ajatusmallien ja tulkintojen kompleksista yhteyttä oppimisen tilannesidonnaisiin ja sosiohistoriallisiin tekijöihin. (Vosniadou 1996) Käsitteellisyys ajattelusta ja mielestä halutaan muuttaa informaatiota prosessoivasta koneesta kehittyväksi, biologiseksi systeemiksi, joka toimii ja kehittyy kompleksisessa fyysisessä, sosiaalisessa ja kulttuurisessa ympäristössä. Ajattelun ei pelkästään nähdä sijaitsevan yksilön mielessä vaan kulttuurin luomissa työkaluissa ja symbolisissa systeemeissä, jotka luovat pohjan sosiaaliselle kanssakäymiselle ja ajattelulle. (Salomon 1993)

Oppimistutkimuksen haasteet teknologisissa oppimisympäristöissä

Näiden oppimisteoreettisten muutosten keskellä sosiaalisen vuorovaikutuksen ja oppimisen tutkimus tieto- ja viestintäteknologiaan pohjautuvissa oppimistilanteissa on kohdannut uusia teoreettis-metodologisia haasteita. Ensimmäinen lähinnä teoreettinen haaste on määrittellä sosiaalisen vuorovaikutuksen ja oppimisen käsitteellinen suhde. Toinen haaste on metodologinen ja se koskee vuorovaikutuksen analysoinnin metodisia ratkaisuja. Oppimisen kontekstuaalisuuden ja sosiaalisuuden valottamiseksi, teknologian ympärillä ja kautta tapahtuvaa vuorovaikutusta tulisi lähestyä dynaamisesti ja prosessio-rientoituneesti. Tämä pyrkimys heijastuu vuorovaikutustilanteiden synkronisessa ja diakronisessa lähestymisessä. Tällöin sosiaalisen vuorovaikutuksen analysointi tapahtuu moniulotteisten ja prosessia valottavien menetelmien avulla. Verbaalisen vuorovaikutuksen analysoinnin lisäksi, analyysien tulisi huomioida myös muiden psykologisten ja fyysisten työkalujen rooli vuorovaikutustapahtuman muokkaajana. Kokonaisuudessaan tarvitaan moniulotteisia analyysimalleja, jotka tukevat toisiaan ja jotka mahdollistavat analyysikohteiden rinnakkain tarkastelun. (Kumpulainen & Mutanen 1999)

Oppimisen metaforien tietyn asteinen rinnakkainen tarkastelu ja hyödyntäminen näyttävät tarjoavan uusia mahdollisuuksia ja ulottuvuuksia sosiaalisen vuorovaikutuksen ja oppimisen tutkimukseen tieto- ja viestintäteknologisissa oppimistilanteissa. Metodologisella tasolla haasteeksi jää kuitenkin analyysimetodinen kehittäminen, joka huomioi yksilön, sosiaalisen toiminnan, semioottisten työkalujen sekä kulttuurisen kontekstin dynamiikan vuorovaikutus- ja oppimistapah- tumassa. Nämä haasteet nostavat esiin perustutkimuksen roolin tieto- ja viestintäteknologian opetusikäytön kehittämisessä kohti merki- tyksellistä teknologista soveltamista ja oppimista.

Kirjallisuus

Cobb, P. 1994. Where is the mind? Constructivist and sociocultural perspectives on mathematical development. *Educational Researcher* 23, 13–20.

Cole, M. 1996. *Cultural psychology: A once and future discipline*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Crook, C. 1994. *Computers and the collaborative experience of learning*. London: Routledge.

Bliss, J., Light, P. & Säljö, R. (toim.) 1999. *Learning sites: Social and technological contexts for learning*. Oxford: Pergamon.

Dillenbourg, P. (toim.) 1999. *Collaborative learning. Cognitive and computational approaches*. Oxford: Pergamon

Kangassalo, M. 1997. The formation of children's conceptual models concerning a particular natural phenomenon using Picco. Vammala: TAJU.

Kumpulainen, K. 1996. The social context created by the use of word processors. *Learning and Instruction* 6, 243–261.

Kumpulainen, K. & Mutanen, M. 1998. Collaborative practice of science construction in a computer-based multimedia environment. *Computers and Education* 30, 75–85.

- Kumpulainen, K. & Mutanen, M. 1999. The situated dynamics of peer group interaction: An introduction to an analytic framework. *Learning and Instruction* 9, 449–473.
- Lehtinen, E. 1997. Tietoyhteiskunnan haasteet ja mahdollisuudet oppimiselle. Teoksessa E. Lehtinen (toim.) *Verkkopedagogiikka*. Helsinki: Edita, 12–40.
- Light, P. & Littleton, K. 1999. Introduction: getting IT together. Teoksessa K. Littleton & P. Light (toim.) *Learning with computers. Analyzing productive interaction*. London: Routledge, 1–9.
- Salomon, H. (toim.) 1993. *Distributed cognitions – Psychological and educational considerations*. New York: Cambridge University Press.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. 1994. Computer support for knowledge-building communities. *Journal of the Learning Sciences* 3, 265–283.
- Säljö, R. 1995. Mental and physical artifacts in cognitive practices. Teoksessa P. Reinmann & H. Spada (toim.) *Learning in Humans and Machines: Towards an interdisciplinary learning science*. Oxford: Pergamon Press.
- Säljö, R. 1999. Learning as the use of tools. A sociocultural perspective on the human-technology link. Teoksessa K. Littleton ja P. Light (toim.) *Learning with computers. Analyzing productive interaction*. London: Routledge, 144–161.
- Vosniadou, S. 1996. Towards a revised cognitive psychology for new advances in learning and instruction. *Learning and Instruction* 6, 95–109.
- Wegeriff, R. & Scrimshaw, P. (toim.) 1997. *Computers and talk in the primary classroom*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Wertsch, J. V. 1991. *Voices of the mind. Sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wilson, B. G. (toim.) 1996. *Constructivist learning environments: Case studies in instructional design*. Ebglewood Cliffs, New Jersey: Educational Technology Publications.

Aino Ritala-Koskinen

Lasten haastattelu tutkijan haasteena¹

Lapset on tutkimuksessa hyvin pitkälle nähty erityisryhmänä, jota ei voi tutkia kuten aikuisia. Erityisesti tämä koskee lapsia haastateltavina. Juuri ei-aikuisuutensa ja siihen liittyvän ajattelun ja ymmärryksen kehittymättömyyden vuoksi lasten tietoon ja etenkin lasten kykyyn tuottaa luotettavaa tietoa tutkimuksen käyttöön, on suhtauduttu epäilevästi. Siksi tutkimuksessa onkin usein lasten itsensä sijaan mieluummin kuultu lasten vanhempia, opettajia tai muita toimijoita, joilla on institutionaalinen asema suhteessa lasten elämään (ks. esim. Alanen 1998, 34.) Lapset itse ovat pikemminkin olleet tutkimuksen passiivinen kohde kuin aktiivisia oman elämänsä asiantuntijoita.

Sen seurauksena, että lapsen kyky tuottaa omaa elämäänsä koskevaa tietoa on nähty tutkimuksen ongelmaksi, myös tutkijan on nähty tarvitsevan erityisiä lasten haastattelemisen taitoja. Näiden taitojen on katsottu perustuvan lapsen psykologisen kehityksen tuntemukseen. Koska tuo tuntemus on nähty hyvin vahvasti lapsiammattilaisten, nimenomaan psykologien erityisalana, ei yhteiskuntatieteilijöillä ilman erityisvalmennusta ole uskottu olevan taitoa haastatella lapsia tutkimuksen tarkoituksiin.

1. Tekstin aiempi versio on julkaistu osana kirjoittajan väitöskirjaa: Ritala-Koskinen, Aino (2001) Mikä on lapsen perhe? –Tulkintoja lasten uusperhesuhteista. Väestöntutkimuslaitoksen julkaisusarja D 38/2001. Väestöntutkimuslaitos, Väestöliitto. ss. 65–80.

Laadullista sosiaalitutkimusta varten lapsia siis on harvoin haasteltu. Lapsia haastatellaan eri yhteyksissä kuitenkin monenlaisiin todistuksellisiin, tutkinnallisiin ja terapeutisiin tarkoituksiin. Tällaista haastattelua varten on olemassa teoreettista ja haastattelun mikrotaitoihin liittyvää kirjallisuutta. Sen sijaan lasten haastattelusta laadullisen sosiaalitutkimuksen tarkoituksiin on olemassa huomattavan vähän kirjallisuutta ja keskustelua. (Butler & Williamson 1994, 34–35.) Sosiaalitieteellisessä tutkimusmenetelmäkirjallisuudessa haastattelulla tarkoitetaan käytännössä aikuisten haastattelua. Vaikka lasten haastattelulla ammatillisiin ja tutkimuksellisiin tarkoituksiin on eri perusta, on toisaalta kuitenkin nähty, että ne eivät käytännössä merkittävästi poikkeaisi toisistaan (ks. Zweirs & Morrisette 1999, 4, 136).

Lapsitutkimus on tuonut tärkeänä esiin lasten oman äänen kuulemisen ja lasten tiedon arvokkuuden. Sosiaalisen todellisuuden uskotaan näyttäytyvän erilaisena alhaalta kuin ylhäältä päin katsottuna. Tästä näkökulmasta aito lapsinäkökulma edellyttäisi, että tietoa saadaan suoraan lapsilta eikä muiden tahojen välittämänä. Halutaan siis kuulla mitä lapset todella sanovat, mitä lasten elämään oikeasti kuuluu. Tällaisen lapsinäkökulman puolustajia voidaan kuitenkin syyttää autenttisuusharhasta ja liian kirjaimellisesta ja suppeasta lapsinäkökulman tulkinnasta. Vaikka lasten kuunteleminen sisältyisikin tutkimukseen, tutkijoina konstruoimme tieteellistä tietoa aina aikuisen näkökulmasta ja teoreettisista kytkennöistämme käsin. (Strandell 1992, 23–24.)

Sosiologinen lapsitutkimus on toistaiseksi nähdäkseni keskittynyt enemmän lapsuuden uudenslaisiin teoreettisiin jäsenyyksiin kuin etsimään välineitä lasten kuulemiseen. Metodista kehittäjä on tapahtunut ennenmuuta lasten arkisten, luonnollisten tilanteiden tutkimiseen liittyen. Tässä etnografisella metodologialla on ollut keskeinen rooli, koska se sallii lasten osallistua koetilanteita tai survey-menetelmää suoremmin sosiologisen tiedon tuottamiseen. (ks. Butler & Williamson 1994, 35; Fine & Sandstrom 1988; Hutchby & Moran-Ellis 1998; Prout & James 1990, 8–9; Shaw 1996, 21; Strandell 1992 ja 1994.)

Sosiologisen lapsitutkimuksen piirissä lasten haastattelemista metodiselta kannalta on toistaiseksi pohdittu suhteellisen vähän. Vaikka

lapsia onkin haastateltu tutkimusta varten tuon haastattelun toteutuksesta ja erityispiirteistä ei aina kerrota juuri mitään, lapsia vain todetaan haastatellun (esim. Alanen 1992). Lapsitutkimuksen perusajatus lapsista aktiivisina toimijoina ja oman elämänsä asiantuntijoina pitää jo itsessään sisällään ajatuksen lapsista myös pätevinä tutkimuksen informantteina. Uudempi menetelmäajattelu lähtee siitä, että lapsuutta voi tutkia jokseenkin samoilla menetelmillä kuin millä aikuisten sosiaalisia ja kulttuurisia muotoja tutkitaan (Strandell 1992, 23).

Lapsitutkimuksen volyymin kasvu 1990-luvulla on tuonut lisää tutkimuksia, joissa lapsia on haastateltu. Myös tehty etnografinen lapsitutkimus antaa resursseja lasten haastattelun erityisyyden pohdintaan. Kokoankin seuraavassa eri suunnissa käytyä lasten haastatteluun liittyvää keskustelua. Lasten haastattelu tutkimustarkoituksiin näyttää usein ongelmallisena nimenomaan aikuistutkittaviin verrattuna. Tässä ongelmallisuudessa on näkemykseni mukaan kyse ennen kaikkea lasten tiedosta ja erilaisista lasten tiedon esiin saamisen keinoista. Ongelmat nousevat hyvin pitkälle siltä pohjalta, mitä haastattelun avulla saatavalla tiedolla ymmärretään. Seuraavassa keskitynkään pohtimaan lasten haastattelemista tarkemmin lasten tiedon ja tutkijan taidon kautta.

Lapsen tieto

Lapsilta saatavan tiedon luotettavuus

Lapsiin haastateltavina liitetään monia epäilyksiä. Yksi hyvin keskeinen epäily on lapsilta saadun tiedon luotettavuus tutkimustarkoituksiin. Perinteisesti kun on haluttu lapsia koskevia tietoja, niitä on kysytty lasten vanhemmilta, hoitajilta tai opettajilta. Aikuisia, etenkin lasten vanhempia on pidetty objektiivisen, luotettavan tiedon lähteenä. Lasten tieto itseäänkin koskevista asioista on tulkittu vähintäänkin vähäarvoisemmaksi, niukemmaksi ja epätarkemmaksi. Samoin on epäilty voiko lasten puheisiin ylipäänsä luottaa, pystyvätkö he erottamaan mikä on totta ja mikä mielikuvitusmaailman tuotetta ja toisaalta, mikä on heidän oma tai vaikkapa vanhempien kanta tiettyi-

hin asioihin. Yksinkertaisesti siis lasten tieto on nähty riittämättömäksi tutkimuksen tarkoituksiin.

Vaikka tutkimuksissa olisikin haastateltu lapsia, monesti tiedon varmistamiseen käytetään jotain lapseen nähden objektiivisena pidettyä lähdettä. Tällöin tutkimuksen validisuuden nähdään lisääntyvän. Samoja asioita kysytään lapsen vanhemmilta (esim. Kuokkanen 1993, 57; Lahikainen ym. 1995, 105–106) tai tutkijan käytössä voi olla lasta koskevia asiantuntija-asiakirjoja, joihin hän voi valintansa mukaan tutustua etukäteen tai tarkistaa jälkikäteen, muistiko lapsi oikein itseään koskevia asioita (esim. Valkonen 1995). Ellei tällaista tarkistuselementtiä ole mukana, vanhemman tai muun aikuisen tietoa lapsesta ja lapsen elämän organisoinnista pidetään tärkeänä tutkijan apuna toisaalta haastattelun toteuttamisessa ja lapsen tiedon ymmärretyksi tulemisessa (Andanæs 1991). Lasten kohdalla näyttää siltä, että triangulaatiolla ei pyritä sinänsä monipuolistamaan kuvaa tutkittavasta ilmiöstä, vaan etsimään oikeampi totuus kuin lapset itse osaavat kertoa.

Lasten kohdalla tiedon luotettavuus kyseenalaistetaan nimenomaan lasten kehittymättömyyden kautta ja lapset sinänsä näyttävät viattomina. Tällainen asioiden tarkistaminen ei ole tavatonta aikuisiakaan tutkittaessa². Aikuisten kohdalla luotettavuuden ongelmat liitetään pikemminkin tutkittavien tietoiseen asioiden kertomatta jättämiseen tai todellisuuden vääristämiseen. Tässä ei ole kyse haastateltavan suoranaisesta valehtelemisestä, vaan siitä, että haastattelussa on taipumus antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia (ks. Hirsjärvi et al. 1997, 202–203). Niinpä esimerkiksi yksinhuoltajilla saattaa joissain tilanteissa olla taipumus aliraportoida perheenjäsenten määrää ja jättää kertomatta esimerkiksi miesystävästä, joka tosiasiallisesti asuu taloudessa (Amato & Ochiltree 1987, 674). Tämä on osoitus siitä, ettei kysymys kertomusten totuudesta ole yksistään lapsiin liittyvä erityisongelma.

2. Esimerkiksi J.P. Roos (1987) kertoo tarkistaneensa erään naisen omaelämäkerran tapahtumia oikeuden pöytäkirjoista, varmistaakseen ettei kyseinen nainen ollut lioitellut asioita.

Kertomusten totuudellisuutta voi katsoa myös toisesta suunnasta. Sen sijaan, että pohdittaisiin onko haastateltavan kertomus totta, voidaan myös kysyä, miten totuus määritellään. On eri asia, etsitäänkö tutkimuksella kuvaa todellisuudesta sellaisena kuin asiat oikeasti tapahtuvat, vai ollaanko kiinnostuneita siitä, miten tutkittavat esimerkiksi haastattelupuheessa jäsentävät elämäänsä ja merkityksellistävät elämänsä tapahtumia. Jälkimmäisessä tapauksessa kysymys asioiden oikeasta laidasta ei ole enää kiinnostava. (Silverman 1989; Holstein & Gubrium 1995.)

Lapsen kyky tuottaa tietoa

Tiedon luotettavuuteen liittyvän kysymyksen taustalla on keskeisesti kysymys lapsen kyvystä tuottaa tietoa tutkimuksen tarkoituksiin. Tällöin on kyse tavallisesti lapsen kehitystasoon liittyvistä tekijöistä. Kehityspsykologian näkemykset ovatkin lyöneet leimansa myös sosiologian orientaatioon lapsista tutkimuskohteina.

Piaget:n näkemykset lapsen kehityksestä ovat keskeisenä perustana monille lapsia koskeville tutkimuksille. Esimerkiksi Lahikaisen ym. (1995) lasten turvattomuutta Suomessa ja Virossa koskeva tutkimus lähtee siitä, että pienten lasten ajattelu on konkreettiseen toimintaan sidottua ja heidän kykynsä ilmaista itseään on kielellisesti rajoittunutta. Lapsille nähdään tyypillisenä, että he muistavat kulloisellakin hetkellä heille mielentilansa mukaan tärkeät asiat. Näistä lapsen mielentiloista puolestaan haastattelija ei oikein voi olla tietoinen. Myös lapsen aikuista alhaisempi kielellinen kapasiteetti ja rajallinen kyky ymmärtää käsitteiden abstrakteja merkityksiä nähdään tiedon saannin rajoituksina. Jotta lapsilta voitaisiin saada oikeaa tietoa, on pienten lasten haastatteluun valmentauduttava aivan erityisellä tavalla, testattava ja kehitettävä oikeat tutkimusmenetelmät luotettavan ja vertailukelpoisen tiedon saamiseksi. (Emt., 101–113.) Iältään 4–11-vuotiaiden on nähty olevan juuri kielellisen kehitysvaiheensa takia kaikkein haasteellisimpia haastateltavia. Alle 4-vuotiaita katsotaan tiedon saannin edellyttävän toisenlaisia lähestymistapoja

ja taas yli 11-vuotiaiden haastattelua ei nähdä yhtä ongelmallisena kuin nuorempien lasten. (Kortesluoma & Hentinen 1995, 120–121.)

Kehityopsykologian teoreetikot, kuten juuri Piaget (1988), ovat tarkastelleet lapsen kykyä yhteistoimintaan ihmisten välisissä suhteissa. Tällaisen kyvyn on nähty kehittyvän 7 ikävuoteen mennessä, jolloin lapsen käsitykset asioista eivät enää sekaannu toisten näkökantoihin ja lapsi osaa erottaa ja yhdistää ne toisistaan. Karttunen (1996, 25) toteaa perheneuvolatyökokemuksensa pohjalta, että 5–6–7 -ikävuodesta alkaen on mahdollista käydä dialogia, jossa useasta näkökulmasta käsin kerrotaan tapahtumista, annetaan niille merkityksiä, neuvotellaan niistä ja jossa lapsi on osapuoli.

Perinteinen kehityopsykologia on saanut myös haastajia. Kuuluisassa teoksessaan *Maailma lapsen silmin* lapsipsykologi Daniel Stern (1992) seuraa lapsen omaan mielenmaisemaan eläytyen Joeyn kehitystä eri vaiheiden kautta 4-vuotiaaksi. Stern jakaa lapsen maailman kokemusmaailmaan ja kertomusmaailmaan, joka saavutetaan lapsesta riippuen 2–4 vuoden iässä. Kertomusmaailman Stern kuvaa rekonstruktiona, joka perustuu jo kertaalleen konstruoituun kokemusmaailmaan. Kertomusmaailma on ikään kuin näyttämö, jolla muut ihmiset pystyvät havainnoimaan lapsen kokemusmaailmaan kuuluvia havaintoja, tunteita ja sisäisiä mielentiloja, jotka lapsi on muuntanut ulkonaisiksi tapahtumiksi ja toiminnoiksi. Kertomusmaailma on tarina, joka kerrotaan toisille. (emt., 149.) Sternin käsitteitä käyttäen kertomusmaailman saavuttaminen on edellytyksenä lapsen oman tarinan kuulemiselle. Stern lopettaa Joeyn seuraamisen 4 vuoden ikään toteamalla, että tämän jälkeen lapsi voi kertoa oman tarinansa, jonka välittäjäksi häntä ei enää tarvita.

Uudenlaista näkemystä lasten kehittyneisyydestä tai kyvystä tuottaa tietoa omasta elämästään edustaa myös Susan Engel (1995), joka käy keskustelua lasten kertomuksiin liittyen. Hän kritisoi perinteistä kehityopsykologiaa siitä, että lasten kertomukset on sivuutettu tai niistä on oltu kiinnostuneita vain lasten kehitystason osoittimina. Kiinnostus ei siis ole kohdistunut siihen, mitä lapset sanovat vaan siihen, mihin tietynikäiset lapset ovat kykeneviä (ks. esim. Siegert 1986). Engelin mukaan viime vuosina kasvava joukko psykologeja on ollut kiinnostunut katsomaan niin lasten kuin aikuistenkin tarinoita

provokatiivisesti uudella tavalla, ajattelun välineinä. Narratiivit on nähty muotona, joiden kautta organisoimme kokemuksiamme ja kertomukset eivät ohjaa vain muistiamme vaan myös kokemuksiamme siitä mitä tapahtuu nyt ja tulevaisuudessa. Tämä painotus avaa uuden näkökulman myös lasten kokemuksiin ja siihen, mitä lapset sanovat. Lapset kutovat yhteen todelliset huolet, todelliset tapahtumat ja fantasian ilmaisemaan sen, mikä on heille tärkeitä. (Engel 1995, 8–14.) Engel erottelee lasten kertomukset kolmeen ryhmään: omia kokemuksia käsitteleviin kertomuksiin, toisten kanssa yhdessä kerrottuihin henkilökohtaisiin kokemuksiin ja mielikuvitustarinoihin. Nämä tarinat voivat olla myös toisiinsa sekoittuneita. Engelin mukaan iän myötä lapset alkavat tehdä erottelua todellisten ja keksittyjen kertomusten välillä. (Emt., 83–99). Kuitenkin myös mielikuvituksellisuus siis tulkitaan luonnolliseksi osaksi lasten ajattelua ja kerrontaa ja näin merkitykselliseksi lapsen todellisuudelle.

Kehityopsykologian haastajiin lukeutuu myös Erica Burman (1994) teoksellaan *Deconstructing Developmental Psychology*. Hän näkee kehityopsykologian hyvin voimakkaasti arkielämäämme vaikuttavana alueena, jonka monista tulkinnoista on tullut itsestäänselvyyksiä. Hän syyttää kehityopsykologiaa myös tietynlaisesta naturalismista esimerkiksi lasten kielen kehitykseen ja kasvatukseen liittyen. Burman tarkastelee kehityopsykologiaa sosiaalisissa käytännöissä rakentuneena. Hän ei siis keskity kehityopsykologian faktoihin, vaan siihen miten erilaiset aiheet ovat nousseet sen kohteiksi. Näin siis myös kehityopsykologian ymmärrys lapsista ja lapsuudesta on yhdenlainen lapsuuden konstruktio, joka on rakentunut tietynlaisten ehtojen keskellä. Burmanin viesti onkin, että lapsen kehityksestä voi olla erilaisia konstruktioita ja tällöin kehityopsykologinen tieto lapsen kehityksestä, kyvystä puhua, ilmaista itseään ja ymmärtää ei ole yksi ja ainoa totuus.

Australialaiset perhetutkijat Amato & Ochiltree (1987) ovat tutkineet, miten hyvin lapset (8–9 ja 15–16 -vuotiaat) haastateltavina vastaavat perhettään koskeviin kysymyksiin. Tätä lasten vastaamista tutkittiin haastattelijoiden arvioinneista, en-tiedä -vastauksista ja puuttuvista vastauksista sekä siitä, miten hyvin erilaisiin perheen perusominaisuuksiin (esim. perheen koko ja vanhempien ammatti) liit-

tyvät vastaukset olivat yhteneviä vanhempien vastausten kanssa. Tutkimuksen tuloksena oli, että nuorempien lasten tuottama tieto on vähemmän luotettavaa. Ero nuorempien ja vanhempien lasten välillä oli tilastollisesti merkittävä, mutta tutkijoiden mukaan silti varsin pieni. Näin myös nuorempien lasten tuottaman tiedon laatu rankkeerattiin korkeaksi. Amato & Ochiltee pitävätkin tutkimuksensa tuloksia rohkaisevina ja kannustavat myös muita tutkijoita haastattelemaan lapsia perhettä koskevista kysymyksistä.

Näen tutkimuksen ymmärryksen lapsen kyvystä tuottaa tietoa sosiaalisesti rakentuneena. (vrt. Holstein & Gubrium 1995, 21.) Perinteinen piagetlainen kehityspsykologia lasten kehitysasteista on saanut rinnalleen uusia tulkintoja, jotka muokkaavat ymmärrystämme lapsista tutkimuksen informanteina. Lapset ovat myös kehityspsykologian piirissä alkaneet näyttää kyvykkäämmiltä oman elämänsä jäsentäjinä. Sosiologinen lapsitutkimus nimenomaan haluaa vapauttaa lapsen tästä kehitysasteiden vankilasta ja siten tutkimuksessa voidaan kuulla lapsia sellaisina kuin he ovat ilman että kaikki palautuisi kehitysasteisiin. Kiinnostavaa ei tällöin ole se, kuinka totuudenmukaisia lasten kertomukset ovat, vaan se mitä lapset kertovat. Tällöin kysymys lasten kyvystä tuottaa tietoa ei ole tutkimuksen ongelma.

Tutkijan taito

Lasten kykyyn tuottaa tietoa ja siihen mitä tuolla tiedolla ymmärrämme liittyy oleellisesti myös tutkijan taito tavoittaa lapsen maailma. Lapsia haastateltaessa tai heidän elämäänsä havainnoitaessa tutkijan on nähty tarvitsevan erityisiä lapsitaitoja. Mitä pienemmistä lapsista on kyse, sitä enemmän tällaisia taitoja nähdään tarvittavan.

Haastateltavien motivointi

Tutkijan ensimmäinen tehtävä on *motivoida lapset haastatteluun*. Lahikainen ym. (1995) toteavat, että lapsia ei voi motivoida osallistumaan tutkimukseen vetoamalla velvollisuuteen tai kansalaishyveisiin,

kuten aikuisia. Lasten nähdään toimivan ensisijaisesti oman mielialansa, tunteidensa ja toiveidensa, toissijaisesti velvoitteiden mukaisesti. (Emt., 101.) Motivointi näyttäytyy Lahikaisen ym. tutkimuksessa erityisenä pienempien, 5–6 -vuotiaiden haastateltavien kohdalla. Kouluikäisten lasten osalta Kortesuoma ja Hentinen (1995, 121–122) toteavat, että lapset saattavat suostua haastateltaviksi halutessaan miellyttää aikuista, vaikkakin lapsille pidetään välittömänä palkkiona aikuisen huomion kohteena olemista.

Yksi askel haastatteluun motivoimiseksi ja samalla myös luottamuksellisen suhteen luomiseksi on kertoa lapsille, miksi heitä haastatellaan, miksi juuri heidän tietonsa on tärkeää tulla kuulluksi. Haastattelun aluksi lapselle pidetäänkin tärkeänä selvittää, miksi hänen luokseen on tultu juttelemaan ja millainen haastattelu tulee olemaan. Pienille lapsille pidetään yhteistyön kannalta tärkeänä selittää tutkimuksen tarkoitus mahdollisimman konkreettisesti lapsen ymmärtämin käsittein. Pelkästään haastattelun tarkoituksesta ja lapsilta saadun tiedon tärkeydestä kertominen ei ole aina nähty olevan riittävä lasten motivointikeino. Motivoinnissa on käytetty myös erilaisia pieniä materiaalisia keinoja. Ennen tai jälkeen haastattelun lapselle on saatettu antaa jokin pieni lahja (tarrat, kiiltokuvat, ilmapallot), jonka on nähty motivoivan lasta haastatteluun (esim. Kortesuoma & Hentinen 1995, 121–122; Lahikainen ym. 1995, 128; Kirmanen 2000, 26; ks. myös Zweirs & Morrissette 1999, 138–139). Lasten motivoinnissa ja suhtautumisessa haastatteluun on varmasti myös eroja sen perusteella, ovatko lapset itse saaneet päättää osallistumisestaan vai onko heidät aikuisten, esimerkiksi vanhempien tai opettajan toimesta velvoitettu osallistumaan.

Haastatteluun motivointia ja suostuttelua ei välttämättä voi pitää kovin eettisenä toimintana sen paremmin lasten kuin aikuistenkaan kohdalla. Eskola ja Suoranta (1998, 93) eivät kannusta haastatteluun suostutteluun eivätkä pidä sitä myöskään kovin hyvänä antoisan haastattelun lähtökohtana. Pikemminkin he kysyvät sitä, onko haastateltavalla yhtään hyvää syytä suostua haastatteluun? Onko siitä hänelle mitään hyötyä vaiko pelkästään vaivaa ja ajantuhlausta? Voikin kysyä, onko tutkijoiden motivoinniksi kutsuma sitkeä suostuttelu,

houkuttelu ja lahjominen pikemminkin lasten ja vanhempien painostamista. Tutkija ei aina helposti anna otokseen osuneen henkilön kieltäytyä haastattelusta. (Ks. Kirmanen 2000, 31.) Eskola ja Suoranta (1998, 93) korostavat haastattelun vapaaehtoisuutta, joka mielestäni eettisistä syistä korostuu lasten kohdalla.

Luottamuksellisen suhteen luominen

Osa lasten motivointia ja onnistuneen haastattelun pohjustamista on myös *tutkijan ja lasten keskinäisen luottamuksellisen suhteen luominen*. Tästä suhteesta Marjatta Kalliala (1999,70) käyttää hyvin kuvaavaa käsitettä tulla juttuun. Tässä on kyse ensinnäkin siitä, että haastattelija ja haastateltava tulevat toimeen keskenään, sillä tutkimusaineisto ja myös tulokset ovat riippuvaisia heidän välisestään suhteesta. Toiseksi haastattelijan on päästävä puheisiin lapsen kanssa, saatava lapset puhumaan, kertomaan tarinoita, omia näkemyksiään ja mielipiteitään.

Luottamuksellinen suhde ei synny itsestään, vaan sen eteen tutkijan on tehtävä töitä. Suhteen luominen ja lapseen tutustuminen nähdään tärkeänä, sillä lapsen ei uskota kylmiltään kertovan vieraalle aikuiselle asioistaan. Lasten laadullisen haastattelun käyttökelpoisuuden tiedonhankintamenetelmänä onkin nähty riippuvan erityisesti tutkijan kyvystä saavuttaa lapsen luottamus ja antautua vuorovaikutukseen lasten kanssa (Kortesuoma & Hentinen 1995, 126). Esimerkiksi lasten pelkoja koskevassa tutkimuksessa (Lahikainen ym. 1995, 128; Kirmanen 2000, 26) pyrittiin käymään lapsen luona ensin erillisellä tutustumiskäynnillä, jotta haastattelija olisi lapselle varsinaisen haastattelun tapahtuessa entuudestaan tuttu. Lasten hyvinvointia koskevassa tutkimuksessa puolestaan päiväkodissa harjoittelevat opiskelijat, joilla oli mahdollisuus tutustua lapsiin etukäteen, suorittivat haastattelut (Kiili 1998, 103). Yleisemmin on esitetty, että haastattelun alkuun tulisi varata riittävän pitkä aika lapseen tutustumiseen (Kortesuoma & Hentinen 1995). Lapsiin läheisen suhteen luomista kohtaan voi esittää myös kritiikkiä. Esimerkiksi Inkeri Ikonen (1996, 49) kertoo tavanneensa haastattelemaan 5–6 -vuotiaita lastensuojel-

lulapsia vain yhden kerran. Hän perustelee ratkaisuaan sillä, että hänestä olisi ollut arveluttavaa käydä tapaamassa lapsia useita kertoja ja sitten kadota heidän elämästään.

Kirjoittaessaan lasten osallistuvasta havainnoinnista Fine ja Sandstrom (1988) keskustelevat tutkijan roolista, joka luonnehtii sitä suhdetta, joka aikuisilla on lapsiin. He ovat löytäneet neljä erilaista roolia: opettaja (supervisor), johtaja, tarkkailija ja ystävä. Viimeinen näistä, ystävä, on rooli jonka he näkevät vähiten ongelmallisena ja siksi suosittelevat sitä. Voidakseen tulla tutkittavansa ystäväksi on vuorovaikutuksen oltava niin luottamuksellista kuin mahdollista ilman minikäänlaista eksplisiittistä auktoriteettiä. Nancy Mandell (1988) puolestaan keskustelee samasta teemasta kirjoittaen vähiten-aikuisen -roolista (least-adult role) lasten tutkimisessa. Hän käsitteellistää vähiten-aikuisena olemisen jäsenyyseroksi, joka lieventää aikuisten kuvitelmat kognitiivisesta, sosiaalisesta ja älyllisestä paremmuudesta, minimoi fyysisiä eroja ja puoltaa, että aikuiset tutkijat hyvin läheisesti noudattaisivat lasten tapoja ja olisivat vuorovaikutuksessa lasten kanssa heidän omassa perspektiivissään.

Tutkijan valitsemaan rooliin kietoutuu myös kysymys tutkijan persoonasta ja *henkilökohtaisesta tyylistä*, jolla on myös nähty olevan tärkeä merkitys nimenomaan lasten haastattelussa. Butlerin ja Williamsonin (1994) kokemusten kautta tarkasteltuna edellä kuvatuissa ystävän tai vähiten aikuisen rooleissa on myös ongelmansa. He nimittäin ovat sitä mieltä, että kukaan lapsi tai nuori ei puhu aikuiselle, joka valheellisesti yrittää olla liian nuorekas. Heidän mukaansa lapset ja nuoret tekevät hyvin nopeasti päätelmät siitä, onko tutkija ”kunnon kaveri” vai ”paukapää” ja tätä päätelmää on haastattelun kuluessa hyvin vaikea muuttaa. Tutkija voi saada myös leiman jonkinlaisena ”paholaisen asianajajana” – hänet voidaan liittää esimerkiksi vanhemman, opettajan tai sosiaalityöntekijän asemaan, mikä vie pohjan auktoriteeteista vapaalta haastattelulta. Butler ja Williamson näkevät lapsia haastattelevalle tutkijalle tärkeäksi kyvyn jonkinlaiseen kameleonttimaiseen itse-presentaatioon. Tutkijan on oltava hyvin avoin joustaville tulkinnoille, mikä ei tarkoita sitä, että tutkijankaan pitäisi olla jotakin muuta kuin on, mutta hänen pitää olla mukautuva erilaisiin

tulkintoihin itsestään ja henkilökohtaisesta persoonastaan. Tutkijalta vaaditaan huumoria, erityisesti itseään kohtaan, ja tietynlaista syrjään vetäytymisen taitoa. Tämä on Butlerin ja Williamsonin mielestä jotain sellaista, mitä tutkimuksen tekemistä koskevat kirjat eivät kerro. (Emt. 34–46.)

Aikuishaastattelijaan nähdään aina liittyvän jonkinlainen auktoriteetti-rooli suhteessa lapsiin, jonka lieventämistä pidetään tärkeänä. Tällainen lievennetty auktoriteetti ei kuitenkaan välttämättä ole onnistuneen haastattelun tausta. Lapset ja nuoret voivat olla ilmaiseematta mielipiteitään myös siksi, että he eivät ole tottuneet siihen. Omat mielipiteet ovat tärkeitä itselle, mutta niitä ei välttämättä pidetä tärkeinä muiden näkökulmasta. Haastattelun ystävällinen sävy ja lasten ottaminen vakavasti voi olla hämmentävää lapsille, jotka ovat tottuneet siihen että heitä ei oteta vakavasti edes silloin kun he sitä itse toivoivat. (Butler & Williamson 1994, 37–38; myös Zwiers & Morrisette 1999, 3.)

Haastattelemisen taito

Suhteen luomisen taidot kietoutuvat itse *haastattelemisen taitoon*. Tehtyjen tutkimusten perusteella lasten haastattelussa ei useinkaan ole kyse pelkästään haastattelun läpiviemisestä tutkijan ja lapsen keskinäisenä puheena. Puheen rinnalla tarvitaan myös muita menetelmiä ja ennen kaikkea tutkijan luovuutta ja joustavuutta. Esimerkiksi Rudolf Richter (1997) kuvaa lasten elinpiiriä koskevan tutkimuksen aineistonkeruuta hyvin moniulotteisena. Hänen tutkimuksessaan lapsille tehtiin ensin ryhmähaastatteluita 8 lapsen ryhmissä. Ryhmähaastattelu on toisinaan nähty lapselle turvallisemmaksi tilanteeksi kuin kahdenkeskinen tutkijan kohtaaminen (vrt. Hirsjärvi ym. 1997, 207). Richterin (1997) kokemuksen mukaan ryhmässä saivat kyllä äänensä kuuluville puheliaat ja puhumaan halukkaat lapset, mutta monille itsensä ilmaiseminen ryhmässä oli vaikeaa. Siksi hankkeessa haastateltiin lapsia myös yksilöllisesti, mikä auttoi tilannetta. (ks. myös Amato & Ochiltree 1987.) Richterin (1997) tutkimuksessa käytettiin haastatteluiden lisäksi tai ohella myös nonverbaaleja metodeja. Lapset piirsivät kuvia tietyistä teemoista, joista sitten keskustel-

tiin lasten kanssa ja näin Richterin mielestä saatiin perusteellisempaa tietoa siitä miten lapset tulkitsevat elinpiiriään. Edellisten lisäksi samassa hankkeessa käytettiin vielä jonkinlaista role play -metodia ja avoimien tarinoiden kirjoittamista.

Haastattelemisessa on pohjimmiltaan kyse vuorovaikutuksesta ja keskinäisestä ymmärryksestä. Haastattelukysymysten muotoilulla nähdään lasten kohdalla olevan erityisvaatimuksia. Tämä johtuu jo yksistään siitä, että lapset eivät välttämättä ole tottuneet haastattelun tyyppisiin vastavuoroiisiin dialogeihin, joissa vastaukset eivät ole oikein tai väärin (vrt. Zwiers & Morrissette 1999, 136). Lasten kohdalla myös usein varoitetaan tekemästä liian abstrakteja kysymyksiä ja pitäytymään paremminkin konkreettisella tasolla. Molemmilla ääripäillä on kuitenkin myös ongelmansa. Lasten leikkikulttuuria koskevassa tutkimuksessaan Marjatta Kalliala (1999) kirjoittaa, miten sekä itsestään selvät kysymykset, että abstrakteja määritelmiä koskevat kysymykset usein epäonnistuvat pyrkiessään motivoimaan lasta omaan ajatteluun ja mielipiteen ilmaisuun. Jos lapsi ei ole kiinnostunut asiasta eikä motivoitunut ponnistelemaan ymmärtääkseen, mistä on kysymys, hän vastaa sattumanvaraisesti, mitä mieleen juolahtaa. Yhtä tärkeää kuin välttää abstrakteja kysymyksiä on siis myös olla aliarvioimatta lapsia haastateltavana. Yhteisen kielen löytäminen lasten kanssa onkin keskeinen tutkijan haaste³. Kysymystekniikassa Butler ja Williamsson (1994) näkevät lasten haastatteluissa tärkeänä käyttäen avointen kysymysten ohella erilaisia fokuksioituja kysymyksiä, jolloin lasten näkemykset voivat tulla paremmin esille. Tällöin lapsia pyydetään usein selventämään, mitä he tarkoittavat tietyillä kommentteillaan tai näkökulmillaan. Samoin voidaan käyttää jonkinlaisia skenaarioita konkretisoimaan abstrakteja asioita

3. Yhteisen kielen löytäminen tai haastateltavan kielellinen valmius eivät liity vain lapsiin haastateltavina. Ylipäänsä haastattelututkimuksissa on otettava huomioon, että esimerkiksi eri sosiaaliluokissa ja erilaisissa ammatillisissa kulttuureissa kieli on erilaista (ks. Hirsjärvi & Hurme 1979, 62–63). Esimerkiksi Matti Kortteinen (1992, 80–85) kuvaa, miten hänen oli lähes ylipääsemätöntä paitsi kulttuurisesti myös kielellisesti tavoittaa haastattelemiensa koneistajien maailma. Yliopistolaisen, eri kulttuuriin kuuluvan, ymmärtämättömän Akalan kalastajan leima oli hänessä tiukasti kiinni.

ja pyytää siis lapsia pohtimaan jotain tilanteita keksittyjen tilanne-esimerkkien avulla. (Emt. 34.)

Varsinkin pienten lasten kohdalla kyky keskittyä haastatteluun on nähty ongelmallisena. Ensinnäkin haastatteluiden ei voida nähdä olevan kestoaltaan kovin pitkiä. (Esim. Kortesuoma & Hentinen 1995, 125–126.) Lapset ja vielä nuoretkin saattavat haastattelun aikana toimia ei-ennustettavasti. He voivat kiinnostua myös monista muista asioista ja näin heidän mielenkiintonsa palauttaminen takaisin haastatteluun saattaa olla tutkijalta taitoja ja kekseliäisyyttä vaativaa. (Esim. Andanæs 1991, 283–284; Butler & Williamson 1994, 39). Toisaalta 5-vuotiaiden haastattelussa pidettiin haastattelun sujumisen kannalta nimenomaan hyvänä asiana, että lapsilla oli samaan aikaan myös muuta omaehtoista tekemistä, kuten piirtämistä, muovailemista tai leluja. Tällöin kysymykset eivät tuntuneet liian vaativilta ja raskailta. (Kiili 1998, 104.)

Ikosen (1996) tutkimuksessa tulee hyvin esiin tutkijan taito ja kekseliäisyys mukautua pienten lasten kohtaamistilanteisiin. Haastatteluissa tilalla oli erityistä merkitystä, sillä haastattelu tapahtui tavallisesti lattialla ja haastattelun paikka vaihtui haastattelun aikana (emt., 50–51). Haastattelutilan ja -ajan aktiivinen käyttö nousi tärkeänä esiin myös Andanæsin (1991) lasten elämänmuotoa koskevassa haastattelumetodissa. Tällöin pelkän haastattelupuheen lisäksi konkreettisesti katsottiin joitakin asioita tai lapsi vaikkapa näytti miten hän nukkuu sängyssään ja herää. Ikonen (1996) kuvaa myös, miten lapset saattoivat välillä pistäytyä poissa haastattelutilasta tarkistamassa asioita äidiltä tai tapaamassa sisaruksia. Itse haastattelu ei edennyt kovin suoraviivaisesti, vaan haastattelun lomassa piirrettiin ja leikittiin yhdessä haastattelijan kanssa piirtämisen ja leikkimisen toimiessa samalla keskustelun resurssina. Ikonen havaitsi lasten haastattelussa myös ns. haastatteluviiveitä, lapset saattoivat vastata aiemmin käsiteltyihin asioihin pitkänkin ajan kuluttua prosessoituaan rauhassa esitettyjä kysymyksiä. (Emt., 48–59; ks. myös Kirmanen 2000, 28.)

Lasten haastattelun etiikka

Lasten haastatteluun nähdään liittyvän myös monia omia *tutkimuseettisiä kysymyksiä*. Yllättävää tosin on se, että usein lapsia koskevissa tutkimuksissa tutkimuseettiset kysymykset jäävät kokonaan vaille pohdintaa. Lasten haastattelun etiikassa on kyse siitä, mitä tutkija voi lapsilta kysyä ja toisaalta, mikä on tutkijan vastuu lapsista. Erityisesti nämä kysymykset ovat ajankohtaisia silloin, kun lapsia haastatellaan heidän elämäänsä liittyvistä sosiaalisista ongelmista, mutta myös muutoin. Lapset ovat tietyllä tapaa tutkijan erityisessä suojeluksessa ja lapsia haastattelevalta tutkijalta vaaditaan myös erityistä moraalialia. Esimerkiksi Leskisen (1982, 26–27) ja Valkosen (1995, 31–32) tutkimuksissa pohditaan kysymysten ahdistavuutta ja uhkaavuutta ja tällaisiin kysymyksiin vastaamisen vaikeutta. Haastattelu ei myöskään saisi jättää ahdistusta jälkeensä ja Leskinen (1982, 26–27) kuvaakin, miten perheväkivaltaa koskevissa lasten haastatteluissa ei käsitelty lasta ahdistavia teemoja liian pitkälle ja miten haastattelut pyrittiin lopettamaan positiivisiin teemoihin. Tutkijan etiikkaa on siis olla viemättä lapsia liian pitkälle ahdistaviin asioihin ja ainakin lapsi pitää pystyä palauttamaan niistä pois (ks. myös Levin 1994, 139; Kirmanen 2000, 27). Parhaimmillaan haastattelu on lapselle positiivinen kokemus, jossa hän on voinut olla aikuisen jakamattoman huomion, kunnioituksen ja kuuntelun kohteena ja joka auttaa häntä myös ymmärtämään itse itseään paremmin. Vaikka tällaiset terapeuttiset tulokset eivät ole tyypillinen tutkimushaastattelun tavoite, ne voivat olla hyödyllinen sivuvaikutus. (Zwiers & Morrisette 1999, 138.)

Lapsia haastatellessa tutkija voi joutua myös lasten suojelemiseen liittyvien moraalisten kysymysten eteen. Etnografisen tutkimuksen puitteissa on pohdittu milloin tutkijan tulee havainnoijan roolistaan puuttua siihen mitä lapset tekevät etteivät nämä esimerkiksi loukkaa toisiaan (Fine & Sandström 1988; Mandell 1988). Tutkijan tietoon voi haastattelussa myös tulla asioita, jotka voisivat edellyttää ulkopuolista puuttumista lapsen elämään. Mikä tällöin on tutkijan suhde haastateltavan kertoman tiedon luottamuksellisuuteen? Ikonen (1996, 43) kuvaa myös tutkijalle pulmallista moraalista tilannetta, kun hän las-

tensuojelulapsia haastellessaan huomasiikin joutuneensa lapsenvahdin rooliin jäätyään äidin poistuttua asioille ainoaksi aikuiseksi lapsen kotiin. Tutkija siis saattaa joutua hyvin konkreettisesti vastuuseen haastateltavistaan.

Kun haastateltavana on lapsi, siinä on erityisellä tavalla läsnä myös tutkijan ja tutkittavan välinen valtasuhde. Aikuistutkija nähdään luontaisesti aina valta-asemassa lapsihaastateltavaansa nähden ja sikäli valta on myös hyvin eettinen kysymys. Vallankäyttö tulee esiin jo kysyttäessä lasten suostumista tutkittaviksi ja miten heidän kieltäytymistään kunnioitetaan (vrt. Fine & Sandström 1988, 31; Törrönen 1999a; Törrönen 1999b, 11–12).

Aikuinen ja lapsi haastattelun osapuolina

Lasten haastatteluun liittyvistä moninaisista erityishaasteista ja eettisistä kysymyksistä huolimatta *tutkijoiden kokemukset lasten haastattelusta ovat varsin myönteisiä*. Lapset ovat useimmiten osoittautuneet motivoituneiksi ja varsin avoimiksi haastateltaviksi. Samoin lapset on nähty kyvykkäinä keskustelijoina, jotka osaavat kuvata kokemuksiaan ja mielipiteitään hyvin. Haastateltavana oleminen on tutkijoiden mukaan ollut usein lapsille myös positiivinen kokemus. Lapset ovat voineet kokea olevansa tärkeitä ja toisinaan lapset ovat hyvin konkreettisesti voineet käsitellä itselleen merkityksellisiä ja myös hyvin vaikeita asioita elämässä. Vaikeista asioista puhuminen on myös voinut toimia lasten auttamisena käsittelemään näitä kysymyksiä. (ks. esim. Amato & Ochiltee 1987, 674; Kalliala 1999, 73; Lahikainen 1995, 128–131; Lallukka 1993, 51–52; Valkonen 1995, 31–32; Zwiery & Morrissette 1999, 138; Kirmanen 2000, 27.)

Kun vertaa lasten haastatteluun liittyviä kysymyksiä aikuisten haastatteluun, monet lasten haastattelemiseen liittyvät erityisongelmat liittyvät mielestäni pohjimmiltaan myös aikuisten haastattelun peruskysymyksiin. Luottamuksen saavuttaminen, motivaation ylläpitäminen, ohjailevien kysymysten välttäminen tai keskinäinen ymmärryksi tuleminen liittyvät kaikenikäisten haastatteluun. (esim. Eskola & Suoranta 1998, 86–99; Hirsjärvi ym. 1997, 200–208; ks. myös Lallukka 1993, 48–49.)

Lasten haastattelun erityisongelmana on nähty haastattelutilanteeseen väistämättä sisältyvä aikuisen ja lapsen välinen valtasuhde (esim. Lallukka 1993, 48). Itse kyseenalaistan tämän olevan vain lasten haastattelun erityispiirre. Tutkijan ja tutkittavan suhde voidaan nimittäin aina nähdä valtasuhteena. Tutkija-tutkittava -suhde nähtäisiin mielellään tasa-arvoisena subjekti-subjekti -suhteena. Tällaista suhdetta on kritisoitu myös naistutkimuksessa, jossa tällaisella subjekti-subjekti -suhteella on ollut korkea status. On kysytty, onko tasa-arvoinen suhde ylipäänsäkään mahdollinen. Tutkijalla nähdään aina olevan valtaa suhteessa tutkittaviinsa mutta myös tutkittavat voivat kontrolloida, mitä ja miten puhuvat tutkijalle – näin myös lasten kohdalla. (Hirsjärvi ym. 1997, 202–203; Oakley 1994, 26–27; Kuronen 1991.) Lopulta siis lasten ja aikuisten haastattelun peruskysymyksissä ei näyttäisi olevan periaatteellisia eroja, joskin lapset voivat tuoda joihinkin asioihin erityisen painon, jolloin tutkija joutuu pohtimaan vaikkapa motivaation ylläpitämistä haastattelussa eri tavoin. Lasten haastattelusta saatujen kokemusten onkin nähty hyödyntävän myös muita kuin lapsitutkijoita. (Andanæs 1991; Oakley 1992, 63.)

Samalla kun on pohdittu erilaisia keinoja lapsen äänen esille saamiseksi, tätä kohtaan on esitetty myös voimakasta kritiikkiä. On epäilty onko aikuisten ylipäänsä mahdollista ymmärtää mitään lasten elämästä – huolimatta siitä, että aikuisetkin ovat kerran olleet lapsia. Aikuistutkijan ja lasten maailman välissä on nähty olevan *kulttuurinen kuilu* ja ongelma on tuon kuilun ylittäminen. Lapsilla on ymmärretty olevan oma aikuisiin nähden itsenäinen kulttuurinsa (esim. Opie & Opie 1991). Tästä näkökulmasta aikuiset eivät voi milloinkaan tavoittaa lasten maailmaa. Lasten kysymyksiä koskevassa tutkimuksessaan Monika Riihelä (1996) päätyy tietyllä tavalla samaan näkemykseen. Hän toteaa lasten olevan useimmiten hämmentyneitä aikuisten kysymyksistä, jotka saattavat olla lapsille usein kiusallisia ja rajoittaa lasten omien ajatusten kehittelyä. Siksi Riihelä näkeekin, että harvoin on mahdollista kysymällä selvittää lasten asioita, koska ei ole varmuutta siitä, mihin kysymykseen lapsi vastauksensa antaa. Lapsitutkimukselle ratkaisuksi Riihelä esittääkin, että kysely- ja haastatteluteknikoiden tilalle tulisi kehittää menetelmiä, joiden avulla lapset saadaan itse kysymään ja problematisoimaan. Näin voitaisiin

saada tietoa siitä, miten lapset mieltävät asioita, mitä he niistä ovat ymmärtäneet ja minkälaisin käsittein he ottavat haltuunsa uusia tiedonrakenteita. (Emt., 183.)

Mielestäni Riihelän ehdotus ei kuitenkaan poista ongelmaa, jota hän haluaa ratkaista. Jos lasten maailmat eivät voi tulla haastattelussa ymmärretyksi, voivatko aikuiset milloinkaan tulkita oikein lasten itsensä tuottamia kysymyksiä ja prosessointeja? Tällaista mustavalkoista lapsuuden ja aikuisuuden erillisyyden ja toistensa ymmärtämättömyyden ongelmaa jäsentää rakentavasti Marjatta Bardy (1996) kuvatessaan lapsuuden ja aikuisuuden suhderakenteiden kerroksellisuutta. Hän näkee tärkeänä pitää mielessä, että riippumatta siitä, miten lapsuuden ja aikuisuuden välisiä suhteita kulloinkin eksplisiittisesti järjestetään ne ovat aina ja kaikkialla samanaikaisesti jossain mielessä perättäin, sisäkkäin ja rinnakkain niin yksilön elämässä kuin yhteiskunnassa. Kiinnitetäänpä huomio lasten ja aikuisten välisissä suhteissa mihin tahansa, niihin on aina näkyvinä tai näkymättöminä neljä eri paikkaa (1) lasten lapsuus, (2) aikuisten lapsuus, (3) aikuisten aikuisuus ja (4) lasten aikuisuus. (Emt., 207–208.) Tällöin myöskään haastattelutilanne ei milloinkaan voi kokonaan häivyttää aikuisten ja lasten sukupolviero, mutta se ei myöskään ole este tutkimuksen tekemiselle. Lapsen ja lapsuuden erillisyyden sijaan lapsitutkimuksen lähtökohdaksi on entistä enemmän vakiintunut käsitys, että lapsuutta voidaan ymmärtää vain lapselle ja aikuiselle yhteisten merkitysjärjestelmien avulla (ks. myös Korttesluoma & Hentinen 1995, 121).

Perheen erityisyys haastatteluteemana⁴

Lasten haastattelussa perhe on oma erityinen teemansa. Näen haastattelun kannalta eri asiana tutkia lasten perhesuhteita kuin vaikkapa lasten leikkikulttuuria (esim. Kalliala 1999) tai liikkumista fyysisessä

4. Artikkelini on kirjoitettu alun perin uusperheessä elävien lasten perhe- ja läheissuhteita koskevan tutkimuksen osaksi (Ritala-Koskinen 2001), mistä johtuen perhe nostetaan artikkelin lopussa erityisen huomion kohteeksi. Tämä on samalla muistutus siitä, että haastattelun aihepiiri ei ole yhdentekevä haastattelun toteuttamisen kannalta.

ympäristössä (esim. Richter 1997). Perhe on teemana hyvin kulttuurisesti latautunut ja toisaalta se kuuluu myös arkoihin yksityisen alueelle liittyviin aiheisiin, varsinkin jos kyse on perheongelmista (vrt. Kuronen 1991, 79–80).

Perhe on yksi vahvimpia yhteiskuntatieteellisiä käsitteitä, jonka kautta lapsuutta on jäsennetty. Läntisessä maailmassa lapsuus on kulttuurisesti ja materiaalisesti familialisoitu. Lapsi nähdään luonnollisesti kuuluvan yksityisen alueelle paikantuvaan ydinperheeseen, jossa lapsella on tietynlainen perheenjäsenyys ja joka jakaa lapsille velvollisuuksia, mutta myös resursseja. Perhelapsuus on kulttuurisesti jaettu hyvin normatiivinen konstruktio, jonka kautta lapsuutta ja lasten elinolosuhteita on tyypillisesti kuvattu. (Alanen 1998, 34.) Tämä perheeseen ja lapsiin liittyvä voimakas kulttuurinen lataus on syytä muistaa myös lasten perhe-elämää koskevissa haastatteluissa. Paitsi tutkija, myös haastateltavat lapset ovat kulttuurinsa kompetentteja jäseniä ja siksi perheen kulttuuriseen itsestäänselvyyteen on tarpeen kiinnittää erityistä huomiota myös haastattelussa (emt. 35; Mackay 1991). Samalla on kuitenkin syytä muistaa, että lapset eivät ole kulttuurisia hölmöjä, vaan itse aktiivisesti rakentavat merkityksiä – myös perheestään (ks. Prout & James 1990, 24).

Ratkaisuksi perheen itsestäänselvyyteen onkin esitetty, että lasten sosiaalisia suhteita tulisi katsoa lapsista ylöspäin. Tämä tarkoittaa sitä, että lähtemällä liikkeelle todellisten aktiivisten lasten arkipäivästä, voidaan tutkia, miten lasten sosiaaliset suhteet ovat rakentuneet sukupolviakselilla. (Alanen 1998, 34–35.) Tämä näkökulma sopii hyvin yhteen jo aiemmin esittämäni Bernardesin (1997) tulkintaan ihmisten yksilöllisistä perhepoluista. Perhe ei ole ihmisille, myöskään lapsille, pysyvästi jotakin. Elämänkulun eri vaiheissa ihmiset ilmaisevat eri tavoin ideoita perheestä, joka voi pitää sisällään hyvin monenlaisia ihmisiä ja ihmisten yhteen liittymisiä.

Kysymys perheestä yksityisen alueelle paikantuvana arkana tutkimusaiheena kaipaa myös lasten kohdalla kommentointia. Terauttisissa keskusteluissa arkojen aiheiden kohdalla on nähty tärkeäksi, että lapsella on vanhemmaltaan lupa puhua perheen asioista (esim. Zwiers & Morrissette 1999, 162–165). Siksi näenkin luvan

kysymisen vanhemmilta paitsi lapsen lapsi-aseman vuoksi suotavana, myös tutkimuksen teeman kannalta oleellisena.

Tutkiessaan lasten haastattelemista perheteemoista Amato & Ochiltrie (1987) olivat kiinnostuneita myös siitä, olisivatko vanhempiensa avioeron kokeneet lapset kyvykkäitä puhumaan perhekoke-
musistaan henkisen tasapainonsa järkkymättä. Tutkimuksensa tulok-
sena he toteavat, että suurin osa rikkoutuneiden perheiden lapsista oli
sekä halukkaita että kyvykkäitä keskustelemaan avoimesti perhe-
kokemuksistaan, kuten esimerkiksi suhteistaan puolivanhempiinsa.
Nämä tulokset osaltaan rohkaisevat haastattelemaan lapsia perhettä
koskevista asioista.

Perheen ja perheongelmien yksityisen luonteen vuoksi ajattelen
lasten haastattelujen toteutuvan parhaiten kahdenkeskisessä vuoro-
vaikutuksessa. Vaikka ryhmähaastattelut toisinaan on nähty lapsille
turvallisemmiksi tilanteiksi (esim. Hirsjärvi 1997, 207; Richter 1997),
näen paitsi eettisesti arveluttavana myös muutoin tiedon saamisen
kannalta kysymyksenalaisena toisilleen vieraiden lasten haastattele-
misen ryhmässä perhe-elämänsä ja läheissuhteidensa yksityiskoh-
dista.

Vuorovaikutuksessa rakentuva perhe

Lasten haastattelussa sosiaalitutkimuksen tarpeisiin on keskeisinä
pulumakohtina nostettu esiin lasten tiedon luotettavuus, lasten kyky
tuottaa tietoa ja näiden vastinparina tutkijan taito haastatella lapsia.
Lisäksi perheen kulttuurisen itsestäänselvyyden on nähty herkästi
vaikuttavan lasten vastauksiin haastattelussa.

Nämä kaikki lasten haastattelussa nähdyt ongelmat liittyvät
tietynlaiseen ymmärrykseen haastattelussa saatavasta tiedosta. Jos
haastattelussa etsitään oikeita vastauksia ja autenttista kuvaa
todellisuudesta, näiden kysymysten esittäminen on hyvinkin aiheellis-
ta (vrt. Silverman 1989).

Oma lähtökohtani tässä tutkimuksessa on ymmärtää haastattelu-
tilanne kontekstina, jossa haastateltavat (lapset ja asiantuntijat)
vuorovaikutuksessa haastattelijan (minun) kanssa tuottavat tulkintoja

lasten uusperhearjesta. Sen sijaan, että tavoitteeni olisi minimoida vaikutukseni haastattelutilanteeseen, näen että olen ollut aktiivisesti yhdessä haastateltavieni kanssa rakentamassa tutkimuksen tuloksena piirtyvää kuvaa lasten uusperhearjesta. En voi häivyttää haastatteluista sitä, että olen tutkija ja aikuinen nainen, joka haastattelen lapsia ja asiantuntijoita, ja näillä asetelmilla on varmasti myös seurauksensa haastatteluille. Näin ymmärrettynä haastattelu on todellinen tapahtuma todellisessa maailmassa – ei vain väline saavuttaa aineistoa, vaan aineistoa itsessään. (ks. Holstein & Gubrium 1995; Mishler 1986; Shaw 1996; ks. myös Ritala-Koskinen 1995.)

Minun ja haastateltavieni välisessä aktiivisessa vuorovaikutuksessa syntynyt aineisto pitää sisällään kuvauksia siitä, millaista on lapsen elämä uusperheessä. Kysymys on haastateltavien minulle tuottamista selonteoista, miten he itse haastattelutilanteessa merkityksellistävät lapsen elämää uusperheessä. Näen haastatteluaineiston rikkaana aineistona, joka tarjoaa pääsyn siihen, miten ihmiset jäsentävät kokemuksiaan, ja joka ilmentää myös moraalista ja kulttuurista todellisuutta. (ks. Silverman 1989.)

Kirjallisuus

Alanen, Leena 1992. Modern childhood? Exploring the 'child question' in sociology. University of Jyväskylä. Institute for Educational Research. Publication series A. Research reports 50. Jyväskylä.

Alanen, Leena 1998. Children and the Family Order: Constraints and Competencies. Teoksessa Ian Hutchby & Jo Moran-Ellis (eds): Children and Social Competence. Arenas of Action. London: Falmer Press. 29–45.

Amato, Paul R. & Ochiltree, Gay 1987. Interviewing Children about Their Families: A Note on Data Quality. *Journal of Marriage and the Family* 1987, 49 (August), 669–675.

Andanæs, Agnes 1991. Fra undersøkelseobjekt til medforsker? Om livsformsintervju med 4–5-åringer. *Nordisk Psykologi* 1991, 43, 274–292.

Bardy, Marjatta 1996. Lapsuus ja aikuisuus – kohtauspaikkana Èmile. *Stakes, tutkimuksia* 70. Jyväskylä: Stakes.

- Bernardes, Jon 1997. *Family Studies. An Introduction*. London: Routledge.
- Burman, Erica 1984. *Deconstructing Developmental Psychology*. London: Routledge.
- Butler, Ian & Williamson, Howard 1994. *Children speak: children, trauma and social work*. Harlow: Longman.
- Engel, Susan 1995. *The Stories Children Tell: Making Sense of the Narratives of Childhood*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Eskola, Jari & Suoranta, Juha 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Vastapaino.
- Fine, Gary Alan & Sandström, Kent L. 1988. *Knowing Children. Participant Observation with Minors. Qualitative reserach Methods, Volume 15*. Newbury Park, California: Sage.
- Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena 1979. *Teemahaastattelu*. Tampere: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, Sirkka & Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula 1997. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Holstein, James A. & Gubrium, Jaber F. 1995. *The Active Interview. Qualitative reserach methods series 37*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Hutchby, Ian & Moran-Ellis, Jo 1998. *Situating Children's Social Competence*. Teoksessa Ian Hutchby & Jo Moran-Ellis (eds): *Children and Social Competence. Arenas of Action*. London: Falmer Press. 7–26.
- Ikonen, Inkeri 1996. *Kysyt sää niitä juttuja? Tutkimus lasten haastattelemisesta ja lastensuojelulasten omaan elämään liittyvistä kertomuksista*. Pro gradu -tutkielma. Sosiaalipolitiikan laitos. Tampereen yliopisto.
- Kalliala, Marjatta 1999. *Enkeliprinsessa ja itsari liukumäessä. Leikkikulttuuri ja yhteiskunnan muutos*. Tampere: Gaudeamus.
- Karttunen, Risto 1996. *Lapsen psykologinen asiakkuus perheneuvontakeskustelussa*. Lisensiaatintutkimus psykologian erikoistumiskoulutuksessa. Kasvatus- ja kehityspsykologia. Psykologian laitos. Tampereen yliopisto.
- Kiili, Johanna 1998. *Lapset ja nuoret hyvinvointinsa asiantuntijoina. Raportti hyvinvointi-indikaattoreiden kehittämistä*. Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitoksen yhteiskuntapolitiikan työpapereita no. 105. Jyväskylä.

Kirmanen, Tiina 2000. Lapsi ja pelko. Sosiaalipsykologinen tutkimus 5–6 -vuotiaiden lasten peloista ja pelkojen hallinnasta. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 78. Kuopio.

Kortesluoma, Riitta-Liisa & Hentinen, Maija 1995. Laadullinen haastattelu lapsen kokemusten tutkimisessa. *Hoitotiede* 1995, 7(3), 119–127.

Kortteinen, Matti 1992. Kunnian kenttä. Suomalainen palkkatyö kulttuurisena muotona. Hämeenlinna: Hanki ja Jää.

Kuokkanen, Liisa 1993. Turvakotiperheiden lapset – lapsi väkivallan näkijänä ja kokijana. Pro gradu -tutkielma. Sosiaalitieteiden laitos. Kuopion yliopisto.

Kuronen, Marjo 1991. Tutkittavien määrittämä tutkija. Teoksessa *Sosiaalisia käytäntöjä tutkimassa. Katkelmia empiirisen tutkimuksenteon vaiheista*. Tampereen yliopisto, Sosiaalipolitiikan laitos, Tutkimuksia, Sarja A Nro 1. Tampere.

Lahikainen, Anja-Riitta & Kraav, Inger & Kirmanen, Tiina & Maijala, Leena 1995. Lasten turvattomuus Suomessa ja Virossa. 5–12 -vuotiaiden lasten huolten ja pelkojen vertaileva tutkimus. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 25. Kuopio.

Lallukka, Kirsi 1993. Lasten paikka sukupolvijärjestelmässä – koettu lapsuus 9-vuotiaiden näkökulmasta. Jyväskylän yliopiston yhteiskuntapolitiikan laitoksen työpapereita 80. Jyväskylä.

Leskinen, Riitta 1982. Kuka kuulisi minua? Perheväkivalta lapsen silmin. *Ensi Kotien Liiton julkaisu* 2. Helsinki.

Levin, Irene 1994. Children's perceptions of their family. Teoksessa Julia Brannen & Margaret O'Brien (eds): *Childhood and Parenthood. Proceedings of ISA Committee for Family Research Conference on Children and Families 1994*. London: Institute of Education, University of London. 281–293.

Mackay, Robert W. 1991. Conceptions of Children and Models of Socialization. Teoksessa Frances Chaput Waksler (ed.): *Studying the Social Worlds of Children: Sociological Readings*. London: The Falmer Press. 23–37.

Mandell, Nancy 1988. The Least-Adult Role in Studying Children. *Journal of Contemporary Ethnography* 1988, 16(4), 433–467.

- Mishler, E.G. 1986. *Research Interviewing. Context and Narrative*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Oakley, Ann 1994. *Women and Children First and Last: Parallels and Differences between Children's and Women's Studies*. Teoksessa Berry Mayall (ed.): *Children's Childhoods: Observed and Experienced*. London: The Falmer Press. 13–32.
- Opie, Iona & Opie, Peter 1991. 'The Culture of Children'. Teoksessa Frances Chaput Waksler (ed.): *Studying the Social Worlds of Children*. Sociological Readings. London: The Falmer Press. 121–144.
- Piaget, Jean 1988. *Lapsi maailmansa rakentajana*. Juva: WSOY.
- Prout, Alan & James, Allison 1990. *A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems*. Teoksessa Allison James & Alan Prout (eds): *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Study of Childhood*. London: Falmer Press.
- Richter, Rudolf 1997. *Qualitative Methoden in der Kindheitsforschung*. Österreichische Zeitschrift für Soziologie 1997, 22(4), 74–98.
- Riihelä, Monika 1996. *Mitä teemme lasten kysymyksille? Lasten ja ammattilaisten kohtaamisen merkitysulottuvuuksia lapsi-instituutioissa*. Stakes, tutkimuksia 66. Jyväskylä: Stakes.
- Ritala-Koskinen, Aino 1995. *Children and the construction of close relationships: How to find out children's point of view*. Teoksessa Julia Brannen & Margaret O'Brien (eds): *Childhood and Parenthood. Proceedings of ISA Committee for Family Research Conference on Children and Families 1994*. London: Institute of Education, University of London. 309–317.
- Ritala-Koskinen, Aino 2001. *Mikä on lapsen perhe? – Tulkintoja lasten uusperhesuhteista*. Väestöntutkimuslaitoksen julkaisusarja D 38/2001. Helsinki: Väestöntutkimuslaitos, Väestöliitto.
- Roos, Jeja-Pekka 1987. *Suomalainen elämä. Tutkimus tavallisten suomalaisten elämäkerroista*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Shaw, Ian 1996. *Unbroken voices: Children, young people and qualitative methods*. Teoksessa Ian Butler & Ian Shaw (eds) *A Case of Neglect? Children's experiences and the sociology of childhood*. Cardiff Papers in Qualitative Research. Aldershot: Avebury.

- Siegert, Michael T. 1986. Adult Elicited Child Behaviour: The Paradox of Measuring Social Competence Through Interviewing. Teoksessa Jenny Cook-Gumperz & William A. Corsaro & Jürgen Streeck (eds): Children's Worlds and Children's Language. New Babylon, studies in the social sciences 47. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Silverman, David 1989. Qualitative Methodology & Sociology. Aldershot: Gover.
- Stern, Daniel 1992. Maailma lapsen silmin. Juva: WSOY.
- Strandell, Harriett 1992. Uusi lapsi on syntynyt? Uuden lapsitutkimuksen arviointia. Nuorisotutkimus 1992, 10(4), 19–27.
- Strandell, Harriet 1994. Sociala mötesplatser för barn. Aktivitetsprofil och förhållingskulturer på daghem. Helsinki: Gaudeamus.
- Törrönen, Maritta 1999a. Lasten arki laitoksessa: elämistila lastenkodissa ja sairaalassa. Helsinki: Yliopistopaino.
- Törrönen, Maritta 1999b. Tää on meidän koti – lasten tila ja paikka lastenkodissa ja sairaalassa. Nuorisotutkimus 1999, 17(4), 10–18.
- Valkonen, Leena 1995. Kuka on minun vanhempani? Perhehoitonoorten vanhempisuhteet. Stakes, tutkimuksia 52. Saarijärvi: Stakes. Valkonen 1995
- Zwiers, Michael L. & Morrissette, Patrick J. .1999. Effective Interviewing of Children. A Comprehensive Guide for Counselors and Human Service Workers. Philadelphia: Accelerated Development, Taylor & Francis Group.

Pirjo Turtiainen

Lapsen kuulemisen mahdollisuudet ja rajoitukset haastattelututkimuksen näkökulmasta

Lapsen ääni kuuluviin

Lapsen ääni on haluttu paremmin kuuluviin ja lapsen näkökulmaa on korostettu niin tutkimuksessa, poliittisessa päätöksenteossa ja käytännön toimissa kuin yleisessä keskustelussakin. Lasten on toivottu osallistuvan paikalliseen päätöksentekoon sekä ympäristön suunnitteluun. Aktiivisella lapsipolitiikalla on haluttu edistää lapsiperheiden ja lasten hyvinvointia ja luoda lapsuudelle hyvät yhteiskunnalliset edellytykset. (Ks. esim. Lapsi- ja perhepoliittinen... 2000, Eläköön lapset... 2000.)

Poliittisten ohjelmien ja myös tutkimusten yhtenä keskeisenä lähtökohtana ovat olleet YK:n lapsen oikeuksien sopimukseen kirjatut artiklat, joiden mukaan lapsella on oikeus niin suojeluun, osallistumiseen kuin myös osuuteen yhteiskunnan voimavaroista (ks. Lapsi- ja perhepoliittinen... 2000). Myös kuntalaki edellyttää osallisuutta ja vuorovaikutusta kaikkien kuntalaisten kanssa (ks. esim. Eläköön lapset... 2000, 7). Lasten toivotaan siis osallistuvan ja vaikuttavan, koska heillä katsotaan olevan siihen oikeus. Lapsen on myös ajateltu olevan aktiivinen, utelias ja sosiaalinen luonnostaan (Esiopetuksen opetussuunnitelman... 1996, 8). Lisäksi osallistumiseen liittyy kasvatuksellisia näkökohtia. Osallistumalla lapset harjoittelevat vastuunkantamista ja opettelevat demokratian pelisääntöjä. Demokratiakokemukset taas kasvattavat lapsen itsetuntoa. Osallistumisessa ja

vaikuttamisessa ei olekaan kyse pelkästään lasten tämän hetken hyvinvoinnista ja arkielämän parantamisesta, vaan lapsista toivotaan osallistumisen kautta kasvavan aktiivisia ja vastuuntuntoisia tulevaisuuden kansalaisia. (Ks. Madsen 1999.)

Sitä, että lapset saavat äänensä kuuluviin ja että he saavat vaikuttaa omaa elämäänsä koskeviin asioihin, on pidetty yhtenä lasten hyvinvoinnin perusedellytyksenä (ks. esim. Kiili 2000). Artikkelissani tarkastelen sitä, mitä lapsen kuuleminen voisi käytännössä olla ja voidaanko esimerkiksi haastattelemalla kuulla lasta. Lisäksi tarkastelen lasten haastattelemisen erityispiirteitä ja pohdin lapsen kuulemisen mahdollisuuksia ja haasteita yleisemminkin.¹ Lapsen kuulemisen ymmärrän siten, että se sisältää sekä kuunnelluksi tulemisen että mahdollisuuden vaikuttaa. Lapsen kuulemisen rinnalla tai sijaan puhun vaikuttamisesta tai osallistumisesta. Osallistuminen ei ole ainoastaan mukana oloa, vaan myös vaikuttamista vaikkapa jonkin toiminnan muotoutumiseen.

Lasten haastattelemisesta

Lasten haastattelemisessa on omat erityispiirteensä, mutta monilta osin samat säännöt pätevät niin lapsia kuin aikuisiakin haastatellessa. Aikuisilla on pikemminkin taipumuksena liioitella lasten ja aikuisten eroja kuin vähätellä niitä (Kirmanen 2000, 233). Haastattelu perustuu luottamukseen haastattelijan ja haastateltavan välillä sekä haastattelun vapaaehtoisuuteen, oli kyse sitten aikuisista tai lapsista. Lapsia haastateltaessa lupa haastatteluun täytyy saada sekä lapsilta että heidän vanhemmiltaan (ks. esim. Hirsjärvi & Hurme 2000).² Jos haastatellaan esimerkiksi päiväkotilapsia, niin myös päiväkodin henkilökunnan on annettava hyväksyntänsä hankkeelle. Jotta haastattelut saataisiin organisoitua sujuvasti, on työntekijöiden suhtauduttava tutkimukseen myönteisesti.

1. Artikkelini perustuu aikaisempaan tutkimukseeni, jossa selvitin lasten kuulemista heidän hyvinvointiinsa liittyvissä asioissa (Turtiainen 2001)

2. Voikin pohtia sitä, jäävätkö jotkut lapset tämänkaltaisten tutkimusten ulkopuolelle. Tavoitetaanko menetelmällä paremmin tyytyväiset lapset?.

Itse olen toiminut päiväkotilapsia haastatellessani siten, että vietin ensin yhden päivän päiväkodissa havainnoiden, ja kun vanhemmat tulivat hakemaan lapsiaan päiväkodista kerroin heille tutkimuksesta. Samalla jätin heille kirjeen, jossa pyysin lupaa lapsen haastattelemiseen. Useimmilta vanhemmilta sain luvan haastatella. Tavoitteenani oli haastatella myös puiston iltapäiväkerhon toimintaan osallistuvia koululaisia, ja kävinkin puistossa havainnoimassa kerhon toimintaa. Iltapäiväkerholaisten mukana lähetin kotiin kirjeen, jossa pyysin haastattelulupaa. Lasten vanhempia en tavannut, koska lapset tulevat iltapäiväkerhoon itsenäisesti suoraan koulusta. Kirjeitä ei kuitenkaan palautunut lasten mukana puistoon, eli sillä tavalla en saanut lupaa haastatteluun. Yksi syy lupakirjeiden palautumattomuuteen saattoi olla se, että kesäloma lähestyi ja iltapäiväkerhon toiminta oli loppumassa. Jouduinkin hakemaan haastateltavat toisella tavoin. Haastattelin puistosta niitä lapsia, jotka tulivat puistoon yhdessä vanhempiensa kanssa. Lapset olivat tulleet puistoon ruokailemaan ja haastattelut tehtiinkin joko juuri ennen kesäruokailua tai heti ruokailun jälkeen. Lupa haastatteluun kysyttiin vanhemmilta suullisesti.

Useimmat lapset tulivat mielellään haastatteluun, ja muutamat sellaisetkin lapset olivat tulossa haastateltaviksi, joiden vanhemmilta en ollut saanut haastattelulupaa. Kahden lapsen vanhemmat ilmoittivat työntekijöiden välityksellä, että heidän lastaan ei saa haastatella. Syytä kieltäytymiseensä vanhemmat eivät kertoneet. Kokemusteni perusteella vaikuttaa siltä, että tutkijan ja vanhempien henkilökohtainen tapaaminen niin päiväkodissa kuin puistossakin edesauttaa luottamuksen syntymistä ja haastatteluluvan saamista.

Lapselta kyselin vielä ennen haastattelua, haluaisiko hän tulla haastatteluun, jotta hän ymmärtäisi, että haastattelu on vapaaehtoinen. En erityisemmin joutunut motivoimaan lapsia haastatteluun, vaan lapset tulivat haastatteluun houkuttelematta. Kirmanen (2000, 31) pohtii omassa tutkimuksessaan juuri motivointiin liittyviä eettisiä ongelmia. Hän kyselee, missä kulkee tutkimukseen osallistumiseen houkuttelemisen ja painostamisen raja. Täysin varma en minäkään voi olla siitä, miten tutkimani lapset kokivat haastattelutilanteen. Ko-

keeko lapsi painostukseksi kysymyksen: jaksatko jutella vielä hetken aikaa?

Lasten haastattelemisen lähtökohtana on Kallialan (1999, 70) mukaan se, että lasten kanssa ”tullaan juttuun”. Tällä hän viittaa siihen, että haastattelijan ja haastateltavan on tultava toimeen keskenään. Haastattelijan haasteena on hänen mukaansa saada lapset puhumaan ja kertomaan omia näkemyksiään. Haastattelu on vuorovaikutusta, jossa haastattelijan ja haastateltavan tulee löytää ainakin jossain määrin yhteinen kieli. Pienten lasten ajattelu on konkreettista, ja useat aikuisille tutut sanat ovat lapsille vieraita (Kirmanen 1999, 199). Lasten tilanteentajua ja vuorovaikutukseen liittyvää ymmärrystä ei kuitenkaan pidä aliarvioida. Vaikka itse pyrin haastatteluissa keskustelunomaisuuteen, haastattelut etenivät kuitenkin enimmäkseen siten, että minä kyselin ja lapset vastailivat. Haastattelun lopussa kysyin lapsilta, haluavatko he kertoa vielä jotakin. Tuolloin yksi haastattelemistani päiväkotilapsista pyysi minua kertomaan jotakin itsestäni. Ehkäpä ”keskustelun” luonne oli kummastuttanut häntä.

Oli kyse sitten lapsista tai aikuisista on tärkeää, että haastateltavalle tulee haastattelun kuluessa tunne siitä, että hänestä ja hänen ajatuksistaan ollaan kiinnostuneita ja että niitä arvostetaan. Kalliala (1999, 68) toteaa, että hänen tarkoituksenaan on ollut tutkijana viestittää lapsille, että he tietävät jotain tärkeää ja kiinnostavaa, mitä hän ei tiedä. Omassa tutkimuksessani lähestyin lapsia samaan tapaan aikuisena, joka on kiinnostunut lasten ajatuksista.

Haastattelijan on huolehdittava siitä, että haastattelutilanne on haastateltavalle mahdollisimman miellyttävä. Lasten haastattelemisen vaatii aikuiselta erityistä herkkyyttä. Lapsen tulee ymmärtää, ettei kysymyksiin ole olemassa oikeita tai vääriä vastauksia ja että hän voi halutessaan jättää myös vastaamatta johonkin kysymykseen. Haastattelurungon täytyy elää ja joustaa lapsen mukaan. Toiset lapset tarvitsevat enemmän taukoja kuin toiset. Tauoilla tarkoitan sitä, kun keskustelemme lapsen kanssa hetken ”aiheen vierestä” tai kun lapsi keskittyy hetken piirtämiseen. Liian tiukasti ei voi pitäytyä haastattelurungon kysymyksissä, vaan lasten omille jutuille on annettava tilaa. Yksi lapsi kertoi esimerkiksi pitkästi siitä, kuinka häneltä oli läh-

tenyt hammas ja kuinka hän oli kirjoittanut kirjeen hammaskeijulle. En yrittänytäkään palauttaa keskustelua pikaisesti haastattelurungon kysymyksiin. Toisaalta samaa ”hienotunteisuutta” olen pyrkinyt noudattamaan aikuisia haastatellessani. Lasten omien juttujen voi ajatella kertovan lapselle tärkeistä asioista juuri sillä hetkellä. Voikin ajatella, että nämä jutut eivät ole aiheen vierestä, vaan nimenomaan sitä itse asiaa.

Sitä, kuinka pitkään etenkin alle kouluikäinen lapsi jaksaa ja malttaa olla haastateltavana, on vaikea arvioida etukäteen. Kaikkia suunniteltuja teemoja ei välttämättä ehditä haastattelun kuluessa käsittelemään. Olisikin hyvä, jos lasta olisi mahdollista haastatella tarvittaessa useampaan kertaan etenkin, jos kysymykset käsittelevät useampaa eri aihepiiriä ja jos kysymyksiä on paljon (ks. myös Kiili 1998, 104). Kokemukseni perusteella vaikuttaa siltä, että sopiva haastattelun pituus alle kouluikäiselle vaihtelee kahdestakymmenestä minuutista neljäänkymmeneen minuuttiin. Kouluikäistä voinee haastatella pidempäänkin, mikäli haastatteluympäristö on rauhallinen. Jos lapsi väsyä tai kyllästyy haastattelun kuluessa, on pidettävä tauko tai lopetettava haastattelu ainakin siltä kerralta. Joskus saattaa olla tarpeen keskeyttää haastattelu hetkeksi ja leikkiä lapsen kanssa (Kirmanen 2000, 27). Lasten haastatteluja on myös pyritty tekemään vaihteleviksi ja kiinnostaviksi käyttämällä apuna esimerkiksi kuvia tai pelejä (ks. esim. Kirmanen 2000).

Kuulemisen välineet

Haastattelu osoittautui tutkimuksessani hyväksi keinoksi tutkia ja kuulla lasta (ks. Turtiainen 2001). Haastatteluissa myös alle kouluikäiset lapset, jotka eivät vielä osaa täyttää kyselylomakkeita, saavat mielipiteensä ja ajatuksensa esille. Vaikutti siltä, että lapset juttelivat mielellään ja että he nauttivat aikuisen jakamattomasta huomiosta. Heillä oli mielipiteitä asioista, ja he antoivat palautetta heille suunnatusta toiminnasta. Uskon, että onnistuneessa haastattelussa lapsi saa kokemuksen siitä, että häntä kuunnellaan, hänestä ollaan kiinnostuneita ja hänen ajatuksiaan arvostetaan, mikä on tärkeää jo sinänsä.

Haastattelumenetelmällä on kuitenkin omat rajoituksensa, kuten muillakin menetelmillä. Tutkimuksessani pyrin kartoittamaan lasten hyvinvointia laajasti. Tavoitteenani oli kartoittaa lasten kokemuksia eri elämänpiireistä. Tähän tarkoitukseen haastattelu mielestäni sopi hyvin. Toisaalta lasten omat jutut ja myös omat kysymykset saattavat haastattelussa jäädä vähemmälle. Haastatteluiden ja kyselyiden rinnalle onkin kaivattu toisenlaisia menetelmiä kuulla lasta. Riihelän (1996, 183) mielestä lasten asioita on vain harvoin mahdollista selvittää kysymällä. Lapset joutuvat hänen mukaan arvailemaan tutkijan intentioita ja vastailemaan omien arvailujensa mukaan. Karlssonin (2000, 168) mielestä aikuisten kysymykset suuntaavat lapsen huomiota tiettyyn, aikuisen määräämään, suuntaan ja tällöin lapsen kannalta oleellinen tieto voi jäädä piiloon. Monet esimerkiksi haastattelutilanteeseen ja myös tulkintaan liittyvät ongelmat ovat mielestäni kuitenkin samoja, haastateltiin sitten lapsia tai aikuisia. Myös aikuiset saattavat pohtia tutkimuksen tarkoitusta sekä arvilla tutkijan odotuksia ja vastaila sen mukaisesti. Haastattelijan kysymykset ohjaavat myös aikuisen ajatuksia tiettyyn suuntaan. Tosin lapsia haastatellessa aikuisen tutkijan auktoriteettiasema on korostuneempi (ks. myös Kirmanen 2000, 20–21).

Lapsia tutkittaessa ja kuultaessa tarvitaan mielestäni monenlaisia menetelmiä, jotta erilaiset lapset ja asiat tulisivat kuulluiksi. Päivittäisen kuuntelun lisäksi esimerkiksi päiväkodissa voidaan pitää säännöllisesti lasten kokouksia, joissa lapset saavat tuoda esiin heille tärkeitä asioita (ks. Hakkola & Rista 1989) Sadutus ja ympäristöanalyysi ovat esimerkkejä niistä menetelmistä, joiden avulla on yritetty saada esiin lasten omia ajatuksia ja tarinoita sekä omaan asuinympäristöön liittyviä mielipiteitä ja konkreettisia ympäristötoiveita (ks. Horrelli 1992, Karlsson 1999; 2000).

Päivittäinen kuunteleminen ja läsnäolo turvaavat mielestäni sen, että lapsille tärkeät asiat tulevat paremmin esiin silloin, kun ne ovat ajankohtaisia. Tutulle ja turvallisuudelle aikuiselle lapsen saattaa olla helppompaa kertoa ajatuksistaan ja toiveistaan kuin vieraille ihmiselle. Toisaalta ulkopuolinen haastattelija tai kuuntelija saattaa saada selville sellaista, mitä ei esimerkiksi omalle opettajalle kerrota. Ulkopuolinen

henkilö voi myös irrottautua eri tavoin kasvatus- ja ohjaustehtävästä kuin esimerkiksi päiväkodin tai koulun henkilökunta, vaikkei kukaan omasta arvomaailmastaan kykenekään irrottautumaan. (Ks. Turtiainen 2001.) Sisältäähän pelkkä dokumentointikin aina tulkinnan; dokumentoijan tunteet, toiveet ja arvot (Hakkola & Virsu 2000, 48). Haastattellessaan lapsia ja myös tulkitessaan aineistoaan on tutkijan pohdittava tarkkaan muun muassa sitä, mikä on lapsen houkuttelua, rohkaisua, johdattelua tai valmiiden vastausten antamista (ks. myös Kirmanen 2000, 30–31). Oli kyse sitten haastattelemisesta tai muunlaisesta lapsen kuulemisesta, on ohjailun ja manipuloinnin vaara tiedostettava (ks. esim. Madsen 1999).

Voidaanko lasta kuulla?

Lapsen kuulemisen mahdollisuudet liittyvät siihen, että lapsi voi itse kertoa omista asioistaan ja että hänen ajatuksistaan ollaan kiinnostuneita ja niitä arvostetaan. Tästä arvostuksesta kertoo myös se, että lapsen ajatukset ja mielipiteet otetaan huomioon niin kotona kuin myös vaikkapa päiväkodin ja puiston toiminnassa. Lapsi saa vaikuttaa itseään koskeviin asioihin. Käytännössä lapsen kuuleminen vaikuttaisi olevan esimerkiksi päiväkodissa lasten yksilöllisten tarpeiden ja toiveiden huomioonottamista sekä vaihtoehtojen tarjoamista (Turtiainen 2001).

Lapsen kuuleminen edellyttää aikuisten herkistymistä. Jos lasta halutaan kuulla, on aikuisten omaksuttava uudenlainen ajattelu- ja toimintatapa. Lasten osallisuuden lisääminen esimerkiksi päiväkodissa ja koulussa edellyttää sekä ammattilaisten lapsikäsityksen että myös toimintakulttuurin muuttumista (Karlsson 1999; 2000). Toimintaperiaatteet ja käytettävissä olevat resurssit asettavat tietyt rajat lapsen kuulemiselle (ks. Turtiainen 2001). Lasta voidaan kuulla, mutta toiminnan virallisten tavoitteiden on myös tultava täytetyiksi. Voikin kysyä, ovatko koululuokat ja lapsiryhmät sen kokoisia, että lasta on mahdollista kuulla. Onko työntekijöitä ja sijaisia riittävästi? Onko vanhempien mahdollista järjestää työntekonsa siten, että he ehtivät olla lastensa kanssa ja kuunnella päivittäiset kuulumiset?

Jos lapsen kuulemisella halutaan edistää lasten päivittäistä hyvinvointia, niin silloin kyse ei ole mielestäni yksittäisistä kuulemisen menetelmistä ja niiden toimivuudesta, vaan ennen kaikkea aikuisten halusta kuulla lasta sekä käytettävissä olevasta ajasta (ks. Turtiainen 2001). Jotta lapsi voisi saada ajatuksensa kuuluviin ja vaikuttaa, pitää aikuisten kuunnella häntä. Onko aikuisilla niin vanhemmilla kuin myös muilla lasten kanssa toimivilla aikuisilla aikaa kuunnella lasta? Etenkin jos halutaan, etteivät lapset ainoastaan valitse aikuisten tarjoamista vaihtoehdoista, vaan keksivät itse vaihtoehtoja, tarvitaan aikaa (ks. myös Hakkola & Rista 2000, 64).

Lapsen kuulemiseen, osallistumiseen ja vaikuttamiseen liittyy kuitenkin edelleen paljon avoimia kysymyksiä. Lapsen kuuleminen edellyttääkin aikuiselta refleksiivisyyttä ja kuulemisen rajoitusten tiedostamista. Silloin kun pyritään kuulemaan alle kouluikäistä lasta, toimii aikuinen lähes väistämättä jonkinlaisena välittäjänä ja tulkitsijana. Vanhempien, työntekijöiden ja tutkijoiden kautta välittyy tietoa lasten asioista ja aikuiset myös tulkitsevat lapsen elämää. Vaarana on se, että itse asiassa kuunnellaankin aikuisia ja lapsi mielipiteineen ja ajatuksineen jää sivuun.

Tarkasteltaessa lapsen kuulemiseen ja hyvinvointiin liittyviä kysymyksiä, joudutaan pohtimaan myös lapsen ja perheen suhdetta. Missä määrin on mahdollista tai toivottavaa irrottaa lasta perhekokonaisuudesta? Mitkä ovat lapsen yksilölliset oikeudet? (Ks. myös Forsberg 1998.) Vanhempia pidetään usein lastensa asioiden parhaina tuntijoina. Mitä jos vanhemmilla ja lapsilla on erilaiset käsitykset asioista? Menevätkö lasten ja aikuisten käsitykset esimerkiksi hyvinvoinnista tai vaikuttamisesta ylipäättänsä yksiin?

Lasten pahoinvointi ja syrjäytyminen yhdistetään usein vanhempien pahoinvointiin tai vanhempien kyvyttömyyteen huolehtia lapsistaan. On kannettu huolta ylisukupolvittaisesta syrjäytymisestä ja siitä, että syrjäytymisprosessit käynnistyvät jo lapsuudessa (ks. Syrjäytymistä ja segregaatiota 1997, 61). Mutta voiko lapsi syrjäytyä, vaikkeivät hänen vanhempansa olisikaan syrjäytyneitä? Aineistoni perusteella kavereilla on suuri merkitys lasten hyvinvoinnille. Voiko lapsi syrjäytyä sen vuoksi, ettei hänellä ole kavereita? Miten esimerkiksi

päiväkodin, puiston ja koulun toiminta tukisi parhaiten kaverisuhteiden syntymistä? Miten kiusaamista voitaisiin ehkäistä?

Erityisesti kun puhutaan lasten osallistumisesta ja vaikuttamisesta, on mielestäni vaikeaa erottaa toisistaan aikuisten toiveita lasten osallistumisen suhteen ja lasten omia toiveita. Tekemäni lasten haastattelut eivät tarjoa mitään selkeää vastausta siihen, missä määrin lapset haluavat osallistua ja mihin asioihin he haluaisivat vaikuttaa. Tietysti voi pohtia sitä, ovatko lapset tyytyväisiä vai eivätkö he vain osaa kuvitella muuta. Jos lapset eivät ole koskaan saaneet osallistua tai vaikuttaa mihinkään, he eivät ehkä osaa sitä halutakaan. He eivät tiedä kuinka tulisi toimia. Toisaalta voi myös kysyä, onko leikki aktiivista osallistumista. Voiko lapsen vaikuttaminen olla sitäkin, että hän saa vain olla rauhassa, tekemättä sen kummempaa. Jos lapsia pitää opettaa aktiiviseksi, niin onko se oikeastaan ristiriidassa lapsen kuulemisen kanssa. Keiden toiveista osallistumisesta ja vaikuttamisesta loppujen lopuksi on kyse?

Lapsen kuulemisessa on kyse myös vastuusta ja vallasta. Kuinka paljon vastuuta voimme ja haluamme antaa lapsille? Lapsille ei pidä tarjota näennäistä valtaa, jos heidän mielipiteillään ei loppujen lopuksi ole merkitystä (ks. Madsen 1999, 37). Kuinka paljon vastuuta lapsille on mielestämme hyvä antaa? Missä määrin lapset haluavat kantaa vastuuta ja mistä asioista? Kirmanen (2000, 231–232) pohtii sitä, siirretäänkö aikuiselle kuuluvaa vastuuta lapsille. Hänen mukaansa lasten ja lapsuuden kunnioittaminen ei tarkoita sitä, että lapsilla on yhtä paljon valtaa kuin aikuisella. Tärkeää hänen mukaansa on nimenomaan se, että lasten yhteiset ja yksilölliset tarpeet tulevat huomioon otetuiksi ja että lapset ovat mukana määrittämässä näitä tarpeita.

Onko aikuisen mahdollista tavoittaa lapsen näkökulma? Tarkoittaanko lapsilähtöisyydellä sitä, että jokin ajatus tai toiminta on todella lapsista lähtöisin? Lapsen näkökulman tai lapsilähtöisyyden korostamisella voidaan viitata myös siihen, että pyritään kiinnittämään huomiota niihin seikkoihin, joiden on ajateltu tai todettu olevan lapsille hyväksi. Itse olen ymmärtänyt lapsen kuulemisen siten, että lasta yritetään kuunnella ilman arviointia, ohjaamista ja manipulointia. Mutta onko se ylipäättänsä mahdollista? Pitääkö vaikuttaminen ja osallis-

tuminen aina automaattisesti sisällään myös sen, että samalla aikuiset ohjaavat, opastavat ja kasvattavat lapsia?

Jos lapsen näkökulma ymmärretään tiukasti lapsesta lähtöisin olevaksi, sen tavoittaminen on ongelmallista (ks. myös Kirmanen 2000, 232). Lasten ajatuksia ja kommentteja voidaan kirjata muistiin, mutta esimerkiksi kysymyksenasettelusta ja myös vastausten tulkinnasta vastaa useimmiten aikuinen. Olen pyrkinyt ratkaisemaan tilanteen siten, että yritän tutkimusraportissani selvästi erottaa sen, mitä lapset mihinkin kysymykseen vastasivat ja mitä tulkintoja minä olen vastauksista tehnyt (Turtiainen 2001). Tämä ei kuitenkaan vapauta minua siitä, että koko tutkimus on syntynyt ”aikuislähtöisesti”. Totean, että tutkimukseni on kurkistus lapsen maailmaan ja yritys ymmärtää sitä, mikä on lapselle tärkeää. Varsinaisesta lapsen näkökulmasta en tutkimuksessani kuitenkaan rohkene puhua.

Kirjallisuus

Eläköön lapset – lapsipolitiikan suunta. Suomen Kuntaliiton lapsipoliittinen ohjelma. Suomen Kuntaliitto, Helsinki 2000.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet Helsingissä 1996. Helsingin kaupungin sosiaalivirasto.

Forsberg, Hannele 1998. Perheen ja lapsen tähden. Etnografia kahdesta lastensuojelun asiantuntijakulttuurista. Lastensuojelun Keskusliitto.

Hakkola, Kirsti ja Rista, Eeva 1989. Lentävä matto. Sosiaalihalitus. Valtion painatuskeskus.

Hakkola, Kirsti ja Virsu, Marjut 2000. Entäs jos... Laulava puu ja muita tarinoita teematyöskentelystä. Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Hirsjärvi, Sirkka ja Hurme, Helena 2000. Tutkimushaastattelu. Teema-haastattelun teoria ja käytäntö. Yliopistopaino, Helsinki.

Horelli, Liisa 1992. Lapset ympäristön tutkijoina. Mannerheimin Lastensuojeluliitto.

Kalliala, Marjatta 1999. Enkeliprinsessa ja itsari liukumäessä. Leikkikulttuuri ja yhteiskunnan muutos. Gaudeamus, Helsinki.

Karlsson, Liisa 1999. Saduttamalla lasten kulttuuriin. Verkostotyön tuloksia Kuperkeikkakäydyissä. STAKES. Raportteja 241.

Karlsson, Liisa 2000. Lapsille puheenvuoro. Ammattikäytännön perinteet murroksessa. Kasvatuspsykologian tutkimusyksikkö. Tutkimuksia 1/2000. Helsingin yliopisto.

Kiili, Johanna 1998. Lapset ja nuoret hyvinvointinsa asiantuntijoina. Raportti hyvinvointi-indikaattorien kehittämistä. Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitoksen yhteiskuntapolitiikan työpapereita no. 105. Jyväskylän yliopistopaino.

Kiili, Johanna 2000. Kortepohjalaisten lasten ja nuorten kokemuksia hyvinvoinnistaan. Jyväskylän opetussosiaalikeskuksen julkaisusarja 1/2000.

Kirmanen, Tiina 1999. Haastattelu lapsen ja aikuisen kohtaamisena –kokemuksia lasten pelkojen tutkimuksesta. Teoksessa Ruoppila, Isto – Hujala, Eeva – Karila, Kirsti – Kinon, Jarmo – Niiranen, Pirkko – Ojala, Mikko (toim.): Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. ATENA kustannus. Gummerus, Jyväskylä.

Kirmanen, Tiina 2000. Lapsi ja pelko. Sosiaalipsykologinen tutkimus 5-6-vuotiaiden lasten peloista ja pelon hallinnasta. Väitöskirja. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 78.

Lapsi- ja perhepoliittinen ohjelma, Helsingin kaupunki. Lapsi- ja perhepoliittisen työryhmän ehdotus 5.9.2000. Julkaisematon.

Madsen, Monica C. 1999. Lasten äänet kuuluviin. Lasten mukaanotto paikalliseen päätöksen tekoon. Katsaus. Osallisuushanke, Sisäasiainministeriö.

Riihelä, Monika 1996. Mitä teemme lasten kysymyksille? Lasten ja ammattilaisten kohtaamisten merkitysulottuvuuksia lapsi-instituutiossa. Stakes. Tutkimuksia 66.

Syrjäytymistä ja sosiaalista segregatiota selvittäneen työryhmän mietintö. Helsingin kaupunginkanslian julkaisusarja A, 15/1997.

Turtiainen, Pirjo 2001. Miten kuulla lasta. Esimerkkinä päiväkotilasten ja koululaisten haastattelut. Helsingin kaupungin tietokeskuksen tutkimuksia 2001:2.

III

Lapset tulevaisuuden tekijöinä

Riikka Kivimäki

Perhe ja lapset tietoyhteiskunnassa

Millainen on lapsuus tietoyhteiskunnassa? Lapsuuden ympäristönä on paitsi sosiaalinen myös ympäröivien esineiden maailma. Esineiden maailmassa yhä tärkeämmän sijan ovat saaneet sähköiset viestintävälineet ja niiden mahdollistama toiminta. Lasten elämässä sosiaalinen ja tekninen todellisuus limittyvät kokonaisuudeksi. Televisio, videot, kännykät, tietokoneet, tietokonepelit, nettisurffailu ja langaton viestintä ovat osa arkipäivää. Myös lapsen sosiaalinen ympäristö, vanhemmat, sisarukset, päiväkodit ja koulut käyttävät yhä enemmän tietoyhteiskunnan mukanaan tuomia välineitä työssään, harrastuksissaan ja vapaa-aikana.

Työn ja perheen suhde

Työn ja muun elämän suhdetta on tarkasteltu paitsi instituutioiden ja rakenteiden myös yksilöiden kannalta. Yksilötasolla työn ja perheen välisessä vuorovaikutussuhteessa on nähty olevan viisi perusmallia: kompensatio-, segmentaatio-, instrumentaali-, spillover- ja konfliktimalli. Kompensaatiomallin mukaan työhön liittyvät täyttymättömät odotukset pyritään korvaamaan muun elämän alueella. Segmentaatiomallissa työ ja muu elämän ovat erillisiä, eikä niiden välillä nähdä vuorovaikutusta. Instrumentaalimallissa toista elämänaluetta käytetään hyväksi toisen päämäärien hyväksi. Spill-over- ja konfliktimalli.

mallit kuvaavat Maunon (Mauno 1999, 11) mukaan parhaiten todellisuutta. Spill-over -termillä tarkoitetaan yksilötasolla tapahtuvaa vuorovaikutusta, sen sijaan crossover-termillä tarkoitetaan puolison työstä johtuvaa työn ja perheen vuorovaikutustilannetta. Konfliktiteorian mukaan menestys toisella alueella merkitsee uhrauksia toisella alueella, tai sitä että työntekijän eri roolit työssä ja perheenjäsenenä sisältävät ristiriitaisten odotuksia. (Zedeck&Mosier 1990, Lambert 1990)

Työn ja perheen suhdetta yksilötasoa laajemmin, ammattien erityispiirteiden tai aikarakenteiden tasolla, tarkastellut Rosabeth Moss Kanter (Kanter 1977). Hän kuvaa kokonaisvaltaista työn ja muun elämän vuorovaikutusta ”sulautumiseksi” (absorbition). Ammatit eroavat siinä missä määrin ja millaista sulautumista elämän eri alueiden välillä on. Hän kuvaa syntyneitä eroja jatkumolla, joka alkaa tapauksista, joissa työ ja muu elämä erottuu toisistaan mahdollisimman paljon päätyen tapauksiin, joissa työtä ja muuta elämää on vaikeaa erottaa toisistaan. Eroavuuksia voi havaita myös vuorovaikutuksen laadussa. Vuorovaikutus voi olla mentaalista ja emotionaalista, mutta myös määrällistä erityisesti työhön käytetyn ajan kannalta. (Kanter 1977, 23–28.)

Työpaikat, ammatit, asema työyhteisössä palkkatyössä tai yrittäjänä muodostavat erilaisia ympäristöjä ja mahdollisuuksia työn ja perheen yhteensovittamisessa. (Kivimäki 1996a, Kivimäki 1996b, Kivimäki 1997 a, Kivimäki 1997 b). Tietoyhteiskunnassa työn ja perheen yhteensovittaminen saa uusia muotoja työn ajan ja paikan rajojen liikkua. (Kivimäki 1999.)

Perheen arkipäivää rakenteistavat erilaiset aikataulut ja rutiinit. Työaikojen eri muodot, kauppojen aukioloajat, liikenteen aikataulut rytmittävät aikaa päivittäin, viikoittain ja vuosittain. Aikaan liittyviä ovat kuitenkin myös elämänkaareen liittyvät tapahtumat, kuten työmarkkinoille siirtyminen, työsuhteen solmiminen tai perheen perustamiseen ja sen eri vaiheisiin liittyvät tapahtumat. Ajan lisäksi myös paikkaan liittyvät työn ja muun elämän suhteet ovat tärkeitä. On tärkeää, missä työtä tehdään, mutta oman työajan ja paikan rinnalla myös puolison työn fyysinen sijainti ja aikataulut vaikuttavat arkipäivään. (Kanter 1977, 37.)

Erilaisia aikarakenteita arjessa on käsitelty myös Minna Salmi. Hän on erottanut työn ja arjen suhteen rakentajina valtion ajan, kansalaisajan, työmarkkinoiden ajan, markkinoiden ajan, julkisten palvelujen ajan, kulttuurisen ajan, perheen ajan, lasten hoitopaikkojen ja koulujen ajan, kotitalouden ajan ja yksilöllisen ajan (Salmi 1996, 216–217).

Kanter syyttää sosiologeja työn ja perheen erottamisesta omiksi alueikseen, joiden kesken ei useinkaan nähdä vuorovaikutusta. Sosiologit tutkivat yhtä aluetta kerrallaan: perhettä, teollisuutta, vapaa-aikaa unohtaen suhteet toisiin alueisiin. Rakenteet ovat kiinnostaneet sosiologeja enemmän kuin prosessit ja erityisesti perheinstituution tutkimuksessa prosessit ovat unohtuneet; on tutkittu rooleja perheessä tai työssä, ei sitä mitä perheissä tapahtuu suhteessa muihin instituutioihin. Hän jatkaa kritiikkiään siitä, miten sosialisatio on nähty ainoastaan lapsuuteen liittyvänä kehitysvaiheena unohtaen aikuisuuden sosialisatiotehtävät työelämässä ja vanhemmuudessa. Kanter kritisoi myös nais- ja miesroolien tarkastelua siitä, että samalla kun roolien tutkiminen toisaalta mahdollistaa työn ja muun elämän yhteyden tarkastelemisen, rooleissa on korostunut naisten ja miesten roolien eriytyminen, jossa naisrooli on yhdistetty työn ja perheen väliseen konfliktiin, kun taas miesrooliin on liitetty työn ja perheen suhteen vähemmän ongelmia. (Kanter 1977, 20.)

Actor-network -teoriaksi kutsutun metodisen ja teoreettisen lähestymistavan mukaan yhteiskuntaa tai organisaatioita ei olisi olemassa jos ne olisivat vain sosiaalisia. Sosiologien tehtävänä olisikin luonnehtia sitä, millä tavalla materiaaliset elementit liittyvät toisiinsa muodostaakseen ja tuottaakseen uudelleen institutionaalisia ja organisatorisia sosiaalisia verkostoja. Verkostot eivät muodostu vain ihmisistä, vaan myös koneista, teksteistä, rahasta, arkkitehtuurista, ja yleensä kaikesta materiaalisesta mitä voi keksiä mainita. Sosiaalinen ei ajattelutavan mukaan ole vain ihmisten välisiä suhteita. (Law 1999, 3.) Työn ja perheen suhdetta pohdittaessa sosiologiselta kannalta actor-network -teorian näkökulma on mielenkiintoinen. Muun muassa työlainsäädäntö, perhepolitiikka, koneet, automaatio, keksinnöt lääketieteessä, kodin teknologiassa, tuotannossa, viestintäväli-

neissä, eli materiaaliset ehdot ovat olleet muovaamassa sosiaalisia suhteita perheissä, työpaikoilla ja näiden kahden suhdetta toisiinsa. Actor-network -lähestymistavan mukaisesti tekijöitä kulloiseenkin vallitsevaan sosiaaliseen todellisuuteen voi siis löytää sekä ihmisten että koneiden, keksintöjen, ohjelmien ja laitteiden joukosta. Toimijuus tulisi nähdä paikallisena, tilanteisena ja ajallisena ”interobjektiivisyytenä”.(Latour 1999, 18.)

Työelämän muutokset

Työelämässä tapahtuneet muutokset vaikuttavat työn ja perheen suhteen muotoutumiseen. Työajat ovat muuttuneet. Työajoista puhuttaessa voidaan erottaa ”traditionaalinen” ja ”standardi” tai ”moderni” työaika. Julkunen ja Nätti (1999) ovat kuvanneet työajan kehitystä ja modernisaatiota Euroopassa ja Suomessa. Työaika on lyhentynyt ja normalisoitunut viimeisen 150 vuoden aikana, jonka kuluessa vuosittainen työaika on vähentynyt dramaattisesti. Samalla työn tuottavuus on noussut. Työajan muutos on toteutunut eri maissa samalla tavalla. Työaika lyhennettiin, otettiin käyttöön vapaat lauantait ja pidennettiin loma-aikoja. Näin syntyi eurooppalainen työaikamalli, joka 1970-luvulla tarkoitti 40-tuntista työviikkoa, kahdeksan tunnin työpäivää, ja neljästä kuuteen viikkoon kestävää vuosilomaa. Työaika alkoi kuitenkin 1990-luvulle tultaessa eriytyä uudelleen. Eriytymistä tapahtui sekä maiden välillä että maiden sisällä, mutta myös eri sektoreiden, yritysten ja työyhteisöjen välillä. Työaikoja koskevat vaatimukset ja sopimukset muuttuivat kiistoista työajan lyhentämisestä sopimuksiin ja kompromisseihin työmarkkinaosapuolten välillä yritysten kilpailukykyä koskeviksi päämääriksi, jolloin työajan lyhentämisen alkuperäinen idea työelämän laadun parantamiseen pyrkimisestä unohtui (Julkunen & Nätti 1999, 9–10).

Tietotyön lisääntyminen on merkinnyt työaikojen uutta kehitysvaihetta. Työaikojen rajat liikkuvat. Raija Julkusen mukaan työaika, joka perustui teolliseen yhteiskuntaan on rapautumassa tietotyön lisääntyessä (Julkunen 2000). Tietotyössä työaikojen ja ylitöiden rajaa on yhä vaikeampi vetää. Tietotyötä voidaan tehdä myös muualla kuin työ-

paikalla, sekä muina aikoina kuin työaikana. Usein tietotyötä tehdään myös kotona. Mitä seurauksia tästä on yksilöiden arjelle?

Teoksessa ”*Mikä Suomessa muuttui. Sosiologinen kuva 1990-luvusta*” (Blom et al. 1999) määritellään tietotyö työksi, jossa käytetään atk-laitteita, työ on autonomista sisältäen suunnittelutyötä, ja työntekijät ovat hyvin koulutettuja. Tietotyöntekijöiden määrän Suomessa näin määritellen vuonna 1997 voitiin katsoa olevan 65 % ylemmistä toimihenkilöistä, 33 % alemmista toimihenkilöistä ja 9 % työntekijöistä. (Blom 1999, 85.)

Työelämän muutokset ovat liittyneet myös kiristyneeseen kilpailuun, työpaikoilla tapahtuneeseen aikataulujen kiristymiseen, fyysisen ja psyykkisen kuormittavuuden ja epävarmuuden lisääntymiseen. Suurimpia muutoksia 1990-luvulla on ollut työtahdin kiristyminen. Työelämässä tapahtuneet muutokset ovat viimeisten vuosien aikana vaatineet työntekijöiltä yhä enemmän. Kiristyneet aikataulut, työntekijöiden vähyys työmäärään nähden ja riittämättömyyden tunne siitä, ettei työtä voi tehdä niin hyvin kuin pitäisi ovat olleet työpaikkojen arkipäivää. Työuupumus ja kiristynyt kilpailu ovat työpaikoilla kulkeneet käsi kädessä. Uusiin työelämän haasteisiin ei olla vielä ehditty sopeutua, kun seuraava on jo ollut tulossa. Tuottavuus- ja joustavuusajattelu on kasvattanut paineita työpaikoilla. Epävarmuus, kilpailu ja määräaikaiset työsuhteet ovat lisääntyneet. Työ rasittaa henkisesti yhä enemmän. Pitkiä työpäiviä tekevät ovat pienten lasten vanhempia. Pienten lasten vanhemmuus ei vähennä ylitöitä naisilla, miehillä sen sijaan jopa lisää ylitöitä. (Lehto 1998, 54, Lammi-Taskula 1997)

Lamasta selviämistästrategia on koostunut erilaisista henkilöstömenojen supistamisavoista. Julkisella sektorilla resurssien leikkaukset ja palvelujen laatuvaatimusten kasvu ovat olleet ristiriidassa keskenään. Työntekijät ovat joutuneet kasvavien vaatimusten eteen. Jaksaminen on ollut kovilla. (Vahtera & Pentti 1997, Vahtera & al. 1999,10.)

Nykyiset talouden kasvun odotukset on asetettu paljon tekniikan ja erityisesti tietotekniikan alan kehittymiseen. Tietoteknisten ja niitä palvelevien innovaatioiden on katsottu olevan talouden kehitystä sy-

sääviä. Tekniikan alaan ja siihen liittyvä tutkimus ja kehittäminen ovat tästä johtuen olleet hyvin resurssoituja. Mutta missä syntyvät innovaatiot? Kamerman ja Kahn (1987, 6) muistuttavat, että innovaatioita syntyy siellä, missä on hyvä henkilöstöpolitiikka, hyvä johtamien ja hyvä yhteishenki, ja että työn ja perheen hyvä yhteensovittaminen on hyvän henkilöstöpolitiikan ja menestyvän organisaation perustekijöitä.

Perheen muuttuminen

Perheet ovat muuttuneet. Perheellä ei tarkoiteta vain isän elättämää ydinperhettä. Tavallisia ovat esimerkiksi yksinhuoltajaperheet, uusperheet, samaa sukupuolta olevien perheet, eri osoitteissa asuvat perheet. Puhuttaessa työn ja perheen yhteensovittamisesta on tarkoitettu useimmiten perheitä, joissa on vanhemmat ja pieniä lapsia, ehkä joskus myös työntekijöiden omia ikääntyneitä vanhempia. Muunlaisten perhesuhteiden vaatimuksiin ei olla suhtauduttu samalla tavalla. Perhe on myös nähty vain naisten asiaksi, lapset ja lasten hoidon järjestäminen on mielletty naisten ongelmiksi. (Lewis 1999, 4.)

Suomalaisessa perheessä vuonna 1998 noin 640 000 lapsen molemmat vanhemmat kävivät työssä. Lähes puolen miljoonan lapsen molemmat vanhemmat olivat vähintään kokopäivätyössä lapsen iästä riippumatta. Isien työssäkäynti vähenee lasten vanhetessa, äitien työssäkäynti taas päinvastoin. Kaksi kolmasosaa työllisistä äideistä ja isistä tekee normaalia kokopäivätyötä. Äidit sovittavat enemmän yhteen työn ja perheen vaatimuksia. Pienten lasten äidit varioivat työllisyyttään enemmän kuin isät. He pitävät perhevapaita, käyvät osa-aikatyössä ja rajoittavat ylipitkien työviikkojen tekemistä. (Kartovaara & Sauli 2000, 127.)

Tulevaisuuden haasteena voidaan ennakoida ikääntyvien ja eläkeläisten määrän kasvu ja parhaassa työiässä olevien määrän väheneminen vuoteen 2010 mennessä. (Työmarkkinoiden... 1998, 6.) Ikärakenteen kehitys asettaa vaatimuksia nuorten perheiden ja pienten lasten vanhemmille. Oma ura ja pienet lapset vaativat yleensä

samassa elämänvaiheessa aikaa ja huomiota. Vanhusväestön ja ikääntyvien lisääntyessä tulevaisuudessa yhä useammalla on huolenpitotehtäviä myös omista vanhemmistaan.

Tietoyhteiskunta ja vanhemmuus

Työn ja perheen suhdetta sekä työaikoja koskeva tutkimus sai uutta näkökulmaa Suomen liittyessä Euroopan unioniin. Unionin tavoitteena on ollut etsiä ”parhaita käytäntöjä”, joita levittämällä voidaan parantaa jäsenmaiden oloja ja kilpailukykyä. Mutta mitä ovat työajan suhteen ”parhaita käytäntöjä”? Kenen näkökulmasta käytäntöjä katsotaan? Talouden näkökulmasta työajan tulisi olla tehokasta ja tuotavaa, parhaiden käytäntöjen kannalta sen tulisi sisältää myös inhimillisiä ja sosiaalisia tekijöitä? (Julkunen & Nätti 1999, 11–13.) Mikä olisi lapsen näkökulma?

Euroopan unionin ”hyvien käytäntöjen” etsimisessä ongelmana on ihmisten elämäntilanteiden ja elämäntilanteiden erilaisuus. (Salmi & Lammi-Taskula 1999.) Myös jokainen työpaikka on erilainen. Eri sektoreilla, toimialoilla, erityyppisten työprosessien yhteydessä, eri tyyppisissä työpaikkakulttuureissa (esimerkiksi naisvaltainen tai miesvaltainen työpaikkakulttuuri) toimintaympäristöt muotoutuvat erilaisiksi, jolloin jotkut työyhteisöt sallivat työn ja perheen yhteensovittamistehtäviä paremmin kuin toiset.

Vuorovaikutus lapsen ja tietoyhteiskunnassa elävän vanhemman välillä on erilaista kuin ennen tietoyhteiskuntaa. Tietoyhteiskunnassa vanhempien työ, yksityisyys ja vapaa-aika limittyvät. Näin tapahtuu paitsi tietotekniikan mahdollistamana, myös työn luonteen muutoksen vuoksi. Työ on muuttumassa yhä useammassa ammatissa yhä enemmän tietotyöksi, joka ei ole ajan ja paikan rajan suhteen samanaista kuin ennen. Tietokoneet ja -verkot mahdollistavat vanhempien tekemän työn osittain tai kokonaan ylitöinä tai etätöinä perinteisen työpaikan ulkopuolella.

Tietoyhteiskunnassa elävien vanhempien elämä on kadottamassa entiset aikaraaminsa. Enää työpäivät eivät välttämättä ala kahdeksalta aamulla ja päätty neljältä illalla. Onko työ viemässä osaa myös

siitä ajasta, joka aikaisemmin oli mahdollista omistaa perheelle ja vanhemmuudelle? Tekniset välineet voivat työvälineinä toimia turvallisuutta tuovina elementteinä lapsen elämässä. Kotona työskentelevä vanhempi on lähempänä kuin vanhempi, joka on työpaikallaan. Turvallisuutta voi tuoda sekä vanhempien että lasten kannalta kännykkä, jolla voi olla yhteydessä vanhempien ollessa työssä tai matkoilla. Kännykällä on hoitopaikoista tai kouluista mahdollisuus saada nopeasti yhteys lasten vanhempiin niin tarvittaessa.

Paikallisuus ja maailmanlaajuisuus kulkevat rinnakkain lasten elämässä. Lapset, joilla on tietoteknisiä välineitä ovat voineet tiivistää yhteydenpitoa. Toisaalta lapsen ympäristö on laajentunut maailmanlaajuisiksi. Tietokoneiden, tietoverkkojen ja niiden kautta saatavan tiedon ja viihteen osuus on kasvanut. Lasten yhteisesti jakamaan elinpiiriin kuuluvat maailmanlaajuisesti tutut hahmot, jotka seikkailevat sekä televisiossa, elokuvissa että peleissä. Väkivaltaviihde ja väkivaltaiset pelit tai lapsuuteen kuulumattomat elementit ovat tuoneet lapsuuteen myös uhkaavia tekijöitä. Onko vanhemmuus muuttamassa muotoaan lasten elämässä tietotekniikan vallatessa aikaa, tilaa ja sisältöjä lapsen kasvuympäristössä työn viedessä samalla yhä enemmän aikaa vanhempien ajasta? Lapsen näkökulma työn ja perheen yhteensovittamisen kysymyksiin tietoyhteiskunnassa vaatii uudenlaista orientaatiota ja tutkimusta.

Kirjallisuus

Blom, Raimo 1999. (toim.): Mikä Suomessa muuttui. Sosiologinen kuva 1990-luvusta. Gaudeamus.

Eriksson, Päivi & Vehviläinen, Marja 1999. Tietoyhteiskunta seisakkeella. Teknologia, strategiat ja paikalliset tulkinnat. SoPhi. Jyväskylä.

Julkunen, Raija & Nätti, Jouko 1999. The Modernization of Working Times. SoPhi. University of Jyväskylä. Jyväskylä.

Julkunen, Raija 2000. Uudet työkuulttuurit, työaika ja perhe. Teoksessa Tietointensiivinen työ-kärkihanke. Suunnitteluvaiheen loppuraportti. Työ-terveyslaitos. Sitra. 2000.

- Kartovaara, Leena & Sauli, Hannele 2000. Suomalainen lapsi. SVT. Väestö 2000:7. Tilastokeskus. Helsinki
- Kanter, Rosabeth Moss 1977. Work and Family in the United States: A Critical Review and Agenda for Research and Policy. Russell Sage Foundation.
- Kamerman Sheila B. & Kahn Alfred J. 1987. The Responsive Workplace. Employers and a Changing Labor Force. Columbia University Press. New York.
- Kivimäki, Riikka 1996b. Isät, äidit, työ ja perhe. Sosiologian lisensiaattityö. Sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos. Tampereen yliopisto.
- Kivimäki, Riikka 1997a. Lønnet arbejde, husligt arbejde og kønsspecifikke strukturer i tidsforbruk. Kirjassa Bonke, Jens (red.) Dilemmaet arbejdsliv – familieliv i Norden. Nordisk Ministerråd. Tema Nord 1997:534.
- Kivimäki, Riikka 1997b. Work and Parenthood. Kirjassa Rantalaiho, Liisa & Heiskanen, Tuula (toim.) Gendered Practices in Working Life. MacMillan. London.
- Kivimäki, Riikka 1999. ”Työ on mielentila. ” Miten arki muuttuu, kun työ ei riipu ajasta ja paikasta? Kirjassa Eriksson, Päivi & Vehviläinen, Marja: Tietoyhteiskunta seisakkeella. Teknologia, strategiat ja paikalliset tulkinat. SoPhi. Jyväskylä. 150–169.
- Lammi-Taskula, Johanna 1997. Aikaa työlle, aikaa perheelle, Työ ja perhe 2/97. Stakes.
- Lambert, S. J. 1990. Processes linking work and family: A critical review and research agenda. Human Relations, 45, 239–257.
- Latour, Bruno 1999. On recalling ANT. Kirjassa Law, John, Hassard John (eds.) (1999) Actor network theory and after. Blackwell Publications. Oxford.
- Law, John 1999. After ANT: complexity, naming and topology. Kirjassa Law & Hassard (1999) Actor network theory and after. Blackwell Publications. Oxford.
- Lehto, Anna-Maija & Sutela 1999. Tasa-arvo työoloissa. Tilastokeskus. SVT. Työmarkkinat 1999:19

- Lewis, Susan & Lewis, Jeremy 1996. *The Work-Family Challenge. Rethinking employment.* Sage Publications. London.
- Lewis, Susan 1997. 'Family Friendly' Employment Policies: A Route to Changing Organizational Culture or Playing About at the Margins? *Gender, Work and Organization*. Volume 4. Number 1. January 1997. 13–23.
- Mauno, Saija 1999. *Job Insecurity as a Psychosocial Job Stressor in the Context of the Work-Family Interface.* University of Jyväskylä. Jyväskylä.
- Salmi, Minna 1991. *Ansiotyö kotona – toiveuni vai painajainen.* Helsingin yliopiston laitoksen tutkimuksia. No 225. Yliopistopaino. Helsinki.
- Salmi, Minna 1996. *Työelämän ja perhe-elämän yhdistämisen palapelit.* Kirjassa Kinnunen, Merja & Korvajärvi, Päivi, *Työelämän sukupuolistavat käytännöt.* Vastapaino. Tampere.
- Salmi, Minna & Johanna Lammi-Taskula 1999. *European Diversities. Seminar Report. Combining Work and Family in Different Settings of Working Life, Family Life and Culture 5.–6.10.* Paasitorni, Helsinki. Stakes. Helsinki.
- Zedeck, S.; & Mosier, K. 1990. *Work in the family and employing organization.* *American Psychologist*, 45, 240–252.
- Vahtera, Jussi & Pentti, Jaana 1999. *Työntekijät talouden ristiaallokossa: psykososiaalisten työolojen kehitys vuosina 1990–97.* Työterveyslaitos. Helsinki.
- Vahtera, Jussi & al. 1999. *Missä kunnossa kolmannelle vuosituhannele? Kunta-alan 1990-luvun henkilöstötilinpäätös.* Työterveyslaitos. Helsinki.

Hannele Forsberg & Tarja Pösö

Virtuaaliyhteisöllisyys ja langaton kommunikaatio – uhka ja mahdollisuus lapsille

Johdanto

Tiedotusvälineet uutisoivat äskettäin kiistasta, jossa internetin välityksellä samat kaksosvauvat adoptoineet amerikkalaiset ja brittiläiset vanhemmat riitelivät oikeuksistaan vauvoihin. Internetistä voimme katsella julkisesti ja laillisesti vaikkapa texasilaisten adoptioon ehdolla olevien lasten kuvia ja vertailla, kenet haluaisimme. Se mitä tapahtuu vähemmän julkisesti ja laillisesti jättää arvailujen varaan millaisen kohteellistamisen ja kaupallistamisen kohteena lapset voivat tietoteknisessä maailmassa olla. Globaali lapsikauppa, pedofilia ja pornografia ovat esimerkkejä uusista riskeistä ja uhkista, joita tietotekniikka tekee mahdolliseksi. Tietotekniikka ei kuitenkaan yksin ole syypää uusiin uhkiin. Se kuitenkin tekee ne, samoin kuin huomattavasti arkipäiväisemmätkin lapsia koskettavat uudenlaiset uhkat, mahdollisiksi. Nettiriippuvuus, aggressiivisuus, niska- ja hartiasäryt, lukutaidon rapautuminen, sosiaalisten taitojen rapautuminen, uusujous, tunne-elämän köyhtyminen ja ”todellisesta” elämästä vieraantuminen ovat esimerkkejä lasten oireista, jotka on yleisessä keskustelussa liitetty tietotekniikan mukanaan tuomiksi uhkiksi.

Riskinäkökulman rinnalla lasten ja tietotekniikan suhteista elää toinenkin kertomus. Se on innostunut, optimistinen ja uusia mahdollisuuksia visioiva. Tietotekniikan nähdään tarjoavan lapsille huikeita

oppimisen mahdollisuuksia, nopeuttavan lasten kehitystä, kannustavan aktiivisuuteen ja osallistumiseen, uudenlaiseen mielikuvituksen ja visuaalisuuden käyttöön, rikastavan ja tasa-arvoistavan sosiaalisia suhteita. Tässä puhettavassa tietotekniikkaa ei nähdä uhkana lasten kehitykselle; pikemminkin syrjäyttäväksi tekijäksi nähdään se, että lapsella ei ole mahdollisuutta osallistua tietotekniseen kehitykseen. Uskotaanpa uuden teknologian avaavan jopa entistä toimivampia lasten kuntouttavan ja terapeuttisen auttamisen mahdollisuuksia. Näyttää on jo esimerkiksi siitä, miten tietokone voi toimia huikkealla tavalla vaikkapa joidenkin autististen lasten kommunikoinnin avaajana.

Käytännössä meidän on hyväksyttävä sekä riskipuhe että optimisipuhe lasten ja tietotekniikan¹ suhteita kuvaaviksi ulottuvuuksiksi. Joko tai – asetelmat johtavat helposti ylilyönteihin. Toistaiseksi käytössämme on hämmästyttävän vähän asiallista tutkimustietoa tietotekniikan merkityksistä lapsuudelle. Aihetta koskeva keskustelu liikkuu paljolti aikuisten mielikuvien varassa. Kirjoituksessamme jatkamme ihmettelyä ja pohtimista, mutta käytämme hyväksymme myös joitakin olemassa olevia tutkimuksia lasten ja tietotekniikan suhteista sekä kokemustamme lastensuojelun tutkijoina. Puntaroimme lasten ja tietotekniikan suhteita erityisesti lasten merkityksellisten sosiaalisten suhteiden näkökulmasta. Meitä kiinnostaa, millaisia sosiaalisen tuen ja liittymisen muotoja tietotekniikka voi lapsille tarjota. Voisiko tietotekniikka mahdollistaa korvaavia turvan lähteitä haavoittavissa oloissa eläville lapsille? Millaisia riskejä voidaan nykytietämyksellä ennakoida?

Aloitamme kirjoituksemme miettimällä tietotekniikan tuomia haasteita lapsuuden käsittämiseen ja ajatuksiin lapsen kehityksestä. Sen jälkeen keskitymme tietotekniikan luomiin muutoksiin lasten perhe- ja läheissuhteissa sekä tietoteknisen turvan mahdollisuuksiin ja uhkiin. Kysymme kysymyksiä enemmän kuin annamme vastauksia.

1. Tarkoitamme tietotekniikalla tässä yhteydessä pääasiassa sen uudempia muotoja kuten tietokonetta, internettiä ja matkapuhelimia. Olemme tietoisia tällaisen määrittelyn arkisuudesta ja suppeudesta (vrt. esim. Vuorensyrjä & Savolainen 2000), mutta tällä tavoin pääsemme lähemmäs lasten arkisen maailman kysymyksiä kuin käyttämällä esimerkiksi tietoyhteiskunnan käsitettä. Jatkossa käsittekeskustelua on tarpeellista jatkaa.

Perusteellisemmat vastaukset jäävät odottamaan lähitulevaisuuden aihetta koskevien tutkimusten tuloksia.

Lapsuus ja lapsen kehitys

Uusi teknologia haastaa pohtimaan käsityksiämme lapsesta, lapsuudesta ja lapsen kehityksestä. Epätietoisuus ja hämmennys lasten ja tietotekniikan suhteista liittyy paitsi uuden teknologian tuoreuteen myös käsitykseen lapsista viattomina, suojelua ja kasvatusta tarvitsevinä ihmisen alkuina, mihin kuuluu ajatus aikuisten velvollisuudesta kantaa vastuuta tekniikan kehityksen seurauksista lasten elämässä. Lapset saattavat kuitenkin olla uuden teknologian käyttöön ottajina aikuissukupolvia nokkelampia. On tilanteita, joissa lapset ovat aikuisia kokeneempia tietotekniikan käyttäjinä; tässä mielessä perinteinen asetelma siitä, että aikuinen edustaa tietoa ja kokemusta ja lapsi tietämättömyyttä ja viattomuutta, kääntyy jonkinasteisesti ylösalaisin. Uuden teknologian käyttäjinä lapsista voi tällä hetkellä tulla tiedon auktoriteetteja ja välittäjiä aikuisille. Tähän istuu saumattomasti viime vuosina suurta suosiota saanut näkemys lapsen aktiivisuudesta, kyvykkyydestä ja subjektiudesta. Se tuntuukin tärkeältä, uusia näköaloja avaavalta, näkökulmalta.

Yksi lapsuuden käsitettä viime aikoina monipuolisimmin tarkastelleista yhteiskuntatieteilijöistä, Diana Gittins (1998), varoittaa kuitenkin yksinkertaistamasta ja yleistämästä lapsuutta liiaksi. Tärkeää sen sijaan on olla herkkänä sille, miten ja millä seurauksilla jokin puhetapa lapsesta tulee hallitsevaksi tietyssä aikana ja tietyssä paikassa. Lapsuuden historian keskeiset debatit, kuten oppi perisyntistä, viattomuus-diskurssi ja uudempi kyvykkyys-puhetapa, tuovat esiin sen, miten ideat lapsesta ja lapsuudesta ovat vaihdelleet aikojen saatossa. Ei ole olemassa yhtä universaalia lasta. Lapsuuden historiasta puuttuu kuitenkin pitkälti erojen tema, esimerkiksi sosiaaliluokan, asuinpaikan, sukupuolen, etnisen taustan, uskonnon tai kansallisuuksien kehystämien erilaisten lapsuuksien tarkempi tutkimus. Nykytutkimuksessakaan lapsuutta ei ole syytä pelkistää liiaksi. Viime aikoina onkin esitetty kasvavaa kritiikkiä nyt pinnalla olevaa lapsen aktiivi-

suutta ja kyvykkyyttä koskevaa puhetapaa kohtaan, koska siihen ei tunnu mahtuvan käsitys lapsesta myös tarvitsevana ja avuttomana (esim. Kirmanen 2000a). Missä määrin lasten avuttomuus ja tarvitsevuus mahtuvat tietotekniikan edistyksellisyyttä alleviivaavaan puhetapaan?

Lasten ja tietotekniikan suhteita tutkineen pohjoisamerikkalaisen Don Tapscottin (1998, 7) mielestä lasten tapa käyttää tietokoneita niveltyy perinteisiin käsityksiimme lapsuudesta. Lapset käyttävät uutta tekniikkaa leikkiäkseen, oppiakseen, kommunikoidakseen, muodostaakseen sosiaalisia suhteita – aivan kuten lapset ovat ennenkin tehneet. Toisaalta tietotekniikka luo lapsille ympäristön, jossa nämä toiminnot muuttavat muotoaan dramaattisesti ja saattavat niin hyvässä kuin pahassakin kiihdyttää lasten kehitystä. Lasten kehityksessä keskeisellä sijalla ovat motoriset taidot, kielellinen kehitys, sosiaalinen kehitys, älyllinen ja tiedollinen kehitys, persoonallisuuden kehitys, minän ja moraalien kehitys. Tapscottin mukaan nämä kehityksen osa-alueet vaikuttaisivat kiihtyvän interaktiivisessa tietoteknisessä maailmassa niin, että lapset kehittyvät todennäköisesti nopeammin kuin aikaisemmin. Sellaiset lapset, jotka eivät pääse osallistumaan tietotekniseen kehitykseen ovat vaarassa syrjäytyä. (mt.) Brittiläisen Sangerin ja työtovereiden (1997) tietotekniikkaa ja lapsia koskevaan tutkimukseen osallistuneet vanhemmat ja opettajat kuitenkin uskoivat lasten olevan jollakin tavalla suojassa ja immuuneja tietotekniselle vallankumoukselle ja siihen liittyville ulkopuolisille vaikutuksille (mt., 155).

Ympäristö, jossa lapsi kasvaa ja kehittyy, on merkityksellinen lasten ja tietotekniikan suhteissa. Kun puhumme tietotekniikasta ja lapsista, puhumme implisiittisesti länsimaisten hyvinvointiyhteiskuntien lapsista; köyhien maiden köyhillä lapsilla ei ole aktiivista suhdetta tietotekniikkaan. Tapa, jolla ainakin pikkulapset tutustuvat/tutustutetaan tietotekniikkaan on paljolti riippuvaista läheisistä ihmisistä: isistä, äideistä, opettajista, kavereista, sisaruksista, kerhon vetäjistä jne. ja heidän tiedollisista, taidollisista, asenteellisista ja materiaalisista resursseistaan. Myös laajemmat kansalliset ja paikalliset politiikat vaikuttavat merkittävästi asiaan: missä määrin esimerkiksi julkiset kir-

jastot tai koulut voivat tarjota tietotekniikkaa niiden lasten käyttöön, joiden vanhemmilla ei laitehankintoihin ole varaa. Suomessa perheen tulotaso ei tilastokeskuksen seurannan mukaan vaikuta ratkaisevasti siihen, onko kotona tietokone vai ei. Tällä hetkellä noin 80 prosentilla suomalaisista lapsiperheistä on tietokone ja 60 prosentilla internetyhteys. (Tilastokeskus: tilastouutisia 2000). Brittiläisten Jack Sangerin ym. (1997) tutkimuksessa sosiaaliryhmällä ja sukupuolella oli merkitystä lasten ja tietotekniikan suhteiden muotoutumisessa. Keskiluokkaisten lasten vanhemmat olivat mukana ja tietoisia lastensa tietoteknisistä harrastuksista toisin kuin alempien sosiaaliryhmien vanhemmat, joille oli tyypillistä jättää lapset yksin koneiden ja laitteiden kanssa. Äidit ja naisopettajat tunsivat huomattavan usein antipatiaa tekniikkaa kohtaan ja pyrkivät siitä syystä kaventamaan kosketuksensa minimiin tietotekniikan kanssa. (mt.) Samansuuntaisia havaintoja naisista on luettavissa myös *Internet suomalaisten arjessa* -tutkimuksesta, sillä tietokoneita ja internetiä vierastavien ryhmästä löytyi paljon naisia (ks. Kasvio 1999, 6). Samanaikaisesti on kuitenkin muistettava, että tietotekniikka työssään käyttävien naisten osuus on suuri (Linttilä et al. 2000, 55); suhtautuminen voi vaihdella niin ollen paitsi sosiaaliryhmän ja sukupuolen mukaan myös käyttötarkoituksen mukaan.

Perhe ja läheissuhteet

Kirjassaan *Growing Up Digital* Don Tapscott (1998) väittää, että tietoteknologia muuttaa perheen sisäisiä auktoriteettiasemia. Hän viittaa niihin sukupolvittaisen osaamisen eroihin, joiden takia lapset ovat tietoyhteiskuntataitoisempia kuin vanhempansa. Tämä on tärkeä havainto tänä aikana, jolloin yleisesti ollaan huolissaan ”vanhemmuuden katoamisesta” ja vanhempien haluttomuudesta ja kyvyttömyydestä asettaa lapsille rajoja. Tapscottin väite lähtee näkemyksestä, että kyse on osin sellaisista yhteiskunnalliseen muutokseen liittyvistä taitojen ja osaamisten asetelmista, jotka väistämättä luovat uudenlaisia hierarkkisia asetelmia perheen sukupolvien välille. Tapscottin mukaan tietoteknologia luo myös uudenlaisia sosiaalisen liitty-

misen muotoja. Kodissa ollessaan lapset – kuten aikuisetkin – voivat esimerkiksi olla jatkuvasti vuorovaikutteisessa internet-kontaktissa muiden lasten/aikuisten kanssa vaikka maailmanlaajuisesti. Sosiaalisten suhteiden kenttä laajenee ja irrottautuu kodista fyysisenä ja maantieteellisenä paikkana. Tällä on väistämättä seurauksensa niihin merkityksiin, joita kodilla ja kotiin sijoittuvilla perhe- ja läheissuhteilla on.

Informaatioteknologia muokkaa uudella tavalla lasten merkityksellisiä sosiaalisia suhteita. ”Reaalisten” ihmissuhteiden rinnalle on syntynyt virtuaalisten tai kybersuhteiden maailma. Ensin mainituista voidaan puhua off-line ja jälkimmäisistä on-line -suhteina. Lapsella voi olla sekä reaalinen että virtuaalinen suhde läheisiinsä esimerkiksi niin, että hän on kasvokkaisissa tekemisissä isänsä kanssa viikonloppuisin, mutta viikolla muualla asuessaan on tähän kontaktissa vain sähköpostin välityksellä. Tämän lisäksi lapsella voi olla läheiseksi koettuja ihmissuhteita, jotka toteutuvat vain kyberavaruudessa, esimerkiksi internetin keskusteluryhmässä. Virtuaalisuhteissa vertais-suhteet samaan sukupolveen korostunevat. Se, minkälaiseksi virtuaalivertaisuhteet asettuvat, millaisia tuen ja liittymisen tai vastavasti vastarinnan mahdollisuuksia ne tarjoavat, on lähinnä arvailujen varassa. Selvä sukupolvien välisen suhteen uudelleenasettelun siemen niissä joka tapauksessa on.

1990-luvulta alkaen on alettu pohtia sosiaalisten suhteiden uusia piirteitä ja niiden merkitystä ihmisten elämässä. Keskustelua käydään muun muassa virtuaalisuhteisiin liittyvän kommunikaation erityislaadusta, joka ei nykytekniikalla useinkaan sisällä kasvokkaisuutta, ja sen merkityksestä ihmiselle. Mietitään myös virtuaalisuhteiden ja ”todellisten” suhteiden vuorovaikutusta, uudenlaisia identiteetin muovaamisen mahdollisuuksia ja näihin liittyviä uhkia. Ihminen voi halutessaan esiintyä mitä moninaisimpina henkilöhahmoina internetin keskusteluverkoissa. Hän voi vaihtaa sukupuolta, ikäänsä tai muita identiteetin osa-alueita huomattavasti vapaammin kuin kasvokkaisessa vuorovaikutuksessa. Tämä antaa myös monia mahdollisuuksia luoda sellaisia sosiaalisia suhteita, jotka ’todellisessa’ elämässä eivät olisi mahdollisia tai olisivat oleellisesti erilaisia esi-

merkiksi sukupuolen tai iän saamien sosiaalisten merkitysten johdosta. Lasten ja nuorten kehityksessä virtuaali-identiteettien kokeilu avaa monia mahdollisuuksia myös ”todellisen” identiteetin rakentamisessa.

Niin konkreettisesti olemassa olevat virtuaaliperheet, joiden arkipäivään ja viestintään internet kuuluu kuin virtuaaliperheet, joiden jäsenet eivät ole koskaan tavanneet toisiaan kasvokkain, toimivat ja lisääntyvät Suomessa koko ajan (Viinikainen 1996). Nanna Jouste (2001) kuvaa sosiaalityön pro gradu -tutkielmassaan miten internetistä on tullut joillekin kotiäideille uudenlainen aikuiskontaktien hoitamisen muoto; samalla tuntemukset kotiin eristäytymisestä ovat kadonneet. Nettikanava vaikuttaa luovan äideille ja samalla heidän lapsilleen positiivisen eri osapuolten tarpeita tyydyttävän toimintaympäristön. Läheisten ihmissuhteiden tasolla virtuaaliset suhteet mahdollistavat paitsi arkisesta työnjaosta sopimista myös henkilökohtaisista ongelmista keskustelun ja jopa jäsentensä keskinäisten etujen ajamisen (Viinikainen 1996).

Matkapuhelimilla on oma roolinsa lasten ja heidän perhe- ja läheissuhteidensa kentässä. Pirjo Rautiainen (2001) kertoo lasten ja nuorten matkaviestintää koskevan tutkimuksensa pohjalta, noin 4–12-vuotiaiden lasten viestinnän olevan valtaosin ”perheviestintää”. Hänen mukaansa pikkulapsilla ei välttämättä ole omakohtaista halua matkapuhelimen hankkimiseen, mutta vanhemmat hankkivat puhelimen lapselle turvallisuuteen ja arjen järjestämiseen liittyvän yhteydenpidon nimissä. Alle 10-vuotiaiden viestintä on ennen muuta tällaista perheviestintää, jossa matkapuhelin muodostaa vanhempien ja lasten välille eräänlaisen ”turvalinjan”. Tätä vanhempien lasten ja nuorten matkapuhelinkulttuurissa alkaa korostua kavereiden keskinäinen viestintä, ei enää niinkään perheviestintä.

Tietotekniikka jäsentää uudella tavalla myös kodissa vietettyä aikaa. Tutkittuaan lasten arkipäivän toimintaa hyvinvointi-indikaattoreita kehittävässä tutkimuksessaan Johanna Kiili (1998, 41) havaitsi, että videot ja tietokonepelit rytmittivät tärkeällä tavalla esimerkiksi ekaluokkalaisten aamuja silloin kun kouluun ei ollut kiire, sekä iltapäivisin ja iltaisin koulun jälkeen. Vuorovaikutus koneiden kanssa loi rytmiä lasten yksin viettämälle ajalle.

On esitetty, että siirtyminen informaatioyhteiskuntaan merkinnee jälleen perheen määritelmän muuttumista (Viinikainen 1996, 1): perhe irtaantuu yhä enemmän kodista, perheen ”tilaksi” määritellystä paikasta ja samanaikaisesti kodin tilaa asettuvat jakamaan monet muut merkitykselliset asiat, rytmit ja suhteet perhesuhteiden lisäksi ja niiden rinnalla. Samanaikaisesti tiedämme perhesuhteiden moninaistumista koskevista tutkimuksista, että esimerkiksi uusperheissä elävät lapset määrittelevät läheissuhteensa hyvin monilla eri tavoilla, joskus kytkeytyen biologisiin siteisiin, joskus psykologisiin siteisiin, joskus yhdessä asumiseen (Ritala-Koskinen, 2001). On niin ollen selvää, että olemme uudessa tilanteessa siinä, miten perheen merkitystä tulisi ymmärtää lasten kokemusten, kehityksen ja sosiaalisten jäsenyyksien näkökulmasta. Tietotekniikan olemassaolo luo uudenlaisia mahdollisuuksia ylläpitää (ja luoda) sellaisia perhe- ja läheissuhteita, jotka eivät perustu välittömän arjen jakamiseen ja yhdessä asumiseen. Se myös haastaa uudella tavalla sukupolvien väliset suhteet.

Mutta mitä uuden teknologian mahdollistamat uudenlaiset sosiaalisen liittymisen muodot merkitsevät lasten kannalta? Miten tietoteknologia asettuu osaksi perheen sisäisiä suhteita ja laajemminkin osaksi sitä sosiaalisten suhteiden ja liittymisten verkostoa, jossa lapsi on? Millaisia korvaavia tuen ja suojan lähteitä tietotekniikka voi luoda haavoittavissa oloissa eläville lapsille? Jos tietotekniikka muuttaa perheen sisäisiä auktoriteettisuhteita kuten Tapscott (1998) väittää, voisiko tietoteknologia tarjota lapsille välineitä esimerkiksi hallita vanhempien heihin kohdistamaa pahoinpitelyä, laiminlyöntiä ja turvattomuutta? Voisiko tietotekniikka muuttaa lasten riippuvaisuutta vanhemmistaan niin hyvässä kuin pahassa? Voisiko tietotekniikka antaa mahdollisuuksia hallita ja kompensoida niitä ongelmia, joita koti- ja perhesuhteiden alueella tapahtuu? Toistaiseksi tällaisista aiheista on keskusteltu vähän.

Tietoteknisen turvan mahdollisuudet ja uhat

Mistä koostuu riittävä turva, jota lapset tarvitsevat kehityksessään? Suomalaisten lasten turvan ja riskien lähteitä tulee pitkälti etsiä

läheissuhteiden, ennen muuta perhesuhteiden, parista. Samalla on – kuten David H.J. Morgan korostaa (1999, 13) – tärkeää tarkastella perhe- ja läheissuhteita jatkuvassa vuorovaikutteisessa suhteessa sosiaalisiin, taloudellisiin ja kulttuurisiin järjestelmiin, joista perhe ei ole erillään; perhesuhteet eivät ole siis yksinkertaisesti ”vain” perhesuhteita. Myös lasten turvattomuuskokemuksissa on havaittu tuo kaksinapaisuus: yhtäältä turvattomuuden, huolen ja pelon aiheet liittyvät selvästi välittömään elinympäristöön, kotiin ja kodin alueen läheissuhteisiin ja kokemuksiin, mutta toisaalta niihin kietoutuu lapsen elämänpiirin laajempi kokonaisuus, muun muassa yhteiskunnalliset muutokset (Lahikainen et al. 1995). Sukupuolittunutta väkivaltaa selvittäneet tutkijat ovat jo pitkään korostaneet, että koti ja perhe ovat naisille todennäköisimpiä väkivallan kokemisen ja sen uhriksi joutumisen alueita. Sama koskee lapsia, vaikka siitä puhutaankin vähemmän. Lapset kokevat itseensä kohdistuvaa väkivaltaa kodissaan ja elävät aikuisten välisen väkivallan ilmapiirissä (Leskinen 1982; Forsberg 2000).

Olisiko tietotekniikasta uudenlaiseksi turvan takaajaksi tämänkaltaisissa tilanteissa, joissa se jää puuttumaan perhesuhteista? Missä määrin tietotekniikka toimii ja voisi toimia lasten turvan puutteiden ilmi tuomisessa, käsittelyssä ja kollektiivisessa jakamisessa? Tiedossamme on, että ainakin valtakunnallisessa perheväkivallan vastaisessa Lapsen aika -projektissa matkapuhelimia on käytetty lähipiirissään väkivallan uhan alla elävien lasten turvallisuuden tunteen lisäämisessä. Kännyköillä lapset saavat tarvittaessa yhteyden turvanumeroihin hätätilanteissa. Nämä ovat kuitenkin esimerkkejä hyvin eriytyneistä turvattomuuden kokemuksista. Lapsilla – kuten kaikilla – on pyrkimys joka tapauksessa turvattomuuden hallintaan. Tutkimusten mukaan keinot ovat moninaisia. Osa keinoista on hyvin kekseliäitä, lasten omasta aktiivisuudesta riippuvaisia, mutta osa niistä edellyttää aikuisten osallisuutta (ks. esim. Kirmanen 2000a). Tiina Kirmanen (2000b, 130–131) korostaa, että lapset (hänen tutkimuksessaan 5–6-vuotiaita) tarvitsevat aikuisia lähelleen tekemään tai selkiinnyttämään eron todellisen ja mielikuvituksen luoman pelon välille. Millaisilla välineillä aikuiset osaavat noita eroja luoda silloin, kun

virtuaalisen ”todellisuuden” aiheuttamat pelot asettuvat ”tavanomaisten’ pelonaiheiden rinnalle? Ja miten lapsi oppii sen eron tekemään?

Aikuisten nettikeskusteluryhmiä tutkittaessa on huomattu, että henkilökohtaisista ongelmista kommunikoidaan rohkeasti. Vaikka internet-vuorovaikutus on vielä valtasosin kirjoitettua viestintää ilman nonverbaalista puolta, vain harvat kokevat tämän puutteena. Sen sijaan kirjoittaminen koetaan vapauttavana ja nettiviestinnässä tunteiden intensiteetti kasvaa kasvokkaiseen viestintään verrattuna. (Viinikainen 1996, 3–4) Millaisia mahdollisuuksia internet avaa lasten väkivaltakokemuksia tavanomaisempienkin ongelmakokemusten jakamiselle? Voiko nettikeskustelu murtaa sen, mikä kokeneillekin ihmistyön ammattilaisille on vaikeaa, toisin sanoen murtaa perhesalaisuuksista kertomisen vaikeuden ja lasten lojaalisuuden perheenjäseniään kohtaan? Jos voi, niin nettikeskustelulla saattaa olla merkittävä rooli lasten elämän vaikeiden asioiden käsittelyssä. Ehkä se mahdollistaa aiempaa enemmän myös vertaiskokemusten jakamisen? Arvoitus on kuitenkin tässä vaiheessa sekin, missä määrin ja millä tavalla lapsen iällä on merkitystä internet-vuorovaikutukseen osallistumisessa.

Vanhusten elämässä uudesta teknologiasta on saatu hyviä kokemuksia turvan lisääjinä. Turvarannekkeet ja niin viranomaisiin kuin läheisiinkin kontaktin mahdollistava kuvapuhelimen ja tietokoneen yhdistelmä ”Kotiapuri” on lisännyt vanhusten sosiaalista aktiivisuutta ja elämänlaatua. (HS 2.3.01). Kuitenkin teknisten välineiden käyttöhalukkuus ja -tavat saattavat olla hyvin selvästi sidoksissa niihin sosiaalisiin suhteisiin, joissa vanhus elää. Turvaranneke voi olla enemmän iäkkästä äidistään huolissaan olevan tyttären intressissä kuin vanhuksen; voi olla myös niin, että tuollaisessa tapauksessa tyttären tahto voittaa äidin tahdon (ks. esim. Terho 2001). Lasten kohdalla teknisistä turvavälineistä keskustelussa on kuitenkin vahvasti morali-soinnin sävy: kännykät ovat tällöin esimerkiksi ”elektronisia lapsen-vahteja” tai ”tuttien jatkeita”. Nimitykset viittaavat tilanteisiin, joissa aikuisten välittäminen ja huolenpito korvataan tekniikalla. Lasten huolenpidon teknologistaminen aiheuttaa selvästi merkittävästi enemmän sosiaalista ja moraalista vastarintaa kuin iäkkäiden huolenpito. Se osaltaan on hyvä muistutus siitä, miten vahvasti kulttuurissa

edelleen korostetaan ihmissuhteiden ja niiden erityislaadun ensisijaisuutta lapsen kehitykselle.

On houkutus luonnehtia tietotekniikan ja lasten välisen suhteen turva- ja riskipainotteista keskustelua niin, että tietotekniikan turvaelementit ovat selkeitä silloin, kun lapselta puuttuu huoltapitävät aikuiset ja muut läheissuhteet ja vastaavissa tilanteissa myös tietotekniikan riskielementit ovat ilmeisiä. Tietotekniikan rooli on näissä tilanteissa erilainen. Se voi siis tarjota lapsille uudenlaisia hallinnan, liittymisen ja kokemusten jakamisen mahdollisuuksia, mutta se voi myös täyttää sellaista kehityksellistä ja sosiaalista paikkaa, joka kuuluu ihmimillisiin toimijoille. Niissä tilanteissa voi ounastella tietoteknologian osallistuvan siihen prosessiin, jossa yhteisöllinen syrjäytyminen rakentuu. Tietoteknologiaa ei niin ollen ole perusteltua tarkastella ilman sitä sosiaalista ympäristöä, jossa lapsi elää ja joka sekä resurssoi että rajoittaa tietoteknologian merkitystä.

Lopuksi

Tässä puheenvuorossa olemme tunnustelleet niitä kysymyksiä, jotka saattavat olla keskeisiä lasten ja tietoteknologian välisessä suhteessa tarkasteltuna lasten merkityksellisten sosiaalisten suhteiden, erityisesti perheisiin kytkeytyvien suhteiden kannalta. Olemme paikantaneet kolme keskeistä kysymystä, jotka kaikki tarvitsevat nykyistä tarkempaa pohdintaa.

Ensinnäkin uuden tietoteknologian kasvu asettuu prosessiin, jossa perhesuhteiden moninaistuminen on ilmeistä ja nopeata. Perhesuhteiden tarkka määrittely ja niiden sosiaaliset merkitykset ja muodot ovat niin moninaisia, että jotkut tutkijat ovat päätyneet kantaan, jossa korostetaan perhesuhteiden neuvoteltavuutta ja yksilöllisyyttä. Näin tekee muun muassa Aino Ritala-Koskinen uusperheissä elävien lasten haastattelututkimuksen pohjalta ja toteaa, että

”Uusperhe voi antaa lapselle paljon, mutta se myös vaatii lapselta paljon. Toisaalta lapset osoittautuivat tutkimuksessani hyvin joustaviksi ja kykeneviksi toimijoiksi sosiaalisissa suhteissaan – sillä edellytyk-

sellä, että aikuiset olivat sallivia lasten omille tulkinnoille.” (Ritala-Koskinen 2001, 211.)

Perhesuhteiden moninaisuuden hallitseminen on tuon näkemyksen mukaan lasten toiminnan tuotosta, mutta siihen tarvitaan aikuisten tukea ja sallivaa suhtautumista. Aino Ritala-Koskisen tutkimus keskittyi niihin perhesuhteisiin, jotka lapset nimesivät itselleen merkityksellisiksi. Keskustelua ei käyty erityisesti virtuaaliyhteisöllisyyteen liittyvistä suhteista ja identiteeteistä eikä niistä ole luettavissa tutkimuksesta, mutta miten ne sijoittuisivat lasten merkityksellisten läheissuhteiden määrittämisen kenttään? Tuolla kysymyksellä pyrimme peräänkuuluttamaan sellaista tutkimusta, jossa lasten arkea ja suhdetta tietoteknologiaan tarkastellaan osana perhekokemuksia ja –arkea: niiden välittömät yhteenkietoutumiset ovat tutkimukselle haaste mutta myös välttämätön kohde.

Toiseksi käyty alustava keskustelu osoittaa, että jatkossa lasten ja tietoteknologian välisiä suhteita tulisi tarkastella erilaisten lapsuuksien, lasten elämäntilanteiden ja lapsien näkökulmasta. Ketkä lapset, millaisissa tilanteissa ja millaisissa sosiaalisissa yhteyksissä ovat niitä, jotka rakentavat neuvottelevan kumppanisuhteen tietoteknologiaan ja ketkä ja milloin ovat vastaavasti niitä, joiden elämä ja kehitys rajautuu entisestään tietoteknologian myötä? Ainakin sukupuoli, perhe- ja läheissuhteiden määrä ja luonne sekä sosiaalis-kulttuurinen ympäristö laajemminkin ovat tärkeitä tarkasteluaiheita.

Kolmanneksi on tärkeää korostaa sitä, että tietoteknologian ja lapsen välisen suhteen tutkiminen haastaa myös tutkijan. Vaikka on käytettävissä monia tuttuja käsitteitä, niin tarvitaan myös uusia. Yhtä lailla tarvitaan sellaisia metodisia välineitä, joilla lasten arkea tietoteknologian kentässä voidaan tavoittaa. Ennen kaikkea kuitenkin tarvitsemme sellaista tutkimuksellista liikkuvuutta, joka mahdollistaa irtautumisen kategorisesta riski- tai ongelmapuheesta tai vastaavasti lasten riippuvuutta tai toimijuutta kategoriseseti korostavasta tarkastelutavasta. Tietoteknologian ja lapsuuden tarkastelun jos minkä tulisi mahdollistaa meille monien kuvien, puhetapojen ja lähestymistapojen samanaikaisen käytön. Se ei kuitenkaan liene vain mahdollisuus vaan myös vaatimus.

Kirjallisuus

Forsberg, Hannele 2000. Lapsen näkökulmaa tavoittamassa – arviointitutkimus turvakotien lapsikeskeisyyttä kehittävästä projektista. Ensi- ja turvakotien liiton julkaisu 24. Helsinki: Ensi- ja turvakotien liitto.

Gittins, Diana 1998. *The Child in Question*. Hampshire: Macmillan.

Jouste, Nanna 2001. Tärkeintä on vapaus! Mitä kotiäitiys merkitsee naisille ja voisiko siitä löytyä feministisiä piirteitä? Tampereen yliopiston sosiaalityön pro gradu -tutkielman julkaisematon käsikirjoitus.

Kasvio, Antti 1999. Tietoyhteiskunta -luento. Jakso Kulutus ja arki. www.uta.fi/winsoc/luento/arki.htm

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

Kirmanen, Tiina 2000a. Lapsi ja pelko. Sosiaalipsykologinen tutkimus 5–6-vuotiaiden lasten peloista ja pelon hallinnasta. Kuopio: Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 78.

Kirmanen, Tiina 2000b. Pelon hallinta ja lapsen turvallisuus. Teoksessa Pauli Niemelä & Anja Riitta Lahikainen (toim.) *Inhimillinen turvallisuus*. Tampere: Vastapaino, 119–148.

Lahikainen, Anja Riitta & Kraav, Inger & Kirmanen, Tiina & Majjala, Leena 1995. Lasten turvattomuus Suomessa ja Virossa. 5–12-vuotiaiden lasten huolten ja pelkojen vertaileva tutkimus. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 25. Kuopio: Kuopion yliopisto.

Leskinen, Riitta 1982. ”Kuka kuulisi minua” – Perheväkivalta lapsen silmin. Ensi- ja turvakotien liiton julkaisu 2. Helsinki: Ensi- ja turvakotien liitto.

Lintilä, Leena & Savolainen, Reijo & Vuorensyrjä, Matti 2000. Suomalaisen tietoyhteiskunnan tila. Teoksessa Vuorensyrjä, Matti & Savolainen, Matti (toim.) *Tieto ja tietoyhteiskunta*. Helsinki: Gaudeamus.

Morgan, David H.J. 1999. Risk and Family Practices: Accounting for Change and Fluidity in Family Life. Teoksessa Elizabeth B. Silva & Carol Smart (eds.) *The New Family?* London: Sage, 13–30.

Rautiainen, Pirjo 2001. Lasten ja nuorten matkaviestintä. Esitelmä Lapset ja tietoyhteiskunta -seminaarissa Tampereella 8.2.2001.

Ritala-Koskinen, Aino 2001. Mikä on lapsen perhe? Tulkintoja lasten uusperhesuhteista. Väestöntutkimuslaitoksen julkaisusarja D38. Helsinki: Väestöntutkimuslaitos, Väestöliitto.

Sanger, Jack & Willson, Jane & Davies, Bryn & Whittaker, Roger 1997. Videos and Computer Games. Issues for Teachers and Parents. London: Falmer Press.

Tapscott, Don 1998. Growing up Digital. New York: McGraw-Hill.

Viinikainen, Mika 1996. Virtuaaliperheet – perheet internetissä. <http://personal.eunet.fi/michael/mika.htm>

Vuorensyrjä, Matti & Savolainen, Matti (toim.) 2000. Tieto ja tietoyhteiskunta. Helsinki: Gaudeamus.

Terho, Tiina 2001. Aktiivinen turvahälytintekniikka kotihoidon tukena. Nääsville-projektin rannehoitajakokeilun asiakaslähtöinen arviointi. Tampreen yliopisto, Sosiaalityön pro gradu -tutkielma.

Tilastokeskus: tilastouutisia 2000. Matkapuhelin ja tietokone yleistyvät suomalaisten arjessa. 30.5.2000. www.tilastokeskus.fi/tk/tp_tied/tiedotteet/v2000/102elis.html

Hanna Lehtimäki, Heidi Keso, Tarja Pietiläinen

Näkymättömät lapset tietoyhteiskuntastrategioissa

Strategia – tarina tietoyhteiskunnasta

Tietoyhteiskuntaa rakennetaan strategisen ajattelun keinoin. Vuosituhannen vaihtuessa on vaikea kuvitella suomalaista tai eurooppalaista kaupunkia, yritystä tai julkisorganisaatiota, joka ei järjestä strategiapalavereita, määritä strategisia tavoitteita ja laadi strategia-asiakirjoja. Ilman kirjallista strategiaa kaupunkia, maakuntaa tai valtiota ei ole olemassa muiden eurooppalaisten kaupunkien joukossa. Ilman strategiasuunnitelmaa alueelle ja kaupungille arvokkaat Euroopan Unionin rahavirrat kulkevat ohi, eivätkä suuret kasvualojen yritykset ole halukkaita investoimaan kaupunkiin. Ajan hengen mukaisesti menestyvällä kaupungilla on menestysstrategia.

Yleisimmin on käytössä suunnitteluun perustuva strategia-ajattelu ja sen muunnelmat pehmeämpään (Sotarauta 1996) ja prosessuaalisempaan suuntaan (ks. Mintzberg ym. 1998). Tärkeänä pidetään yhteisten visioiden laatimista, strategiatyöryhmän perustamista, keskusteluja organisaation eri tasoilla ja lopuksi laaditun strategian valutamista toimenpidesuunnitelmiksi ja talousarvioiksi. Strategiatyöhön ryhdytään, koska se tarjoaa houkuttelevia välineitä hallita organisaatiota ja sen tulevaisuutta tehokkaasti ja järkevin perusteluin. Pyrkimyksenä on ennakoida tulevaisuutta ja välttää virheratkaisuja.

Strategia-ajattelua voi tarkastella myös tarinana, joka kuvaa aikamme yhteiskuntaa (Lehtimäki 2000). Strategia-tarina kertoo arkipäiväämme ja tulevaisuuttamme kutsumalla päättäjiä ja muita yhteiskuntamme jäseniä toimimaan tietyillä tarinan mukaisilla tavoilla, jotka samalla määrittelevät, mikä on tavoiteltavaa ja hyvää tai toisaalta poisheitettävää ja kelvotonta toimintaa (ks. Pietiläinen 1998). Strategiatarinoissa on sankareita, vihollisia, päämääriä ja pelkoja – aivan kuin parhaimmissa seikkailusaduissakin. Sitä ei tosin ihan ensilukemalta saata uskoa.

Tarkasteltaessa strategia-ajattelua tarinana, huomio kiinnittyy erityisesti siihen, mitä strategiatarina määrittää tärkeäksi ja tavoiteltavaksi tai toisaalta vääräksi ja vähemmän tärkeäksi toiminnaksi (ks. Knights & Morgan 1990; Dachler & Hosking 1995). Kiinnostuksen kohteeksi nousee strategia-ajatteluun sisältyvät luonnollistuneet käytännöt ja lausumattomat ennakko-oletukset, joiden mukaisesti määrittyy se, minkälainen on hyvä strategiaprosessi tai minkälainen on hyvä strategia-asiakirja (vrt. Lehtonen 1998). Tutkimuksemme esittää kysymyksiä ja näkökantoja, jotka ravistelevat ajattelun totuttuja käytäntöjä ja siten etsivät strategia-ajattelun rajoja. Kutsumme erityisesti lapset ja nuoret haastamaan nykyistä strategia-ajattelua. Haluamme puheenvuorollamme tehdä tilaa rikastuttaville ja moniäänisille tarinoille suomalaisen tietoyhteiskunnan tulevaisuudesta.

Näkymättömät lapset strategiatarinoissa

Nykyinen strategiatarina on yksiääninen. Strategiatarinassa asiantuntijat ovat strategian itseoikeutettuja tekijöitä, strategiasankarin apureita, jotka auttavat sankaria saavuttamaan päämääränsä: johtavan aseman tietoyhteiskunnan edelläkävijänä. Strategian kielellä tätä asemaa kutsutaan kilpailueduksi. Sankari on strategiaa tekevä taho, kuten kaupunki, maakunta, valtio tai yritys. Kilpailuetua tavoitellessaan sankari pyrkii hankkimaan itselleen mahdollisimman pätevät osaajat. Suomalaisessa tietoyhteiskuntahuumassa näitä osaajia ovat 35-vuotiaat viestintä- ja tietotekniikkaa hallitsevat nuoret miehet ja naiset. Muut ihmiset, erityisesti kunnallisissa strategioissa, määrittä-

vät ei-asiantuntijoiksi, joilla ei ole riittävää taitoa puhua strategian kielellä, päättää tärkeistä, strategisista asioista eikä riittävästi tietoyhteiskunnassa pärjäämiseen tarvittavaa tietoteknologian osaamista.

Nykyisessä strategiatarinassa lapset ja nuoret ovat näkymättömiä. Strategia-ajattelun näkökulmasta lapsilla ei ole riittävää tai ei ainakaan oikeanlaista asiantuntemusta pohtia tulevaisuutta. Lapsia ja nuoria ei yleensä mainita erikseen strategia-asiakirjoissa. He saattavat tulla esille tilastoissa tai heihin viitataan puhuttaessa erilaisista yhteiskunnan yksiköistä, kuten perheestä tai kouluista. Tietoyhteiskuntapuheessa laajemmin lapsille ja nuorille tarjoutuvia toimijuuksia ovat kuluttaja, tietoteknologian ja median käyttäjä, oppija ja osallistuja (vrt. Gergen 1994). Näihin rooleihin liittyy vahvoja ymmärryksiä siitä, mitä osallistuminen ja vaikuttaminen tietoyhteiskunnan tekemiseen kussakin roolissa tarkoittaa.

Strategiatarinoille on tyypillistä vaihtoehdottomuus. Tulevaisuus on se, mitä strategia-asiakirjassa kuvataan. Strategiat eivät käytä toisaalta-toisaalta ilmaisuja, niissä ei sanota, että ehkä tulevaisuus on jotakin tai ehkä se on jotakin muuta. Sen sijaan kielenkäytännöt yksiselitteisen varmasti kertovat, mitä tulevaisuudessa tapahtuu, mitä pitää tavoitella ja miten pitää toimia, että tavoitteet toteutuvat. Strategia-asiakirjojen tapa kertoa ympäröivästä maailmasta ja tulevaisuudesta on yksiselitteistä ja lukkoon lyövää. (Lehtimäki 2000.) Tätä tulkintaa vähätellään usein sanomalla, että asiakirjat eivät olekaan kovin tärkeitä. Sen sijaan prosessi, jossa asiakirjat ovat syntyneet, on huomattavasti tärkeämpi.

Strategiatarinaa voi lukea julkisista strategia-asiakirjoista. Ne ovat yllättävän samankaltaisia ympäri maailmaa. Kanadalaisen suurkaupungin, Toronton metropolin, strategia-asiakirjassa tavoitellaan hyvin paljon samoja asioita kuin Tampereen kaupungin ja Pirkanmaan maakuntastrategioissa. Nämä alueet ja kaupungit toimivat eri kulttuureissa ja täysin eri mittakaavassa ja silti strategia-tarina, jota asiakirjat kertovat näistä paikoista, on hyvin samankaltainen. Paradoksaalista tämä on kilpailuedun tavoittelemiseen nähden: miten voin voittaa kilpailussa, jos pyrin olemaan täysin samankaltainen kuin muut kilpailijat? Monissa organisaatioissa strategioiden laatijat ovat-

kin kyllästyneet siihen, että strategiat tuntuvat päälle liimatuilta oman organisaation toiminnasta käsin. Yksiäänisen strategiatarinan heikkous onkin, että se vaientaa paikallisen organisaation rikkauden, historian ja siihen liittyvän erityisosaamisen.

Strategiaprosessi tietoyhteiskunnassa

Tietoyhteiskunnan strategiaprosesseille on tyypillistä pyrkimys avoimuuteen. Prosessinäkökulman mukaisesti hyväksytään, että strategian tekemiseen liittyy useita eri näkökulmia ja intressejä, joiden yhteensovittamiseksi eri osapuolten täytyy kommunikoida ja neuvotella keskenään jatkuvasti. Prosessuaaliset mallit korostavat strategian etenemistä pienin askelin, tekemisen, neuvottelujen ja kompromissien kautta virheistä oppimalla. Avoimen prosessin rakentamiseksi mukaan kutsutaan asiantuntijoita monilta eri aloilta. Esimerkiksi Sitran strategiassa *Elämänlaatu, osaaminen ja kilpailukyky – Tietoyhteiskunnan strategisen kehittämisen lähtökohdat ja päämäärät* vuodelta 1998 mukana on ollut 50 asiantuntijan keskustelufoorumi. Strategiaprosessin yksiäänisyys näkyy kuitenkin myös näissä toimintatavoissa. Nykyinen prosessimainen strategia-ajattelu tarjoaa luontevaksi toimintamalliksi sen, että strategian tekemiseen kutsutaan mukaan konsultteja, johtajia, tutkijoita ja joskus työntekijöiden ja muiden sidosryhmien edustajia. Omalla kohdallamme tämä tarkoittaa käytännössä esimerkiksi sitä, että strategiatutkijoina ja -konsultteina meillä on huomattavasti paremmat mahdollisuudet päästä mukaan kaupungin strategiatyöhön kuin äitinä tai täteinä.

Käytännön strategiaprosessissa on edelleen vahvana selkeä työnjako, asiantuntijat laativat strategiat tai kokoavat yhteen strategioita. Vastaavasti toteuttamisvastuu annetaan muille, eli niille, jotka puolestaan määrittävät ei-asiantuntijoiksi. Strategiat valutetaan ylhäältä alas organisaation kaikille tasoille toimenpidesuunnitelmien, budjettien ja kaikille jaettavien visioiden ja strategia-lyhennelmien – kansanpainosten avulla. Aina kaikki eivät ole halukkaita osallistumaan toivotulla tavalla. Sitoutuminen johdon laatimiin visioihin ja päämääriin onkin yksi keskeisimmistä strategioinnin tunnistetuista ongel-

mista (ks. Mintzberg ym. 1998; Whittington 1997). Vaikka osallistumisesta puhutaan paljon ja sitä pyritään edistämään, strategian tekemisen vaihtoehtoton ja pakottava kieli ja puhetapa tekee osallistumisesta helposti käskystä osallistumista (Eriksson & Lehtimäki painossa).

Mietittäessä strategiatyön parasta mahdollista etenemistä ei tule mieleen kutsua mukaan lapsia. Strategioiden laatijat ovat helposti sitä mieltä, että hyvistä yrityksistä huolimatta on vaikea saada lapsia ja nuoria innostumaan. On helppo ajatella, että lapsilla ja nuorilla on vähemmän tietoa tai että heidän tietonsa ei ole kovin käyttökelpoista strategian tekemisen kannalta. Niinpä lasten ja nuorten kutsumisesta mukaan osallistumaan ei oleteta olevan suurtakaan hyötyä.

Kysymys ei ole siitä, että päättäjät ja strategioiden laatijat olisivat pahansuopia tai että he eivät tarkoituksella haluaisi lapsia ja nuoria mukaan. Kysymys on pikemminkin siitä, että strategian tekemisen nykyiset käytännöt ei tarjoa välineitä kuunnella muunlaista asiantuntemusta kuin sitä, mikä strategia-ajattelussa määrittyy asiantuntemukseksi. Yksiäänisen strategia-ajattelun tuottamat ymmärrykset siitä, minkälainen on hyvä strategiaprosessi, saavat lapset ja nuoret näyttämään passiivisilta, haluttomilta osallistumaan ja osaamattomilta. Strategiatarina kutsuu asiantuntijoita toimimaan tietyillä tavoilla ja asettaa tavoitteita heidän toiminnalleen (vrt. Bakhtin 1981; Lehtonen 1994). Ei-asiantuntijoiksi määrittyvien mahdollisuus tulla mukaan keskusteluun on erilainen kuin niillä, jotka määrittävät asiantuntijoiksi.

Lasten ja nuorten osallistuminen

Lapsille ja nuorille onkin melko vähän tarjolla aikuisten lähtökohdista nähtyjä mahdollisuuksia osallistua yhteiskunnalliseen päätöksentekoon tai tulevaisuuden tekemiseen. Lapset ja nuoret eivät saa äänestää vaaleissa eikä heille ole tarjolla tarjoakaan ryhmä- tai yhdistystoimintaa, jossa ajatuksena olisi esimerkiksi kaupungin strategiatyöhön osallistuminen. Toisaalta on hyvin vaikea kuvitella, että nykyinen strategiatyö määrittäisi lasten ja nuorten keskuudessa niin kiinnosta-

vaksi ja mukaansa tempaavaksi, että lapset ja nuoret olisivat halukkaita tulemaan mukaan.

Lasten ja nuorten osallistumista kehitetään usein tiiviisti aikuisten lähtökohdista. Aikuiset johtavat ja kuuntelevat, lapset ja nuoret saavat kertoa mielipiteitään aikuisille tutuissa päätöksenteon ympäristössä, kuten Pikku parlamentissa tai -valtuustossa. Vastaavasti lapsipoliittisten suunnitelmien pyrkimykset edistää lasten ja nuorten mahdollisuuksia yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen kutsuvat heidät aikuisten maailmaan toimimaan aikuisille tutuilla tavoilla. Nämä osallistumista edistävät tavat ottavat annettuna sen, että aikuisten tapa tehdä tulevaisuutta kunnallisen päätöksenteon kautta on myös lapsille ja nuorille sopiva tapa. Tilaa ei jää ajatukselle, että lasten kiinnostuksen aiheet tai tavat kertoa niistä olisivat sellaisenaan päätöksenteossa mahdollisia tai tärkeitä. Sen sijaan lasten ja nuorten toiminta- ja ajattelutavat pyritään muokkaamaan aikuisille tutujen käytäntöjen mukaisiksi ja siten paremmin käsiteltäviksi ja hallittaviksi.

Kaupunkisuunnittelijat ovat aktivoituneet ottamaan lapsia mukaan elinympäristönsä suunnitteluun. Esimerkiksi Tanskasta ideoita saaneen norjalaisen Porsgrunnin mallin mukaiset tulokset ovat olleet hyviä (Lillestol 2000). Siinä on pohdittu, miten lapset voisivat olla mukana tulevaisuuden suunnittelussa ja päätöksenteossa ilman tavanomaisessa poliittisessa vaikuttamisessa oletettua asiantuntemusta. Tavoitteena on tarjota lapsille keinoja vaikuttaa omaan tulevaisuuteensa. Lähtökohdaksi on otettu, että lapset ovat sosiaalisesti taitavia myös aikuisten maailmassa. Lapset osaavat hyvin kertoa samankaltaisia asioita kuin aikuiset oman asuinpaikkansa tulevaisuudesta. Vastaus ei välttämättä paljokaan poikkea strategia-asiakirjan visioista. Uskomme, että kaupunkisuunnittelijat voivat hyötyä suurestikin lasten ajatusten kuuntelemisesta. Mitä todennäköisemmin esiin tulee monia ennalta arvaamattomia innovaatioita ja toimintamahdollisuuksia.

Suomessakin tehdään nuoriso- ja lapsipoliittisia suunnitelmia, järjestetään nettiparlamenteja ja kehitetään tapoja, joilla lapset ja nuoret voivat osallistua demokraattiseen päätöksentekoon. Tavoitteeksi on otettu lasten ja nuorten äänen kuulumisen toisaalta kuulemalla las-

ten kanssa työskenteleviä järjestöjä ja viranomaisia ja toisaalta asettaen tavoitteekseen kehittää toimintatapoja, jotka innostavat lapsia ja nuoria kiinnostumaan yhteiskunnallisesta vaikuttamisesta (ks. esim. Helsingin lapsipoliittinen suunnitelma, 2000).

Lasten ja nuorten äänen kuuluminen edellyttää erityisesti strategia-ajattelun muovaamista lapsille ja nuorille sopivaksi, ei toisin päin. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että aikuiset ja päättäjät luopuisivat vastuusta visioinnissa ja päätöksenteossa. Kysymys on pikemminkin siitä, että päättäjien ja asiantuntijoiden olisi syytä ryhtyä aktiivisesti kehittämään kuulemisen ja puhumisen tapoja, jotka edistävät moniäänistä keskustelua.

Lapset ja nuoret mukaan moniääniseen strategiatarinaan

Olemme kuvanneet nykyistä strategia-ajattelun kertomaa tarinaa hyvin yksiäänisenä tarinana, joka kertoo yksiselitteisesti ja vaihtoehtottomasti nykyisen ja tulevaisuuden yhteiskunnan. Kysymmekin, onko tämä paras mahdollinen tapa suunnitella ja tehdä tulevaisuutta organisaatioissa, joissa päivittäin kerrotaan monenlaisia tarinoita eri toiminnoissa, tapahtumissa, tehtävissä ja työnjaoissa? Entä minkälainen olisi moniääninen, lasten toimintaan perustuva strategia? Mitä lisäarvoa tällainen strategia toisi, mitä ongelmia se ratkaisisi tai mitä hyötyä sellaisesta olisi kaupunkien, kuntien ja maakuntien tulevaisuuden tekemisessä?

Lasten lähtökohdat huomioon ottava moniääninen strategia kutsuu kysymään, mikä on strategian tekemistä ja kuka on mukana strategiatyössä (ks. Barry & Elmes 1997). Moniääninen strategia kiinnittää huomiota sanoihin, sanojen merkityksiin ja siihen, mitä eri merkitykset tarjoavat meille itsestään selvinä totuuksina (Knights & Morgan 1991; Lehtonen 1998). Moniääninen strategia lähtee kysymään entä jos -kysymyksiä: entä jos lapsi tai isovanhempi tai perheen isä ja äiti otettaisiin tulevaisuuden tekemiseen mukaan asiantuntijoina. Miten silloin pitäisi määritellä asiantuntijan ominaisuudet, miten

silloin voimme tunnistaa asiantuntijan tai miten silloin suhtaudumme erilaisten ihmisten ajatuksiin, toiveisiin ja unelmiin. (Lehtimäki 2000.)

Moniäänisen strategian tekeminen edellyttää strategia-ajattelun ja strategian tekemisen käytäntöjen uudelleen arviointia, ennakkoluulotonta ravistelua ja valmiutta lähteä kokeilemaan uusia toimintamalleja. Moniääninen strategia kutsuu kokeilemaan uusia termejä tai jopa lasten käyttämiä sanoja ja tunnustelemaan niiden tarjoamia näkymiä tulevaisuudesta ja strategian tekemisestä. Entä jos puhumme osallistumisen sijasta vuoropuhelusta tai yhdessä tekemisestä? Minkälaiseksi strategiatyö silloin muodostuu, minkälaisia hierarkioita rakentuu tai pystymmekö näin löytämään hierarkialle vaihtoehtoisia toimintatapoja. Moniääninen strategia kutsuu kiinnittämään huomion siihen, mitä organisaation tai kaupungin eri paikoissa tehdään päivittäin – minkälaisia ovat päivittäiset käytännöt. Kiinnostavaksi tulee se, miten eri ihmiset hahmottavat päivittäistä toimintaansa organisaatiossa ja miten he ymmärtävät, mikä on tavoiteltavaa ja hyvää tekemistä ja mikä puolestaan turhaa tai väärää tekemistä (Keso 1999). Moniäänisen strategiatyön tavoitteena on rakentaa ja kehittää työskentelytapoja, jotka ovat kiinnostavia, houkuttelevia ja osallistumaan tempaavia – myös lasten ja nuorten näkökulmasta.

Usean kaupungin strategia-asiakirjoissa sanotaan, että strategia-prosessin pitää olla avoin. Mitä avoin strategiaprozessi tarkoittaa? Avoimen strategiaprozessin luomiseksi kaupunkiorganisaatio voi aktiivisesti rohkaista erilaisten ryhmien ja yksilöiden mukaantuloa strategiaprozessiin tekemällä sen mahdollisimman helpoksi kertomalla ja keskustelemalla kiinnostuneiden kanssa strategiatyöstä koko prosessin ajan. Samalla on oleellista, että strategiatyötä tekevät päättäjät ja asiantuntijat ovat herkkiä kiinnittämään huomiota omiin, itsestään selvänä pitämiinsä ajattelumalleihin. Lapset esittävät usein hulluilta ja mahdottomilta kuulostavia ajatuksia. Niitä ei pidä sivuuttaa tai tyrmätä vaan pikemminkin ottaa ne kiinnostavina ajatuksina, jotka tuovat esiin aikuisten itsestään selvänä pitämät olettamukset. Tällainen avoimuus tekee mahdolliseksi sen, että voi antautua kuuntelemaan avoimesti eri näkökulmia ja lähteä yhdessä prosessoimaan niitä. Näin voi myös edistää monimuotoista vuorovaikutusta, joka ta-

pahtuu useilla eri foorumeilla eikä vain tilanteissa, jotka ovat strategiaryhmän järjestämiä. Toisin sanoen, antautumalla katselemaan ja kuuntelemaan lasten ja nuorten päivittäistä arkista toimintaa, kaupungin strategian tekijät jatkuvasti tarjoavat lapsille ja nuorille mahdollisuutta osallistua eri tavoin, eri näkökulmista ja, mikä tärkeintä, lasten ja nuorten omista lähtökohdista käsin.

Käytännön esimerkkejä avoimen ja osallistavan strategian tekemisestä on jo olemassa. Esimerkiksi Tampereen kaupunki on ottanut tavoitteekseen parhaillaan käynnissä olevassa strategiaprosessissaan osallistavan strategian laatimisen. Strategiaryhmiin kuuluvat virkamiehet hakevat keinoja, joiden avulla he voisivat tarjota kaupunkilaisille mahdollisuuden osallistua ja tulla kuulluksi strategiatyössä ja kaupungin tulevaisuuden tekemisessä. Strategiayöntekijät jalkautuvat kaupungille ja tapaavat ihmisiä heidän omissa toiminta- ja elinympäristöissään. Virkamiehet tapaavat lapsia päiväkodissa, kiekkokansaa jäähallilla ja vanhuksia palvelutalolla. Tällainen strategiatyö tekee mahdolliseksi avaukset kilpailuetua tuovan keskustelukulttuurin rakentamiseksi.

Moniäänisen strategian haasteena on se, kuinka saada koottua erilaiset näkemykset ja ajatukset. Oman organisaation ja oman kaupungin käyttöön voitaisiin laatia toisenlaisia strategioita, joissa eri tahot toteuttaisivat visioinnin haluamallaan tavalla, olkoon se näytelmä, taideteos, piirros, teksti tai jokin muu. Lapset eivät osaa strategian kieltä, mutta lapset osaavat piirtää vapautuneesti omasta näkökulmastaan asioista, jotka he kokevat tärkeiksi. He piirtävät mielellään omaan elinympäristöönsä liittyvistä asioista ja toivomuksistaan. Näiden piirrosten mukaan ottaminen oleellisena osana strategiatyötä edellyttää kuitenkin sitä, että piirrokset ja muut luovan työn tuotokset otetaan mukaan teoksina, jotka vievät eteenpäin strategian tekemisen prosessia eivätkä vain kuvita prosessin lopputulosta. Keskeiseksi tulee se, miten lasten tuotoksia tulkitaan strategian tekemisen näkökulmasta.

Moniääninen strategia on kiinnostunut lapsista, koska se etsii ja edistää ristiriitoja ja pyrkii hyödyntämään niiden eteenpäin vievän voiman. Moniäänisessä strategiassa erilaiset ajatukset ja ajatteluta-

pojen törmäykset ovat arvokkaita, koska ne tekevät näkyväksi erilaisia arvomaailmoja ja siten tekevät mahdolliseksi keskustelun perusolettamuksista siitä, mitä pidetään tärkeänä ja arvokkaana toimintana.

Lapset haastavat myös tutkimuksen moniäänisyyteen

Kiinnostuksen kohdistaminen siihen, mitä lapset tekevät, miten he toimivat keskenään ja suhteessa aikuisiin tarjoaa mahdollisuuden tutustua ajattelutapoihin, jotka strategia-ajattelun näkökulmasta näyttävät lähinnä omituisilta eikä ainakaan kovin järkeviltä tai sopivilta osaksi strategiatyötä. Lapset ovat osa yhteiskuntaamme ja nykykulttuuria eivätkä siksi toimi irrallaan vallitsevasta arvomaailmasta ja sen tarjoamista käyttäytymis- ja toimintavaihtoehdoista. Kuitenkin aikuisten on vaikea ymmärtää, miltä maailma näyttää lapsen silmin. Siinä missä aikuiset puhuvat tulevaisuudesta ja visioista, lapset puhuvat tässä ja nyt. Siinä missä aikuiset laativat monisivuisia dokumentteja asiakielellä, lapset piirtävät, leikkivät ja keksivät lauluja.

Tietoyhteiskunnan lapset ovat pienestä asti aktiivisia tietotekniikan käyttäjiä ja median kuluttajia. Silti tiedämme hyvin vähän siitä, minkälainen olisi lapsen toivoma tietokone, miltä lauantaiamun telepatit näyttävät lapsen silmin tai minkälainen tietokonepeli olisi lapselta mieleinen. Sen sijaan kutsumme lapsia aikuisten maailmaan, ja muutoksen pelossa maalaillemme toisaalta suuria uhkakuvia ja toisaalta taivaaseen kaartuvia odotuksia niistä ennennäkemättömistä mahdollisuuksista, joita teknologiakehitys tarjoaa tuleville sukupolville.

Lasten itse tuottaman aineiston tarkasteleminen on mielenkiintoista, kun tavoitteenamme on ymmärtää, miten tällä hetkellä strategia-asiantuntijana marginaaliseksi määrittyvä lapsi voisi olla mukana tekemässä tietoyhteiskuntaa. Kysymme, miten lasten tavat toimia voisivat olla osana tulevaisuuden strategian tekemistä ja miten ne haastavat nykyisiä strategian tekemisen käytäntöjä. Tarkastelemme esimerkiksi sitä, miten lasten ajattelutavat haastavat nykyisiä käsi-

tyksiä siitä, mitä on tietoyhteiskunta ja minkälainen hyvä tai huono tietoyhteiskunta. Tutkimalla lapsia voimme tuottaa tietoa siitä, miten voimme kuunnella ja hyödyntää yhteiskunnassa olevaa moniäänisyyttä. Tällöin lähtökohdaksi otetaan, että lapsilta löytyy tarvittava asiantuntemus ja osaaminen, joka haastaa sen, mitä nykyinen strategia-ajattelu ottaa annettuna, mitä se korostaa ja mitä jättää huomaamatta. Syventymällä pohtimaan, miten lasten ymmärrykset ja tavat jäsentää maailmaa haastavat nykyistä strategia-ajattelua, on mahdollista tehdä innovatiivisia aukaisuja moniäänisen strategia-ajattelun kehittämiseksi.

Lapset haastavat strategia-ajattelun ohella myös tutkimuksellisen tiedon tuotannon tavat. Tieteellisen tiedon tuotannon tavat eivät jätä paljoakaan tilaa lasten jäsenyyksille maailmasta, jos ajatellaan, että lapset eivät ole samalla tavalla rationaalisia, johdonmukaisesti ja analyttisesti ajattelevia kuin aikuiset tutkijat (vrt. Smith 1990). Lasten ja tietoyhteiskuntastrategioiden välisen vuoropuhelun tutkiminen onkin haasteellista myös tutkimusmetodologisesti.

Lasten tutkiminen kutsuu meidät kohtaamaan omat tiedon tuotannon lähtökohtamme. Omat ennako-oletuksemme tulevat näkyviin kohdatessamme lapset tasavertaisina tiedon tuottajina. Tutkimuksen haasteeksi nousee ymmärtää, miten lapset tuottavat tietoa ja miten me tutkijoina analysoimme ja tulkitsemme lasten tuottamaa materiaalia. Emme voi tutkijoina asettaa itsellemme tietäjän viittaa, joka sallisi meidän tarkastella lapsia ja tietoyhteiskuntaa ilman, että samalla tarkastelisimme omaa asemaamme tiedon tuottajana. Oleellista on seisahtua tarkastelemaan myös sitä, mitä tuomme esiin tutkimusprosessissa ja mitä nostamme tutkimustuloksiksi. Toisin sanoen, tutkijoina haasteellinen tehtävä meille on pohtia, minkälainen olisi avoin tutkimusprosessi, johon myös lapset voisivat osallistua tiedon tuottajina. Vastaavasti pohdimme myös sitä, mikä olisi lasten asiantuntijuutta tukeva tapa esittää tutkimustulokset.

Strategia-asiakirjojen tapaan monikaan tutkimusraportti ei myöskään kerro syntyprosessistaan ja tutkimuksen tekemiseen liittyvistä monista eri käännteistä. Tieteellinen tarina tekee niin kirjoittajistaan kuin lukijoistaankin asiantuntijoita – toimijoita, jotka ovat kykeneviä

rakentamaan ja arvioimaan järkipäisiä selitysmalleja ympäröivän maailman tapahtumista ja ilmiöistä. Tutkimuksen pohtiminen tarinana ja moniäänisen tieteen tekeminen lasten ääntä kaiuttaen onkin haasteellinen ja erittäin tarpeellinen tehtävä myös tutkijoille ja tieteenharjoittajille. Ja se onkin jo toinen tarina.

Kirjallisuus

Bakhtin, Mikhail M. 1981. *The Dialogic Imagination*. University of Texas Press Slavic Series, No. 1. Austin: University of Texas Press.

Barry, David & Elmes, Michael 1997. *Strategy Retold: Toward a Narrative View of Strategic Discourse*. *The Academy of Management Review*. 22 (2), 429–481.

Dachler, H. Peter & Hosking Dian-Marie 1995. *The primacy of relations in socially constructing organizational realities*. Teoksessa Dian-Marie Hosking, H. Peter Dachler ja Kenneth J. Gergen (toim.) *Management and Organization: Relational Alternatives to Individualism*. Aldershot: Ashgate, 1–28.

Eriksson, Päivi & Lehtimäki, Hanna 2001. *Strategy rhetoric in city management. How do the presumptions of classic strategic management live on?* *Scandinavian Journal of Management*.

Gergen, Kenneth 1994. *Realities and Relationships. Soundings in Social Construction*. Cambridge: MIT Press.

Keso, Heidi 1999. *Suomalaisen lentokoneteollisuuden sankarit ja konkarit. Osaamisen diskursiivinen rakentuminen*. Acta Electronica Universitatis Tamperensis 9. Tampere: Tampereen yliopisto.

Knights, David & Morgan, Glenn 1990. *The Concept of Strategy in Sociology: A Note of Dissent*. *Sociology*. 24 (3), 475–483.

Knights, David & Morgan, Gareth 1991. *Corporate Strategy, Organizations, and Subjectivity: A Critique*. *Organisation Studies*. 12 (2), 251–273.

Lehtonen, Mikko 1994. *Kyklooppi ja kojootti. Subjekti 1600- ja 1900-lukujen kulttuuri ja kirjallisuusteorioissa*. Tampere: Vastapaino.

Lehtonen, Mikko 1998. *Merkitysten maailma*. Tampere: Vastapaino.

Lehtimäki, Hanna 2000. Strategiatarina kaupungista ja sen toimijoista. Acta Universitatis Tamperensis 746. Tampere: Tampereen yliopisto.

Lillestol, Kjell 2000. Porsgrunnin malli. Sisäasiainministeriö, Osallisuushanke. Helsinki.

Mintzberg, Henry & Ahlstrand, Bruce & Lampel, Joseph 1998. Strategy Safari. A guided tour through the wilds of strategic management. London: Prentice Hall.

Pietiläinen, Tarja 1999a. Tietoteollisuus kaupunkistrategioissa: mahdollisuus naisten yrittämiselle? Teoksessa Päivi Eriksson ja Marja Vehviläinen (toim.) Tietoyhteiskunnan seisakkeella. Teknologia, strategiat ja paikalliset tulkin-
nat. Jyväskylä: SoPhi. 74–98.

Smith, Dorothy 1990. The Conceptual Practices of Power. Toronto: University of Toronto Press.

Sotarauta, Markku 1996. Kohti epäselvyyden hallintaa. Pehmeä strategia 2000-alun suunnittelun lähtökohtana. Finnish society for future studies. Acta Futura Fennica No 6. Jyväskylä: Gummerus.

Whittington, Richard 1993. What is Strategy – and does it matter? London: Routledge

Sam Inkinen

Datan, verkkojen ja maailmankylän sukupolvi Lapset ja nuoret globaalissa informaatioajassa¹

Japanin televisio kertoi 1990-luvun alussa onnettomuudesta, jonka oli aiheuttanut alaikäinen lapsi. Tämän kerrottiin peruuttaneen isänsä auton ulos tallista suoraan naapurin puutarhaan. Erikoista tarinassa oli, että poika oli vasta kahdentoista kuukauden ikäinen. Isän mukaan hänen lapsensa oli oppinut ajamaan autoa videopeli-hallissa, jonne hän oli ottanut tämän mukaansa joka päivä. (Grassmuck 1995: 177)

Jakaakseen saman sukupolvikokemuksen yksilön täytyy olla synty-nyt saman historiallisen ja kulttuurisen alueen sisällä. Kuitenkin mobilisoituneeksi sukupolveksi voidaan sanoa vasta sellaista, joka ottaa osaa oman kohtalonsa muotoutumiseen... Samanikäisiä yksilöitä voidaan kutsua mobilisoituneeksi sukupolveksi vain sikäli kuin he osallistuvat omalle aikakaudelleen ja yhteiskunnalleen luonteenomaisiin sosiaalsiin ja intellektuaalisiin liikkeisiin. (Mannheim (1952 [1927]: 303–304; sit. Virtanen 1999: 83)

”Yllättävästi ja yhä nopeammin sukupolvet syöksyvät ohi” (Lyotard 1989:154).

Aluksi

Usein ajatellaan, että lapsuus edeltää nuoruutta, nuoruus puolestaan varhais- ja myöhäisaikaisuutta. Ymmärtääksemme informaatioyh-teiskunnan arvo- ja asenneperustaa sekä läntisen yhteiskunnan mur-

1. Samaa aihepiiriä olen käsitellyt teoksissa Inkinen, Sam & Ylä-Kotola, Mauri (toim.), *Mediatieteen kysymyksiä 3. Kirjoituksia mediakulttuurista*, Rovaniemi: Lapin yliopisto (1999) ja Houni, Pia & Suurpää, Leena (toim.), *Kuvassa nuoret*. Tampere: Tampere University Press (1998).

roksia, on tutkijakatsa kiinnitettävä myös sukupolvi- ja elämäntyylikysymyksiin. Vuosituhannen taitteen mediakulttuurissa – digitaalisen teknologian, tietoverkkojen ja maailmankylän aikakaudella – kasvaneet lapset ja nuoret konstruoivat itseään ja maailmaansa eri tavalla kuin sanomalehden, broadcast-median ja kansallisvaltion ehdottomuuteen uskoneet vanhempansa. Lapsuutta ja nuoruutta onkin yhä vaikeampi erottaa toisistaan.

Lapsia, varhaisnuorisoa ja nuorisoa on haluttu luokitella koko 20. vuosisadan ajan erilaisten kokoavien sukupolvitunnusten alle sekä erilaisten elämää (ainakin kuvitellusti) jäsentävien teemojen, mentaliteettien, tyylien, muotien ja teknologioiden mukaan.

Esittelen seuraavassa tiiviissä katsauksessa 1990-luvulla yleistyneitä sukupolvikäsitteitä. Artikkelini polttopisteessä on viime vuosina käyty sosiologinen ja nuorisotutkimuksellinen keskustelu globalisaatiokehitykseen kytkeytyvästä ”verkkosukupolvesta” (*Net Generation, N-Gen*), joka luonnehtii vuosituhannen taitteen sukupolvikäsitteenä ja ideologisenä tavaramerkkinä kahta keskeistä ”ajan hengen” (vrt. Inkinen 1999b) ilmausta: (1) *globalisaatiota* sekä (2) *uutta media- ja informaatioteknologiaa*.

Esittelen katsauksessani lyhyesti muutamia keskeisiä sukupolvikäsitteitä, joiden perusteella nuorisoa voidaan pitää myös tietoyhteiskunnan vallankäyttäjänä. Sitten keskityn lähemmin verkkosukupolvea koskevan keskustelun teemoihin Don Tapscottin jo miltei klassikoksi muodostuneen sukupolvipuheenvuoron *Growing Up Digital* (1997) pohjalta. Lopuksi summaan lyhyesti näkemyksiäni viimeaikaisesta sukupolvidebatista suhteessa laajempaan globalisaatiota, informaatioaikaa ja tietoyhteiskuntaa koskevaan aikalaiskeskusteluun.

Tietoyhteiskunnan vallankäyttäjät

”Videosukupolvi” ja ”MTV-sukupolvi”

Jo 1980-luvun alussa videot ja ylikansalliset satelliittikanavat alkoivat horjuttaa perinteisiä kansallisia viestintäinstituutioita. Varsinkin vasemmistolaisen älymystön kauhuksi (ja monen 80-luvun nuoren hur-

maksi) Music TV:n ja CNN:n kaltaiset ylikansalliset viestintäkanavat vakiintuivat mediakulttuurin suunnannäyttäjiksi, joiden pelisääntöjä myös kansalliset kanavat ovat joutuneet seuraamaan.

MTV:stä muodostui nopeasti ”televisiosukupolven” ja ”videosukupolven” universaali mediakieli; eräänlainen planeetanlaajuinen visuaalinen radioasema, jonka kanssa yksikään kaupallinen radio ei kyennyt kilpailemaan. Kiinnostavaa tämän tarkastelun kannalta myös on, että Music TV:n artistit ja mainostajat ovat vuosien varrella pyrkinet tietoisesti hyödyntämään erilaista sukupolviemytologiaa.

Kriitikot huomauttivat MTV:n kaltaisen kanavan latistavan nuorten katsojien identiteetin kulutustavaroiden ja -merkkien ohjaamaksi supermarket-elämäksi. Väite ei ollut perusteeton, sillä MTV-sukupolven todettiin katsovan musiikkikanavaa antautuneesti, sitoutuvan siihen ja kannattavan sen edustamia arvoja. MTV oli 80-luvun nuorille uuden elämäntavan ja -menon symboli, ”elektronisen ajan ylikansallinen kansallishymni”.

”Tietokonesukupolvi”, ”kybersukupolvi” ja otakut

1980-luvun ”mikrotietokonevallankumous” muodosti perustan 80-luvun luultavasti tärkeimmän kulttuurisen ikonin – *tietokoneen* – ympärillä käydylle keskustelulle. Uusinta teknologiaa koskevat pelot, toiveet ja odotukset näkyivät myyttisinä – niin utooppisina kuin dystooppisina – asenteina ja vaatimuksina.

Erityisen selvästi tämä myyttinen ulottuvuus näkyi hakkereita, krakkereita, ”tietokonenuoria” ja ”tietoyhteiskunnan nuoria” koskeneessa ajatustenvaihdossa. 1990-luvun aikana keskusteltiin tietokonekulttuurin yhteydessä myös ”kybersukupolvesta”.

Japanissa väittely ”tietokonelapsista”, ”kyberkulttuurista” ja ”informaatioyhteiskunnasta” (*johoka shakai*) kietoutui 1980–90-lukujen aikana *otakuja* koskevaan keskusteluun. ”Otakun” käsitteistö on laaja. Asiaan perehtyneen Volker Grassmuckin (1995: 183) mukaan ”otaku”-sana rinnastuu Japanissa tietokone- ja scifi-fanaatikoista käytettyyn ”nörtti”-haukkumasanaan (engl. *nerd*).

Otakuita ja heidän eurooppalaisia vastineitaan (kuten internetin fanaattisia ”verkkonarkkareita”) olisi tuskin olemassa ilman 80- ja

90-lukujen teknologiskulttuurista muutosta. Otakuuta onkin luonnehdittu nykyisen informaatio- ja mediayhteiskunnan symboliseksi ruumiillistumaksi.

”X-sukupolvi” ja ”P-sukupolvi”

Tämänhetkistä sukupolvikeskustelua käytäessä on viitattava Douglas Couplandin (1997 [1991]) *Generation X* -käsitteeseen (vrt. Aaltojärvi 1996). Couplandin X-sukupolvi – kuten suurin osa sukupolvikäsitteistä – on kuitenkin vahvasti länsimainen. Postkommunistisen Venäjän käsitevastineena voidaan pitää kirjailija Viktor Pelevinin ”P-sukupolvea”. Provokatiivinen uudiskäsite viittaa – varmasti hieman yllättävästi – Pepsi-Colaan.

Viktor Pelevin (s.1962) on monen kriitikon ja asiantuntijan mielestä tämän hetken kiistellyin, pelätyin ja arvostetuin venäläiskirjailija. Hänen kirjallisia teemojaan, tyyliään ja otettaan on verrattu muun muassa Venäjän *Playboyn* päätoimittajaan Artemi Troitskiin sekä skottikirjailija Irvine Welshin *Trainspottingiin*.

Pelevinin vauhdikkaan ja parodisen, vuonna 2000 suomennetun *Generation P* -romaanin keskushenkilönä on Vladimir Tatarski, joka ”varttui 70-luvulla ja kuuluu siis P-sukupolveen, jolle ainoa sallittu kolajuoma oli Novorossijskissa lisenssillä valmistettu Pepsi-Cola. Hän opiskeli 80-luvulla kirjallisuusinstituutissa ja kaavaili ryhtyvänsä neuvostorunoilijaksi, joka kirjoittaa ikuisia runoja ja hengenpitimikseen venäjääntää muiden neuvostokansojen kirjallisuutta”. (Pelevin 2000)

Neuvostoliiton lunastuskuntoon luhistuminen muuttaa kuitenkin päähenkilön suunnitelmat. Niinpä Tatarskista tulee kioskikauppias tsetseeni Husseinin palvelukseen. Tavattuaan entisen opiskelutoverinsa päähenkilö ajautuu kirjoittamaan käsikirjoituksia mainosvideoihin. Tämä on alkua teoksen kohellukseen, petokseen, psykedeleeihin ja adrenaliiniin.

”Teknosukupolvi”, ”rave-sukupolvi” ja ”ekstaasisukupolvi”

Teknomusiikin räjähdysmäinen suosion kasvu 1990-luvulla on muodostanut pohjan ”tekonuoria” ja ”teknosukupolvea” (engl. *techno generation*, saks. *Techno Generation*, *Tekno Generation*) koskevalle nuorisokulttuuriselle keskustelulle (vrt. Inkinen 1994; Salmi 1996; Ala-Harja 1998). Tekno voidaan ymmärtää kertomukseksi siitä, millaisessa todellisuudessa 90-luvun nuori sukupolvi (tai ainakin huomattava osa siitä) on elänyt.

Eri yhteyksissä muun muassa musiikkilehdissä on myös esitetty tulkinta, että teknon esteettinen kuvasto heijastaa, kommentoi ja ironisoi postmodernille ominaista myöhäiskapitalistista ja superteknologista kokemustodellisuutta. Kiinnostavana esimerkkinä voi mainita englantilaisten Hartnoll-veljesten muodostaman Orbital-teknoyhtyeen – etenkin näiden kulttuurikriittisen ja -ironisen *Snivilisation*-levyn (1994). Levyn kitkerästi sähähtävä nimi on yhdistelmä englannin sanoista *snivel* (ruikutus, nyhkytys) ja *civilisation* (sivilisaatio). Kyseinen albumi on paitsi nimensä myös kansikuvansa ja biisiensä osalta hapan, ironinen ja katu-uskottava kommentti nyky-yhteiskunnan tilasta ja arvomaailmasta.

Lyhyestä iästään huolimatta teknomusiikista ja rave-kulttuurista on jo ehtinyt tulla aikalaissaaga – esimerkkinä Berliinin *Love Parade*-ilmiö. Vuonna 1989 noin 150 teknomusiikin harrastajaa järjesti ensimmäisen kerran sittemmin jokavuotiseksi perinteeksi muodostuneen mielenosoituksen ”rauhan, riemun ja ohukaisten” (*Friede, Freude, Eierkuchen*) puolesta. Tätä nykyä tapahtuma kerää vuosittain yli miljoona rave-sukupolven edustajaa Berliiniin.

Keskustelu ”teknosukupolvesta” ja ”rave-sukupolvesta” on liittynyt viime vuosina kiinteästi myös ”ekstaasisukupolvea” koskevaan keskusteluun. Debatin käynnistäjänä on ollut se tosiasia, että 90-luvun nuorison suosituin ja muodikkain huumausaine on ollut ekstaasi eli MDMA – kemialliselta nimeltään 3,4 metyleenidioksimetamfetamiini (vrt. Smiley on Acid 1994). 90-luvun aikana ekstaasin lempinimi on vakiintunut mm. sellaisia ilmauksia kuin ”esso”, ”eemeli”, ”erkki”, ”nipsu” ja ”e”. Ulkomailla ekstaasi tunnetaan muun muassa lyhenteillä E ja XTC.

Ekstaasia ja ekstaasisukupolvea koskeva kotimainen keskustelu on saanut viime aikoina osakseen uutta ajankohtaisuutta tehtyjen pidätysten, langetettujen kovien vankilatuomioiden sekä aiheeseen kohdistuneen populaarijulkisuuden vuoksi (ks. esimerkiksi Numminen 2001). Poleemiseen aiheeseen on ottanut kantaa mm. *Image*-lehden päätoimittaja (ks. Toiminen 2001) pääkirjoituksessaan ”Huumepolitiikka ja muita huonoja vitsejä” (nro 3/2001).

”Rap-sukupolvi”

Teknomusiikin ohella viime vuosien nuoriso- ja populaarikulttuuriin ovat kuuluneet keskeisesti *rapin*, *hip hopin*, *trip hopin* ja *drum'n'bassin* kaltaiset genret. Ne kaikki kommentoivat omalla tavallaan aikaa, sen henkeä ja virtauksia.

Brittiläisen pop-perinteen ja digitaalisen musiikin yhdistävänä esimerkkinä voisi mainita englantilaisen, ”profeetaksikin” (mm. biisinsä ”I be the Prophet” -vuoksi) kutsutun trip hop -tähti Trickyn. Artistin viime vuosien tuotannossa varsinkin albumi *Pre-Millennium Tension* (1996) kommentoi musiikin ja pop-lyriikan keinoin vuosituhannen vaihteeseen liittyvää aikalaisjännitettä. (vrt. Inkinen 1999b: 110)

Suomalaisen rapin kohdalla voi tätä kirjoitettaessa puhua suorastaan henkeäsalpaavasta kehityksestä. Rapille ja hip hopille on tyypillistä tily, humoristinen ja kovaksi keitetty aikalaiskommentointi sekä -ironia, joka näkyy yleensä jo yhtyeiden nimissä. Ajankohtaisista kotimaisista rap-ryhmistä merkittävimpiä ovat (olleet) Paleface, Tulenkantajat, Flegmaatit, Seremoniamestari, Kehäkettu ja Setä Koponen.

Rap-musiikin juuret voidaan paikallistaa Länsi-Afrikkaan. Sikäläisissä tribal-kulttuureissa tarinankertojilla ja -laulajilla eli *grioteilla* oli arvostettu asema. Viihdyttämisen ohella heidän tehtävänään oli siirtää kulttuuria ja perimätietoa eteenpäin. Verbaalista osaamista arvostettiin, ja sen hallitseminen vaikutti yksilön asemaan heimossa. Tämä sääntö pätee – *mutatis mutandis* – myös läsinuorten rapalokulttuuriin ja sen maffesolilaisiin ”uusheimoihin”.

Musiikkihistoriallisessa tarkastelussa on kiinnostavaa, miten puuvillapeltojen helteessä Amerikan mantereelle kuljetetut orjat jalosti-

vat kotimantereensa musiikkielementtejä. Musiikin osuus elämässä korostui, koska lukeminen ja kirjoittaminen olivat orjilta kiellettyjä. Lauluilla ylläpidettiin työrytmiä, mutta niihin saattoi sisältyä salaisia piiloviitteitä mm. pakomahdollisuuksista.

Omana aikanamme klubien DJ:t ovat omaksuneet uuden tavan tuottaa ”elävää” musiikkia. Levyjen pyörittämisen, biisien miksaamisen ja seremoniamestarin eli MC:n loihtiman rap-verbaliikan yhdistämisestä on tullut suosittu pop-estetiikan muoto. MC:n tehtävänä on verbaalisten heittojen ja kommenttien yhdistäminen DJ:n loihtimaan äänitaiteeseen. Kun teknistä osaamista vielä vahvistetaan ulkopuolisilla voimilla, ryhmistä muodostuu isompia kokonaisuuksia eli ”posseja”. MC-aatelia ovat edustaneet esimerkiksi Grandmaster Flash ja Kurtis Blow.

Mainstream-yleisölle rap levisi vuonna 1979: ensimmäinen rap-hitti, Sugarhill Gangin *Rapper’s Delight* myi yli puoli miljoonaa kappaletta ja nousi listaykköseksi. Rapin ”klassinen perinne” vaikuttaa nyky-rapissakin. Monet nykyiset raptähdet osoittavat kunnioituksensa niin kutsutun *old schoolin* vaikutteille, mikä tarkoittaa käytännössä positiivista ja epäpoliittista orientaatiota. Run D.M.C. aloitti kehityksen jo 1980-luvun alussa. Menestys synnytti lukuisia tunnetuiksi tulleita rap-tähtiä. Esimerkiksi nyrkkeilijä Mohammad Alin pojanpoika James Todd Smith ampaisi menestykseen taiteilijanimellä LL Cool J. Kaupallisen rapin esikuvana voi puolestaan pitää MC Hammeria.

Aikalaisviesteiltään rankka ja muutenkin aggressiivinen gangsta rap on keskittynyt ghettokulttuurin ja -angstin prosessoimiseen. Gangstan sanoituksissa on runsaasti väkivaltaa, seksiä, huumeita ja muita transgressiivisiä teemoja. Vuonna 1988 syntynyttä rap-projekti N.W.A.:ta (Niggerz With Attitude) voidaan pitää gangsta rapin pioneerina ja esitaistelijana. Yhtyeessä vaikutti rap-aktiivi Dr. Dre, jonka avulla valkoihoinen Eminem myöhemmin kapusi räävittömyyksillä menestyväksi rap-kuninkaaksi.

Gangsta rapiin ovat kuuluneet veriset välienselvittelyt, joiden seurauksena muun muassa Tupac Shakur ja Notorious B.I.G. ovat saaneet surmansa. Suomalainen rap on toki kesympää, vaikka sen yhteiskunnallinen kritiikki onkin paikka paikoin varsin purevaa. Olenaista suomalaisessakin kontekstissa on silti ymmärtää, että monissa

rap- ja hip hop -projekteissa vaikuttaa nuori, intensiivinen sukupolvi. Niinpä esimerkiksi Paleface eli Karri Miettinen on vaikuttanut ennen rap-uraansa kahden maakuntalehden kulttuuritoimituksessa.

"Net Generation"

Don Tapscottin (1997) verkkosukupolvea esittelevä teos *Growing Up Digital. The Rise of the Net Generation* sai ilmestyessään huomattavaa mediajulkisuutta. Teoksen keskeinen hypoteesi on, että ensimmäistä kertaa maailman historiassa lapset ja nuoret hallitsevat vanhempiensa paremmin yhteiskunnan ja kulttuurin kehitykseen vaikuttavan avainteknologian. Tämä avainteknologia on tietotekniikka ja digitaalinen (uus)media, joiden merkitys on tullut nyky-yhteiskunnassa niin keskeiseksi, että W. C. Zimmerlin näkemys informaatioteknologiasta "kulttuuritekniikkana" (*Kulturtechnik*) vaikuttaa perustellulta. (Zimmerli 1990: 206; Schröder 1993: 11)

Tapscottin mielestä "Net Generation" kattoi jo *Growing Up Digital* -teoksen ilmestyessä 30 prosenttia Yhdysvaltojen väestöstä. Korkea luku selittyy sillä, että kirjailija laskee "verkkosukupolven" piiriin kaikki vuosien 1977 ja 1997 välillä syntyneet kansalaiset. Kirjailija käyttää tästä sukupolvesta myös termiä "Baby Boom Echo".

On huomattava, kuinka Tapscottin innostunut ja visionäärinen mutta sisällöltään löysä ja kiistanalainen argumentaatio perustuu teknologiauskoiselle oletukselle käynnissä olevan muutoksen vallankumouksellisesta luonteesta (vrt. Inkinen 1995, 1999a). Poliittiselle päätöksentekijälle ja organisaatioiden vastuuhenkilöille Tapscott suuntaa viestin: "N-sukupolvi" ei sopeudu helposti tai vapaaehtoisesti perinteisiin valtarakenteisiin ja -hierarkioihin. Se tulee muuttamaan organisaatorakenteita ja niiden kautta koko yhteiskuntaa. Tästä lähitulevaisuuteen projisoidusta transformaatiosta kirjailija käyttää suurellista ja pakostakin skeptisyyttä herättävää nimitystä *generational displacement*. Muutos tapahtuu yksisuuntaisesta, massoille suunnatusta ja kansanvalistukselliseen broadcast-malliin

perustuvasta joukkoviestinnästä 90-luvun digitaaliseen, vuorovaikutteiseen mediasuhteeseen.

Kanadalaiskirjailijan näkemys on, että samaan tapaan kuin televisio ja ”suuret ikäluokat” muodostivat kulttuurisen aisaparin myös internet ja ”verkkosukupolvi” kuuluvat erottamattomalla tavalla yhteen. Kun aikuiset (so. ”suuret ikäluokat” ja ”X-sukupolvi”) yrittävät rimpuilla sopeutua uuden mediateknologian aiheuttamaan tilanteeseen, omaksuvat nykynuoret sen yhtä luonnollisesti kuin oppisivat puhumaan tai kirjoittamaan. Teknologisena optimistina ja deterministinä Tapscott jopa uskoo tietoverkon kaltaisen uusmedian *edistävän nuorten kriittistä ajattelua* (sic) sekä *kehittävän heidän viestintätaitojaan* – vaikuttaen samalla tapoihin, joilla nykynuoret oppivat asioita, viestivät keskenään ja välittävät tietoa.

Haastavien, innostusta uusmediapiireissä herättäneiden näkemystensä tueksi Tapscott (ks. Shaw 1997; vrt. Tapscott 1997: 68–77) on määritellyt kymmenen verkkosukupolveen liittyvää avainteemaa. Linaan ne retoriikan lennokkaiden vivahteiden säilyttämiseksi alkukielellä:

- 1. Fierce independence:** Typical N-Geners have a strong sense of independence and culture; they play an active role as information seekers rather than a passive role as information recipients.
- 2. Emotional and Intellectual Openness:** Parents who are worried kids' brains will be made mush by too much on-line time should take a look at some N-Geners' web pages and chat rooms. They have communications skills that belie their youth.
- 3. Inclusion:** The Internet has a global orientation and it breaks down barriers of distance, culture and ability.
- 4. Free Expression and Strong Views:** Articulate and opinionated, this group takes access to information and freedom of expression as fundamental rights.
- 5. Innovation:** N-Geners are constantly looking for ways to do things better and they're not wearing blinkers in their search.
- 6. Preoccupation with Maturity:** Even though they have skills and expertise in areas that may baffle adults, kids are not always taken seriously and they know it.

7. Investigation: N-Geners look under the hood; they don't just accept, they investigate.

8. Immediacy: More things happen in an N-Gen minute than for anyone else. Information moves at light speed and N-Geners expect this is just the way it will be.

9. Sensitivity to Corporate Interest: N-Geners can be suspicious of corporate media outlets; they don't hold media technologies or the personalities behind them in awe.

10. Authentication and Trust: Children must continually authenticate what they hear or see on the Web. The anonymity, accessibility, diversity and ubiquity of the Net means kids can't take everything at face value and "consider the source," is almost an N-Gen mantra.

Ei liene yllätys, että Tapscottin kirjaa ja siinä esiteltyjä sukupolvi-näkemyksiä on ehditty arvostella eri yhteyksissä. Kanadalaisen tulkintoja ja näkemyksiä "verkkosukupolven" sosiologis-teknologisista perusteista on pidetty ohuina, tarkoitushakuisina ja syvempää tarkastelua kestävämmäminä.

Monet Tapscottin yleistyksistä ovatkin kestävämpiä ja naiiveja sukupolvivisioita. Toisaalta kuitenkin korostan, että *Growing Up Digital* tulkitsee digitaaliajassa elävien nykynuorten maailmaa ja kokemuspäiriä monien kiinnostavien havaintojen kautta. Teos sisältää hedelmällisiä näkemyksiä "verkottuvan maailman" nuorista: näiden arvoista, tyylistä ja mieltymyksistä.

Tapscottin argumenteille tuo ylimääräistä uskottavuutta myös se, että monet tuntemani internet-harrastajat ja -entusiastit pitävät hänen kiteytyksiään oikeaan osuneina puheenvuoroina – jopa manifestinomaisina linjauksina. Onkin ollut hieman huvittavaa, miten allekirjoittaneelle on usein todettu, etten ikäni puolesta (s. 1970) kuulu "verkkosukupolven" – ja etten näin ollen voi välttämättä ymmärtää "verkkosukupolven" syvimpiä periaatteita, identiteettejä ja eläminenmotiveja.

Tapscottin lanseeraamaa "verkkosukupolven" käsitettä on pidettävä merkittävänä myös siksi, että sen on sanottu haastavan "X-sukupolven" eräänlaiseen sukupolvikäsitteiden väliseen taisteluun.

Lopuksi

On kiinnostavaa, miten Ulrich Beckin (1997, 1998a, 1998b), Zygmunt Baumanin (1998), Mike Featherstonen (1990, 1995) ja Roland Robertsonin (1992) kaltaiset nykykeskustelun auktoriteetit ovat osallistuneet viime vuosien globalisaatiokeskusteluun. Tässä artikkelissa esitetyjen sukupolvikäsitteiden kannalta relevanttia on myös painottaa Manuel Castellsin tutkimuksia – etenkin 90-luvun lopussa ilmestynyttä *Information Age* -trilogiaa. Castellsin teossarjan eri osien nimet kuvaavat hyvin hänen tutkimuksellisia intohimojaan: *The Rise of the Network Society* (1996), *Power of Identity* (1997) ja *End of Millennium* (1998).

Esitettyjen väitteiden valossa ”verkkosukupolven” kaltaiset lasten- ja nuorisokulttuurin muutokset (mm. perinteisiä auktoriteetteja kyseenalaistavilta osiltaan) epäilemättä horjuttavat kansallisvaltion tapaisen, teolliseen aikaan ja modernisaatioon keskeisesti ankkuroituneen instituution perusteita. Lisäksi on huomioitava yhteiskunnassa viime vuosikymmenten aikana koettu kvantitatiivinen ja kvalitatiivinen muutos. Monella 1970-80-luvulla syntyneellä suomalaisella on ainakin elämäntavallisessa mielessä enemmän yhteistä läntisten sukupolvitovereidensa kuin omien vanhempiensa – saatikka isovanhempiensa – kanssa.

Pohdittavaksi jää, mitä hedelmällistä ”verkkosukupolven” kaltaisista sloganeista jää kriittisen ja reflektiivisen analyysin jälkeen käytettäväksemme? Sukupolvileimoihin samastuvien ja ehdollistuvien nuorten kannalta kysymys voi olla hyvinkin merkittävästä identiteettiprojektista. Kuuluminen tiettyyn – vaikkapa vain iskulausemaisen lennokkaasti määriteltyyn ja rajattuun – ”sukupolveen” – tarjoaa eväitä niin yksilöllisen kuin sosiaalisen identiteetin rakentamiselle.

Teorian ja teoretisoinnin kannalta olennaista on kysyä, löytyykö sukupolvikäsitteistä rakentavaa potentiaalia sen jälkeen kun käsitteet on, Hegeliä lainatakseni, pantu koetukselle. Tutkijan ja aikalaistarkkailijan näkökulmasta sukupolvikäsitteet voivat ainakin toimia hedelmällisinä ja heuristisinä ”hahmotustyökaluina” esimerkiksi ”nuoruus-

den filosofiaa” (ks. Holvas ym. 1997) tai lapsuuden tutkimuksen uutta paradigmaa koskevassa pohdiskelussa.

Kirjallisuus

Aaltojärvi, Pia 1996. Aikakapselit. Tulkintoja X-sukupolven tarinoista. Teoksessa Suurpää, Leena & Aaltojärvi, Pia (toim.), Näin nuoret. Näkökulmia nuoruuden kulttuureihin, 358-382. Helsinki: SKS.

Ala-Harja, Päivi 1998. Suomalaiset teknonuoret ja puhe modernista ja postmodernista. Nuorisotutkimus 1/98, 30–42.

Bauman, Zygmunt 1998. Globalization. The Human Consequences. Cambridge: Polity Press.

Beck, Ulrich 1997. Was ist Globalisierung? Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Beck, Ulrich (Hg.) 1998a. Politik der Globalisierung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Beck, Ulrich (Hg.) 1998b. Perspektiven der Weltgesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Castells, Manuel 1996. The Rise of the Network Society. The Information Age – Economy, Society and Culture, 1. Oxford: Blackwell Publishers.

Castells, Manuel 1997. The Power of Identity. The Information Age – Economy, Society and Culture, 2. Oxford: Blackwell Publishers.

Castells, Manuel 1998. End of Millennium. The Information Age – Economy, Society and Culture, 3. Oxford: Blackwell Publishers.

Coupland, Douglas 1997 [1991]. Generation X. Tales for an Accelerated Culture. London: Abacus.

Featherstone, Mike (ed.) 1990. Global Culture: Nationalism, Globalization and Modernity. London et al.: Sage.

Featherstone, Mike 1995. Undoing Culture. Globalization, Postmodernism and Identity. London et al.: Sage.

Grassmuck, Volker 1995. Otaku – japanilaiset medialapset. Teoksessa Huhtamo, Erkki & Lahti, Martti (toim.), Sähköiho. Kone/media/ruumis, 177–201. Tampere: Vastapaino.

Holvas, Jakke & Raivio, Herman & Seppänen, Pekka 1997. Ei voisi vähempää kiinnostaa. Nuoruuden filosofia. Vantaa: Kannustusvalmennus P. & K. Oy.

Inkinen, Sam (toim.) 1994. Tekno. Digitaalisen tanssimusiikin historia, filosofia ja tulevaisuus. Helsinki: Aquarian Publications.

Inkinen, Sam 1995. Internet, ”informaatiovaltatie” ja tietoyhteiskunta. Kommentti elektronisen ylevän retoriikkaan. Lähikuva 1/95, 5–34.

Inkinen, Sam 1999a. The Internet, ”Data Highways” and the Information Society. A Comment on the Rhetoric of the Electronic Sublime. Teoksessa Inkinen, Sam (ed.), Mediapolis. Aspects of Texts, Hypertexts and Multimedial Communication, 243-290. Berlin & New York: Walter de Gruyter.

Inkinen, Sam 1999b. Teknokokemus ja Zeitgeist. Digitaalisen media-kulttuurin yhteisöjä, utopioita ja avantgarde-virtauksia. Acta Universitatis Lapponiensis 28. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Lyotard, Jean-François 1989 [1982]. Vastaus kysymykseen: mitä postmoderni on? Teoksessa Kotkavirta, Jussi & Sironen Esa (toim.): Moderni/postmoderni, 145–157. Jyväskylä: Tutkijaliitto.2. korjattu ja täydennetty painos.

Mannheim, Karl 1952 [1927]. The Problem of Generations. Teoksessa Mannheim, Karl, Essays on the Sociology of Knowledge. London: Routledge & Kegan Paul.

Numminen, Mikko 2001. Teinidiileri. Image 3/2001 (huhtikuu), 40–46.

Pelevin, Viktor 2000. Generation P. Suom. Arja Pikkupeura. Helsinki: Tammi.

Robertson, Roland 1992. Globalization. Social Theory and Global Culture. London et al.: Sage.

Salmi, Markku 1996. Tekno – 90-luvun psykedeliaa ja uutta yhteisöllisyyttä. Teoksessa Suurpää, Leena & Aaltojärvi, Pia (toim.), Näin nuoret. Näkökulmia nuoruuden kulttuureihin, 179–203. Helsinki: SKS.

Schröder, Hartmut 1993. Tulevaisuuden viestintä ja maailmankylä. Teoksessa Inkinen, Sam & Salmi, Markku (toim.), Tulevaisuuden esihistoria, 9–18. Helsinki: Painatuskeskus.

Shaw, Gilliam 1997. The Net Generation gets ready to download society. The Vancouver Sun, November, 8, 1997, E19.

Smiley on Acid 1994. Teknohuumeet. Teoksessa Inkinen, Sam (toim.), Tekno. Digitaalisen tanssimusiikin historia, filosofia ja tulevaisuus, 159–168. Helsinki: Aquarian Publications.

Tapscott, Don 1997. Growing Up Digital. The Rise of the Net Generation. New York et al.: McGraw-Hill.

Toiminen, Marjaana 2001. Huume politiikka ja muita huonoja vitsejä. Image 3/2001, 15.

Virtanen, Matti 1999. Sukupolven tasot, fraktiot ja elämänkaari. Sosiologia 2/99, 81–94.

Zimmerli, Walther Christoph 1990. Auf dem Weg zur mediengesteuerten Gesellschaft. Zur 'Zukunft' von Kommunikation und Informationsverarbeitung. Teoksessa Koch, Hans-Albrecht & Krup-Ebert, Agnes (Hg.), Welt der Information. Wissen und Wissenvermittlung in Geschichte und Gegenwart, 204–211. Stuttgart: Metzler.

Tuula Tamminen

Lapset tietoyhteiskunnassa

Lasten oikeudet

Lasten asema yhteiskunnan jäsenenä on viimeisten vuosikymmenien aikana monella tavalla parantunut erityisesti läntisissä hyvinvointivaltioissa. Hienona osoituksena tästä on YK:n Lapsen oikeuksien sopimus, joka Suomessakin antaa lain voiman lasten perus- ja erityisoi-
keuksille. Siten yhteisesti valitulle yhteiskuntamme kehityslinjalle, johtavan tietoteknisen osaamisyhteisön rakentamiselle, pitäisi olla hyvät lähtökohdat lastenkin näkökulmasta. Kuitenkin lasten ja nuorten henkisen pahoinvoinnin jatkuva lisääntyminen – erityisesti juuri hyvinvointiyhteiskunnissa – pakottaa meitä tarkemmin arvioimaan, onko nykyinen linja sittenkään aivan oikea. Tarvitsemme kiireesti riittävän laajoja tutkimuksia ymmärtääksemme, mitkä tehdyistä ratkaisuista eivät sittenkään ole kestäviä.

Lapsen oikeuksien sopimuksen kolmesta pääkohdasta parhaiten suomalaisessa tietoyhteiskunnassa on toteutunut lasten oikeus omaan osuuteensa tietotekniikasta. Suomi on ehkä kaikista maailman maista vienyt pisimmälle lastensa varustamisen tietoteknisillä laitteilla. Kaiken ikäiset lapset kaikkialla Suomessa voivat tavalla tai toisella elää tietoteknistä arkipäivää.

Toinen perusoikeus eli lasten oikeus osallisuuteen itseensä liittyvässä tietoteknisessä maailmassa on myös huomioitu paremmin kuin monen muun asian kohdalla. Lasten mahdollisuus aktiivisesti olla

mukana tietotekniikan vaikuttajina, muokkaajina ja edelleen kehittäjinä on toki vasta aluillaan, tässä suhteessa edessä olevat näkymät ovat huikeat.

Lapsen oikeuksien sopimuksen kolmas pääkohta lainvoimaisesti velvoittaa kaikkia suojelemaan lasta. Suomi on YK:n sopimuksen ratifioidessaan sitoutunut vahvimalla mahdollisella tavalla siihen, ettei yhteiskunta toiminnallaan saa aiheuttaa haittaa lapsille ja heidän kehitykselleen, ja että yhteiskunta aktiivisesti pyrkii suojelemaan lasta kaikelta vahingolliselta. Tältä osin tietoteknisen yhteiskunnan rakentaminen on ollut naiivin idealistista, täynnä sokeaa tietämättömyyttä ja hyväuskoisuutta. Lapsen perusoikeus suojeluun ja haitan välttämisen ensisijaisuus saattavat jopa kyseenalaistaa hyvät saavutuksemme. Lapsen oikeus suojeluun pakottaakin meitä tutkimaan tietoteknisen yhteiskunnan riskit ja uhat lapsen hyvinvoinnin ja kehityksen kannalta.

Lapset tietoteknisten välineiden käyttäjinä

Jopa puolivuotiaat vauvat oppivat käyttämään itselleen sopivia teknisiä laitteita ja kaikenikäiset lapset ovat yleensä varsin innokkaita tietoteknisten innovaatioiden hyödyntäjiä. Uteliaisuus ja oppimisen halu ovat kasvuvuosina huipussaan. Aiemmin lapsi oppi ennen muuta ihmissuhteiden ja oman tekemisen kautta, nyt lapsi omaksuu uutta modernin tekniikan välityksellä, usein virtuaalisen tekemisen muodossa. Mitä kaikkea tämä lapsen ja hänen kehityksensä kannalta tarkoittaakaan? Television ja videoiden, mukaan lukien niin elokuvat kuin musiikkivideot, tietokoneiden, tietokonepelien ja internetin, kännyköiden sekä yleisesti median ja mainosten vaikutuksia lapsiin ja nuoriin on tutkittu lisääntyvässä määrin. Silti tietomme ovat varsin rajallisia ja riittämättömiä. Tässä mielessä Suomi on pioneeriasemansa vuoksi asettanut omat lapsensa tietoyhteiskunnan rakentamisen koekaniineiksi.

Erilaiset fyysiset vaivat, liikunnan ja ulkoilun väheneminen, ja osin siihen liittyen lihomistaipumus, on liitetty liian innokkaaseen koneiden parissa puuhailuun. Television, videoiden ja tietokonepelien rajaama-

ton käyttö johtaa lapsilla ja nuorilla helposti myös unihäiriöihin, krooniseen väsymykseen ja levottomuuteen. Jos nörttimaailma kapeuttaa lapsen ja nuoren muuta elämää, seurannaisvaikutuksia on runsaasti. Mitä enemmän ja varhaisemmin lapsi viettää aikaansa teknisten laitteiden kanssa, varsinkin jos tämä vähentää aikaa ihmiskontakteilta, sitä enemmän lapsi toiminnassaan samaistuu koneen kaltaiseksi.

Toisaalta hallittu ja harkittu tietotekniikan käyttö suo lapsille aivan uusia oppimisen mahdollisuuksia ja tärkeitä onnistumisen kokemuksia. Lapset myös käyttävät tietoteknisiä välineitä aikuisia paljon sosiaalisemmin; kavereiden kanssa yhdessä pelaaminen ovat tämän päivän seuraleikkejä.

Mitä lasten digitaalinen lukutaito tarkoittaa?

Mitä nuorempana lapsi oppii tietoteknisten laitteiden käyttöä, sitä taitavammaksi hän tulee. Tietotekniseen maailmaan syntyneet lapset yltävät luovuudessaan ja monipuolisessa kyvykkyydessään aivan toiselle tasolle kuin myöhään oppineet tietotekniset aikuiset. Tätä on kadehtien ihailtu, mutta mitä ilmiö oikeastaan tarkoittaa?

Ihmismieli voidaan ymmärtää monimutkaiseksi ja monin tavoin jäsentyväksi, yksilölliseksi informaatioverkostoksi, joka paikantuu aivoihimme. Aivot puolestaan rakentuvat yksittäisistä aivosoluista, joita ihmisellä on noin 100 miljardia. Aivosolujen väliset yhteydet, niitä yhdellä solulla on keskimäärin noin 10.000, vaikuttavat siihen, miten aivomme toimivat ja mitä mieleemme sisältää. Tämä lähes käsittämättömän monimuotoinen elävien solujen kokonaisuus on osin jo valmiiksi verkottunut syntymähetkellä, mutta suurin osa solujen välisistä yhteyksistä rakentuu syntymän jälkeen yksilön omien kokemusten kautta. Eli ihmisäivot rakentuvat sen mukaisesti, mitä ihminen kokee.

Aivosolujen välisiä yhteyksiä muodostuu kaikkein kiihkeimmin kolmen ensimmäisen elinvuoden aikana. Seuraavan kolmen vuoden kuluessa yhteyksiä syntyy ja häviää runsaasti eli aivosolut ja mielen maailma organisoituvat. Uusien yhteyksien rakentuminen jatkuu toki koko elämän ajan, mutta erityisesti sukukypsyuden saavuttamisen jälkeen tätä tapahtuu selkeästi vähemmän ja hitaammin.

Biologisen tiedon valossa ei ole ihme, että digitaalisen lukutaidon saavuttaminen jo varhaislapsuudessa pohjaa tietoteknistä menestystä. Tällöin lapsen aivot ja mieli on rakenteellisesti viritetty, ”ohjelmoitu”, pidemmälle digitaaliseen maailmaan sopivaksi. Mutta mitä kaikkea muuta lastemme aivojen rakenteellinen muuttuminen tarkoittaa? Miksi kielelliset oppimishäiriöt ovat länsimaissa räjähdysmäisesti lisääntymässä? Ja mitä kaikkea se puolestaan merkitsee, kun tiedämme, että kieli on inhimillisen ajattelun perusväline?

Mitä tietoa lapselle?

Tutkimukset jo ennen 1990-lukua osoittavat kiistattomasti, miten lapset omaksuvat käyttäytymismalleja ja miten heidän arvomaailmansa muokkautuu median kautta. 90-luvulta alkaen tutkimus on painottunut selvittämään tarkemmin tietoteknisen informaation sisältöjen vaikutuksia lapsiin. Tulokset ovat hälyttäviä. Mitä enemmän lapsi näkee aggressiivisia ohjelmasisältöjä, sitä selvemmin lapsen oma aggressiivinen käyttäytyminen, riskitoiminta ja väkivaltaisuus lisääntyy. Mitä enemmän lapsi näkee seksuaalisia ohjelmasisältöjä, sitä varhaisemmin lapsi itse aloittaa seksuaalisen kanssakäymisen. Väkivaltainformaation vaikutus lapsiin ja nuoriin vahvistuu, jos aggressiiviseen käyttäytymiseen liittyy huumoria tai seksiä. Herkimpiä vahingollisille vaikutuksille näyttäisivät nykytiedon valossa olevan leikki- ja esikouluikäiset. Ohjelmien sisältöanalyysit puolestaan osoittavat, että pelit, mainokset, piirretytkin elokuvat ja nuorten musiikkivideot sisältävät yllättävän runsaasti aggressiivista ja seksuaalista informaatiota, ja että lapset ja nuoret altistuvat tällaiselle tiedolle yhä enemmän ja yhä varhaisemmin.

Arkisen ja konkreettisen esimerkin median vaikutuksista tarjoaa USA:ssa päiväkotikäisillä lapsilla tehty tutkimus, jossa selvitettiin, mitä mainoslogoja pienet lapset tuntevat. Alle viisivuotiaat tunnistivat parhaimmin Disney-logon, mutta jo kuusivuotiailla Mikki-Hiiren rinnalle nousi Camel-tupakan mainoslogo. Tutkimukset osoittavat myös, että lasten tupakanpolto ei enää ensisijaisesti riipu vanhempien ja ystävien antamasta mallista, vaan tänä päivänä juuri siitä, miten

varhain lapsi tunnistaa tupakkamainoksia! Musiikkivideoiden sisältö-analyysit pelottavalla tavalla kärjistävät, millaista tietoa lapset ja nuoret tänä päivänä ahmivat. Epäsosiaaliseen toimintaan, huumekekeiluun ja itsetuhoiseen käyttäytymiseen yllyttävät sanat, aggressiiviset mielikuvat ja poikkeavat ihanteet vaikuttavat joihinkin lapsiin ja nuoriin dramaattisesti, jopa lisäten nuorten itsemurha-alttiutta.

Lapsi tietoteknisessä maailmassa

Tietoteknisen mediaympäristön välilliset vaikutukset lapsiin ovat vaikeasti tunnistettavia ja arvaamattomia. Alan tutkijat puhuvat esimerkiksi siitä, että tällä hetkellä lapsi ja nuori saa kuvan aikuisuudesta ennen muuta median välityksellä, ei todellisten ihmisten kautta. Kasvun malli jää tällöin pinnalliseksi ja yksinkertaiseksi, ihmisiä kategorisesti luokittelevaksi. Suurelta osin on kuitenkin selvittämättä, mitä kaikkea hyvää ja huonoa kotiin ja perhe-elämään tulviva tietoteknistyminen lapsen näkökulmasta merkitsee. Lapsen kehityksen kannalta juuri kodissa tapahtuvat muutokset ovat ensisijaisia, tämän jälkeen lapsen lähiympäristön, päivähoidon, koulun ja kaveripiirin, vaikutukset.

Kautta aikojen ihmisyyhteisöt ovat lasten hoito- ja kasvatustavoiltaan valinneet, millaisia jäseniä yhteisö itselleen haluaa ja saa. Tämä on selkeimmin näkynyt monien luonnonkansojen parissa sekä totalitaaristen yhteiskuntien tiukoissa kasvatusmalleissa. Mutta yhtä totta, vaikkakin vaikeammin havaittavaa, ilmiö on tietoteknisessä ajassamme. Se, miten lapsiamme tänään kohtelemme, on paljon merkittävämpää tietoteknisen tulevaisuuden rakentamisessa kuin mitkään muut ratkaisumme.

Valtavat mahdollisuudet

Tietotekniikan ja median selvät, jopa osin yllättävänkin suuret vaikutukset lapsiin oikeuttaa ja velvoittaa meitä tekemään ainakin kahden suuntaisia johtopäätöksiä. Kun haitalliset seuraukset näkyvät näinkin vahvoina ja nopeasti, täytyy vaikutusmahdollisuudet hyvissäkin asi-

oissa olla valtaisa. Oleelliseksi nousee tietoteknisen informaation sisältö. YK:n sopimuksen mukaisesti lasten tulee saada oikeutettu osuus yhteisestä todellisesta hyvästä. Tässä suhteessa kehityspotentiaalia on loppumattomiin. Tosin aikuiset päättäjät joutuvat tällöin nopeasti monimuotoisiin arvovalintoihin, jotka nyt on lakaistu postmodernismin maton alle.

Toinen välttämätön johtopäätös on se, että meidän on kyettävä vastaamaan aivan uudensuolaan lastensuojelun haasteisiin tietoteknisessä yhteiskunnassa. Yhteisöllisten suositusten ja sisällöllisten laatuvaatimusten rinnalla lähikasvattajien asettamat rajat ovat tärkeitä. Myös kriittisen medialukutaidon opettaminen niin lapsille kuin aikuisille, erityisesti vanhemmille, on osoittautunut tarpeelliseksi ja käyttökelpoiseksi. Globaalissa tietoteknisessä mediamaailmassa kaikilla on vastuu lasten suojelusta. Ilman eri tahojen sitoutumista unelma uljaasta tietoyhteiskunnasta tarkoittaaakin painajaisista, jossa ihminen yhä enemmän muistuttaa aggressiivista, elämää tuhoavaa konetta.

Kirjallisuus

Huston AC, Donnerstein E, Fairchild H et al. 1992. *Big World, Small Screen: The Role of Television in American Society*. Lincoln: University of Nebraska Press.

Zillman D, Bryant J, Huston A, eds 1994. *Media, Children and the Family: Social Scientific, Psychodynamic and Clinical Perspectives*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Bryant J, Zillmann D, eds 1994. *Media Effects: Advances in Theory and Research*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Villiani 2001. *Impact of Media on Children and Adolescents: A 10-Year Review of the Research*. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, vol 40(4):392–401.

Walsh D, Goldman IS, Brown R 1996. *Physician Guide to Media Violence*. Chicago: American Medical Association.

Grossman D 1996. *On Killing: The Psychological Cost of Learning to Kill in War and Society*. New York: Little, Brown.

Scott D 1995. The effects of video games on feelings of aggression. *J Psychol* 129:121–132.

Dorman SM 1997. Video and computer games: effect on children and implications for health education. *J Sch Health* 67:133–138.

Antti Kasvio

Yhteenveto: Lapset, tietoyhteiskunta ja tutkimus

Tietoyhteiskunnan lupaus

Tietoyhteiskunnan rakentaminen on kasvanut vuosituhannen taitteessa yhdeksi Suomen suurista kansallisista projekteista. Sen voidaan katsoa jatkavan samaa linjaa 1800-luvun kansallisen heräämisen, 1900-luvun alkupuolen valtiollisen itsenäisyyden puolesta käytyjen kamppailujen sekä nykyaikaisen hyvinvointiyhteiskunnan rakennustyön kanssa. Kaikki keskeiset yhteiskunnalliset toimijat ovat halunneet viime vuosina olla tavalla tai toisella edistämässä tietoon ja osaamiseen perustuvaa kasvua ja nykyaikaisen tietoyhteiskunnan infrastruktuurin rakentamista. Suomi onkin edennyt lyhyen ajan sisällä kansainvälisen tietoyhteiskuntakehityksen terävimpään kärkeen, ja monet tarkkailijat ovat mainostaneet maamme jopa maailman pisimmälle verkottuneena yhteiskuntana. Samaan aikaan Nokia on suorittanut vieläkin hämmästyttävämmän nousun perinteisestä suomalaisesta teollisuuskonsernista yhdeksi maailmantalouden tärkeimmistä yritystoimijoista, jota koskevat uutiset heiluttavat teknologiasektorin osakkeita kaikkialla maailmassa. Nokian menestystarina on pönkittänyt Suomen mainetta eturivin tietoyhteiskuntana, ja se on lisännyt huomattavasti Suomea ja suomalaisia kohtaan ulkomailla osoitettua kiinnostusta.

Näiden saavutusten vauhdittamana Suomen kansantalous on kasvanut viime vuosien aikana selvästi muita teollisuusmaita nopeammin. Ellei jatkossa koeta erityisiä takaiskuja, tulemme todennäköisesti jättämään Suomen lapsillemme vauraampana kuin koskaan ennen. Meneillään olevien rakennemuutosten ansiosta asianmukaisen koulutuksen hankkineilla nuorilla tulee olemaan valittavanaan runsaasti korkeatasoisia työpaikkoja ja hyvät uraetenemisen mahdollisuudet. Yrittäjiksi haluavilla tulee puolestaan olemaan käytettävissään riskirahaa ja muuta tukea aivan toisessa mitassa kuin tähän saakka on kyetty tarjoamaan.

Jo nykyisin suomalaisten lasten kasvu- ja elinympäristöjä voidaan pitää kohtalaisen hyvinä. Me voimme ylpeillä esimerkiksi maailman alhaisimpiin kuuluvilla lapsikuolleisuusluvuilla. Hyvinvointiyhteiskunnan ansiosta suomalaislapset eivät köyhimmissäkään perheissä joudu kokemaan samanlaista taloudellista ahdinkoa ja osattomuutta kuin minkä kohteiksi heidän vastaavassa asemassa olevat kanssasisarensa ja -veljensä joutuvat monissa muissa teollisuusmaissa. Yhteiskunta tarjoaa Suomessa kaikille lapsille suhteellisen yhdenmukaiset koulutusmahdollisuudet heidän sosiaalisesta taustastaan ja asuinpaikastaan riippumatta, ja esimerkiksi lukutaidossa suomalaislapset saavuttavat paremmat valmiudet kuin useimmat ulkomaisista ikätovereistaan. Suomalaisilla lapsilla on melko lailla sosiaalisesta taustastaan riippumatta hyvät mahdollisuudet tutustua tietokoneiden ja internetin maailmaan kotona, koulussa tai oman paikkakunnan kirjaston välityksellä, ja matkapuhelimet ovat yleistyneet lasten ja nuorten keskuuteen ensimmäiseksi nimenomaan Suomessa.

Lasten elinolosuhteet ja kasvumahdollisuudet eivät siten näytä tämän päivän suomalaisessa tietoyhteiskunnassa olevan mitenkään erityisen huonot, jos vertailukohteena pidetään muita kehittyneitä teollisuusmaita. Ja erot kasvavat todella huimiksi silloin kun vertaamme suomalaislasten asemaa siihen, miten maailman lapset nykyisin keskimäärin ottaen joutuvat elämään. Esimerkiksi maailmanlaajuisen pelastakaa lapset -järjestön tuoreessa lasten asemaa eri maissa vertailevassa raportissa Suomi sijoittui neljäksi parhaalle sijalle äitien ja ensimmäiseksi tyttöjen asemaa kuvaavissa listoissa (Save the Children 2001, 18-25).

Mutta yleismaailmallisestikin katsottuna nykyaikaisen tietoyhteiskunnan kehittymiseen näyttää liittyvän tiettyjä piirteitä, jotka suosivat nimenomaan nuorimpia ikäryhmiä. Onhan heillä mahdollisuus tutustua tietokoneiden maailmaan jo varhaislapsuudestaan lähtien, jolloin he kasvavat aivan toisella tavalla digitaalisesti lukutaitoisiksi kuin mihin monet meistä vanhempiin sukupolviin kuuluvista milloinkaan yltävät. Lapset oppivat käyttämään uusia viestintävälineitä hyvin innovatiivisella tavalla keskinäisessä vuorovaikutuksessaan, kuten esimerkiksi tekstiviestien ja erilaisten virtuaalisten kohtaamispaikkojen heidän keskuudessaan saama suosio osoittavat. Kasvaessaan erilaisten audiovisuaalisten medioiden ympäröiminä lapset oppivat ymmärtämään niiden kieltä ja hahmottamaan maailmaa niiden välityksellä paljon luontevammin kuin me aikuiset kykenemme tekemään, eivätkä he ainakaan teknokulttuurin eri ilmenemismuotojen perusteella koe nykyajan teknologista maailmaa samalla tavalla omalle ihmisyydelleen vieraaksi asiaksi kuin monet vanhempien sukupolvien edustajat saattavat kokea.

Kuvan toinen puoli

Tämänkaltaisten optimististen näköalojen valossa saattaa tuntua paradoksaaliselta, että viime aikojen julkista yhteiskuntapoliittista keskustelua ei ole hallinnut yleinen tyytyväisyys tietoyhteiskunnan lapsille tarjoamiin mahdollisuuksiin, vaan asetelma on ollut pikemminkin täysin päinvastainen. Yleistä mielipidettä sävyttä suuri huolestuneisuus lasten asemasta ja niistä erilaisista riskeistä, joita lapset ja nuoret joutuvat kohtaamaan nykyajan suomalaisessa tietoyhteiskunnassa.

Perustavin huoli koskee sitä, onko meidän yhteiskunnassamme ylipäättään enää sijaa lapsille. Kysymys on tullut aiheelliseksi sen jälkeen kun vuoden 2000 väestötilastot kertoivat maamme syntyvyyden jääneen alhaisimmalle tasolle sitten 1800-luvun nälkävuosien. Yksittäisiä vuosia koskevat luvut eivät tietenkään todista vielä mitään pidemmän aikavälin trendeistä, ja syntyvyyden vaihteluihin on aina monia erilaisia syitä. Ei silti tunnu kovin kaukaiselta kysyä, onko

tämän päivän nuorilla aikuisilla todella niin kiire rakentaa uutta uljasta tietoyhteiskuntaa ja samalla omaa työuraansa, ettei heille jää enää riittävästi aikaa lasten tekemiseen ja siitä aiheutuvien velvoitteiden kantamiseen? Onko ehkä työelämä muuttunut siinä määrin epävarmaksi ja ankarasti kilpailluksi, että ihmiset eivät uskalla jäädä sivuun edes vanhempainlomien vaatimiksi ajoiksi? Tai onko meidän kulttuurimme muuttunut siinä määrin narsistiseksi ja omaan minään keskittyväksi, etteivät uuden elämän synnyttämiseen ja vanhemmuuteen liittyvät arvot sekä perheen vaatimat taloudelliset uhraukset enää jaksaa kiinnostaa meitä riittävästi?

Toki Suomessa syntyy edelleen miltei yhtä paljon lapsia kuin ennenkin, eikä tilastoissa havaittuja vaihteluja ja niiden taustalla olevia tekijöitä kannata ylidramatisoida. Mutta jos lapsia syntyykin, onko vanhemmilla nykyisin annettavanaan lapsille aina niin paljon aikaa ja huolenpitoa kuin nämä oikeastaan tarvitsisivat? Ja onko tämän päivän laitostuneessa yhteiskunnassa kasvaneilla isillä ja äideillä hallussa kaikki hyvän vanhemmuuden edellyttämät tiedot ja taidot? Pienet lapset joutuvat nykyisin melko usein selviytymään yksin tai keskenään monista sellaisistakin asioista, joissa he oikeastaan tarvitsisivat tuttujien ja turvallisten aikuisten tukea ja ohjausta. Seurauksena voi olla monenlaisia käytöshäiriöitä, joiden kanssa joudutaan painiskelemaan muun muassa kouluissa ja päiväkodeissa. Pahimmillaan ongelmat saattavat johtaa mielenterveydellisiin ongelmiin, erilaisten huumaavien aineiden väärinkäyttöön, vaikeuksiin viranomaisten kanssa tai itsetuhoiseen käyttäytymiseen. Myös tältä osin kannattaa kuitenkin varoa asioiden liiallista yleistämistä sekä turvautumista kaavamaisiin selitysmalleihin. Vaikka esimerkiksi nykyajan yhä kii-reisemmäksi muuttuva työrytmi sitoo epäilemättä vanhemmat joskus silloinkin kun heidän lapsensa tarvitsisivat heitä, niin kokonaisuutena ottaen eräiden tuoreiden ulkomaisten tutkimusten perusteella vanhempien ja lasten yhdessä viettämä aika on viime aikoina pikemminkin lisääntynyt kuin vähentynyt (Furedi 2001).

Kolmantena keskeisenä huolen aiheena on ollut se, kuinka tasavertaiset kasvun ja kehittymisen mahdollisuudet suomalainen tietoyhteiskunta kykenee nykyisin tarjoamaan erilaisen taustan omaaville

lapsille. Tosiasiassahan viimeaikaisen uuden talouden kasvun tuomat aineelliset hyödyt ovat jakautuneet Suomessa melko epätasaisesti. Maassamme on nykyisin koko joukko hyvin toimeentulevia perheitä, joilla on mahdollisuudet rahoittaa lastensa harrastuksia, lähettää heidät kielikursseille ulkomaille sekä muutoinkin järjestää jälkikasvulleen tavanomaista paremmat koulunkäynnin ja myöhemmän työelämään sijoittumisen edellytykset. Samaan aikaan viime vuosikymmenen lama on jättänyt jälkeensä melko suuren joukon perheitä, joiden piirissä työttömyys on muodostunut suhteellisen pysyväksi olotilaksi ja jotka joutuvat siksi elämään jatkuvasti erilaisten yhteiskunnan tukien varassa. Myös alueelliset kehityserot ovat syventyneet niin, että monilla syrjäseutujen kunnilla ei ole muodollisesti yhtäläisistä opetustavoitteista huolimatta lainkaan samoja mahdollisuuksia tarjota alueensa lapsille tasokkaita ja monipuolisia koulutuspalveluja kuin mihin kasvukeskusten vauraat kunnat yltävät.

Ehkä kaikkein välittömimmin tietoyhteiskuntaan kytkeytyy kuitenkin aikuisten ilmaisema huoli tietokoneiden ja internetin vaikutuksista lapsiin. On muistutettu siitä, että jatkuva istuminen tietokoneen ääressä ei välttämättä edistä lasten sosiaalisten taitojen kehittymistä tai heidän liikunnallisia harrastuksiaan. Tilannetta ei välttämättä paranna se, että monet lapset ja nuoret käyttävät tietokoneita etupäässä erilaisten tietokonepelien pelaamiseen. Jotkut kaikkein suosituimmistakin peleistä sisältävät tavattoman paljon väkivaltaa, ja niiden naiskuva saattaa olla hyvin seksistinen. Internetissä lasten ulottuville saattaa verkon sensuroimattomuuden vuoksi tulla kirjaimellisesti mitä tahansa, ja chattipalstat voivat viedä pahaa-aavistamattomat lapset kosketuksiin erilaisten hyväksikäyttäjien kanssa. Vaikka tällaisten syiden vuoksi vanhempien toivotaan olevan läsnä pienten lasten käyttäessä tietokoneita, näin ei välttämättä tapahdu käytännössä. Kun kiire, väsymys tai molemmat painavat päälle riittävän voimakkaasti, on olemassa suuri houkutus käyttää tietokonetta käteväenä lapsenvahdin korvikkeena.

Samantyyppiset lapsille epäsovivan sisällön ongelmat voivat tulla vastaan myös muussa mediaympäristössä. Jo sarjakuvat, piirretyt filmit tai musiikkivideot saattavat olla joskus melko rajuja lasten koke-

musmaailmalle puhumattakaan siitä video- ja televisio-ohjelmien tarjonnasta, joka nykyisin avautuu lasten ulottuville silloin, kun kukaan ei valvo lasten katseluaikoja tai heidän kanavavalintojaan. Lapsia saatetaan käyttää myös joskus varsin häikäilemättömästi kaupallisen manipuloinnin kohteena. Pelkästään ulkona liikkueensa lapset saattavat joutua kohtaamaan esimerkiksi mainostauluissa vahvoja audiovisuaalisia viestejä, jotka he kokevat ahdistavina. Dramaattisimmin medioiden väitetyt vaikutukset lapsiin ovat tematisoituneet eräiden yhdysvaltalaisissa kouluissa viime aikoina koettujen järkyttävien väkivallantekojen yhteydessä. Näiden taustoja eritellessä syyttävät sormet ovat kohdistuneet erityisesti väkivaltavideoihin, joita alaikäisten tappajien väitetään ahmineen kuin liukuhihnalta ennen hirmutekoihin ryhtymistään.

Toki tietoyhteiskunnan lupausten kestättömyys voi tulla vastaan joskus toisinkin päin. Viime vuosinahan on rummutettu kaikkialla siitä, miten tärkeä on tutustuttaa lapset tietokoneiden ja internetin maailmaan, jos haluaa heidän selviytyvän tulevaisuuden yhteiskunnan haasteista. Viime aikoina on kuitenkin niin Suomessa kuin muuallakin saatu viestejä siitä, että uutuuden viehätysten hävittyä kiinnostus saattaa vähitellen hiipua, jolloin osa nuorista saattaa luopua internetin käytöstä ja siirtyä muiden harrastusten pariin (Kasvi 2001).

Kaiken kaikkiaan siis näyttää siltä, ettei lapsilla välttämättä olekaan niin kovin hyvä olla nykyajan suomalaisessa tietoyhteiskunnassa, eikä tilanne näytä järin hyvältä muuallakaan. Ristiriita tietoyhteiskunnan tulevaisuuteen projisoitujen lupausten sekä tämän päivän konkreettisen todellisuuden välillä näyttää joiltakin osin melko ilmeiseltä.

Lapset tietoyhteiskuntastrategioissa ja tietoyhteiskuntaan kohdistuneessa tutkimuksessa

Suomessa ja laajemmin koko Euroopan Unionin piirissä on laadittu viime vuosien aikana lukuisia kunnianhimoisia yhteiskuntapoliittisia

ohjelmia, joiden keskeisenä tavoitteena on ollut tietoyhteiskunnan rakennustyön edistäminen sekä kehityksen ohjaaminen myös sosiaaliselta ja kulttuuriselta kannalta mahdollisimman tarkoituksenmukaisiin uomiin. Esimerkiksi Sitran vuonna 1998 julkaisemassa kansallisessa strategia-asiakirjassa *Elämisen laatu, osaaminen ja kilpailukyky* painotetaan voimakkaasti sitä, että suomalaista tietoyhteiskuntaa tulee kehittää ”ihmisten tarpeista lähtien” (Sitra 1998, 6). Euroopan Unioni puolestaan asettaa eEurope-ohjelmassa tavoitteekseen tietoyhteiskunnan ulottamisen kaikille (EU 2000).

Varsin harvoin tämänkaltaisissa asiakirjoissa pohditaan kuitenkin sitä, mitä esitettyjen periaatteiden noudattaminen merkitsisi lasten kannalta. Muun muassa kyseisessä Sitran asiakirjassa ei puhuta lasten ja perheiden asemasta mitään, eikä teemaan kiinnitetty juuri huomiota myöskään strategian pohjustukseksi laadituissa lukuisissa teemaselvityksissä. Ylipäätäänkin nykyajan strategiaprosesseille on luonteenomaista keskustelujen käyminen ensisijaisesti sellaisten vahvojen yhteiskunnallisten toimijoiden kuten elinkeinoelämän, viranomaisten ja etujärjestöjen näkökulmasta, ja niidenkin kantojen ilmaisijoina toimivat useimmiten pitkälle koulutetut päättäjäsäemissä olevat keski-ikäiset miehet. Lasten tai vanhusten kaltaisten tahojen intressit ja näkökulmat jäävät sen sijaan tämänkaltaisissa strategiadiakursseissa tavallisesti jonnekin kauas marginaaliin.

Samankaltaiset rajoitteet vaivaavat tietoyhteiskuntaa ja sen vaikutuksia koskevaa tutkimusta. Vaikka yhteiskunnallisessa keskustelussa on esitetty runsaasti vahvojakin mielipiteitä lasten asemasta nykyaikaisissa tietoyhteiskunnissa, varsinaista tutkittua tietoa aiheesta on käytettävissä toistaiseksi suhteellisen vähän. Joka tapauksessa jo rajatun tiedon nojalla on ilmeistä, että esimerkiksi lasten medioiden käytön sekä heidän tunnetilojensa ja käyttäytymisensä väliset yhteydet ovat paljon monimutkaisempia kuin julkisuuden stereotyyppioissa oletetaan. Mutta tarvitsemme lisää tutkimusta, jos haluamme tietää, millaisia nämä yhteydet todellisuudessa ovat. Samoin tarvitsemme lisää tutkimusta, jos haluamme tietää, miten yhtäältä työelämän rakennemuutokset ja toisaalta tietoyhteiskunnan tarjoamat uudenlaiset arjen hallinnan mahdollisuudet käytännössä vaikuttavat työn ja muun

elämän yhteensovittamisen mahdollisuuksiin nykyaikaisissa lapsiperheissä. Tai jos haluamme kehittää tietoyhteiskunnan rakennustyön strategioita eteenpäin niin, että myös tähän saakka varjoon jääneet intressit ja näkökulmat pääsisivät vaikuttamaan paremmin rakennustyötä eteenpäin vietäessä suoritettaviin valintoihin.

Puutteellisen tietoperustan vuoksi me saatamme olla rakentamassa tulevaisuuden suomalaista tietoyhteiskuntaa sellaisilla tavoilla, jotka eivät johda asetettujen tavoitteiden toteutumiseen. Työelämässä mukana olevat saattavat ponnistella voimansa äärimmilleen, jotta Suomi ja suomalaiset yritykset pitäisivät paikkansa meneillään olevan digitaalisen kumouksen kärkijoukoissa. Yritämme ehkä vilpittömästi jättää suomalaisen talouden ja yhteiskunnan mahdollisimman terveenä ja kilpailukykyisenä seuraavien sukupolvien vastuulle, ja saatamme pyrkiä toimimaan samojen periaatteiden mukaisesti myös omassa lähipiirissämme. Samaan aikaan me ehkä joudumme kuitenkin tekemään käytännön arjessa koko ajan sellaisia kompromisseja, jotka vaikeuttavat kohtuuttomasti uuden sukupolven kasvua ja kehittymistä. Meidän lapsillamme saattaa olla jossakin vaiheessa ratkaistavanaan niin paljon niin vaikeita ongelmia muualla, ettei heiltä enää riitä voimavaroja rakentaa eteenpäin suomalaista taloutta ja yhteiskuntaa tai omaa henkilökohtaista tulevaisuuttaan siten kuin me olimme toivoneet. Markkinoiden tämän päivän tulospainneiden puristuksessa ehkä unohdamme sen tosiasian, että suomalaisen yhteiskunnan tärkeimmän tulevaisuuden voimavaran muodostavat neljännesvuositulosten ja kurssinoteerausten sijaan ne ihmisen taimet, jotka kasvavat meidän kodeissamme ja joista meidän pitäisi juuri tänä päivänä olla pitämässä huolta.

Käänteisen mutta vähintään yhtä suuren riskin muodostaa se, että me pysähdymme omasta ikä- ja sukupolviperspektiivistämme käsin kauhistelemaan niitä uusia kulttuurisia muotoja ja toimintamalleja, joita tietoyhteiskunnan kehitys on tuonut mukanaan. Tällöin me saatamme päätyä tukahduttamaan väkipakolla lapsien suojelemisen nimissä myös sellaisia kehitysprosesseja, jotka uuden sukupolven omasta näkökulmasta katsottuna hahmottuvat mielekkäinä ja hallittavissa olevina asioina.

Kohti uutta tutkimusta

Tämänkaltaisten lähtökohtien pohjalta Tampereen yliopistossa käynnistyi vuoden 2000 keväällä keskustelu siitä, tulisiko Suomessa pyrkiä erittelemään tähänastista tarkemmin sitä, millä tavoin tietoyhteiskunnan kehittyminen todellisuudessa vaikuttaa lasten asemaan sekä millaiset edellytykset meidän tietoyhteiskunnan rakentamisessa suorittamamme valinnat tarjoavat uusille sukupolville päästä hyödyntämään digitaalisen kumouksen avaamia uusia mahdollisuuksia.

Kuten monesti tällaisten hankkeiden kohdalla tapahtuu, myös tämän tutkimusohjelman virikkeet ovat tulleet monilta erilaisilta tahoilta. Tuolloin esimerkiksi Tampereen yliopiston lapsipsykiatrian professori Tuula *Tamminen* toi julkisissa puheenvuoroissaan esille ne voimakkaat ja joskus suorastaan ahdistavat audiovisuaaliset signaalit, jotka lapsen herkkä mieli joutuu kohtaamaan nykyaikaisessa mediaympäristössä (esim. Tamminen 2000). Samoihin aikoihin tuli julki suuteen uutta tietoa lasten ja nuorten mielenterveysongelmien nopeasta lisääntymisestä, koulujen käytöshäiriöistä ja huumeiden käytön hälyttävästä leviämisestä entistä nuorempien ikäryhmien keskuudessa (Virtanen 2001). Tämän artikkelin kirjoittajalla oli tilaisuus osallistua tietoyhteiskunta-asiain neuvottelukunnan toimeksiannosta tietoyhteiskuntakehityksen yhteiskunnallisten vaikutusten arviointiin, jolloin nousi esille muun muassa se vähäinen tutkimustieto, joka meillä on käytettävissämme tämän kehityksen vaikutuksista lasten asemaan (Tietoyhteiskunta-asiain neuvottelukunta 2000). Samana keväänä yliopiston taloudellis-hallinnollisessa tiedekunnassa tarkastettiin Hanna *Lehtimäen* kaupunkien tietoyhteiskuntastrategioita käsittelevä väitöskirja, jonka yhtenä teemana olivat ne erilaiset tavat, joilla erilaiset tahot yleensä saavat äänensä kuuluviin tällaisia strategioita muotoiltaessa (Lehtimäki 2000). Hyvää pohjaa nuorimpien ikäluokkien parissa tehtävälle tutkimukselle oli luonut myös se tutkimustyö, jota tietoyhteiskunnan tutkimuskeskuksessa on tehty jo syksystä 1997 lähtien erityisesti tutkija Eija-Liisa *Kasesniemen* ideoiden pohjalta lasten ja nuorten matkaviestinkulttuurien parissa (esim. Kasesniemi & Rautiainen 2001).

Vähitellen lähinnä sähköposteja vaihtamalla ja myöhemmin myös pienimuotoisia tutkijapalavereja pitämällä saatoimme havaita, että Tampereen yliopiston eri tieteenalojen piirissä kiinnostus tätä aihepiiriä kohtaan oli itse asiassa varsin laajaa. Tätä voimavaraa hyödyntäen päätimmekin lähteä valmistelemaan aktiivisesti uutta tutkimusohjelmaa sekä kartoittamaan sen rahoitusmahdollisuuksia. Keskeisen vastuun valmistelutyöstä kantoivat tässä vaiheessa eri tieteenalojen edustajista nimetyn, Tuula Tammisen ja Marjatta *Kangassalon* johdolla toimineen työvaliokunnan ohella tutkija Hanna Lehtimäki sekä projektisihteeri Mapu *Wegeilius*. Valtiovarain-, liikenne- ja viestintä- sekä sosiaali- ja terveysministeriön ja Soneran myöntämän rahoituksen järjestytyä pääsimme toteuttamaan tutkimusohjelman varsinaista ensimmäistä vaihetta vuoden 2001 alusta lähtien, jolloin hankkeen vastuulliseksi tutkijaksi tuli professori Juha *Suoranta*. Hän tekee töitään tietoyhteiskunnan tutkimuskeskuksessa Sampsa *Hakulisen* avustamana.

Yhtenä tutkimuksen alkuvaiheen tehtävänä halusimme kartoittaa mahdollisimman kattavasti, mitä tutkimuksen piirissä tällä hetkellä lasten asemasta suomalaisessa tietoyhteiskunnassa tiedetään sekä millaista tutkimusta muualla maassa tähän aihepiiriin liittyen on parhaillaan menossa. Tätä tarkoitusta varten järjestimme Tampereella museokeskus Vapriikissa vuoden 2001 helmikuussa seminaarin, jonka osanotto oli ilahduttavaan laajaa ja jonka kontribuutioihin myös tämän kirjan aineistot suureksi osaksi pohjautuvat.

Päivän mittaisen seminaarin mahdollisuudet selvittää näin laajaa ongelmakenttää ovat tietenkin hyvin rajalliset. Mutta niin tuon seminaarin keskustelut kuin tämän kirjan kontribuutiotkin tuovat selkeästi esiin muutamia keskeisiä asioita. Tärkeimpiin näistä kuuluu sen oivaltaminen, miten tärkeä on tutkia lapsia heidän omilla ehdoillaan. Lapsuuteen kuuluu muun muassa asioiden kokeminen holistisesti ja vahvasti myös tunteiden kautta. Tämä meidän on otettava huomioon tutkimusteemoja rajatessamme ja käytännön tutkimusinstrumentteja valmistellessamme. Samoin tulivat esiin lasten elämää nykyisin koskettavat mahdollisuudet ja riskit, joita ei läheskään aina nähdä oikein aikuisnäkökulmasta käydyssä ja asioita ylimalkaisesti tyypittelevässä

julkisessa keskustelussa. Erityisen korostuneesti tämä näyttää tulevan esiin tietokonepeleihin kohdistuneessa kauhistelussa, jossa saatetaan esittää vahvojakin tuomitsevia mielipiteitä tietämättä, mistä ilmiössä varsinaisesti on kyse. Me saatamme kokea esimerkiksi ongelmana sen, jos lapset viettävät iltapäiviään pelaamalla lakkaamatta samoja mielestämme moraalisesti kyseenalaisia tietokonepelejä. Me emme millään haluaisi niiden tarjoamien käyttäytymismallien siirtyvän todellisen elämän tilanteisiin. Mutta onko syy tietokonepeleissä, jos lapset eivät omassa arjessaan pääse nauttimaan riittävästi tuttu- ja turvallisten ihmisten läsnäolosta, vaan korvikkeiksi haetaan videoiden tai tietokonepelien samoina toistuvat ja näin ”tutuiksi” tulevat roolihahmot? Pitäisikö nekin ottaa heiltä pois? Vai tulisiko meidän pikemminkin tarkastella kriittisesti sitä lapset vaille todellista läsnäoloa jättävää sivilisaatiota, jota me olemme tänäkin päivänä innolla rakentamassa?

Miten tästä eteenpäin?

Tähän saakka olemme päässeet vasta lähestymään alustavasti tutkimuksemme varsinaisia peruskysymyksiä. Jo nyt on kuitenkin ilmeistä, että vaikka me olemmekin tutkimassa ”vain” lapsia, joudumme samalla ainakin tiettyyn pisteeseen saakka kyseenalaistamaan koko sen tavan, jolla Suomi on toteuttamassa nykyistä suurta kansallista projektiaan eli rakentamassa maamme maailman kehittyneimmäksi tietoyhteiskunnaksi. Saman asian on ilmaissut Vappu Taipale äskettäin todetessaan tietoyhteiskunnan sattuvasti työikäisten valtakunnaksi, jossa ”ei tiedetä, mitä lapsuudelle tulisi tehdä” (Taipale 2001).

Olemme suunnitelleet tutkimustyön alkavan siten, että ensi vaiheessa pyrimme kokoamaan käytettävissä olevan tutkimustiedon lasten asemasta suomalaisessa tietoyhteiskunnassa. Tämän ohella pyrimme suorittamaan oman sekä määrällisiä että laadullisia menetelmiä hyödyntävän empiirisen kartoituksemme tästä aiheesta sekä arvioimaan nykyisiä suomalaisia ja eurooppalaisia tietoyhteiskuntastrategioita siitä näkökulmasta, miten ne ottavat huomioon tai ohit-

tavat lasten aseman kannalta keskeisinä pidettävät näkökohdat. Tämän vaiheen tulokset tullaan esittämään myöhemmin tänä vuonna julkaistavassa raportissa.

Tutkimuksen toisessa noin puolitoista vuotta kestävässä vaiheessa pyrimme selvittämään useammassa rinnakkain etenevässä osaprojektissa syvällisemmin joitakin keskeisinä pitämiämme osateemoja. Näihin kuuluvat muun muassa Riikka *Kivimäen* johdolla valmisteltu tutkimus työelämän ja perheen yhteensovittamisen strategioista suomalaisessa tietoyhteiskunnassa, Marjatta Kangassalon ja Pentti *Hietalan* valmisteleva tutkimus tietotekniikan käytöstä lasten oppimisen välineenä, Juha Suorannan valmisteleva tutkimus lapsista audiovisuaalisen median käyttäjinä, Hannele *Forsbergin* yhdessä Tuula Tammisen kanssa valmisteleva tutkimus lasten yksilöllisen, emotionaalisen ja sosiaalisen kehityksen ongelmista tietoyhteiskunnassa sekä Hanna Lehtimäen johdolla valmisteltu tutkimus lapsista suomalaisissa tietoyhteiskuntastrategioissa. Meidän toivomuksemme on, että sitä mukaa, kun nämä tutkimukset pääsevät käyntiin – mikä jää luonnollisesti riippuvaiseksi osin myös kunkin osahankkeen rahoituksen järjestymisestä – tutkimustyö etenee kiinteässä vuorovaikutuksessa lasten asemasta käydyn keskustelun ja uusien toiminnallisten ratkaisujen etsinnän kanssa.

Tutkimustyön on määrä edetä kolmanteen vaiheeseensa sitten kun eri osahankkeet on saatu valmiiksi, jolloin on mahdollista koota niiden tulokset yhteen. Samalla tarkoituksenaamme on arvioida, onko suomalaisen ja ehkä myös eurooppalaisen tietoyhteiskunnan rakennustyön strategioissa tapahtunut sellaista muutosta, jonka voitaisiin katsoa merkitsevän lasten tarpeiden ja intressien nykyistä parempaa huomioonottamista. Vaikka tarkastelun fokus tämän tutkimusohjelman kohdalla on nimenomaan suomalaisessa tietoyhteiskunnassa ja suomalaisten lasten asemassa, olemme viemässä ohjelmaa eteenpäin tietoisina siitä, että kyse on myös laajemmin koko eurooppalaista tietoyhteiskunnan rakennustyötä koskevista ongelmista. Tämän vuoksi pyrimme koko ajan kartoittamaan aktiivisesti mahdollisuuksia laajentaa tutkimuksemme kysymyksenasetteluja ja yhteistyöverkostoja myös eurooppalaiseen mittakaavaan.

Kirjallisuus

EU 2000. eEurope. Tietoyhteiskunta kaikille. Komission aloite Eurooppa-neuvoston ylimääräiselle kokoukselle Lissabonissa 23. ja 24. maaliskuuta 2000. Bryssel: Euroopan Unioni.

Furedi, F. 2001. Paranoid Parenting. London: Allen Lane.

Kasesniemi, E.-L., Rautiainen, P. 2001. Life in 160 Characters: The Text Message Culture of Finnish Teenagers. Aakhus, M. (ed.): Perpetual Contact: Mobile Communication, Private Talk, Public Performance. New York: Cambridge University Press North America (ilmestyy).

Kasvi, J. J. 2001. Lasten into tietokoneisiin vähenee. Helsingin Sanomat 3.3., C 15.

Lehtimäki, H. 2000. Strategiatarina kaupungista ja sen toimijoista. Acta Universitatis Tamperensis 746. Tampere: Tampereen yliopisto.

Sitra 1998. Elämänlaatu, osaaminen ja kilpailukyky. Tietoyhteiskunnan strategisen kehittämisen lähtökohdat ja päämäärät. Sitra 206. Helsinki.

Taipale, V. 2001. Tietoyhteiskunta unohtaa lapset. Helsingin Sanomat 17.3., A5.

Tamminen, T. 2000. Median vaikutuksia lapsiin on tutkittu liian vähän. Helsingin Sanomat 9.7., A 5.

Tietoyhteiskunta-asiain neuvottelukunta 2000. Suomi tietoyhteiskuntana. Tietoyhteiskunta-asiain neuvottelukunnan raportti hallitukselle 14.6.2000. Helsinki: Edita.

Virtanen, A. 2001. Huumausainetilanne Suomessa. Tilastoraportti 1/2001. Helsinki: Stakes.

Kirjoittajat

YTT Hannele Forsberg, sosiaalityön yliassistentti, Tampereen yliopisto
Fil. lis. Juha Herkman, pt. tuntiopettaja, Tampereen yliopisto
FT Sam Inkinen, tutkija, Vaasan yliopisto
FT Marjatta Kangassalo, yliassistentti, Tampereen yliopisto
YT Antti Kasvio, tutkimusjohtaja, Tampereen yliopisto
KTT Heidi Keso, tutkija, Life Works Consulting Oy
YTL Riikka Kivimäki, tutkija, Tampereen yliopisto
KT Kristiina Kumpulainen, Suomen Akatemian vanhempi tutkija, Oulun yliopisto
KTT Hanna Lehtimäki, tutkija, Life Works Consulting Oy
YTM Virpi Oksman, tutkija, Tampereen yliopisto
KTM Tarja Pietiläinen, tutkija, Life Works Consulting Oy
YTT Tarja Pösö, sosiaalityön professori, Tampereen yliopisto
Fil. yo Pirjo Rautiainen, tutkija, Tampereen yliopisto
YTT Aino Ritala-Koskinen, erikoistutkija, Hämeen sosiaalialan osaamiskeskus
VTK Hannele Sauli, erikoistutkija, Tilastokeskus
KT Juha Suoranta, kasvatustieteen professori, Lapin yliopisto
LT Tuula Tamminen, lastenpsykiatrian professori, Tampereen yliopisto
VTM Pirjo Turtiainen, tutkija, Stakes
FT Marja-Liisa Viherä, tutkimusjohtaja, Sonera