

JYU DISSERTATIONS 594

---

Lea Pennanen

# Lapsitekijyys taidekasvatuksen kontekstissa

---



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ  
FACULTY OF HUMANITIES AND  
SOCIAL SCIENCES

JYU DISSERTATIONS 594

---

**Lea Pennanen**

# **Lapsitekijyys taidekasvatuksen kontekstissa**

Esitetään Jyväskylän yliopiston humanistis-yhteiskuntatieteellisen tiedekunnan suostumuksella  
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston vanhassa juhlasalissa S212  
tammikuun 14. päivänä 2023 kello 12.

Academic dissertation to be publicly discussed, by permission of  
the Faculty of Humanities and Social Sciences of the University of Jyväskylä,  
in building Seminarium, Old Festival Hall S212, on January 14, 2023, at 12 o'clock.



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO  
UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2023

Editors

Tarja Pääjoki

Department of Music, Art and Culture Studies, University of Jyväskylä

Päivi Vuorio

Open Science Centre, University of Jyväskylä

Cover photo by Marleena Mustola.

Copyright © 2023, by the author and University of Jyväskylä

ISBN 978-951-39-9272-9 (PDF)

URN:ISBN:978-951-39-9272-9

ISSN 2489-9003

Permanent link to this publication: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-9272-9>

## ABSTRACT

Pennanen, Lea

Child as Author in the Context of Art Education

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2023, 101 p.

(JYU Dissertations

ISSN 2489-9003; 594)

ISBN 978-951-39-9272-9 (PDF)

Diss.

The aim of this research is to describe and define what child authorship is like in the context of art education. How do concepts and theories of authorship enable or limit children's authorship? How is authorship produced or prevented in art education activities? The research builds on three disciplines: art education, authorship research, and childhood studies. There are two data sets. The first data set was produced in a theater project for preschoolers. During the project, the children prepared their own theater performances with the help of adults, and the scripts were written using the storycrafting method. The second data set was collected through a survey from professionals of basic education in the arts. The first sub-study examines storycrafting situations in the theater project and how authorship is co-produced by children and adults in these situations. The second sub-study analyzes one child's agency in the theater project through visual data. The third sub-study examines practices and challenges related to publishing children's art, and issues of children's copyright in basic education in the arts.

In light of the data, it seems that research on authorship in comparative literature does not recognize child authorship, nor does it explicitly connect the theoretical dimension of authorship to children. The concepts and methods of multi-authority, shared authorship or co-authorship that are utilized in art education, on the other hand, include child authors and children's art activities. In the context of art education, children's authorship is produced by both children and adults while being linked to power structures, rights and freedom of choice. Children actively produce authorship both individually and as a group but producing authorship can also happen when the child refuses to act or is passive. The adult is an important part of child authorship, either as a co-author or as an enabler and contributor to the child's authorship. Restrictions of child authorship are related to attitudes and ways of thinking and speaking which are reflected in actions, resulting in a situation where the actual child author easily remains hidden. There are often cultural and historical conceptions and values related to both childhood and children's art behind these restrictive attitudes.

Keywords: art education, authorship, basic education in the arts, children's rights, copyright, storycrafting method

# TIIVISTELMÄ

Pennanen, Lea

Lapsitekijyys taidekasvatuksen kontekstissa

Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 2023, 101 s.

(JYU Dissertations

ISSN 2489-9003; 594)

ISBN 978-951-39-9272-9 (PDF)

Diss.

Tämän tutkimuksen tehtävänä on kuvata ja määritellä, millaista on lapsitekijyys taidekasvatuksen kontekstissa. Millä tavalla erilaiset tekijäkäsitykset ja -teoriat mahdollistavat tai rajoittavat lapsitekijyyttä? Millaisia tekijyyden tuottamisen tapoja ja esteitä taidekasvatustoimintaan liittyy? Tutkimus rakentuu kolmeen tutkimusalaan: taidekasvatukseen, tekijyystutkimukseen ja lapsuudentutkimukseen. Aineisto koostuu kahdesta kokonaisuudesta, joista ensimmäinen on tuotettu esikoululaisten teatteriprojektissa. Projektin aikana lapset valmistivat aikuisten avustuksella omia teatteriesityksiä, joiden käsikirjoitukset tehtiin sadutusmenetelmällä. Toinen aineisto on kerätty kyselyllä taiteen perusopetuksen toimijoilta. Väitöskirjan kolmessa osatutkimuksessa tarkastellaan teatteriprojektin sadustustilanteita ja tekijyyden rakentumista yhteistyössä aikuisten ja lasten välillä, analysoidaan yhden teatteriprojektiin osallistuneen lapsen toimijuutta visuaalisen aineiston kautta ja eritellään lasten taiteen julkaisemiseen liittyviä käytänteitä ja haasteita sekä lasten tekijänoikeuksien toteutumista taiteen perusopetuksessa.

Tutkimuksen perusteella kirjallisuustieteellinen tekijyystutkimuksen traditio ei tunnista lapsitekijyyttä eikä yhdistä teoreettista tekijyyden ulottuvuutta eksplisiittisesti lapsiin. Sen sijaan monitekijyyden, jaetun tekijyyden tai yhteistekijyyden käsityksiin ja menetelmiin, joita taidekasvatuksessakin hyödynnetään, sisältyy myös mahdollinen lapsitekijä sekä lasten taidetoiminta. Taidekasvatuksen kontekstissa lapsitekijyyttä tuottavat sekä lapset että aikuiset. Tuottamisen tavat ovat sidoksissa valta-asetelmiin, oikeuksiin sekä valinnanvapauteen. Lapset rakentavat tekijyyttään aktiivisesti niin yksilöinä kuin ryhmänä, mutta tekijyyden tuottamista on sekin, että lapsi kieltäytyy toiminnasta tai on passiivinen. Aikuinen on tärkeä osa lapsitekijyyttä joko yhteis- ja kansatekijänä tai lapsen tekijyyden mahdollistajana ja edistäjänä. Lapsitekijyyden rajoitukset liittyvät usein asenteisiin sekä ajattelu- ja puhetapoihin, jotka heijastuvat toimintaan ja joissa todellinen lapsitekijä jää piiloon. Rajoittavien asenteiden takana on sekä lapsuuteen että lasten taiteeseen liittyviä kulttuurisia ja historiallisia käsityksiä ja arvostuksia.

Avainsanat: lasten oikeudet, sadutus, taidekasvatus, taiteen perusopetus, tekijyys, tekijänoikeus

**Author's address**      Lea Pennanen  
Department of Music, Art and Culture Studies  
University of Jyväskylä  
lea.a.pennanen@student.jyu.fi  
ORCID 0000-0002-5509-3676

**Supervisors**            PhD, Research Coordinator Tarja Pääjoki  
Department of Music, Art and Culture Studies  
University of Jyväskylä

                                  Professor Pauline von Bonsdorff  
Department of Music, Art and Culture Studies  
University of Jyväskylä

**Reviewers**                Senior Lecturer, PhD Outi Oja  
The Department of Slavic and Baltic Studies, Finnish,  
Dutch and German  
Stockholm University

                                  PhD, Docent Päivi Granö  
Department of Teacher Education  
University of Turku

**Opponent**                 Outi Oja  
The Department of Slavic and Baltic Studies, Finnish,  
Dutch and German  
Stockholm University

## ESIPUHE

Tämän väitöskirjan on tehnyt Lea, 43 vuotta. Sen lisäksi tätä väitöskirjaa on tehnyt Lea, 35 vuotta, sekä Lea, 28 vuotta. Pitkä ja piinallinen, mutta samalla niin rakas väitöskirjaprosessini alkoi vuonna 2007 ja päättyy vuonna 2023, vihdoinkin. Hyvä niin, sillä kaikella on aikansa, ja nyt on aika panna piste kirjan viimeiseen virkkeeseen.

Vaikka kannessa lukee minun nimeni, on tämä teos samalla konkreettinen esimerkki monitekijyydestä. Tärkeimmät kanssatekijät, ohjaajani Tarja Pääjoki ja Pauline von Bonsdorff, ovat kärsivällisesti pysyneet rinnallani ja uskoneet työhöni silloinkin, kun en ole tehnyt sitä kovin helpoksi. Suunnattoman suuri kiitos teille molemmille kaikesta tuesta, avusta, kannustuksesta, palautteesta, neuvoista, keskusteluista, ymmärryksestä ja pinnalle nostamisesta.

Kiitos esitarkastajilleni Outi Ojalle ja Päivi Granölle tarkkanäköisistä ja juuri sopivan armottomista lausunnoista, joiden avulla sain kuin sainkin viimeisteltyä väitöskirjani. Outi Ojaa kiitän myös lupautumisesta vastaväittäjäkseni. Odotan väitöstilaisuutta jännittyneen uteliaana!

Kiitos kaikille teille anonyymeille referee-arvioijille, jotka autoitte kommentteillanne minua hiomaan väitöskirjani osatutkimukset julkaisukelpoisiksi. Kiitos Suomalaisen Kirjallisuuden Seuralle sekä Nuorisotutkimusseuralle osatutkimusteni julkaisemisesta.

Kiitos tahoille, jotka ovat mahdollistaneet tutkimuksen tekemisen välillä myös ansiotyöstä vapaana: vuosien varrella tutkimustani ovat rahoittaneet Suomen Kulttuurirahaston Keski-Suomen rahasto, Jyväskylän yliopiston Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos, Niilo Helanderin Säätiö sekä Kauppaneuvos Otto A. Malmin Lahjoitusrahasto.

Kiitos entisille esihenkilöilleni Töölön yhteiskoulussa, Helsingin Uudessa yhteiskoulussa ja Helsingin medialukiossa ymmärtäväisestä ja joustavasta suhtautumisesta opintovapaisiin sekä muihin väitöskirjatyön ja jatko-opintojen aiheuttamiin poissaoloihini. Kiitos kollegoilleni, oppilailleni ja opiskelijoilleni edellä mainituissa oppilaitoksissa sekä tämänhetkisessä työpaikassani, Kesälahden koulussa.

Kiitos Liisa Riikoselle ja Tuomo Markkaselle majoituksesta, kuljetuspalveluista, ruuasta, seurasta sekä lukemattomista kuohuviinilasillisista kaikkina Jyväskylässä viettämieni opiskelupäivien aikana.

Kiitos veljelleni Anssille esikuvana toimimisesta niin tohtoroitumisen kuin kaiken muunkin suhteen. Kiitos myös muulle perheelleni: siskolleni Merjalle ja veljelleni Reijolle sekä Jarille, Karitalle, Jonnalle, Rikulle, Ernolle, Erikalle, Emmalle, Aadalle ja Helmille, Virvalle & Toivolle; anopilleni Elville sekä Ullalle, Eevalle ja Markulle perheineen. Kiitos kultaiselle äidilleni Maj-Likselle, vaikka et olekaan kiitoksiani enää kuulemassa.

Kiitos kaikille ihanille, rakkaille ystävilleni! Paula, Riikka, Laura; Ellu ja Daniel sekä Outi; Henna, Maiju, Mira, Anu, Nanna ja varsinkin Liisa; Tuire, Satu, Elisa; Jenni ja Pekka; Minna ja Hanna; Risto ja Tiina; Riina ja Juha; Eeva-Kaisa,

Amelia ja Alina; kummilapseni Taiga, Essi ja Alvar. Olette olleet tällä matkalla mukana tavalla tai toisella, ja haluan kiittää teitä siitä.

Kiitos kaikkein rakkaimmille: Jyrkille, Mimmille ja Saimille. Kiitos arjen jakamisesta, välittämisestä, jaksamisesta, tuesta ja huolenpidosta.

Ja lopuksi: ainakin kolmen miljoonan leijonan kokoinen kiitos rakkaalle ystävälleni, kollegalleni ja idolilleni Marleenalle: ilman sinua en olisi nyt tässä.

Kesälahdella 14.12.2022

Lea Pennanen



## VÄITÖSKIRJAAN SISÄLTYVÄT ARTIKKELIT

### I

Pennanen, L. 2014. Lapsen taiteilijuudesta ja tekijyydestä. Teoksessa M. Mustola (toim.) *Lastenkirja. Nyt* (s. 113–136). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Tietolipas 245.

### II

Pennanen, L. 2015. Lapsen toimijuuden tarkastelua visuaalisen aineiston avulla. Teoksessa M. Mustola & J. Mykkänen & M. L. Böök & A.-V. Kärjä (toim.) *Visuaaliset menetelmät lapsuuden- ja nuorisotutkimuksessa* (s. 105–118). Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 170. [http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/visuaaliset\\_menetelmat\\_verkko.pdf#page=105](http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/visuaaliset_menetelmat_verkko.pdf#page=105)

### III

Pennanen, L. 2019. Omat nimet kirjoissa? Tekijänoikeus ja lapsen oikeus tekijyyteen. Teoksessa P. Venäläinen & J. Lindholm & S. Kairavuori & T. Pusa & S. Ylönen (toim.) *Jälkikuvia, kuvan jälkiä. Lasten ja nuorten taiteen tallentaminen ja tutkiminen* (s. 63–85). Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 222. [https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/jalkikuvia\\_-\\_verkoon-1.pdf#page=63](https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/jalkikuvia_-_verkoon-1.pdf#page=63)

# SISÄLLYS

ABSTRACT

TIIVISTELMÄ

ESIPUHE

VÄITÖSKIRJAAN SISÄLTYVÄT ARTIKKELIT

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	11
1.1	Lähtökohta: näkymätön lapsi?.....	11
1.2	Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	14
1.3	Tutkimuksen paikka ja lapsi taiteen tekijänä aiemmassa tutkimuksessa.....	15
1.4	Tutkimuksen rakenne .....	19
2	TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT .....	21
2.1	Tekijyystutkimus .....	21
2.1.1	Tekijänimen merkitys .....	23
2.1.2	Tekijyys ja toiseus .....	26
2.1.3	Jaettu tekijyys.....	28
2.2	Lapsuudentutkimus .....	32
2.2.1	Lapsuuden määrittelyä .....	34
2.2.2	Lapsen toimijuus .....	39
2.3	Käsityksiä lasten taiteesta.....	42
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	50
3.1	Tieteenfilosofiset valinnat ja tutkimusasetelma .....	50
3.2	Aineiston keruutapa ja aineistojen esittely .....	53
3.2.1	Teatteriprojektin aineisto .....	54
3.2.2	Kyselyaineisto.....	57
3.3	Analyysimenetelmät .....	58
3.4	Tutkijapositio.....	59
3.5	Tutkimuseettiset kysymykset .....	62
4	ARTIKKELITIIVISTELMÄT .....	67
4.1	Lapsen taiteilijuudesta ja tekijyydestä (artikkeli I) .....	67
4.2	Lapsen toimijuuden tarkastelua visuaalisen aineiston avulla (artikkeli II) .....	69
4.3	Omat nimet kirjoissa? Lasten taide ja tekijänoikeus (artikkeli III) ....	71
5	TULOKSET JA PÄÄTELMÄT.....	74
5.1	Lapsi tekijänä, lapsitekijyys ilmiönä .....	74
5.2	Tutkimuksen arviointia .....	76

6	LOPUKSI.....	79
	SUMMARY.....	81
	LÄHTEET .....	84
	LIITTEET.....	97
	ALKUPERÄISET JULKAISUT	

# 1 JOHDANTO

## 1.1 Lähtökohta: näkymätön lapsi?

Paul Klee kirjoitti, että taiteen tehtävä on tehdä näkymätön näkyväksi. "Mutta minä oikeastaan ajattelen, että taiteen tehtävä on saada näkyvä nähdyksi", niin E. aikoi sanoa ja selittää vielä hiukan perusteellisemmin, mitä hän tällä ajatuksellaan tarkoitti. (Krohn 2015, 19.)

Leena Krohnin romaanin *Erehdys* (2015) päähenkilö E. on kirjailija, joka ei koskaan pääse selittämään, "mitä hän tällä ajatuksellaan tarkoitti". Aloittaessani taidekasvatuksen jatko-opinnot vuonna 2007 ajattelin, että lasten tekemä taide on yhteiskunnallisesti näkymätöntä, piilossa laajalta yleisöltä lapsi-instituutioiden sisäpuolella, ja tämä on epäkohta, johon voisin tutkimuksellani tarttua. Näkymättömän näkyväksi tekemisestä oli tuolloin muodostunut eräänlainen fraasi lapsiin liittyvässä tutkimuksessa. Olen käyttänyt fraasia itsekin eri yhteyksissä pohtimatta sen tarkemmin, mitä sillä oikeastaan tarkoitan. Ovatko lapset tai lasten taide tosiaan näkymättömiä? Mitä se merkitsee ja mitä asialle voisi tehdä – ja miksi pitäisi? Entä miten saadaan näkyväksi tehty myös nähdyksi? Ja jos lasten taide on näkymätöntä, niin lasten tekijyys sitä vasta onkin, ainakin jos tekijänimet ymmärretään "aktiivisiksi tekijyyden ilmaisuiksi, eleiksi, joilla sekä liitytään perinteeseen että karataan sen piiristä pois" (Kurikka 2013a, 9). Yksi lähtökohta tälle tutkimukselle oli havainto siitä, että tyypillinen tapa nimetä lapsitekiä teoksensa yhteydessä on hänen etunimensä ja ikänsä kertominen. Lisääntynyt ymmärrys lapsen tekijänoikeuksista ja toimijuudesta on vaikuttanut siihen, että käytänteet alkoivat muuttua. Verkossa julkaisemisen yleistyminen ja tiukentuneet tietoturvasäädökset ovat kuitenkin viemässä nimeämistapoja ikään kuin taaksepäin, kohti anonymiteetin ihannetta (artikkeli III). Tällöin lapsitekiäjyden tukemisen tai lapsen tekijänoikeuksien toteutumisen sijaan korostuu alaikäisen oikeus yksityisyyden suojaan.

Lapsitekijyyteen liittyvät kysymykset voikin nähdä tasapainotteluna kahden keskeisen lapsen oikeuden välillä: toinen on oikeus kulttuurielämään ja taiteisiin, toinen taas oikeus suojeluun ja huolenpitoon. Lapsen oikeuksilla viitataan tässä YK:n yleissopimukseen lapsen oikeuksista, joihin on kirjattu myös niin sanotut kulttuuriset oikeudet (artiklat 13 ja 31)<sup>1</sup>. Lapsen kulttuuriset oikeudet liittyvät esimerkiksi taidekasvatukseen saavutettavuuteen, yhdenvertaisuuden, tasa-arvon ja osallisuuden kysymyksiin, kulttuurisen diversiteetin huomioimiseen sekä vaikuttamiseen ja osallistumiseen taiteen keinoin ja taiteen avulla (Setälä ym. 2016).

Lisäksi lasten taideteosten ja tekijyyden suojana on tekijänoikeuslaki, joka ei määrittele tai rajaa tekijyyttä iän perusteella. Suomessa tekijänoikeuslaki käsittää sekä taloudellisia että moraalisia oikeuksia, joista taloudellisten alle kuuluu esimerkiksi tekijän yksinoikeus teoksensa myymiseen ja yleisölle levittämiseen. Moraaliset oikeudet puolestaan suojelevat tekijäpersoonaa, ja niihin sisältyy niin sanottu isyysoikeus: ”Kun teoksesta valmistetaan kappale tai teos kokonaan tai osittain saatetaan yleisön saataviin, on tekijä ilmoitettava sillä tavoin kuin hyvä tapa vaatii” (Tekijänoikeuslaki 404/1961, 3 §). Tässä tutkimuksessa painotan tekijän moraalisia oikeuksia, ja tarkoitan niillä erityisesti isyysoikeutta. (Leppämäki 2006, 17–19, 27–28.)

Lasten medialeikkejä tutkinut Suvi Pennanen (2010) kirjoittaa lasten kulttuurisista ja suojelluksi tuleminen oikeuksista näin: ”Perinteiset tavat tutkia lapsia ja lapsuutta ovat ehkä korostaneet ristiriitaa näiden kahden lähestymistavan välillä, mutta tarkoittaako lasten näkökulman huomioiminen sitä, että pitäisi valita vain toinen? Toivottavasti ei.” (Pennanen 2010, 194.) Yhdeksi ratkaisuksi hän esittää lasten toimintatiloihin tutustumista; sitä, että lasten kanssa toimivat aikuiset perehtyisivät lasten omaan kulttuuriin ja omiin tiloihin, jolloin välttyttäisiin myös ylireagoineilta lapsen suojelutarpeen suhteen (Pennanen 2010, 193–194). John Wall (2016) puolestaan ehdottaa, että keskitetyisimme suojelemisen (*child saving*) sijaan enemmän voimaannuttamiseen (*child empowerment*). Wall ei väheksy suojelemisen ja hoivaamisen tärkeyttä, mutta huomauttaa, että suojelunäkökulmasta lapset nähdään oikeuksien kohteina, objekteina, kun taas voimaannuttava näkemys kohtelee lapsia oikeussubjekteina: lapset ja aikuiset ovat yhdenvertaisesti arvokkaita toimijoita yhteisöissään. ”Just as for adults, rights to protections and provisions do not have to exclude rights to participation.” (Wall 2016, 4.) Minna Ruckenstein (2013) tuo esiin, että lapsen

---

<sup>1</sup> ”Lapsella on oikeus ilmaista vapaasti mielipiteensä. Tämä oikeus sisältää vapauden hakea, vastaanottaa ja levittää kaikenlaisia tietoja ja ajatuksia yli rajojen suullisessa, kirjallisessa, painetussa, taiteen tai missä tahansa muussa lapsen valitsemissa muodossa.” (Yleissopimus lapsen oikeuksista 60/1991, 13 artikla.)

”Sopimusvaltiot tunnustavat lapsen oikeuden lepoon ja vapaa-aikaan, hänen ikänsä mukaiseen leikkimiseen ja virkistystoimintaan sekä vapaaseen osallistumiseen kulttuurielämään ja taiteisiin. Sopimusvaltiot kunnioittavat ja edistävät lapsen oikeutta osallistua kaikkien kulttuuri- ja taide-elämään ja kannustavat sopivien ja yhtäläisten mahdollisuuksien tarjoamista kulttuuri-, taide-, virkistys- ja vapaa-ajantoimintoihin.” (Yleissopimus lapsen oikeuksista 60/1991, 31 artikla.)

oikeuksia koskevan keskustelun taustalla vaikuttaa moderni lapsuuskäsitys<sup>2</sup>, jota on myös kritisoitu erityisesti lapsuudentutkimuksessa:

Tutkijat esimerkiksi kyseenalaistavat modernia lapsuutta koskevan tiedon lähtökohtia: lapsen oletettu viattomuus tai lapsien suojeleminen voi pahimmillaan kääntyä heitä vastaan. Lapsia saatetaan pitää kaikkialla samankaltaisina, ja suojeletoiveet saattavat estää näkemästä sitä, millaisia lasten pyrkimykset ja elämän ehdot tosiasiassa ovat. (Ruckenstein 2013, 14.)

Tämä on eräänlainen tutkimuksellinen ohjenuorani: pyrin välttämään lapsuuteen helposti liittyvää huoli- ja suojelepuhetta, jotta voisin nähdä ”lasten pyrkimykset ja elämän ehdot” aidosti. Toisaalta tiedostan, että teen tutkimusta omista aikuisuuden lähtökohdistani käsin, ja se tuo mukanaan tiettyjä sitoumuksia ja rajoituksia, joita kuvaan erityisesti luvussa 3.4. Ymmärrän myös, että varsinkin globaalissa mittakaavassa aivan liian moni lapsi kärsii perusoikeuksien kuten suojan, hoivan ja ravinnon puutteesta. Tällä tavalla kehystettynä keskustelu lapsen taiteellisesta tekijyydestä ja tekijänoikeuksista voi näyttäytyä turhana tai elitistisenä. Valitsemassani kehyksessä, suomalaisen taidekasvatuksen kontekstissa, keskustelu on kuitenkin tarpeellinen, sillä kyse on lapsista yhteiskuntamme jäseninä ja kulttuuriset oikeudetkin ovat lapsen oikeuksia.

Tutkimukseni punaisena lankana kulkee tekijä, joka on yksi taiteen ja kulttuurin tutkimuksen keskeisimpiä käsitteitä. *Kielitoimiston sanakirjassa* (Kotimaisten kielten keskus 2020) tekijän selityksiä ovat muun muassa ”se joka tekee, on tehnyt jtk, valmistaja, suorittaja, aikaansaaja” ja ”taituri, mestari”. Myös Yrjö Hosiailuoman *Kirjallisuusopin* määritelmä tekijästä alkaa yksinkertaisesti: ”Esim. kirjallisen teoksen kirjoittaja; auktori. Tekijänä voi olla myös kollektiivi, mikäli teoksella on useita kirjoittajia.” (Hosiailuoma 2016, 915.) Kirjallisuudentutkimuksen käsitys- ja lähestymistavat tekijyyteen ovat kuitenkin huomattavasti monimutkaisempia. Myyttinen, romantiikan kaudelta periytynyt käsitys taideteoksen tekijästä yksilöllisenä ja yksinäisenä taiteilijanerona on kumottu jo vuosikymmeniä sitten, ja uudemmassa tutkimuksessa tekijyys ja teoksen synty määrittyvät ennemmin erilaisina prosesseina, dialogisuutena sekä yhteis- ja monitekijyytenä (Haverinen & Vainikkala & Lahdelma 2008, 11–12), kuitenkin edelleen aikuisuuden standardeista käsin. Kaisa Kurikan ja Veli-Matti Pynttärin mukaan ”Tekijä ja tekijyys paikantuvat tutkijan lähtökohtien kautta. Siinä tekijä, missä tutkija.” (Kurikka & Pynttäre 2006, 8.) Tällä he tarkoittavat sitä, että tekijyyden tutkimiselle ei voi antaa valmiita ohjeita ja malleja, vaan jokaisen tutkimuksen kohdalla tutkijan on itse ratkaistava, miten hän tekijyyttä tutkii ja miksi. Seuraavissa luvuissa pyrin juuri tästä syystä kuvaamaan, millä tavalla ymmärrän tekijän ja tekijyyden tässä tutkimuksessa.

---

<sup>2</sup> Erilaisista lapsi- ja lapsuuskäsityksistä kirjoitan luvussa 2.2.

## 1.2 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tavoitteena on tuoda lapsitekijyys osaksi kirjallisuuden-tutkimuksen tekijäkäsityksiä. Pyrin saavuttamaan tavoitteeni kahdella menetelmällä: tarkastelemalla lasten tekemään taiteeseen liittyviä tekijyyksymyksiä taidekasvatuksen kontekstissa sekä peilaamalla kirjallisuuden-tutkimuksen tekijäkäsityksiä erilaisiin määritelmiin lapsuudesta ja lapsen toimijuudesta. Analysoin myös tekijyyttä ja toimijuutta suhteessa toisiinsa, mutta en arvota eri käsityksiä enkä yritä rakentaa vastakkainasetteluja. Lapsitekijyyden kuvaaminen eri näkökulmista sitoo väitöskirjani artikkelien teemat yhteen. Näkökulmat lapsen tekijyyteen avautuvat taiteellisen prosessin suunnasta, rinnakkais- tai kansatekijöiden suunnasta sekä tekijälle kuuluvien oikeuksien suunnasta.

Tutkimukseni tehtävänä on kuvata ja määritellä, **millaista on lapsitekijyys taidekasvatuksen kontekstissa**. Mitä edellytyksiä ja reunaehtoja siihen liittyy? Tutkimustehtäväni konkretisoituu seuraavissa tutkimuskysymyksissä:

- Millä tavalla erilaiset tekijäkäsitykset ja -teoriat mahdollistavat tai rajoittavat lapsitekijyyttä?
- Millaisia tekijyyden tuottamisen tapoja ja esteitä taidekasvatustoimintaan liittyy?

Taidekasvatuksen kontekstilla tarkoitan taidekasvatustoimintaa yksittäisessä teatteriprojektissa (artikkelit I ja II) ja yleisemmin taiteen perusopetuksessa (artikkeli III). Mahdollistamisella ja rajoittamisella tarkoitan sitä, miten tekijyystutkimuksen perinteessä otetaan huomioon se, että tekijä ei välttämättä aina olekaan aikuinen. Tekijyyden tuottamisen tavoilla ja esteillä tarkoitan taidekasvatuksen käytänteissä ja taidekasvattajien toiminnassa muodostuvia rakenteellisia ehtoja, jotka edistävät ja tuottavat tai sulkevat pois lapsitekijyyttä. Tässä yhteydessä tekijyyden tuottaminen on aktiivista toimintaa, johon voivat osallistua sekä lapset että aikuiset, esimerkiksi sitä, miten lapsi itse positioi itsensä tekijäksi omalla toiminnallaan tai millä tavalla lapsitekijä nimitään taideteoksen julkaisemisen yhteydessä. Ymmärrän lapsitekijyyden monisyisenä, kulttuurisesti ja historiallisesti ehdollisena ilmiönä, jonka kuvaamiseen ja määrittelyyn tarvitaan monitieteistä tutkimusotetta. Sen vuoksi hyödynnän tutkimuksessani lapsudentutkimuksen, kirjallisuudentutkimuksen ja taidekasvatuksen teorioita.

Olen hakenut tutkimuskysymyksiin vastauksia kahdella eri tapaan tuotetulla aineistolla. Ensimmäinen tutkimusaineistoni on tuotettu teatteriprojektissa, jonka suunnittelin ja toteutin Marleena Stolpin (nyk. Mustola) kanssa vuonna 2008. Projektissa esikoululaiset valmistivat aikuisten avustuksella omia teatteriesityksiä käsikirjoittamisesta alkaen itse. Käsikirjoitusten tekemiseen käytettiin sadutusmenetelmää<sup>3</sup>. Projektin tavoitteena oli aikuisten mahdol-

---

<sup>3</sup> Sadutusmenetelmän esittelen luvussa 2.1.3.

lisimman vähäinen puuttuminen prosessin kulkuun, jotta lasten omaehtoiselle toiminnalle olisi tilaa. Tavoitteena oli myös teosten esittäminen julkisesti oikeassa teatterissa lasten taiteen yhteiskunnallisen näkyvyyden lisäämiseksi. Toisen tutkimusaineistoni olen kerännyt vuonna 2018 kyselyllä, jonka lähetin suomalaisille taiteen perusopetuksen toimijoille, pääasiassa kuva- ja sanataidekouluille. Kyselyllä pyrin selvittämään, millä tavalla lapsitekijä nimetään teosten yhteydessä ja millaisia muita käytänteitä lasten taiteen julkaisemiseen ja julkiseen esittämiseen taidekasvatustoiminnassa liittyy. Kuvaan aineistot tarkemmin luvussa 3.2.

### **1.3 Tutkimuksen paikka ja lapsi taiteen tekijänä aiemmassa tutkimuksessa**

Väitöskirja on aina osallistumista laajempaan keskusteluun, tässä tapauksessa keskusteluun siitä, millaisia merkityksiä taide ja tekijyys saavat lapsen kannalta. Osallistun keskusteluun monitieteisellä työlläni, joka rakentuu kolmeen tutkimusalaan: taidekasvatukseen, tekijyystutkimukseen ja lapsuudentutkimukseen. Taidekasvatuksen traditiossa tutkimukselleni tärkeät keskustelut liittyvät lapsilähtöiseen, sosiokulttuuriseen taidekasvatukseen (Thompson 2003 & 2006; Sunday 2015; Iafelice 2016; Schulte & Thompson 2018). Taidekasvatusta nähdään tällöin kulttuurisena kasvatuksena ja taiteen tekeminen ja vastaanottaminen kulttuurisidonnaisena toimintana, joka on yhteydessä aikansa sosiaaliseen, historialliseen ja poliittiseen tilanteeseen. Lapset käsitetään yksilöiksi, jotka ovat osallisia oman kulttuurinsa tuottamisen ja tulkitsemisen prosesseissa. Lapset (sen enempää kuin aikuisetkaan) eivät ammenna taidetta tyhjästä vaan saavat tai ottavat vaikutteita ympäristöstään, erityisesti toisilta lapsilta sekä populaari-, kulutus- ja mediakulttuurista (ks. esim. Wilson & Wilson 1977; Thompson 2003; Wilson 2004; Pääjoki 2011; Mustola 2018). Näkemysten taustalla on yleisesti kulttuuritutkimukseen vaikuttanut kulturalistinen käänne, jossa arkiset kulttuuri- ja viihdetuotteet tuotiin tutkimuskohteiksi niin sanottuun korkeakulttuuriin kuuluvan taiteen rinnalle (Alasuutari 2011, 57), sekä laaja ja avoin taidekäsitelmä, jonka perusteella lasten tekemä taide on yhtä merkityksellistä kuin aikuistenkin (Venäläinen 2019b, 31).

Tekijyyden käsitteellistämisen kautta työni kytkeytyy kirjallisuuden tutkimuksen traditioon, jossa tekijyyttä on problematisoitu lukuisilla eri tavoilla<sup>4</sup>. Tässä työssä tarkastelen lapsen tekijyyttä jaetun tekijyyden, toimijuuden sekä tekijänimen ja tekijänoikeuden näkökulmista. Kyse on tekijyyden rakenteellisista mahdollisuuksista ja rajoituksista, tekijyyden tuottamisesta sekä tekijyyden tulkinnoista: minä tutkijana tulkiten tekijyyden toteutumisen eri muotoja ja asteita. Lapsitekijyys ilmiönä on osa laajempaa tekijyystutkimuksen viitekehystä, mutta kirjallisuustieteessä ei tarkastella tekijyyttä sukupolvijärjestyksen tai iän mukaan

---

<sup>4</sup> Näitä tapoja kuvaan luvussa 2.1.



(aikuistekijä, lapsitekijä<sup>5</sup>), vaikka sukupuolen mukaista käsitteellistä jakoa onkin tehty (vrt. naistekijä, esim. Toivanen 2008). Ajattelen, että lapsitekijyyden kokonaisvaltainen tarkastelu vaatii tekijyystutkimuksen tarjoamien keinojen lisäksi myös muita välineitä, joita haen taidekasvatuksesta, lastenkirjallisuuden tutkimuksesta sekä lapsuudentutkimuksesta.

Lapsuudentutkimuksen kentälle paikannun sen kautta, että olen kiinnostunut lapsuudesta ilmiönä, mutta myös siksi, että tutkimuksellani on alusta asti ollut lapsuuteen liittyvä ideologinen pohja: pyrin tuottamaan tietoa, jonka avulla lasten asemaan voidaan vaikuttaa. Keskeisimpiä käsitteitä lapsuudentutkimuksessa on *toimijuus*<sup>6</sup>, joka yleisesti ottaen ja lyhyesti selitettynä tarkoittaa ”yksilöiden kykyä toimia itsenäisesti” (James & James 2012, 3). Lapsuudentutkimuksen yhteydessä toimijuudella tarkoitettiin alun perin lasten kompetenssia sosiaalisina toimijoina (*social actors*) sekä omassa elämänpiirissään että yhteiskunnassa (James, Jenks & Prout 1998<sup>7</sup>, 168). Toimijuus on kuitenkin näitä määritelmiä monimuotoisempi ja myös kiistelty käsite (Esser ym. 2016, 1). Se kattaa erilaisia toiminnan ulottuvuuksia, joista omalle tutkimukselleni keskeisimpiä ovat esteettisen ja taiteellisen toimijuuden ulottuvuudet. Esteettisessä toimijuudessa yhdistyvät Pauline von Bonsdorffin (2018) mukaan taiteen tekeminen (*artistic*) ja taiteen vastaanottaminen, taiteesta nauttiminen (*aesthetic*). Lapsen esteettiselle toimijuudelle tyypillistä on jaettu tekijyys ja osallistuminen, multimodaalisuus sekä sosiaalisuus. Esteettinen toimija harjoittaa mielikuvitustaan, tutkii maailmaa ja luo mahdollisuuksia. (von Bonsdorff 2018, 129.) Taiteellisen toimijuuden käsitteen voi puolestaan määritellä aktiiviseksi toiminnaksi, ”jossa on mukana taiteellisia laatuja, vaikka sitä ei varsinaisesti nimittettäisikään taiteeksi” (Pääjoki 2011, 109). Taiteelliset laadut ovat Pääjoen mukaan sitä, että lapsen toiminnassa – sekä prosessissa että lopputuloksessa – on läsnä samoja elementtejä kuin ammattilaisen tekemässä taiteessa. Lapsen taiteellinen toimijuus on aistista toimijuutta: lapselle on ominaista tutustua maailmaan ensisijaisesti aistein tutkimalla. (Pääjoki 2011, 109–111.)

Taidekasvatuksessa lasten taiteeseen ja tekijyyteen liittyviä kysymyksiä on tarkasteltu erityisesti angloamerikkalaisessa tutkimuksessa, josta varsinkin Marjorie ja Brent Wilsonin (1977; 1979; 1982; 2004; 2005), Christine Marmé Thompsonin (2003, 2006, 2015, 2017) sekä Marissa McCluren (2011) töillä on ollut minulle suuri merkitys. Thompson on tutkinut sitä, millaisia valintoja lapset tekevät, kun heille tarjotaan tilat ja materiaalit sekä vapaus luoda kuvia ja muita taideteoksia ilman aikuisten puuttumista tai kontrollointia (2006, 33–34). Thompsonin keskeinen ajatus on, että lasten taiteeseen ja taiteelliseen toimintaan vaikuttaa ennen kaikkea kaksi tekijää: vertaiskulttuuri eli toiset lapset eri rooleissa yleisönä, kanssatekijöinä, malleina, esikuvina, opastajina tai seurana, sekä mediakulttuuri ja lapsille suunnatut kaupallisen kulttuurin tuotteet. Lasten

---

<sup>5</sup> Ylipäättään lapsitekijästä puhutaan oikeastaan vain rikosoikeudellisessa yhteydessä eli silloin, jos rikoksen tekijä on ollut ollut alle 15-vuotias (Eskelinen 2005).

<sup>6</sup> Toimijuuden käsitettä käsitellen seikkaperäisemmin luvussa 2.2.2

<sup>7</sup> Vastaavaa määritelmää saman asian kuvaamiseen oli käytetty jo aiemmin (Prout & James 1990), mutta käsitteenä *children's agency* esiintyi ensimmäisen kerran näin kuvattuna tässä teoksessa.

taidetoiminta on kollaboratiivista, vuorovaikutteista toimintaa, jossa kulttuurisilla viittauksilla on keskeinen merkitys, ja aikuisten tehtävänä on ymmärtää, kunnioittaa ja huomioida esimerkiksi opetuksessa näitä lasten elämismaailmaan olennaisesti kuuluvia elementtejä. (Thompson 2003; 2006; 2015.) Thompsonin havainnot ovat samankaltaisia kuin ne, joita Brent Wilson teki jo vuonna 1974 artikkelissaan *The Superheroes of J. C. Holz Plus an Outline of a Theory of Child Art*. Artikkelissa Wilson kirjoittaa siitä, miten lapset tekevät eri ympäristöissä erilaista taidetta: kotona tehdyssä taiteessa näkyy populaarikulttuurin vaikutteita (*play art*), koulukontekstissa puolestaan ei (*school art*). Brent ja Marjorie Wilson ovat muissakin tutkimuksissaan käsitelleet lasten taiteellista toimintaa kulttuurisesta näkökulmasta eli tarkastelleet sitä, millä tavalla lapset omaksuvat ja imevät taiteeseensa vaikutteita, hyödyntävät ympärillään näkemiään ”malleja” ja muovavat niistä omia, omaperäisiä versioitaan. Myös Angela Anning ja Kathy Ring (2004) ovat tuoneet esiin, että kulttuurinen ympäristö vaikuttaa lasten esteettisiin mieltymyksiin, jotka puolestaan heijastuvat heidän piirroksissaan.

Marissa McClure kirjoittaa artikkelissaan *Child as Totem: Redressing the Myth of Inherent Creativity in Early Childhood* (2011) lasten taiteeseen liittyvästä myyttisestä puheesta ja sen aiheuttamista ongelmista muun muassa lapsitekiäjyyden kannalta. McCluren mukaan myyttinen puhe rajoittaa käsityksiämme lasten taiteesta ja ilmaisun muodoista. Se näkyy hänen mukaansa esimerkiksi siten, että lasten (visuaalisessa) taiteessa ”vääränlaisiksi” koetaan teokset, joissa on jollain tapaa sopimatonta ainesta. Tällaisia töitä sensuroidaan, ja lasta pyritään suojelemaan huonoilta vaikutteilta. (McClure 2011, 131, 133.) Myytti lapsen sisäisestä luovuudesta (*inherent creativity*) puolestaan rajoittaa lasten taiteen teoreettista käsittelyä ja analyysia (McClure 2011, 128–129). Myyttisessä puheessa lapset ovat luontaisesti ja synnynnäisesti luovia, ja lapsen taideteos on automaattisesti luova vain siksi, koska se on lapsen tekemä, ei siksi, että se olisi yksittäisen lapsen tietojen valintojen ja intentioiden tulosta (McClure 2011, 133).

Yhteistä lähes kaikelle aiheeseeni liittyvälle aiemmalle tutkimukselle on se, että tutkimukset keskittyvät visuaalisiin taiteisiin ja aineistona on esimerkiksi lasten piirroksia tai lasten ottamia valokuvia. Lasten sanataiteeseen liittyvä teki-  
jyys on tutkimuskohteena huomattavasti harvinaisempi. Kirjallisuutta tai kirjoittamista käsittelevien tutkimusten näkökulma on usein oppimiseen tai kehityspsykologiaan liittyvissä kysymyksissä, tai sitten lapsen tarinankerronnan prosessi ja tuotos ovat välineitä tai reittejä johonkin muuhun, kuten lapsen ajatuksiin ja kokemuksiin. Esimerkiksi Michael Armstrong on teoksessaan *Children Writing Stories* (2006) tutkinut eri-ikäisten lasten kirjoittamia tarinoita, mutta hänen fokuksensa on lapsen narratiivisten ja kirjallisten taitojen ikätasoisessa kehittämisessä. 2000-luvun (lasten)kirjallisuudentutkimuksessa on kuitenkin käsitteellistetty lapsia myös ensisijaisesti tekstien tuottajina ja kansatekijöinä, ja yksi merkittävä teoretikko tällä alueella on ollut Marah Gubar<sup>8</sup> (Christensen 2019, 4), joka on tutkinut lapsitekiäjyyttä lastenkirjallisuudessa ja teatterissa. Artikkelissaan *Risky Business: Talking about Children in Children's Literature Criticism* (2013) Gubar esittää, että lasten merkitys

---

<sup>8</sup> Gubarin teorioista lisää luvuissa 2.2.1 ja 2.3.

kirjallisuuden tekijöinä on lähes täysin sivuutettu tai jätetty huomioimatta lastenkirjallisuudentutkimuksessa.

One of the key claims I want to make in my new book project is that children function not just as recipients of adult-produced texts but also, sometimes, as coproducers and enactors of child-oriented texts. We have simply chosen to ignore this latter kind of cultural artifact because the critical story we have been telling about children's literature rules out the possibility that young people can function as artistic agents, participants in the production of culture. (Gubar, 2013, 452.)

Gubar mainitsee esimerkkinä kaksi amerikkalaista kirjailijaa, Jill Krementzin ja Ruth Kraussin, jotka jo 1950-luvulla julkaisivat lasten kanssa yhteistyössä tehtyjä teoksia; Krauss jopa käytti teoksensa tekemisessä sadutusmenetelmää muistuttavaa metodia. Tällä tavoin syntyneiden tekstien analyysi on Gubarin mukaan tärkeää, koska se auttaa meitä teoretisoimaan syvemmin, mitä tarkoittaa lapsi, oma ääni tai toimijuus. (Gubar 2013, 453.)

Myös Victoria Ford Smith tarkastelee lapsitekijyyttä erityisesti aikuisten ja lasten välisten kollaboraatiomuotojen kautta teoksessaan *Between Generations: Collaborative Authorship in the Golden Age of Children's Literature* (2017). Smith tuo muun muassa esiin, että lastenkirjallisuudessa aikuisten ja lasten yhteistyötä on ollut olemassa jo viktoriaanisen ajan kirjallisuudesta lähtien, ja lapset ovat olleet kanssatekijöinä monien tuon aikakauden tunnetuimpien kirjailijoiden, kuten Lewis Carrollin ja J. M. Barrien, teoksissa. Smithin teos nojaa pitkälti Gubarin ajatteluun, ja sekä Gubar että Smith ovat puolestaan olleet innoittajina Nina Christensenille (2019). Artikkelissaan *The Child-Artist Loop in Avant-Garde Art and Picture Book Creation: Ileana Holmboe's Urskov-Æventyr" (1944)* Christensen tarkastelee 1920–1940-luvuilla julkaistua lastenkirjallisuutta, jossa lapset ovat olleet kirjoittajina ja kuvittajina. Erityisenä analyysin kohteena on seitsemänvuotiaan tanskalaistytön tekemä teos *Urskov-Æventyr* (Viidakoseikkailu) vuodelta 1944. Christensen peilaa teosta aikakauden kontekstiin, erityisesti avantgarden suuntaukseen, joka osaltaan mahdollisti lapsitekijyyttä ja lasten taiteen näkyvyyttä. Avantgardismiin kuului näkemys lasten ja taiteilijoiden samankaltaisuudesta, joka puolestaan perustui ajatukseen, että lapsille on luonteenomaisesta mielikuvituksellisuus, yhteys tiedostamattomaan ja vahva herkkyys väreille ja muodoille. (Christensen 2019, 14.)

Suomalaiselta taidekasvatuksen tutkimuskentältä työhöni ovat eniten vaikuttaneet Päivi Setälä ja Marleena Stolp (nyk. Mustola). Setälä käsittelee väitöskirjassaan *Lapsi kuvan takana – erityisiä piirteitä lasten valokuvailmaisussa* (2012) ilmaisullisia piirteitä lasten ottamissa valokuvissa sekä sitä, millä tavalla ilmaisu vastaa kuviin kohdistuneita ennako-oletuksia. Setälä ei kuitenkaan tarkastele lasten valokuvia taiteena vaan "visuaalisen kulttuurin ilmentyminä". Setälän ajatuksena on, että lapsi "tuottaa, toteuttaa ja tekee valokuvaa valokuvateksaan" ja että silloin lapsi myös tekee tietoisia valintoja, ei vain räpsi sattumanvaraisesti, kuten helposti ajatellaan. (Setälä 2012, 20–24.) Stolpin väitöskirjan *Taidetta, vastustusta, leikkiä ja työtä? Lasten toimijuus 6-vuotiaiden teatteriprojektissa* (2011a) keskiössä on lapsen toimijuus ja sen eri ulottuvuudet teatteriprojektissa, jossa lapset olivat käsikirjoittajia, ohjaajia, puvustuksen ja lavastuksen suunnittelijoita sekä näyttelijöitä – yhteistyössä aikuisten kanssa. Teatteriprojektin

suunnitteli ja toteutti kaksi aloittelevaa taidekasvattajaa, Stolp ja minä, ja osa väitöskirjani aineistosta on kerätty tässä projektissa. Stolp tarkastelee tutkimuksessaan toimijuutta “mikrotason esimerkkien kautta”, mikä paljastaa

toimijuuden lisäksi ne monet rakenteet, joihin lasten toimijuus suhteutuu: kulttuuriset käsitykset lapsista, lapsuudesta ja taiteesta; aikuisten luomat instituutiot kuten päiväkotit ja teatteri sekä aikuisten monenlaiset käsitykset ja odotukset suhteessa lapsuuteen (Stolp 2011a, 73).

Nämä ovat keskeisiä yhtymäkohtia Stolpin tutkimuksen ja oman tutkimukseni välillä: myös tässä työssä on kyse mikrotasosta ja rakenteista, joihin tutkittava ilmiö, tekijyys, suhteutuu. Tutkimustyöni varrella olen useasti palannut Stolpin tutkimukseen, osaksi yhteisen aineistomme vuoksi, osaksi siksi, että töidemme yhteisten piirteiden lisäksi näkisin kirkkaammin töidemme erityislaadut ja sen, että vaikka projektimme oli yhteinen, ovat tutkimuksemme erilliset ja omaeräiset.

Taiteen tekeminen, kokeminen ja tulkinnat taiteesta muuttuvat historian myötä ja ovat kontekstiin sidottuja (Määttänen 2008, 245), ja sama koskee myös käsityksiä tekijyydestä. Tässä luvussa kuvaamani lähteiden perusteella lasten taiteessa ja tekijyydessä keskeistä on vertaiskulttuuri ja vuorovaikutus, ympäristöstä ammennetut vaikutteet sekä kollektiivisuus ja jaettu tekijyys. Tässä tutkimuksessa tarkastelen tekijyyttä ensisijaisesti taiteellisen toiminnan kautta, taiteen tekemisen prosessina, sillä se avaa toisenlaisia näkymiä tekijyyteen kuin prosessin lopputulokset, taideteokset. Sadutettu teksti – sanataideteos – on kiinnostava tarkastelun kohde sellaisenaan, mutta tekijyyden tutkimisen kannalta antoisaa on tarkastella erityisesti teoksen syntyprosessia: esimerkiksi sadutus-tilannetta ja siinä tapahtuvaa vuorovaikutusta, lasten ja aikuisten yhteistoimintaa, jaettua tekijyyttä. Luvussa 2.3 tarkastelen kuitenkin myös teoksia eli sadutettuja tekstejä, mutta silloinkin näkökulmani on toiminnassa, sillä ajattelen, että tekstit ovat lasten sosiokulttuurista toimintaa, jotka ilmentävät kulttuurista tekijyyttä.

## 1.4 Tutkimuksen rakenne

Tässä johdantoluvussa kuvaan tutkimukseni kokonaisuuden ja taustat sekä täydennän osatutkimuksiani eli artikkeleita. Ensimmäisessä alaluvussa kerron tutkimuksen lähtökohdista, esittelen tutkimustehtävän ja -kysymykset sekä tarkastelen tutkimukseni paikkaa ja sijoittumista tutkimuskentällä. Toisessa alaluvussa esittelen tutkimukseni teoreettisen viitekehyksen, käsitteet ja määritelmät sekä tutkimukseni suhteen niihin. Kolmannessa alaluvussa kuvaan ontologiset, epistemologiset ja metodologiset sitoumukseni, tutkimusaineiston, aineiston keräämisen ja analyysin menetelmät sekä niihin liittyvä haasteet. Tarkastelen myös omaa tutkijapositioni ja tutkimukseeni liittyviä eettisiä kysymyksiä. Neljännessä alaluvussa kuvaan väitöskirjani osatutkimusten sisällöt. Viidennessä alaluvussa kerron tutkimukseni tulokset ja teen tutkimuksen

arviointia. Viimeisessä eli kuudennessa alaluvussa pohdin tämän tutkimuksen avaamia kysymyksiä ja lapsitekkijyyden näkymiä.

Johdantoluvun lisäksi tutkimukseni koostuu kolmesta artikkelista. Artikkelissa I, *Lapsen taiteilijuudesta ja tekijyydestä* (2014), tarkastelen käsitteitä lapsi, tekijä ja taiteilija sekä teoreettisesti että teatteriprojektin sadutustilanteita analysoimalla. Pyrin osoittamaan, miten tekijyys rakentuu aikuisten ja lasten välillä sadutuksessa tapahtuvien neuvottelujen kautta. Artikkelissa II, *Lapsen toimijuuden tarkastelua visuaalisen aineiston avulla* (2015), analysoin yhden teatteriprojektiin osallistuneen lapsen toimijuutta projektin aikana kerätyn visuaalisen aineiston (piirrookset, valokuvat, videot) kautta. Arvioin, millä tavalla visuaalisten menetelmien käyttö toimii tällaisessa tutkimusasetelmassa, ja teen havaintoja yksittäisen lapsen toimijuuden ilmenemisestä. Tässä artikkelissa puhun toimijuudesta, en tekijyydestä, sillä tarkastelun kohteena ei ole lasten taide vaan kaikki muu toiminta teatteriprojektin yhteydessä, kuten valokuvassa poseeraaminen. Artikkelissa III, *Omat nimet kirjoissa: lasten taide ja tekijänoikeus* (2019), erittelen lasten taiteen julkaisemiseen liittyviä käytänteitä ja haasteita sekä lasten tekijänoikeuksien toteutumista taiteen perusopetuksen kontekstissa.

## 2 TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT

Teorialla voidaan viitata monenlaisiin ilmiöihin, mutta tässä yhteydessä tarkoitetaan teorialla tutkimukseni viitekehystä eli keskeisiä käsitteitä ja niiden välisiä merkityssuhteita (Tuomi & Sarajärvi 2018, 23). Tutkimukseni keskeisimmät käsitteet ovat *tekijyys*, *tekijä* ja *lapsitekijä*, ja työni rakentuu kolmeen tutkimusalaan – taidekasvatukseen, tekijyystutkimukseen ja lapsuudentutkimukseen – joista jokaisella on hieman erilainen lähestymistapansa näihin käsitteisiin. Lisäksi työni sivuaa hieman myös juridiikan aluetta pohtiessani lasten tekijänoikeutta.

Tässä luvussa suhteutan tutkimukseni tieteenalan teoreettisiin traditioihin sekä kuvaan tutkimukseni keskeiset käsitteet ja määritelmät. Luku jakautuu kolmeen osaan, kolmeen eri tutkimustraditioon: tekijyystutkimuksen traditioon, lapsuudentutkimuksen traditioon ja lasten taiteen tutkimuksen traditioon.

### 2.1 Tekijyystutkimus

Ajattelen, että jokaisen tekijyyttä tutkivan on otettava kantaa tekijyystutkimuksen traditioon ja sijoitettava oma tutkimuksensa tradition asettamien raamien avulla. Kaisa Kurikan (2013) mukaan kirjallisuustieteellinen tekijyystutkimus voidaan tiivistää pariin keskeiseen kysymykseen: ensinnäkin, *missä* tekijä on ja *miten hän sijoittuu* suhteessa teokseen – tekstin ulkopuolelle vai sen yhdeksi rakennepiirteeksi (kuten strukturalistisessa narratologiassa), vai kaikkialla läsnä olevaksi mutta silti näkymättömäksi (kuten romantiikan käsityksen mukainen ”jumala-tekijä”). Toiseksi, *mikä* tekijä on – historiallinen, sukupuolittunut henkilö vai tekstuaalinen hahmoperiaate. Englanninkielisessä kirjallisuudentutkimuksessa tehdään ero *author* ja *writer* -sanojen välillä, joista ensimmäinen viittaa teoreettiseen, tekstistä hahmottuvaan tekijään, jälkimmäinen taas maailmassa elävään tekijäsubjektiin, kirjoittavaan ihmiseen, ja tekijätutkimuksessa on perinteisesti pidetty nämä kaksi erillään. (Kurikka 2013a, 33.) 1900-luvulle saakka kirjallisuudentutkimuksen positivistisessa ja biografisessa suuntauksessa keskityttiin elävään tekijäsubjektiin eli kirjailijaan, kunnes formalistinen tutkimus,

kuten uskriitikki, "siirsi painopisteen tekijästä tekstiin" (Hosiaislouma 2016, 915–916). 1920-luvulla syntyneessä uskriitikin suuntauksessa vastustettiin kirjailijan taustasta ja muista konteksteista lähtevää tutkimusta. Uskriitikot korostivat lähilukua ja ajattelivat tekstin merkityksen sijaitsevan tekstissä itsessään. Kirjailijaa pidettiin epäluotettavana ja epäkiinnostavana. W. K. Wimsatt ja Monroe C. Beardsley loivat käsitteen "intentioharha" (*The Intentional Fallacy*, 1946), jolla he viittasivat siihen, että kirjailijan intentiot (aikomukset, pyrkimykset, tarkoitukset) eivät ole merkityksellisiä tai edes saatavilla olevia, kun kirjallista teosta tulkitaan ja arvioidaan. (Hosiaislouma 2016, 362, 987–988.)

Yksilökeskeistä tekijänäkemyistä kritisoitiin myös jälkistrukturalistisessa suuntauksessa, jossa tekstin tarkoitusta etsittiin lukijasta ja kontekstista, ei niinkään tekijästä. Jälkistrukturalismiin kuului erilaisten vastakkainasettelujen ja hierarkioiden purkaminen, merkitysten "vapaa leikki". (Hosiaislouma 2016, 916, 732–733.) Keskeisiä jälkistrukturalisteja olivat Roland Barthes ja Michel Foucault. Historiallisen tekijäsubjektin katoamiseen tutkimuksesta vaikutti erityisen voimakkaasti Barthesin *La mort de l'auteur -essee* (1968, Tekijän kuolema), tai oikeastaan siitä tehdyt, turhan suoraviivaiset tulkinnat. Barthesin tavoitteena ei ollut hylätä tekijää tutkimuskohteena vaan päästä irti romanttisesta tekijänäkemyksestä, jonka mukaan kirjallisen teoksen tulkinta ja lopullinen selitys on aina tekijänsä, kirjailijan vallassa. (Kurikka 2013a, 10–11.) Foucault puolestaan kirjoitti esseessään *Qu'est-ce qu'un auteur?* (1969, Mikä on tekijä?), että tekijäkeskeisyys estää "kollektiivisen luomisen ja aiempien tekstien vapaan hyödyntämisen" (Nyqvist & Oja 2018, 40–41), jotka ovat keskeisiä piirteitä lasten taiteessa ja olenainen osa tutkimukseni tekijäyyskäsitystä.

Lastenkirjallisuudentutkimuksen ja lapsitekijyyden kannalta on syytä kyseenalaistaa todellisen tekijäsubjektin sulkeminen tutkimuksen ulkopuolelle (Smith 2017, 11). Uudemmassa tekijäyystutkimuksessa onkin pyritty irti tiukasta joko-tai-asenteesta tekijän määrittelyssä (ks. esim. Nehamas 2002 ja Alén-Savikko ym. 2020). Omassa tutkimuksessani yhdistän tutkimustradition tekijäkäsitykset siten, että käsitän lapsitekijyyden tulkinnallisena rakenteena mutta lapsitekijän empiirisenä tekijäsubjektina, taidetta tekevänä ihmisenä. Seán Burke (2006, 39–40) huomauttaa, että nykyinen uskontekstualistinen kirjallisuudentutkimus on riippuvainen biografisesta tekijäsubjektista, mutta samaan aikaan häpeää sitä ja pyrkii pitämään tekijän eletyn elämän tutkimuksen ulkopuolella.

Mutta elämä, kuten aina, sykkii ja värisee, puolustaa oikeuksiaan kirjallisuustieteen epävarman opinalan marginaaleissa. Mahdottomana mukauttaa se heittää varjonsa tutkimuksellisten pyrkimysten yli. (Burke 2006, 40.)

Burke ihmettelee, miksi reaali maailmasta ja todellisesta elämästä tuli "kirjallisuudentutkimusta häpäisevä köyhä serkku" (Burke 2006, 41). Tänä päivänä, kun autofiktion kirjoittaminen ja sen tutkiminen on yhä suositumpaa, ei ehkä enää voida puhua köyhästä serkusta. Keskeinen ero nykyisessä tekijän elämän ja elämäkerran hyväksyvässä tutkimuksessa entiseen biografismiin onkin se, että teoksen tulkinnan ei ajatella olevan tekijän hallussa eikä teoksen merkitys palaudu tekijän elämään. Sen sijaan tekijän elämä on yksi konteksti, jonka kautta voi tarkastella esimerkiksi (tässä tapauksessa) lapsitekijyyden edellytyksiä.

(Kurikka 2006, 27.) Oma tutkimukseni ei ole biografistista eikä biografista mutta kontekstuaalista kyllä, sillä kirjoittamalla auki ja esiin ”todellisen lapsen” ajattelun tavoittavani yhden tulokulman lapsitekijyyteen: lapsi itse on tärkein edellytys (mutta ei ainoa), joka mahdollistaa lapsen tekijyyden.

Tekijyyttä voi tarkastella esimerkiksi representaationa (tekijäkuva-tutkimus), prosessina tai tapahtumana tai tekijänimen kautta. Erilaisten tekijänäkemyksien runsaus kertoo siitä, että tekijällä on merkitystä sekä taiteessa että sen tutkimuksessa – tekijää ei voi ohittaa (Kurikka 2013b, 111–112). Nyqvist ja Oja (2018, 43) puolestaan muistuttavat, että ”tekijyys on aina oman aikansa kulttuurin tuote”. Tekijyyttä tuotetaan, ja sen tuottamiseen osallistuvat monet eri tahot. Tässä luvussa lähestyn tekijyyttä ja sen tuottamista kolmesta suunnasta: tekijänimen merkityksen, tekijän toiseuden ja toiseuttamisen sekä jaetun tekijyyden näkökulmista. Tarkastelen myös tekijän käsitteen suhdetta toimijuuden käsitteeseen sekä lapsuuden käsitteeseen, ja näiden kytkösten vuoksi eettisten kysymysten käsittely on tutkimuksessani keskeistä. Kaisa Kurikan ja Veli-Matti Pynttärin sanoin: ”tekijä nousee esiin silloin, kun puhutaan toimijuudesta ja etiikasta” (Kurikka & Pynttäre 2006, 7).

### 2.1.1 Tekijänimen merkitys

Tämän väitöskirjan on kirjoittanut Lea, 43 vuotta. Lean lempikirjan on kirjoittanut Astrid, 66 vuotta ja lempimaalauksen tekijä on Vincent, 36 vuotta. Tällainen tapa puhua aikuisten teoksista vaikuttaisi oudolta, mutta lasten tekemän taiteen yhteydessä se on ollut aivan tavallista. Kun menemme katsomaan näyttelyä, jossa on esillä lasten tekemiä teoksia, tai luemme julkaisua, jossa on lasten kirjoittamia kertomuksia, saattaa tekijätietojen kohdalla lukea vain tekijän etunimi ja ikä. Tämä käytäntö on aina askarruttanut minua: miksi tekijän koko nimeä ei kerrota? Miksi iän ilmoittaminen on tärkeää? Onko kyse yksityisyydensuojasta, alaikäisen suojelemisesta vai siitä, ettei lasten luovan työskentelyn lopputuloksia pidetä taideteoksina eikä tekijän nimeämistä siksi niin olennaisena? Kuten toin esiin luvussa 1.1, nimeämisen käytäntö onkin vähitellen muuttunut, kun lasten tekijänoikeuksia ja tekijyyden kysymyksiä on tuotu laajemmin esiin. Toisaalta esimerkiksi verkossa julkaisemisen yleistyminen ja EU:n tietosuojasetus (679/2016) ovat osaltaan vaikuttaneet siihen, että jotkut taidekasvatustoimijat, ja varsinkin lasten huoltajat, suosivat tällä hetkellä tekijyyden entistäkin vahvempaa suojaamista tai salaamista. (Artikkeli III.) Lasten taiteen yhteydessä tekijänimen ilmoittamiseen liittyikin monenlaisia eettisiä kysymyksiä, joita käsittelen artikkelissa III. Tässä luvussa sen sijaan pohdin tekijänimen merkitystä lapsitekijyyden kannalta muun muassa Kaisa Kurikan (2013a ja 2013b) tekijänimitutkimuksia hyödyntäen. Tässä vaiheessa on syytä korostaa, että Kurikka, kuten suurin osa muistakin tekijyystutkijoista, tarkastelee tekijyyttä kanonisoidun kirjailijainstituution sisällä, sitä vasten ja sitä vastaan: ”Tekijänimellä voi pelata, ja sillä voi häiritä [--] koko kirjallisuusinstituution esteettisen sääntökokoelman perusteita” (Kurikka 2013a, 318). Oma tutkimuskohteeni sijoittuu tuon instituution ulkopuolelle, enkä tarkastele tekijyyttä ainoastaan



sanataiteen tekemisen näkökulmasta. Tämä kenties sulkee pois tietynlaisia tekijyyden käsityksiä, mutta avaa ja mahdollistaa toisenlaisia.

Tekijänoikeuslaissa (404/1961) tekijä määritellään tekijäolettaman kautta: "Tekijänä pidetään, jollei näytetä toisin olevan, sitä, jonka nimi taikka yleisesti tunnettu salanimi tai nimimerkki yleiseen tapaan pannaan teoksen kappaleeseen tai ilmaistaan saatettaessa teos yleisön saataviin." Lain edessä tekijänimellä on siis suuri merkitys. Tekijänimi tekijyyden ilmaisuna liittyy ajatukseen tekijänimen valinnanvaraisuudesta ja -vapaudesta, sillä tekijä voi käyttää vaikkapa pseudonyymia tai jättää nimensä tyystin pois (Kurikka 2013b, 113). Näin ei kuitenkaan usein ole lapsitekijän kohdalla, sillä tekijänimet eivät välttämättä ole lasten itsensä valitsemia vaan aikuisten – huoltajien tai taidekasvattajien – päättämiä. Tutkimuskyselyni vastaajista vain kaksi ilmoitti, että lapsitekijä saa itse päättää, miten hänet nimetään teoksen julkaisemisen yhteydessä (artikkeli III, 74). Tekijyydellä on silti merkitystä lapsille itselleen, ja he liittyvät sen usein juuri tekijänimeen, kuten Päivi Setälä (2012) on havainnut:

Tekijyydellä eli kuvan identifioimisella "oikealle ottajalle" oli lapsille suuri merkitys. [--] Tässä aineistossa lapsille oli tärkeää nimetä kuvan ottaja. Yhden kuvan osalta lapset hämääntyivät kysymyksestäni, koska nimitin yhtä lapsista väärällä nimellä, mikä johti kuvan tekijyyden väärään määritykseen. [--] Oma tekijyyttä puolustettiin myös painokkaasti, mikäli olin erehtynyt kuvaajissa. (Setälä 2012, 86–87.)

Toisaalta tekijänimen valinnaisuus on säädeltyä ja rajoitettua esimerkiksi julkaisutoiminnan ja muiden taidepoliittisten lainalaisuuksien puolesta, vaikka tekijä olisikin aikuinen. Kurikan mukaan olennaista ei olekaan kysyä, mikä tai millainen tekijä on, jos halutaan tavoittaa empiirinen tekijä, vaan tulisi kysyä, *miten tekijä toimii*. Kysymys tekijän toiminnasta perustuu Gérard Genetten ajatukseen tekijänimen ja muiden paratekstien funktionaalisista ominaisuuksista. Kurikan tulkinnan mukaan Genetten

paratekstit palvelevat tekstien vastaanottoa ja lukemisaktia: ne ovat tulkinnan ja tekstin välisiä kynnyksiä. Toisin sanoen Genetten näkemykset tekijänimistä painottavat niiden affektiivista voimaa ja sitä, miten ne toimivat ympäristössään. (Kurikka 2013a, 77.)

Esimerkiksi kirjallisissa instituutioissa tekijänimi on mekanismi, "joka määrittelee kuka kuuluu tekijöiden joukkoon ja kuka suljetaan sieltä pois". Tällöin kysymys tekijyydestä liittyy myös politiikan, etiikan ja vallankäytön asetelmiin. (Kurikka 2013b, 123–126.) Nämä asetelmat ovat väistämättömiä myös lapsitekijyyden kohdalla. Lastenkulttuurin, lastenkulttuuripolitiikan ja lasten ohjatun taidetoiminnan vallankäyttäjät ovat useimmiten aikuiset, joiden kiinnostuksesta, tiedoista, motivaatiosta ja asenteista pitkälti riippuu se, kuinka vahvaa lapsitekijyyttä toiminnassa pääsee syntymään<sup>9</sup>.

Tekijänimi vaikuttaa siihen, millä tavalla kirjallista teosta luetaan, tulkitaan ja arvostetaan (Kivilaakso 2015; Mattila 2020). Katri Kivilaakso on tarkastellut erityisesti naiseksi tai mieheksi määritellyn kirjailijanimen vaikutusta teoksen vastaanottoon 1980-luvun suomalaisella kirjallisuuskentällä, mutta

---

<sup>9</sup> Tästä lisää luvussa 2.2.1.

muistuttaa, että ”keskustelu nais- ja mieskirjailijoiden erilaisesta kohtelusta silloin tällöin edelleen leimahtaa” ja että ”1980-luvun naisnäkökulmaisen kirjallisuudentutkimuksen monet kysymykset ovat relevantteja vielä 2010-luvullakin”. (Kivilaakso 2015, 182–183). Keskustelu lapsitekijyyden mahdollisuuksista ja rajoituksista ei suoraan vertaudu keskusteluun nais- ja mieskirjailijoista, mutta keskusteluja yhdistää ajatus tekijänimen merkityksestä. Tekijänimi ”antaa teokselle alkuperän ja kehyksen, josta sitä voi lähestyä. [--] Anonymia teosta on vaikea arvioida ja sijoittaa asiayhteyksiinsä.” (Nyqvist & Oja 2018, 27.) Tieto tekijästä ja teoksen alkuperästä on siis myös piirre, joka määrittää teoksen tulkintaa, ja sitä kautta se on yksi teoksen esteettisistä ominaisuuksista (Nyqvist & Oja 2018, 29).

Kaisa Kurikan mukaan moderniin tekijyyteen on ”jo 1700-luvun lopulta lähtien eli tekijänoikeuslainsäädännön alkuvaiheista asti” liittynyt kaupallisuus ja myöhemmin mediajulkisuus (Kurikka 2013b, 115). Kirjallinen kustannus- ja julkaisutoiminta perustuu tekijään, tekijänimeen, joka on eräänlainen tavaramerkki. Tekijänimi vaikuttaa lukijan valintoihin ja tulkintoihin. (Nyqvist & Oja 2018, 29–30.) Lapsitekijän puuttumista taidekentältä on usein perusteltu juuri kaupallisuuden näkökulmasta: lapsi ei ammattimaisesti tee taidetta myydäkseen sitä tai päästäkseen julkisuuteen, lapsitekijälle ei muodostu tavaramerkkiä. Toisaalta lapset ovat merkittäviä toimijoita myös taloudellisissa toimintaympäristöissä (Ruckenstein 2013, 11–13), eivätkä lapsitekijät ole suinkaan täysin kaupallisuudesta tai taloudellisista sitoumuksista vapaita. Lapset tekevät työtä, sekä palkallista että palkatonta, ja taidealalla perinteistä palkkatyötä muistuttavaa työtä<sup>10</sup> edustavat muun muassa lapsinäyttelijät. (Ruckenstein 2013, 47.) Suomeen on myös hiljattain perustettu pienkustantamo, joka julkaisee ja myy lasten ja nuorten tekemää kirjallisuutta. Kustantamon nuorin kirjailija on tällä hetkellä 9-vuotias.<sup>11</sup>

Tutkimukseni perusteella lasten taiteen kohdalla tekijän *ikä* vaikuttaa olevan jopa tärkeämpi tekijän nimeämisen tapa kuin erisnimi. Taidekasvattajien perustelut iän ilmoittamiselle liittyvät lapsen taidollisen ja taiteellisen kehitystason seuraamiseen sekä yleisesti ”pedagogisiin syihin”, taiteen tulkitsemiseen, arvottamiseen ja muihin vastaanoton näkökulmiin, sekä jopa taidekoulun markkinointiin. Lapsitekijän ikä kiinnostaa yleisöä, ja tähän kiinnostukseen halutaan vastata, kun lasten taideteoksia esitetään julkisesti. Lasten teoksia saatetaan verrata aikuisten tekemiin, ja ”aikuismaista tasoa” pidetään saavutuksena – ehkä myös osoituksena taideopetuksen laadusta. (Artikkeli III, 70–73.) Tämän tyyppiset vastaukset heijastavat kehitysteorioista kumpuavaa taidekasvatuskäsitystä, mutta myös yhteiskunnallisen sosialisatioajattelun näkemystä lapsista pikemminkin tulevina (*becomings*) kuin olevina (*beings*): lapsuus on aikuiseksi valmentautumista, ja aikuisuus on se mitta, jota vasten lapsen kykyjä ja valmiuksia arvioidaan (Alanen 2009, 17). Toisaalta lasten taiteen yleisöksi ei ajatella ainoastaan aikuisia vaan myös toisia lapsia, jolloin lapsitekijän ikä halutaan kertoa ennen kaikkea vertaisyleisön vuoksi: lapsitekijä voi toimia

<sup>10</sup> Lasten tekemää työtä on jaotellut viiteen eri kategoriaan sosiologi Hilary Levey, 2009.

<sup>11</sup> Kustannus Z <https://kustannusz.fi/>

innostavana esikuvana muille lapsille (artikkeli III, 72). Taustalla vaikuttaa pyrkimys lasten taiteen näkyväksi tekemiseen ja oman tulkintani mukaan myös vahvaa lapsitekijyyttä ja -kokijuutta mahdollistava ajattelutapa. Olipa motiivi mikä tahansa, on ikäkategorioiden käyttöä silti aina syytä tarkastella kriittisesti, sillä se voi tyypistää ja yksinkertaistaa tekijän ikäryhmänsä kollektiivisen identiteetin edustajaksi (Taylor 2012, 390). Stephanie Taylor kirjoittaa artikkelissaan tutkimukseen osallistujista, mutta sama ilmiö koskee mielestäni monia muitakin tilanteita, joissa ikä tuodaan esiin.

### 2.1.2 Tekijyys ja toiseus

Historiallisesti, aikuisuudesta käsin, lapsi on usein nähty toisena suhteessa aikuiseen ja lapsia on tietoisesti tai tiedostamatta toiseutettu erilaisin tavoin (ks. esim. Jones 2008). Toiseudella tarkoitetaan kulttuurintutkimuksessa representaation ja merkityksellistämisen käytäntöjä, "jotka tuottavat stereotyyppisiä käsityksiä toisen rodun, toiden etnisyyden, toisen sukupuolen tai muun itses-tämme poikkeavan ihmisryhmän edustajista" (Hosiaislouma 2016, 933). Stuart Hall (1992, 296–308) on siirtomaasuhteita koskevassa tutkimuksessaan löytänyt neljä eri tapaa, joilla toiseutta on näissä kolonialistisissa suhteissa tuotettu. Tapoja ovat toisen idealisointi, omien fantasioiden projisointi toiseen, puuttuva kyky tai halu arvostaa eroja sekä muiden kulttuurien arvottaminen omasta kulttuurista käsin, oman kulttuurin kriteereillä. Vastaavia toiseuttamisen diskursseja ja mekanismeja ovat havainneet niin lapsuudentutkijat (esim. Saikkonen & Väänänen 2000) kuin kirjallisuudentutkijatkin (mm. Toivanen 2008). Postkolonialistisessa ja feministisessä kirjallisuudentutkimuksessa tuodaan esiin, että länsimaisen kirjallisuuden historiassa tekijän käsite on perinteisesti tarkoittanut valkoista, keskiluokkaista miestä (Toivanen 2008, 117), ja perinteistä tekijyyksäilyä pyritään tutkimuksen keinoin purkamaan ja uusintamaan. Lapsitekijyyden käsitteellistämällä pyrin osittain samaan, perinteisen tekijyyksäilyksen laajentamiseen, ja lapsen yhteiskunnallisessa asemassa voidaan nähdä yhtymäkohtia naisten asemaan 1900-luvun alun Suomessa. Tuolloin naisten asema koheni muun muassa äänioikeuden myötä, mutta "taiteelliseen ja kirjalliseen diskurssiin" osallistuminen oli naisten kohdalla edelleen ongelmallista. Yleisesti ottaen ja abstraktiona feminiinisyyttä arvostettiin, mutta konkreettista tilaa taiteelle ja luovuudelle ei naisilla välttämättä ollut. (Parente-Čapková 2006, 196.) Naiskirjailijoiden teoksia on vähätelty ja pidetty ei-omaperäisenä jäljittelynä; toisaalta mieskirjailijat ovat käyttäneet heidän kirjoituksiaan omissa teoksissaan ilman plagiointisyytöksiä (Parente-Čapková 2006, 203; Nyqvist & Oja 2018, 38). Monissa kulttuureissa naistekijyys on yhä edelleen joksikin tulemistä; nainen on tuleva subjekti, "joka on ilmaantumassa sorron ja poissulkemisen historiasta" (Parente-Čapková 2006, 218).

Katri Kivilaakson (2015, 14) mukaan suomalaisen kirjallisuuskeskusteluun vaikuttivat 1980-luvulla Elaine Showalterin tekstit, joiden taustalla oli havahtuminen naisten osattomuuteen ja näkymättömyyteen "kirjallisessa kaanonissa tai sen tutkimuksessa". Tuolloin pohdittiin eron käsitettä ja keskusteltiin esimerkiksi siitä, pitäisikö sukupuolten välistä eroa pyrkiä häivyttämään vai

korostamaan. 1980-luvun "naisnäkökulmainen tutkimus pyrki joko häivyttämään miesten ja naisten välisen eron todistamalla, että naiset pystyvät samaan kuin miehet, tai korostamaan eroa lähtemällä siitä, että naiset kirjoittavat eri tavalla kuin miehet". Feministisen tutkimuksen ero naisnäkökulmaiseen on siinä, että feministisessä kirjallisuudentutkimuksessa korostetaan "erojen moneutta", toisin sanoen on siirrytty naistekijyyden yhtenäisestä kategoriasta sen sisäisten erojen tarkasteluun eli intersektionaaliseen ajatteluun<sup>12</sup>, jossa otetaan huomioon esimerkiksi seksuaaliseen suuntautumiseen, yhteiskuntaluokkaan ja etniseen taustaan liittyvät erot. (Kivilaakso 2015, 17–18.) Keskeinen lähtökohta intersektionaalisuudessa on, että ihmisen identiteetti on aina moninaisuus, jota ei voi typistää vain yhteen tai kahteen kategoriaan, kuten sukupuoleen, luokkaan tai ikään. (Collins 2016, 11). Näitä kategorioita voidaan kutsua myös toiseus- ja identiteettimerkitsijöiksi (Liljeström & Gylén 2014, 8). Tämä näkökulma liittyy edellisessä luvussa kuvattuihin tekijä nimeämisen tapoihin ja siihen, että lasten taiteen yhteydessä iän ilmoittaminen koetaan eri syistä merkityksellisenä: intersektionaalisen ymmärryksen sijaan vaikuttaa siltä, että lapsen identiteetti typistetään useissa yhteyksissä vain iän mukaiseen kategoriaan.

Intersektionaalinen tarkastelu on viime vuosina alkanut yleistyä myös lapsuudentutkimuksessa, sillä, kuten Leena Alanen huomauttaa, "lapset eivät ole vain lapsia" (Alanen 2016, 159). Lapset ja lapsuudet ovat keskenään erilaisia, ja siksi on harhaanjohtavaa puhua lapsista yhtenä joukkona – varsinkin, jos lapseksi määritellään kaikki alle 18-vuotiaat. Intersektionaalisessa lapsuudentutkimuksessa sukupolvijärjestyksen (*generational order*) käsite vastaa sukupuolen (*gender*) käsitettä feministisessä tutkimuksessa (Alanen 2016, 159). Tällöin ei aseteta vastakkain lasta ja aikuista siten, että aikuisuus olisi jotain mitä lapselta puuttuu tai mitä kohti hän on menossa. Sukupolvijärjestyksen idea ei ylipäätään perustu psykologis-pedagogiseen lapsuuskäsitykseen, vaan "lapset ja lapsuus sijoittuvat siinä yhteiskunnallisiin yhteyksiin, yhteiskuntansa sosiaalisiin ja kulttuurisiin rakenteisiin ja niihin prosesseihin, joissa näitä rakenteita luodaan, ylläpidetään ja muutetaan" (Alanen 2009, 12).

Olenainen ero sukupuoli- ja kulttuurieron sekä lapsi–aikuinen-eron välillä on kuitenkin se, että kaikki aikuiset ovat joskus olleet lapsia. Raja lapsuuden ja aikuisuuden välillä on häilyvä, suhteellinen ja kulttuurisesti vaihteleva. Siksi on yhä tärkeää tarkastella lapsia suhteessa aikuisiin, ei ainoastaan lasten keskinäisiä eroja ja yhtäläisyyksiä. von Bonsdorff nimittää tätä eksistentiaaliseksi näkökulmaksi lapsuuteen: lapsen tilanne, kuten ikä ja kokemusvaranto, tekevät lapsesta erilaisen suhteessa aikuiseen<sup>13</sup>. (von Bonsdorff 2005, 272–275.) Feministinen kirjallisuudentutkimus ja lapsinäkökulmainen tekijyytutkimus eroavat

---

<sup>12</sup> Intersektionaalista ajattelua on ollut yhteiskuntatieteissä jo ainakin 1970-luvulta lähtien, mutta käsitteenä sen esitteli Kimberlé Crenshaw vuosina 1989 ja 1991 kirjoittamissaan artikkeleissa. Tuolloin intersektionaalisuus merkitsi lähinnä rotua, sukupuolta ja sosioekonomista asemaa, mutta sittemmin intersektionaalisuuden käsite on laajentunut koskemaan kaikkia muitakin mahdollisia sosiaalisia kategorioita, jotka vaikuttavat ihmisen identiteetin muodostumiseen ja toisaalta hänen asemaansa yhteiskunnassa. (Collins 2016 & 2009; Griffin & Chávez 2012; Crenshaw 1991.)

<sup>13</sup> Eksistentiaalisesta näkökulmasta lapsuuteen kirjoitan tarkemmin luvussa 2.2.1.

myös toisella merkittävällä tavalla: feminististä tutkimusta on kuvattu kamppailuksi tekijyydestä – se on ollut historiallista kamppailua omasta tilasta, tunnustuksesta, mahdollisuudesta kirjailijuuteen ja omaan traditioon – ja sen vastapuolena on kirjallisuusinstituution sementoima länsimainen, valkoihoinen, keskiluokkainen mieskirjailija (Kivilaakso 2015, 22, 25). Lapsitekiijyydessä ei ole kyse lasten aktiivisesta kamppailusta oman tekijyytensä tunnustamiseksi eikä kyse oman tradition luomisesta tai kirjallisuuden (tai muun taiteenlajin) kaanoniin pyrkimisestä. Kamppailua, tai oikeastaan vallankumousta, kuitenkin ehdottaa John Wall (2013) artikkelissaan *Childism: The Challenge of Childhood to Ethics and the Humanities*:

Children will take a central place in humanities scholarship only if there is a revolution on a similar scale to the revolutions that have occurred in connection with other “minorities.” Art, literature, history, culture, philosophy, religion, and the like would need to be considered narrow and stunted if they did not account for age in addition to gender, sexuality, class, race, and ethnicity. (Wall 2013, 61.)

Tässä kohtaa lapsella on kuitenkin esteensä, Wall huomauttaa. Ikä ja vähäisempi elämäkokemus vaikuttavat väistämättä niihin taloudellisiin, poliittisiin ja koulutuksellisiin resursseihin, joita lapsella on käytettävissään taistelussaan marginalisaatiota vastaan (Wall 2013, 63).

Lapsitekiijyyden ja lasten taiteen toiseuttamista tehdään käsitteellisellä tasolla myös pelkistämällä lastenkulttuuri viihteeksi. Susanne Ylösen (2016) mukaan “lapset ja lapsuus rinnastetaan usein aikuisiin ja aikuisuuteen tavalla, joka antaa lastenkulttuurille viihteellisemmän ja vähemmän vakavasti otettavan aseman. Tämä viihteellisyys voidaan esittää joko positiivisesti ‘lapsenomaisuutena’ tai negatiivisesti ‘lapsellisuutena’.” (Ylösen 2016, 132.) Lapsellisuutta pidetään negatiivisena piirteenä jopa lapsessa itsessään, lapsenomaisuudella puolestaan tarkoitetaan myös viattomuutta ja hyvyyttä (Ylösen 2016, 132; Nandy 1987/1992, 56–57). Lapsenomaisuus tai lapsenkaltaisuus on myös taiteen historiassa liitetty ajatukseen viattomuudesta sekä ehtymättömästä luovuudesta ja mielikuvituksen rikkaudesta, joita on pidetty lapsille luontaisina ominaisuuksina, ja siksi ammattitaiteilijoidenkin tulisi pyrkiä kohti lapsenkaltaista ilmaisua (Leeds 1989, 99–100). Kuten mainitsin luvussa 1.3, tällainen käsitys on osa myyttistä ajattelua, joka on haitallista lasten taiteen kannalta: se estää näkemästä lapsen tavoitteellisina toimijana, jolla on intentioita ja näkemyksiä taiteen tekemisessä (McClure 2011, 133). Toiseuttaminen ei siis aina tarkoita huonompana tai vähemmän arvokkaana pitämistä, vaan myös päinvastaista: lasten taiteen jalustalle nostaminen tai ajatus siitä, että “jokainen lapsi on taiteilija” ovat yhtä lailla toiseuttavia mekanismeja, jotka eivät tunnista lapsitekiijyyden moninaisuutta tai todellista arvoa.

### 2.1.3 Jaettu tekijyys

Hanna Kuuselan (2020) mukaan yhteisöllisyys ja erilaiset kollaboraatiomuodot ovat nykytaiteessa erityisen suosittuja työtapoja. Tekijyystutkimuksessa ilmiöstä voidaan puhua joko monitekijyytenä, jaettuna tekijyytenä tai yhteistekijyytenä,

ja käsitteillä saatetaan myös painottaa myös hieman eri asioita. Omassa tutkimuksessani käytän vaihtelevasti kaikkia kolmea käsitettä sen mukaan, mikä niistä on kulloinkin käyttämässäni lähteessä valittu, mutta lapsitekijyyden yhteydessä mielestäni luontevinta on puhua jaetusta tekijyydestä: tekijyys jakautuu useamman lapsen tai lasten ja aikuisten kesken. Tutkimukseni teatteriprojektissa käytin yhtä jaetun tekijyyden menetelmää, ryhmäsadutusta. Sadutus on Suomessa kehitetty, kuuntelua ja osallisuutta korostava vuorovaikutteinen menetelmä, jossa luodaan kertomus kertojan ja saduttajan eli kertomuksen kirjaajan välillä (Lapset kertovat ja toimivat 2013). Sadutustilanne alkaa usein siten, että saduttaja sanoo sadutettavalle (eli kertojalle) näin: "Kerro satu, sellainen kuin itse haluat. Kirjaan sen juuri niin kuin sen minulle kerrot. Lopuksi luen tarinasi, ja voit muuttaa tai korjata sitä, mikäli haluat." (Karlsson 2003, 44.) Sadutuksen periaatteisiin kuuluu, että kertoja saa itse päättää, millaisen jutun hän kertoo, eikä saduttaja ohjaa häntä kysymyksillä tai kommentteilla. Valta tarinaan on siis kertojalla itsellään, ja kun tarina on hänen mielestään valmis ja se on luettu hänelle ääneen, hänellä on vielä oikeus tehdä siihen muutoksia. Näitä sadutuksen periaatteita en kuitenkaan noudattanut aivan täsmällisesti teatteriprojektimme sadutustilanteissa: puutuinkin esimerkiksi lasten kerronnan kulkuun ja pyrin ohjaamaan tarinan kulkua haluamaani suuntaan (artikkeli I, 127–128).

Sadutettavia voi olla yksi tai useita (ryhmäsadutus), ja he voivat olla lapsia, nuoria, aikuisia tai vanhuksia. Sadutus, erityisesti juuri ryhmäsadutus, on olemukseltaan kollaboratiivista luovaa toimintaa, sillä siinä teksti syntyy useamman ihmisen ideoiden, aloitteiden ja sisällöntuottamisen yhdistelmästä. Tutkimukseni teatteriprojektissa seitsemän lasta kertoi vuorotellen yhteistä tarinaa, josta tuli heidän ryhmänsä esityksen lähtökohta. Myös saduttaja eli minä osallistuin tarinan rakentamiseen muun muassa luomalla sadutustilanteen ja jakamalla kerrontavuoroja. Miia Toivion (2014) mukaan jaetussa tekijyydessä on kyse

merkityksen syntyemisestä vuorovaikutuksessa, vähintään kahden eri tahon yhteistoiminnassa, jolloin vastuu merkityksistä jakaantuu; samoin jakaantuu tekijyys; ja alkuperäisyys ei ole enää yksilöön rajautuva "paikka", vaan alkuperä on yhteistoiminnassa, dialogisessa liikkeessä, ponnistuksessa ja vastaan tulemisessa, kysymisessä ja vastauksissa siten, että yhtäkään osiota ei voida siitä irrottaa ilman, että jotain muuttuu. (Toivio 2014, 178).

R. Keith Sawyer (2009, 169) puolestaan saattaisi puhua sadutustapahtumasta jaettuna kognitiona (*distributed cognition*): jokaisen ryhmän jäsenten yksilöllisistä panoksista rakentuu yhteinen tuotos. Se, mikä lasten ja aikuisten välisiä sadutustilanteita tarkasteltaessa helposti jää sivuun, on aikuisen rooli, merkitys ja vaikutus. Sadutuskirjallisuudessa todetaan kyllä, että sadutus on "vastavuoroinen tapahtuma lapsen ja aikuisen kesken" ja että "Lasten tiedon ja kulttuurin tuottamisen korostaminen ei saisi peittää aikuisten osaamista. Toiminnassa lasten kanssa sekä aikuisilla että lapsilla on tärkeä sijansa". (Karlsson 2003, 13; 33.) Kollaboraatiota tai yhteistekijyyttä ei erikseen mainita, mutta Karlssonin (2003, 117) mukaan sadutuksen tuotos "muotoutuu yhteisessä sadutushetkessä, läsnä olevien välissä" ja "Saduttaja ja kertoja ovat tilanteessa tasavertaisia.

Molemmat ovat toiminnan subjekteja, joilla on oma tärkeä osuus yhteisen synnyttämisessä.”

Digitaalisen kulttuurin, sosiaalisen median ja tekstin uudenlaisten tekotapojen myötä käsitys tekijyydestä on monipuolistunut, laajentunut ja ehkä myös monimutkaistunut (Tavares 2017; Mattila 2020, 23). Taiteenlajeista erityisesti kirjoittamiseen on silti sitkeästi liitetty myytti yksilön sisäisen, henkilökohtaisen ilmaisun toteutumisesta, yksilöllisyydestä ja yksinäisyydestä, johon sosiaaliset ja kontekstuaaliset tekijät eivät vaikuta (Sawyer 2009). Toivio (2014, 172–173) kuitenkin huomauttaa, että joihinkin kirjoittamisen muotoihin yhdistämme ajatuksen yhdessä kirjoittamisesta, monitekijyydestä, täysin luontevasti: tällaisia muotoja ovat esimerkiksi tv-sarjan käsikirjoittaminen tai kaunokirjallisuuden osalta dekkarit. Toivio kirjoittaa myös heikosta ja vahvasta monitekijyyden ilmenemisestä. Heikkoa monitekijyyttä hänen mukaansa on sellainen, jossa tekstin syntyprosessiin on vaikuttanut useampi kuin yksi ihminen, mutta varsinainen sisältö on kuitenkin pääasiassa yhden kirjoittajan työn tulosta. Vahvaa monitekijyyttä puolestaan ovat sellaiset prosessit, joissa jokaisella tekstin tuottamiseen osallistuneella on merkittävä vaikutus tekstin syntymiseen. Esimerkki heikosta monitekijyydestä olisi kirjailijan ja kustannustoimittajan yhteistyö, vahvan monitekijyyden Toivio yhdistää kollaboratiivisiin kirjoittamisen tapoihin. (Toivio 2014, 182.) Toivion määritelmän mukaista vahvaa monitekijyyttä edustavat lukuisat kollektiiviset taidemuodot, jotka ovat nykykulttuurimme valtavirtaa, esimerkiksi elokuvat, tv-sarjat ja viihdekirjallisuus (Sawyer 2009, 177).

Kuten muun muassa Sawyer (2009; 2006) on tuonut esiin, kirjoittaminen jopa länsimaisen kirjallisuushistorian kanonisoidulla ”huipulla” on ollut vahvasti kollaboratiivista toimintaa: muun muassa William Shakespeare, T. S. Eliot, C. S. Lewis ja J. R. R. Tolkien eivät luoneet tekstejään ylhäisessä yksinäisyydessä oman sisäisen maailmansa lähteestä, vaan heidän teoksensa syntyivät erilaisissa prosesseissa, joihin osallistui lukuisia muita ihmisiä kanssakirjoittajan, kommentoijan ja editoijan rooleissa. Gubar (2009; 2013) ja Smith (2017) ovat omissa tutkimuksissaan osoittaneet, että osa näistä maailmankuulujen kirjailijoiden kansatekijöistä on ollut lapsia. Smith jakaa sukupolvien välisen kollaboraation kolmeen eri luokkaan: fiktiiviseen, todelliseen ja hybridiin (*fictive, real and hybrid partnerships*). Fiktiivisellä hän tarkoittaa aikuisen ja lapsen välisen yhteistoiminnan representaatioita kirjallisuudessa, todellisella puolestaan oikean, elävän aikuisen ja lapsen yhteistyötä esimerkiksi tekstin tai taideteoksen tekijöinä. Hybridimuoto sijoittuu näiden kahden, fiktiivisen ja todellisen, väliin: siinä perustana on todellinen aikuisen ja lapsen välinen yhteistyö, jota aikuinen ikään kuin fiktionalisoi, muuttaa representaatioksi esimerkiksi omassa kirjassaan. Tällöin lapsi on sekä todellinen lapsi että lapsen konstruktio (esimerkkinä *Peter Pan*). (Smith 2017, 23–25.)

Suomalaisessa nykykirjallisuudessa yksi esimerkki aikuisen ja lapsen todellisesta yhteistekijyydestä on isän ja tyttären, Ville ja Aino Tietäväisen, yhdessä tekemä kuvakirja *Vain pahaä unta*. Teoksen takakannen mukaan ”Ville Tietäväinen on palkittu Sarjakuva-Finlandialla. Esikoiskirjailija Aino Tietäväinen

(s. 2005) on hänen tyttärensä, jonka 3–6-vuotiaana näkemiin uniin tekijäparin yhdessä kirjoittama ja kuvittama teos perustuu.” (Tietäväinen 2013.) Kollektiivisten kirjoittamisprosessien ja -käytänteiden yleistymisen sekä niiden tunnistaminen ja arvostaminen asemoi lapsen yhdeksi potentiaalisesti tekijäksi muiden joukkoon, eikä aikuisten läsnäolo ja osallistuminen vähennä lapsen toimijuutta tai merkitystä tekijänä (Christensen 2019, 15).

Sawyerin (2009) mukaan luovuuskäsitykset eri kulttuureissa eroavat toisistaan merkittävästi, ja länsimaisessa kulttuurissa vallalla ovat edelleen individualistiset uskomukset ja myytti luovuudesta yksilöllisenä ilmaisuna, liittyen erityisesti niin sanottuun korkeakulttuuriin kuten runouteen, proosaan, säveltaiteeseen ja taidemaalaukseen. Helposti ajattelemme esimerkiksi kirjailijoista niin, että he kirjoittavat yksin, heillä on erityinen lahja ja jokin tärkeä sanoma, jota he haluavat välittää. Nämä käsitykset palautuvat 1800-luvun romantiikan aikakauteen, sillä sitä ennen taiteen tekeminen nähtiin pikemminkin yhteisöllisenä toimintana ja taiteilijat eräänlaisina käsityöläisinä (craftsmen). (Sawyer 2009, 167–168.) Kulttuurihistoriallisesti katsottuna kirjallinen tai kirjoitettu muoto kielelliselle luovuudelle on suhteellisen tuore ilmiö, joka perustuu oraalille muodoille eli puhutulle kielelle. Kulttuurimme painottuu kuitenkin nykyään ensisijaisesti kirjoitettuun, ei puhuttuun kieleen, mikä osaltaan vahvistaa luovuuteen liitettyjä individualismin myyttejä. Näihin myytteihin sisältyy ajatus siitä, että puhuttu kieli olisi jo lähtökohtaisesti sosiaalisempaa, kiinteämmin yhteydessä vuorovaikutukseen, kirjoitettu puolestaan yksityistä ja yksinäistä. (Sawyer 2009, 176–177.)

Nyqvistin ja Ojan (2018, 42) mukaan romanttiselle tekijäkäsitykselle ei ole tarjottu ”varteenotettavaa vaihtoehtoa” ainakaan postmodernissa kirjallisuudessa. Yksilötekijän asemaa vahvistavat kirjailijat itse, ja esimerkiksi tekijyyden jakaminen on näkynyt vain yksittäisissä kokeiluissa, ei valtavirtaan kuuluvana ilmiönä. Nykykäsitys tekijästä on ristiriitainen, sillä ”laajentunut ymmärrys kirjallisuuden moniäänisyydestä ei ole riistänyt tekijältä sitä erityisasemaa, joka hänelle on modernissa kirjallisessa kulttuurissa kehittynyt.” Hanna Kuusela (2015) kirjoittaa tästä ristiriidasta näin:

Vaikka lihallinen kirjailija biografoineen ja intentioineen merkitysten ainoana määrittäjänä onkin kyseenalaistettu, eivät kirjailijahahmon funktiot<sup>14</sup> ole kadonneet. [--] Pikemminkin kirjailijan teoreettinen heikkeneminen on tapahtunut samalla, kun kirjailijoista on tullut yhä näkyvämpiä julkisuudessa. (Kuusela 2015, 37.)

Lapsitekiäjyyteen sekä yksilöllisyyttä korostava romanttinen tekijäkäsitys että tekijän julkisuutta ja näkyvyyttä korostava brändimalli soveltuvat erittäin huonosti. Jaettu tekijäisyys ja erilaiset lasten ja aikuisten väliset kollaboraatiomuodot sen sijaan ovat lapsitekiäjyyttä vahvistavia ilmiöitä, joita seuraavaksi tarkastelen lapsuudentutkimuksen näkökulmasta.

---

<sup>14</sup> Tekijäfunktiolla Kuusela viittaa Foucault’n (1969) käsitteeseen.



## 2.2 Lapsuudentutkimus

Väitöskirjani sijoittuu lapsuudentutkimukseen, joka on Leena Alasen mukaan monitieteinen yhteiskunta- ja kulttuurintutkimuksen alue, "sateenvarjo, jonka alle ryhmittyy monien eri tieteenalojen piiriin kuuluvaa tutkimustoimintaa" (Vehkalahti ym. 2017, 105). Yhteistä kaikille lapsuudentutkijoille on pyrkimys ymmärtää lasta yhteiskunnan ja eri yhteisöjen jäsenenä ja toimijana sekä lapsuutta osana yhteiskunnan rakenteita ja kulttuuria (Alanen 2009, 9). Tässä luvussa suhteutan työni paikan ja näkökulman sosiokulttuurisen lapsuudentutkimuksen paradigmaan (Kallio ym. 2010, 8) sekä avaamun tutkimukseni lapsi- ja lapsuuskäsityksiä.

Lapsuudentutkimus on 1980-luvun alkupuolelta kehittynyt kansainvälinen tutkimusalue, jonka juuret ovat sosiologiassa ja käsityksessä lapsuudesta yhteiskunnallisena ilmiönä (Alanen 2009, 10). Tämä "uusi", sosiokulttuurinen lapsuudentutkimus (*new childhood research*) loi perustan käsitykselle lapsesta kompetenttina, aktiivisena sosiaalisena toimijana<sup>15</sup>, jolla on omat oikeutensa, toiveensa ja halunsa ja joka on merkityksellinen sellaisenaan, ei ainoastaan tulevana aikuisena (von Bonsdorff 2005, 257). Lapsiin liittyviä vakiintuneita käsityksiä tarkasteltiin kriittisesti ja haluttiin kiinnittää huomio siihen, että lapset ovat aktiivisesti yhteiskuntaan osallistuva väestöryhmä. Tutkimuksellinen mielenkiinto alkoi 1990-luvulla yhä enemmän kääntymään pois siitä, mitä lapset eivät vielä ole, kohti sitä, mitä lapset jo ovat. (Bardy 1998, 69–71). Lapsia on tutkittu niin kauan kuin tieteellistä tutkimusta on ollut olemassa (Wall 2013, 61), mutta juuri nämä uudenlaiset käsitykset lapsesta ja lapsuudesta erottavat "uuden" lapsuudentutkimuksen "vanhasta".

John Wall (2013) kirjoittaa jopa kolmesta lapsuudentutkimuksen eri aallosta, mutta muistuttaa, että kyse on hänen omasta jaottelustaan, ei alan vakiintuneesta käytännöstä. Ensimmäisessä aallossa 1980-luvulla nostettiin lasten toimijuus erilaisissa sosiaalisissa ja historiallisissa konteksteissa. Syntyi käsitys lapsuudesta sosiaalisena konstruktiona ja ymmärrys lapsen oikeuksien merkityksestä. 1990-luvun loppupuolelta alkanut toinen aalto korosti lapsen osallisuutta yhteiskunnallisissa ja tieteellisissä prosesseissa. Lasten näkökulmia ja ääniä ryhdyttiin ottamaan mukaan poliittiseen päätöksentekoon sekä akateemiseen tutkimukseen. Lasten sosiaaliseen ja yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen liittyvien aiheiden lisäksi sellaiset tutkimusaiheet, jotka käsittelevät lapsia kulttuurin tekijöinä<sup>16</sup>, sisältyvät Wallin mukaan tähän toiseen aaltoon. Wall rinnastaa lapsuudentutkimuksen aallot feminismiin ja löytää yhtäläisyyksiä: ensimmäinen aalto on ollut kamppailua sosiaalisen toimijuuden puolesta, toinen sosiaalisen tasa-arvon puolesta. Nyt Wallin mukaan olisi vuorossa lapsuudentutkimuksen kolmas aalto, josta hän käyttää nimitystä *childism*:

---

<sup>15</sup> Tätä käsitystä on sittemmin tarkasteltu myös kriittisesti, ks. luku 2.2.2.

<sup>16</sup> Wall käyttää sanaparia *culture makers* (Wall 2013, 62).

childism would seek not only to understand children's agency and to empower children's participation but also to ask how children's different and diverse lived experiences call for structurally transformed scholarly and social norms (Wall 2013, 62).

Kolmannen aallon ajatuksena siis on, ettei riitä, että marginaalissa olleet ryhmät tai vähemmistöt otetaan mukaan valtavirtaan, vaan että mukaan ottamisen myötä myös sosiaaliset tilat ja rakenteet täytyy järjestää uudestaan siten, että ne vastaavat lasten elämäkokemusten moninaisuutta. Metodologisesti Wall kutsumuu tätä lähestymistapaa hermeneuttiseksi ellipsisiksi vastineena hermeneuttiselle kehälle. (Wall 2013, 63.) Wallin jaottelun mukaisesti oman tutkimukseni lähtökohdat – lasten tekijyys, lapsen oma ääni, kulttuurinen toimijuus – sijoittuisivat siis lapsuudentutkimuksen ensimmäiseen ja toiseen aaltoon, ja teatteri-projektimme käytänteissä voi nähdä pyrkimyksen kolmannen aallon mukaiseen tilojen ja rakenteiden uudelleen järjestämiseen.

Uuden lapsuudentutkimuksen keskeisiä tutkimuskohteita 2000-luvun ensimmäisellä vuosikymmenellä ovat olleet muun muassa lasten sosiaalinen toimijuus ja yhteiskunnallinen asema, osallistumisen ja osallisuuden kysymykset sekä erilaiset lapsuuden tilan ja tilallisuuden sekä paikan ja paikallisuuden tematiikkaan liittyvät teoreettiset näkökulmat (Kallio ym. 2010; Kullman ym. 2012). Yksi tutkimukseni käynnistymiseen johtaneista havainnoista oli, että perinteisen lapsitutkimuksen aiheet liittyivät kasvatukseen ja käyttäytymistieteiden kysymyksiin, uudessa lapsuudentutkimuksessa puolestaan yhteiskuntatieteiden, erityisesti sosiologian, kysymyksiin, mutta taiteen ja kulttuurin tutkimuksen näkökulma puuttui lapsuudentutkimuksesta lähes tyystin. Lapsen kulttuurinen subjektius tai taiteellinen toimijuus eivät siis kuuluneet lapsuudentutkimuksen keskeisiin aihepiireihin teatteri-projektimme aikoihin lukuun ottamatta Pauline von Bonsdorffin johtamaa *Tilaa lapselle* -akatemiahanketta, jossa aloitin tutkimukseni tekemisen vuonna 2007. 2020-luvulla suomalaisen lapsuudentutkimuksen fokus vaikuttaisi edelleen olevan sosiologis-yhteiskunnallisissa aiheissa. Esimerkiksi toukokuussa 2019 julkaistun *Tutkimuseettisestä sääntelystä elettyyn kohtaamiseen. Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka II* -teoksen (2019a, Rutanen & Vehkalahti, toim.) artikkeleista yksikään ei käsittele lasten taiteelliseen tai kulttuuriseen toimintaan liittyviä aiheita. Kansainvälisellä tutkimuskentällä on yhdistetty taidekasvatusta ja lapsuudentutkimusta (esim. Schulte & Thompson 2018), mutta lapsuudentutkimuksen keskeisimmässä julkaisussa, *Childhood*-lehdessä, käsitellään taiteeseen liittyviä kysymyksiä vuosina 2017–2020 vain yhdessä artikkelissa<sup>17</sup> (Huuki 2019). Myös Thompson (2017, 10) huomauttaa, ettei taidekasvatus ole kovinkaan hyvin edustettuna lapsuudentutkimuksessa, vaikka "nämä ajatukset" ovat vaikuttaneet lasten taidetoimintaa käsittelevään tutkimukseen<sup>18</sup> jo pitkään. " Näillä ajatuksilla" Thompson viittaa juuri John Wallin esittämään lapsuudentutkimuksen kolmannen aallon metodologiaan, josta kirjoitin aiemmin.

---

<sup>17</sup> Ja siinäkin taide on väline ja menetelmä, ei tutkimuskohde.

<sup>18</sup> Thompson listaa useita tutkimuksia omiensa lisäksi: "Kind, 2013; McClure, 2011; Schulte, 2013; Sunday, 2015; Tarr, 2003; TrafiPrats, 2015; Thompson, 2003a, 2003b, 2007, 2009".

Lapsuudentutkimuksen monitieteisyys näkyy muun muassa tutkimusalueen käsitteellisenä heterogeenisyytenä: on runsaasti erilaisia lapsi-alkuisia termejä, kuten lapsikeskeisyys, lapsilähtöisyys, lapsialoitteisuus ja lapsinäkökulmaisuus. Esimerkiksi *lapsilähtöisellä tutkimuksella* tai *lapsitutkimuksella* on omia merkityksiään ja painotuksiaan eri tutkimusperinteissä. Oman tutkimukseni lähtökohtaa voi teatteriprojektin osalta kuvata lapsilähtöiseksi, jos se ymmärretään Tinworthin (1997, 24) tapaan: me aikuiset arvioimme lasten kiinnostuksen kohteet ja suunnittelimme projektin sen oletuksen mukaisesti, että lapset haluavat tehdä omia teatteriesityksiä. Pyrimme myös ottamaan lasten tarpeet ja toiveet huomioon koko projektin ajan esimerkiksi siten, että lasten sadutetut tarinat toimivat sellaisinaan esitysten käsikirjoituksina – emme muokanneet niitä – ja käytimme lasten piirroksia lähtökohtana pukujen ja lavasteiden suunnittelussa. Lapsialoitteisessa toiminnassa aloite koko teatteriprojektiin olisi tullut lapsilta itseltään, ei aikuisilta. Lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa puolestaan pyritään tavoittamaan lasten näkökulmia siten, että lapset osallistuvat tiedot tuottamiseen ja ovat aktiivisesti mukana myös kaikissa muissa tutkimuksen vaiheissa aina tutkimuskysymysten muotoilusta analyysiin ja johtopäätösten tekemiseen. (Karlsson 2012, 21–24.) Teatteriprojektissamme oli siis myös hiven lapsinäkökulmaisuutta, sillä lapset osallistuivat aineiston tuottamiseen. Tutkimuksen muissa vaiheissa he eivät kuitenkaan olleet mukana, joten en voi puhua puhtaasti lapsinäkökulmaista tutkimusta.

Kyselyaineiston osalta tutkimukseni lähtökohdat olivat varsin aikuiskeskeiset ja -lähtöiset, vaikka taustalla vaikuttivatkin monet lapsinäkökulmaisen tutkimuksen periaatteet, kuten näkemys lapsesta sosiokulttuurisessa ympäristössä ja vuorovaikutussuhteissa toimivana subjektina (Karlsson 2012, 22). Ajatus kyselyn teettämiseen ja kyseisen aiheen tutkimiseen tuli aikuisilta, lähetin kyselyn aikuisille, vastaajat olivat aikuisia, ja kysymyksenasettelut oli muotoiltu aikuisten näkökulmasta. Samojen aiheiden käsittely lasten kanssa, lapsilähtöisesti ja lapsinäkökulmaisesti, olisi kiinnostavaa ja tarpeellista.

### 2.2.1 Lapsuuden määrittelyjä

Lapsia ja lapsuutta käsittelevässä tutkimuksessa lapsella tarkoitetaan yleensä YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen 1 artiklan mukaisesti ”jokaista alle 18-vuotiasta henkilöä, ellei lapseen soveltuvien lakien mukaan täysi-ikäisyyttä saavuteta aikaisemmin” (Yleissopimus lapsen oikeuksista 60/1991). Myös Suomen perustuslain valmistelussa lähtökohtana on ollut 18 vuoden ikä, vaikka lapsen käsitettä ei perustuslaissa määritelläkään tarkemmin (Nieminen 2010, 26). Jos ja kun lapsuuden määritelmänä pidetään 18 vuoden ikärajaa, muodostuu ongelmaksi se, että esimerkiksi 3-vuotias lapsi ja 16-vuotias ovat aivan eri merkityksessä lapsia. Silti monet lapsuudentutkijat ovat väistäneet ikäeroista puhumista, mahdollisesti osittain siksi, että pelätään päätymistä kehityspsykologiseen näkökulmaan, joka uudessa lapsuudentutkimuksessa on haluttu haastaa ja jopa hylätä. (James 2010, 490.) Tässä tutkimuksessa, teatteriprojektin kehyksessä, *lapsi* on hyvin tarkkaan rajattu sekä ikänsä puolesta että muutenkin: esikoulua käyvä, suomalaisessa kaupungissa asuva kuusivuotias. Kyselyaineiston kehyksessä

*lapsi* sen sijaan voi tarkoittaa eri-ikäisiä suomalaiseseen taiteen perusopetukseen osallistuvia lapsia, sillä kyselylomakkeen saatekirjeessä kirjoitan, että ”tarkoitan lapsitekijällä kaikkia alle 18-vuotiaita taiteen tekijöitä” (Liite 2) enkä pyydä vastaajia määrittelemään, mitä he itse lapsella tarkoittavat. *Lapsi* ja *lapsuus* tarkoittavat joka tapauksessa paljon muutakin kuin vain ikäryhmää, ja se, miten ymmärrän lapsen ja lapsuuden, vaikuttaa väistämättä tutkimukseeni: ”But it’s actually hubristic to suggest that any of us can wash our work completely clean of our own assumptions, feelings, and beliefs about what children are like” (Gubar 2013, 451).

Ajattelen, että lapset ovat osa maailmaa, keskenään ja suhteessa aikuisiin erilaisia ja erillisiä yksilöitä, jotka kasvavat, muuttuvat ja kehittyvät vuorovaikutussuhteissa sekä sosiaalisessa ja kulttuurisessa ympäristössään. Muutos ja kehitys eivät pääty tiettyyn ikään, josta alkaa aikuisuus, vaan ajattelen hieman Jamesin (2010, 490) tapaan, että ihmisenä oleminen on eräänlainen jatkumo. En siis halua asettaa lasta ja aikuista vastakkain siten, että lapsuus olisi vain välivaihe kohti ”oikeaa” ihmisyyttä eli aikuisuutta. Dikotomisesta ajattelusta luopuminen ei silti tarkoita lapsen ja aikuisen välisten erojen häivyttämistä tai kieltämistä, pikemminkin päinvastoin: mitä esimerkiksi lapsitekijyyteen tulee, aikuinen on monella tapaa lähes välttämätön edellytys sen olemassaololle, kuten totesin luvussa 2.1.3 (ks. esim. Christensen 2019, 14–15). Esteettisen, taiteellisen ja kulttuurisen kompetenssin alueilla lapsi on kuitenkin aikuisen kanssa usein samalla viivalla, joskus jopa askeleen edellä (von Bonsdorff 2005, 274).

Historiallisesti tarkasteltuna käsitys lapsuudesta täysin aikuisuudesta erillisenä tilana tai vaiheena on syntynyt vähitellen valistuksen ajoista alkaen. Nykyisin jako lapsiin ja aikuisiin on vakiintunut erityisesti erillisten lapsi-instituutioiden, lapsierityisten tilojen, kuten koulun, päiväkodin ja leikkipaikkojen, olemassaolon myötä. (Kullman ym. 2012, 11–12.) 1900-luvulla, ”lapsen vuosisadan” aikana, kamppailtiin sen puolesta, että lapset nähtäisiin muunakin kuin työvoimana, joilla on lähinnä taloudellista välinearvoa, ei niinkään emotionaalista arvoa saati itseisarvoa sellaisenaan, ihmisinä. Tämä kamppailu, joka tapahtui käytännössä yhteiskunnallisten vaikuttajien (mm. Ellen Key) kirjoituksissa, innosti sekä yksityisiä että julkisia tahoja ”pelastamaan” lapset vallitsevilta olosuhteilta. Tämän pelastusprojektin myötä alkoivat muodostua ne sosiaaliset ja kulttuuriset järjestelmät, joissa lapset toimivat tänäkin päivänä, kuten koulu ja päivähoito, sekä erilaiset asinatuntijaryhmät, lapsia koskeva lainsäädäntö sekä lopulta myös tutkimus. Samalla kehittyi myös moderni lapsikäsitelmä, jossa lapsuus ymmärretään institutionalisoituna vaiheena kohti aikuisuutta ja jossa lapset ovat hoivan, suojelun, kasvatuksen ja kontrollin kohteita, aikuiset näiden toimien suorittajia. Modernia lapsuutta määrittävät paitsi edellä mainitut lapsi-instituutiot (esim. päivähoito ja koulu), myös moninaiset, aikuisten määrittämät, normit ja käsitykset ”hyvästä lapsuudesta”. (Alanen 2009, 13–14.)

Modernista lapsuuskäsityksestä kumpuaa aikuislähtöinen huolipuhe, jossa ollaan huolestuneita erilaisista lapsuutta uhkaavista asioista: mediasta, internetistä, syrjäytymisestä, liikunnan puutteesta, liiallisesta ruutuajasta, ja niin

edelleen. Hugh Cunningham muotoilee asian näin : “ Adults portray the world external to the home as full of danger, and seek correspondingly to protect their children by denying them autonomy” (Cunningham 2020, 165). Tarkoitus on hyvä, mutta huolipuhetta vaivaa kyvyttömyys tunnistaa ja tunnustaa lasten kykyjä, osaamista ja potentiaalia. “Huolipuheissa lasten ja nuorten osaaminen ja todelliset tekemiset voidaan sivuuttaa keskustelujen keskittyessä siihen, mitä lasten tai heidän tekemistensä pitäisi olla.” (Ruckenstein 2013, 18.)

Yksi lapsuudentutkimuksen perusteoksista on Philippe Arièsin *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime* (1960), englanniksi *Centuries of Childhood* (1962), jossa Ariès esittää ehkä tunnetuimman, ja samalla kiistellyimmän, väitteensä : “in medieval society the idea of childhood did not exist”. Arièsin mukaan lapsuutta erityisenä, aikuisuudesta erillisenä vaiheena ei tunnettu keskiaikaisessa yhteiskunnassa, vaan lapset katsottiin aikuisten yhteisöön kuuluviksi heti, kun he pystyivät olemaan erossa äidistään tai muusta hoivaajastaan. (Ariès 1996, 125.) Ariès esittää, että lapsuus ja aikuisuus alkoivat erottua toisistaan vasta koulutusjärjestelmän ja keskiluokkaisen, modernin perhekäsityksen myötä. Hänen mukaansa lapsuuden käsite tai idea ei ole pysyvä vaan historiallisesti muuttuva, ja muutokset lapsuuden käsitteessä vaikuttavat aina myös lapsuuden kokemukseen. (Ariès 1996, 395–399.)

Arièsin ajattelun kenties merkittävin perintö näkyy sosiologisen lapsuudentutkimuksen uudessa paradigmassa, jossa lapsuus määritellään usein sosiaalisesti konstruktioksi. Tällä tarkoitetaan, että lapsuus on kontekstisidonnainen, historiallisesti ja kulttuurisesti muuttuva (mm. Alanen 2001, Bardy 1998). Tämä määritelmä on Leena Alasen mukaan sittemmin muodostunut ikään kuin pääsylipuksi lapsuudentutkimuksen kentälle, hokemaksi, jota alalla toistellaan vailla pohdintaa siitä, mitä konstruktiolla tarkoitetaan käsitteellisessä tai metodologisessa mielessä (Alanen 2015, 150). Lapsuudentutkimuksessa myös kamppaillaan jatkuvasti sen kanssa, miten voitaisiin yhdistää niin sanottu retorinen lapsi eli kulttuurinen konstruktio historialliseen lapseen, oikeaan ihmiseen (Duane 2013, 20). Myös Gubar kritisoi lastenkirjallisuudentutkimuksessa yleistä tapaa välttää puhumista oikeasta, todellisesta lapsesta (Gubar 2013, 450–451). Oman tutkijanpolkuni alkutaipaleella astuin eräänlaiseen konstruktiviseen ansaan itsekin: rakensin tiedostamattani jonkinlaista lapsen mallikuvaa tai stereotyyppiä, jota lähdin tavoittamaan tutkimuksen keinoin, vaikka samaan aikaan mielestäni keskityin nimenomaan siihen todelliseen lapseen, lapsiyksilöön, joka ei edusta lapsuutta yleensä vaan ainoastaan ikiomaa lapsuuttaan. Tämä kamppailu retorisen ja historiallisen lapsen yhdistämisestä tutkimuksessani jatkuu edelleen, mutta tällä hetkellä tiedostan tilanteen ja voin pysähtyä tarkastelemaan työtäni tältä kannalta.

Arièsin peruja on myös toinen tärkeä keskustelu : kysymys lasten ja aikuisten välisestä suhteesta, lapsuudentutkimuksen aikuisesta. Voi oikeastaan väittää, että lapsuudentutkimus on aina myös aikuisten ja aikuisuuden tutkimista: “to ask what the child is always at the same time to ask what the adult is” (von Bonsdorff 2005, 274). Kun suunnittelimme ja toteutimme teatteriprojektia vuonna 2008 ajattelin, että projektissa ja koko tutkimuksessani on olennaista

aikuisten mahdollisimman vähäinen läsnäolo, puuttuminen, osallistuminen ja näkyminen. Yritin tehdä lapsia ja lasten toimintaa näkyväksi piilottamalla ja häivyttämällä aikuiset. Kun tämä ei käytännössä lasten kanssa työskennellessämme onnistunutkaan, koin epäonnistumisen ja jopa häpeän tunteita. Kuitenkin, kuten useat lapsuudentutkijat muistuttavat, lapsilähtöisyys tai lapsinäkökulmainen tutkimus eivät tarkoita sitä, että aikuisten näkökulmat ja toiminta suljetaan täysin ulkopuolelle. "Lasten toimijuudessa ei ole kyse siitä, että lapset tulisivat toimeen ilman aikuisia" (Ylönen 2012, 113). Lähtökohtana on usein lasten toiminnan suhde toimintaympäristöön sekä kaikkiin niihin toimijoihin, joiden kanssa vuorovaikutuksessa lasten toimijuus mahdollistuu. Yhteisö, konteksti ja sosiokulttuuriset tekijät otetaan tutkimuksessa huomioon, jolloin yhtenä keskeisenä tarkastelun kohteena on myös lasten ja aikuisten suhde. Tästä suhteesta ja lasten eroista aikuisiin nähden von Bonsdorff (2005) kirjoittaa näin:

In a relational view it is still possible and, in my mind, even fair and necessary to reflect upon how children on the whole differ from adults. Such differences I call the "existentials of childhood" - while denying neither that children are individual and different from each other in many respects nor that the features suggested are generalised, potential and influenced by cultural, social and environmental factors. The existentials of childhood are inseparably part of a comparative perspective on children. In particular, the features exist only in relation to the point of comparison that often remains unquestioned: the adult." (von Bonsdorff 2005, 273.)

Kyse on siis jälleen<sup>19</sup> siitä, että vastakkaisten näkemysten sijaan on mahdollista nähdä asiat inklusiivisesti: voimme todeta ja tunnustaa lasten ja aikuisten välisen eroavaisuuden ja hyväksyä vertailevan näkökulman väheksymättä lainkaan lasten yksilöllisyyttä tai oikeuksia.

Keskustelu lapsuudentutkimuksen aikuisista tai lasten ja aikuisten valtasuhteista tuo mieleeni koulumaailmassa käytävät väittelyt sukupuolineutraaliuden ja sukupuolitietoisuuden erosta (Koskela & Tuomi 2020). Minja Koskelan kuvausta mukaillen oman tutkimukseni kontekstissa voisikin puhua *sukupuolittoisesta* ajattelusta: kyse ei ole aikuisten häivyttämisestä vaan siitä, että pyritään tunnistamaan ja purkamaan sukupolvittuneita oletuksia sekä iän perusteella tuotettuja epätasa-arvon rakenteita. Tietoisuus siis tarkoittaa tässä yhteydessä iän merkityksen ja vaikutuksen tiedostamista. Jos väitetään, ettei iällä ole merkitystä eikä se vaikuta mihinkään, aiheutetaan epätasa-arvoa eri-ikäisten ihmisten välille, vaikka tavoite olisikin juuri päinvastainen. (Koskela & Tuomi 2020, 29–31.)

Lapsi-aikuinen-valtasuhteen tasapainottelua on myös lastenkirjallisuuden tutkimuksessa. Gubarin (2013) mukaan tutkimuskentällä on kaksi tapaa<sup>20</sup> puhua lapsista, ja niistä ensimmäinen on *deficit model*. Siinä lapsuutta määritellään puutteiden ja vajavaisuuden kautta: lapsilta puuttuu vielä taitoja ja kykyjä, joita

---

<sup>19</sup> Vrt. Wall (2016, 4) lapsen oikeuksista luvussa 1.1.

<sup>20</sup> Yleisesti ottaen ja lapsuudentutkimuksessa erityisesti näitä tapoja on toki enemmän kuin kaksi. Keskustelua tuntuu kuitenkin usein vaivaavan dikotominen ajattelu: on yksi käsitys lapsuudesta, ja eräänlainen vastakäsitys sille. Tämä yksinkertaistaa ja tyypistää esimerkiksi lapsitekijöiden mahdollisuuksia.

aikuisilla on, joten heiltä ei niitä myöskään voi odottaa eikä edellyttää. Tästä saattaa pahimmillaan muodostua itseään toteuttava enne, kuten kouluja ja opettajien odotuksia koskevassa tutkimuksessa on havaittu. Toinen malli, *difference model*, puolestaan painottaa lapsen eroavaisuutta, erilaisuutta ja toiseutta suhteessa aikuiseen. Tämä näkemys voi lopulta näyttäytyä siten, että sen mukaan aikuisilla on toimijuutta, valtaa ja oma ääni, lapsilla ei. (Gubar 2013, 450–452.) Näille malleille vaihtoehdoksi Gubar esittää mallin, josta hän käyttää nimitystä *kinship* (eng. 'sukulaisuus', 'kaltaisuus', 'samankaltaisuus'). Tässä mallissa lapset ja aikuiset käsitetään ennemmin samankaltaisiksi kuin täysin samanlaisiksi tai merkittävästi erilaisiksi: "The concept of kinship indicates relatedness, connection, and similarity without implying homogeneity, uniformity, and equality." Malli liittyy käsitykseen ihmisyydestä: pieninkin lapsi on ihminen, ja kaikilla ihmisillä on oma ääni ja toimijuutta – pikkulapsella se vain on erilaista kuin vaikkapa hänen vanhemmillaan tai isommilla sisaruksillaan. (Gubar 2013, 453.) Lapsen käsite on välttämätön, sillä lapset ovat monella tapaa riippuvaisia aikuisista.

At the same time, however, it holds that children and adults are separated by differences of degree, not of kind [--] Our younger and older selves are multiple and interlinked, akin to one another rather than wholly distinct. So even though the categories "child" and "adult" neatly carve up the human community into two separate classes of people, kinship-model theories try to counteract that tendency by stressing the gradual, erratic, and variable nature of the developmental process. (Gubar 2013, 454.)

Lisäksi on hyvä muistaa, etteivät aikuisetkaan ole aina täydellisen itsenäisiä toimijoita, joilla on vahva, erityinen oma ääni. (Gubar 2013, 454.) Aikuiset kuitenkin toimivat valtarakenteissa lapsia useammin, ja myös taidekasvatus on yksi tällainen valtarakenne. Taidekasvattaja on vallan käyttäjä, jonka toiminta perustuu niihin henkilökohtaisiin käsityksiin – tiedostettuihin tai tiedostamattomiin – joita hänellä on lapsista, taiteesta ja kasvatuksesta. Siksi jokaisen taidekasvattajan ja -opettajan tulisi olla tietoinen omista käsityksistään ja siitä, miten ne heijastuvat hänen toimintaansa: valintoihin, päätöksiin ja ratkaisuihin, joita hän työssään tekee (Milbrandt & Milbrandt 2011, 9). Taidekasvattaja voi esimerkiksi olla mahdollistaja, joka tarjoaa lapsille tilat ja välineet ja antaa heidän sitten "toteuttaa itseään" vapaasti. Taidekasvattaja voi myös olla sääntöjen ylläpitäjä, joka välittää lapsille tietoa "oikeasta" taiteesta selkeästi strukturoidun opetussuunnitelman mukaisesti. (Cinquemani 2018, 63–64.)

Myös Wall (2016) käsittelee lasten ja aikuisten välisiä (valta)suhteita puhuessaan lapsen oikeuksista ja eri sukupolvien välisestä epätasa-arvoisuudesta. Hän käyttää tässä yhteydessä käsitteitä *childism* ja *adultism*. *Childism* kritisoi hänen mukaansa patriarkaattia kuten feminismikin, mutta ei suhteessa sukupuoleen vaan suhteessa sukupolveen. *Adultismilla* <sup>21</sup> Wall tarkoittaa historiallisesti juurtuneita oletuksia, joiden mukaan aikuisuus on synonyymi tai oletusarvo ihmisyydelle. Lapset voivat saavuttaa täydet ihmisoikeudet vasta sit-

---

<sup>21</sup> *Adultismi*-käsitteen kritiikissä on tuotu esiin, että käsitteellä viitataan usein tiettyihin aikuisuuden ilmentymiin, ei aikuiseen subjektipositiona. Aikuisen kategoriaa sinänsä ei *adultismin* määritelmässä nähdä ongelmallisena. (Vanderbeck 2010, 43.)

ten, kun ne ajatellaan ja säädetään koskemaan yhtäläisesti lapsia ja aikuisia, ja tämä on *childism* tärkein tavoite. (Wall 2016, 3–4.) Oikeudet, joista Wall puhuu, eivät ensisijaisesti ole kulttuurisia oikeuksia, jotka taas ovat oman tutkimukseni näkökulmasta ne olennaisimmat. Wallin teos on silti tärkeä muistutus siitä, että minussakin on kulttuurisesti sisäänrakennettuna oletusasetuksena ihmisyyden ja aikuisuuden välinen korrelaatio, vaikka muuta väittäisin. Tutkimuksen tekeminen on tietyllä tavalla jatkuvaa kamppailua tätä oletusasetusta vastaan: oman ajattelun, kirjoitusten, yksittäisten sanavalintojen kriittistä tarkastelua ja uudelleenarviointia.

### 2.2.2 Lapsen toimijuus

Artikkelissani *Lapsen taiteilijuudesta ja tekijyydestä* (2014) kirjoitan, että ”Tässä artikkelissa tuon toimijuuden tilalle tekijän ja taiteilijan käsitteet siksi, että painopisteeni on erityisesti lasten taiteellisessa toiminnassa, jolloin toimijan käsite on mielestäni liian laaja ja epätarkka” (artikkeli I, 121). Tällä hetkellä en käyttäisi enää tilalle-sanaa, sillä tekijyys ja toimijuus eivät ole vaihtoehtoisia synonyymejä tai vastakkaisia käsitteitä. Ymmärtääkseen tekijyyden toteutumisen mahdollisuudet lapsuuden ja taidekasvatuksen konteksteissa on kuitenkin ymmärrettävä myös toimijuuden käsite, jolla on pitkä historia erityisesti kasvatusta ja yhteiskuntatieteellisessä tutkimuksessa. Ensimmäisen artikkelini toteamus ”liian laaja ja epätarkka” kaipaa myös perusteellisempaa selitystä, ja siksi kuvaan tässä luvussa toimijuuden käsitettä sekä sitä, miten itse ymmärrän sen tällä hetkellä. Tämän teen myös siksi, että käsitettä on määritelty ja käytetty tutkimuksissa hiukan eri tavoin. Esimerkiksi Marleena Stolp (2011a) kuvaa toimijuuden käsitettä väitöskirjassaan näin:

Toimijuus piirtyy tutkimuksessani monimuotoiseksi rakennelmaksi, joka on koskeuksissa muun muassa instituutioihin, lasten kanssa toimiviin aikuisiin, lasten keskinäisiin sosiaalisiin suhteisiin, taiteelliseen ilmaisuun, subjektiivisiin motiiveihin sekä kulttuuris-historialliseen kontekstiin (Stolp 2011a, 58).

Omassa tutkimuksessani toimijuuden käsite liittyy ensisijaisesti lasten vaikuttamisen ja osallistumisen mahdollisuuksiin, joita heille teatteriprojektin aikana avautui tai avattiin. Puhun aktiivisesta toimijuudesta, toimijuuden toteutumisesta ja näkyvyydestä ja tarkoitan niillä sitä vaikutusvaltaa, jota lapsilla oli taidekasvatusprojektimme aikana teatteriesityksen valmistumisen prosessiin (artikkeli II). Toimijuus on esimerkiksi konkreettisia valintoja oman roolihahmon tai käsikirjoituksen suhteen, monipuolista yhteistoimintaa muiden ryhmän jäsenten kanssa ja heittäytymistä esityksen maailmaan – siis sosiaalista, esteettistä ja taiteellista toimijuutta. Sosiaalisella toimijuudella viitataan ihmissuhteisiin, vuorovaikutukseen ja muihin ryhmässä toimimisen resursseihin (Lehtinen 2009, 96). Esteettisen ja taiteellisen toimijuuden käsitteillä viitataan von Bonsdorffin (2018) ja Pääjoen (2011) määritelmiin, joista kirjoitin luvussa 1.3. Teatteriprojektin aineiston analyysi on synnyttänyt myös pohdintoja toimijuuden näennäisyydestä: onko toimijuuden toteutumista tai sen edistämistä esimerkiksi se, että lapset saivat itse suunnitella omat rooliasunsa, jos asuja ei lopulta ajan- ja rahan-



puutteen vuoksi toteutettu heidän suunnitelmiensa mukaisesti? Toinen kriittinen ajatukseni liittyy esikouluympäristössä toteutetun taideprojektimme valtasuhteisiin ja siihen, millä tavalla nämä valtasuhteet vaikuttivat lasten toimijuuteen. Päivi Granön ja Serja Turusen (2020) mukaan asetelma voi johtaa esimerkiksi "suorittamisen ilmapiiriin":

Esimerkit kertovat tilanteesta, jossa lapsille outo tutkija on ilmiselvästi tullut vaatimaan osaamisen näyttämistä. Kuvan tekemisen tilannesidonnaisuus näkyy hyvin. Valtasuhteiden epäsymmetria ja lapsen oleminen koulutuskontekstissa johtaa suorittamisen ilmapiiriin. Suurin osa lapsista ei kommentoi tai osoita jännitystään muuten kuin tottelemalla ja tekemällä, mitä aikuinen pyytää. (Granö & Turunen 2020, 256.)

Millaisesta toimijuudesta on kyse, kun lapsi suorittaa asioita aikuisten toiveiden ja pyyntöjen mukaisesti? Onko silloin ylipäätään kyse toimijuudesta?

Uudessa lapsuudentutkimuksessa toimijuudesta on kirjoitettu niin paljon, että siitä on tullut koko tutkimusalueen peruskäsite, mutta teoreettista ja käsitteellistä keskustelua käsitteen sisällöstä ja merkityksestä on käyty kovin vähän (Sutterlüty ja Tisdall 2019, 183). Lapsen toimijuus on kuitenkin monimuotoinen ja monella tapaa ongelmallinen käsite. Sutterlüty ja Tisdall (2019) kirjoittavat tutkijoiden taipumuksesta kuvata toimijuutta aina ehdottomasti myönteisenä asiana, paitsi silloin, kun toimijuus on jollain tapaa kyseenalaista (esimerkiksi lapsisotilaiden toimijuus). Tyypillistä heidän mukaansa on myös tutkimusten tapa mainostaa, demonstroida tai todistaa lapsen toimijuutta omassa toimintaympäristöissään sen sijaan, että syvennyttäisiin siihen, mitä toimijuudella todella tarkoitetaan. Toimijuutta on usein tarkasteltu ikään kuin lapselle luontaisesti kuuluvana ominaisuutena tai omaisuutena – jota lapsella joko on tai ei ole – mutta Sutterlüty ja Tisdallin mielestä sitä tulisi mieluummin tarkastella sosiaalisten suhteiden ja kontekstien sekä sukupolvijärjestyksessä muodostuvien rakenteiden kautta. (Sutterlüty & Tisdall 2019, 183–184.) Tällaisen kuvauksen toimijuudesta heidän mukaansa antaa esimerkiksi Michael Wyness (2015):

Children as agents are immersed within the social world and thus embedded in relations within which they have a formative influence. The child agent is not only capable but also fully social. Agency cannot simply be equated with individual choice or individual autonomy (Valentine 2011), it needs to be viewed as a relational concept, an effect of complex shifting social arrangements. (Wyness 2015, 13.)

Sutterlüty ja Tisdall nostavat Wynessin kuvauksesta tarkasteluun käsitteen *autonomia* ja ehdottavat, että se tulisi nostaa lapsuudentutkimuksen ydinkäsitteeksi toimijuuden sijaan, koska se selittää ja tukee paremmin lasten tunnustamista sosiaalisina toimijoina: toimijuus on vain implisiittisesti normatiivinen käsite, mutta autonomia tarkoittaa jo itsessään normatiivista periaatetta. Autonomian käsite sisältää itsemäärämisoikeuden päätöksenteossa sekä ajatuksen tietoisesta, itseään kunnioittavasta toiminnan subjektista. (Sutterlüty & Tisdall 2019, 184–185.) Mühlbacher ja Sutterlüty (2019) puolestaan muistuttavat autonomiaa käsittelevässä artikkelissaan, ettei autonomia ole riippumattomuuden vastakohta, vaan aina erottamattomasti kytköksissä inhimilliseen riippuvuuteen, ihmisten välisiin suhteisiin. Sen vuoksi autonomia on samankaltaista lapsilla ja aikuisilla:

In other words, we can be autonomous only with and in relation to others. On this point, the autonomy of children does not, as a matter of principle, differ from that of adults. It is dubious to assume that the process of moving from childhood to adulthood consists in outgrowing dependent relationships and developing into an independent person who is fully aware of all of his or her motives. (Mühlbacher & Sutterlüty 2019, 256.)

Mühlbacherin ja Sutterlütyyn mukaan lasten osallisuuden ja osallistumisen edistäminen edellyttää ei-hierarkkisia suhteita, joissa sekä lapset että aikuiset voivat olla yhtäläisesti vapaita. Tämä ei kuitenkaan tarkoita lasten ja aikuisten erojen häivyttämistä tai kieltämistä, pikemminkin päinvastoin: Mühlbacherin ja Sutterlütyyn autonomian käsite “advocates for the recognition of differences between children and adults, between children from different cultural backgrounds, social classes, and so forth” (Mühlbacher & Sutterlüty 2019, 258).

Tunnistan Sutterlütyyn, Tisdallin ja Mühlbacherin esittämän kritiikin myös oman tutkimukseni kohdalla: erityisesti tutkimuspolkuni alkuvaiheissa ajattelin toimijuutta väistämättä positiivisena, lapselle kuuluvana ominaisuutena tai oikeutena, jonka vahvistamista haluan työlläni edistää. En oikeastaan pysähtynyt kunnolla pohtimaan, mitä kaikkea toimijuuteen liittyy ja mitä se mielestäni tarkoittaa, vaikka luin paljon tutkimuksia, joissa toimijuudesta kirjoitettiin. Yksi tärkeä oivallus minulle oli se, että toimijuus voi olla myös kieltäytymistä, tyrmäämistä ja vastustamista, kuten Marleena Stolp (2011c) esittää. Ajatus toimijuudesta negatiiviseksi tulkitun toiminnan kautta avarsi käsityksiäni ja sain itseni kiinni stereotyyppisestä ajattelusta: aktiivinen toimija oli ollut mielikuvissani joku, joka vie prosessia kanssani samaan suuntaan, samoja tavoitteita kohti. Lapsi, tai kuka tahansa, voi silti toteuttaa toimijuuttaan myös asennoitumalla kriittisesti, vastustamalla ehdotuksiani tai kieltäytymällä toiminnasta kokonaan. Hieman samaan tapaan käsitys tekijyydestä laajenee, jos sitä tarkastellaan myös negaation kautta: paikka, missä tekijä on poissaoleva, nimetön, vaiennettu, voi kertoa meille enemmän tekijyydestä kuin läsnä oleva tekijä. Tekijyys tarkoittaa siis mahdollisuutta valita, tehdä valintoja oman toiminnan suhteen, ja nuo valinnat voivat olla myös kieltäytymisen tai passiivisuuden osoituksia.

Suvi Ronkainen (2008) määrittelee toimijuuden “toiminnan mahdollisuuksien, resurssien ja ehtojen” väliseksi suhteeksi, joka on kytköksissä valtakäyttöihin. Kun analysoidaan toimijuutta, analysoidaan myös valtaa. Toimijuus ei rakennu vain yksilön sisäisistä ominaisuuksista ja ulkoisista resursseista vaan se on riippuvainen myös ympäristön tarjoamista mahdollisuuksista ja toisaalta sen asettamista rajoituksista. Jos vaihtoehtoja ei ole, ei ole myöskään todellista toimijuutta. (Ronkainen 2008, 388.) Kyse on siis pitkälti siitä, miten yksilön toimijuudelle annetaan tilaa ja nähdäänkö yksilö toimijana, nimetäänkö hänet toimivaksi subjektiksi (Huhmarniemi & Hiltunen 2018, 125).

Taidekasvatuksen ja taiteen kontekstissa toimijuus voisi tarkoittaa edellä esitetyn mukaisesti niitä rakenteellisia toiminnan ehtoja, joiden sisällä esimerkiksi tekijyys on mahdollista<sup>22</sup>. Taidekasvatuksen pedagogiset rakenteet ja niihin

---

<sup>22</sup> Lasten toimijuutta musiikkimaailmassa tutkinut Antti-Ville Kärjä kirjoittaa, että “Toimijuus ei kuitenkaan rajaudu vain tekijyyteen, vaan se kattaa yleisemmätkin osallisuuden

sisältyvät valtasuhteet mahdollistavat tai sulkevat pois tietynlaisia tekijyyksiä. Tämä on huomionarvoista siksi, että usein toimijuuteen liitetään itsestään selvästi ajatus lapsen kompetenssista: lapsi on pystyvä, aktiivinen ja osaava subjekti, hänellä on mahdollisuuksia ja halua osallistua ja vaikuttaa, hän tulee kuulluksi ja nähdyksi. Esimerkiksi taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelmassa lapsesta puhutaan ”aktiivisena, osaavana ja luovana toimijana” (Opetushallitus 2017, 34). Ajatusta kompetentista, kaikkivoipaisesta lapsesta on tosin myös laajalti kritisoitu esimerkiksi siihen liittyvästä romantisoidusta lapsi- ja lapsuuskäsityksestä (Häikiö 2018, 5), ja kuten Jyrki Jyrkämä (2014) tuo esiin, toimijuus ei ole sama asia kuin aktiivisuus. Jyrkämä on tutkinut vanhenemista ja vanhuutta, mutta hänen näkemyksenä toimijuudesta soveltuvat yhtä lailla lapsiin. Tavoitteellinen toimijuus voi näyttäytyä passiivisuutena, ja toisaalta toimijuus voi ilmetä toimintana, joka ulkopuolisen silmissä saattaa olla merkityksetöntä tai jopa käsittämätöntä (Jyrkämä 2014, 44).

Edellä käsittelemiäni toimijuuden eri määritelmiä yhdistää toimijuuden kytkeytyminen sosiaalisiin suhteisiin, ihmisten väliseen riippuvuuteen ja varsinkin lasten toimijuudesta puhuttaessa sukupolvijärjestykseen. Näissä suhteissa on aina kyse myös vallankäytöstä, ja sen vuoksi toimijuus ei olekaan riippuvainen ennen kaikkea yksilön sisäisistä ominaisuuksista tai resursseista vaan siitä, millaisia toiminnan mahdollisuuksia ja rajoituksia ympäristö tarjoaa. Tässä tutkimuksessa taidekasvatus, tai laajemmin taiteen konteksti, on se ympäristö, joka voi tarjota lapselle vaihtoehtoja, valinnanvapautta, vaikuttamisen ja osallistumisen mahdollisuuksia, mutta se voi myös rajoittaa, ohittaa, estää ja sulkea pois.

### 2.3 Käsitteitä lasten taiteesta

Käsitteet taiteesta ovat sidoksissa sosiaaliseen, kulttuuriseen, historialliseen ja poliittiseen kontekstiinsa. Sen vuoksi myös lasten taiteen ymmärtäminen vaatii historiallista paikantamista; käsitteenä lasten taide on aina sidoksissa aikakautensa taidekäsitteeseen ja tarkoittaa tänä päivänä jotain muuta kuin esimerkiksi sata vuotta sitten. (Sunday 2015, 231; Bourriaud 2002.) Osa taidekäsitteistä sisällyttää lasten taiteen osaksi taiteen määritelmää, osa taas sulkee sen ulkopuolelle. Institutionaalinen taideteoria ja taidemaailma-käsite<sup>23</sup> kuuluvat jälkimmäiseen käsitysryhmään, kun taas esimerkiksi naturalistisen taidekäsitteksen ajatus taiteesta ihmislajille luontaisena ja ominaisena käyttäytymisen muotona ”auttaa ymmärtämään taiteen moninaisuutta ja ristiriitaisuutta”, myös lasten taide (Venäläinen 2019a, 53). Nykytaiteen kentällä esimerkiksi soveltavan taiteen muodot, kuten ympäristö- ja yhteisötaide, sisältävät näkemyksen lapsesta aktiivisena taiteen tuottajana ja tekijänä (Huhmarniemi & Hiltunen 2018, 111).

---

muodot esimerkiksi musiikin tuotantoon, levytykseen ja kulutukseen ja niiden keskinäisiin suhteisiin liittyen” (Kärjä 2009, 21).

<sup>23</sup> Danto 1964; Dickie 1974.

Monet taidekäsityksistä perustuvat ajatukseen taiteen kytkeytymisestä rakenteellisiin valtasuhteisiin ja nimeämisen politiikkaan: siihen, kenellä on valta ja oikeus nimetä taide taiteeksi, tehdä taide mahdolliseksi. Osittain juuri tästä syytä Brent Wilsonin mielestä käsite ”lasten taide” on ideologinen valinta, ja siksi hän peräänkuuluttaa taidekasvattajilta ideologista pohdintaa ja omien tarkoituserien tarkastelua (Wilson 2004, 290). Tässä luvussa teen katsauksen lasten taidetta koskeviin käsityksiin sekä historiallisesti että nykytaidekasvatuksen näkökulmasta. Tämä on työni kannalta olennaista siksi, että tekijyyden määritelmät ja mahdollisuudet ovat tiukasti sidoksissa taiteen määritelmiin ja mahdollisuuksiin.

Käsityksissämme lasten taiteesta yhdistyy kaksi eri käsiteryhmää: miten ymmärrämme lapsen ja lapsuuden käsitteet, miten toisaalta taiteen ja esteettisen käsitteet (Leeds 1989, 93). 1800-luvulla lasten taidetta tutkittiin kahdesta näkökulmasta: mitä lasten taide kertoo lasten kehityksestä (psykologit), tai mitä lasten taide kertoo taiteen itsensä kehityksestä (taiteilijat ja esteetikot). (Leeds 1989, 95–96.) Samalla vuosisadalla ilmestyivät ensimmäiset tutkimukset lasten taiteesta (Rodolphe Töpffer 1830; Corrado Ricci 1887), mutta arvostusta oman erityisen esteettisen laatunsa vuoksi lasten taide sai vasta 1900-luvun modernismin, erityisesti avantgardismin<sup>24</sup> myötä. Silloin alkukantaiseksi tai primitiiviseksi määritellyt taidemuodot (joihin lasten taiteen katsottiin kuuluvan) ja teokset saivat hyväksyntää taidemaailmassa ja pystyivät täyttämään yleiset esteettiset kriteerit. (Leeds 1989, 97–99.) Modernistit, keskeisimpinä Franz Cizek, Wassily Kandinsky ja Paul Klee, ylistivät lasten taidetta ja käyttivät sitä inspiraation lähteenä ja esimerkkinä omille töilleen. He nostivat lasten taiteen jalustalle, aikuisten tekemän taiteen rinnalle ja jopa sen yläpuolelle, ja yhdistivät siihen sellaisia määritteitä kuin suoruus ja rehellisyys. Cizekin mukaan lasten taide on huonoa vain silloin, jos lapsi yrittää jäljitellä aikuista. Myös Pablo Picasson sanotaan ihailleen lasten taidetta ja tavoitelleen lapsenkaltaista ilmaisua. Yhteistä näille taiteilijoille onkin se, että ihailun kohteena oli erityisesti se tapa ja henki jolla lapset ilmaisevat, itse luomisprosessi: tunteiden avoimuus, lähestymisen suoruus ja mielikuvituksen joustavuus, joita pidettiin lapsille luontaisina. (Leeds 1989, 99–100.)

Suomessa on pitkät perinteet lasten taiteen arvostamisen suhteen. Ensimmäinen suomalainen taidekasvatusliike syntyi vuoden 1906 valtiopäivä-uudistuksessa asetetun piirustuksenopetuskomitean myötä, ja keskeinen vaikuttaja, opettaja Lilli Törnudd, ajatteli jo tuolloin, että lasten piirustuksetkin voivat olla taidetta. Liikkeessä oltiin kiinnostuneita lasten taiteesta, sen ”innovaatiivisesta ilmaisukielestä”, vaikka kriittisiä ja vastakkaisiakin näkemyksiä esitettiin. (Muukka-Marjovuori 2019, 24–27.) Suomalaiseen kasvatus- ja opetustyöhön omaksuttiin 1920-luvulta<sup>25</sup> alkaen muualta Euroopasta niin sanottuja vaihtoehtopedagogisia lähestymistapoja, joiden keskeiset periaatteet tukevat

---

<sup>24</sup> Avantgarden kytköksistä lasten taiteeseen: Christensen, 2019, luku 1.3.

<sup>25</sup> Ensimmäinen luento montessoripedagogiikasta pidettiin vuonna 1921. Vaihtoehtopedagogisia kouluja ja päiväkoteja perustettiin Suomeen vasta myöhemmin, 1970- ja 1980-luvuilla. (Höynälänmaa 2011, 175–176.)

lapsilähtöistä taidekasvatusajattelua ja -toimintaa. Kaikkia näitä suuntauksia yhdistää se, että "kasvatuksen ja opetuksen käytännöt perustellaan lapsesta käsin" (Paalasmaa 2011, 286) ja lapsuutta kunnioitetaan :

Lapsuutta pidetään ainutlaatuisena ja aikuisuudesta poikkeavana ikävaiheena. [--] Lapsi ei ole pieni aikuinen, eikä lapsuus ole vain välivaihe kohti aikuisuutta. Lapsuus on arvo sinänsä, jotakin itsessään arvokasta. (Paalasmaa 2011, 287.)

Esimerkiksi Reggio Emilia -pedagogiikassa ajatellaan, että lapset ovat pystyviä, kekseliäitä ja ilmaisuvoimaisia (Fraser 2002, 11), ja muita erityisesti lapsikeskeisyyttä painottavia suuntauksia ovat sen lisäksi steinerpedagogiikka sekä montessoripedagogiikka (Niikko 2009, 70). Steinerpedagogiikassa keskeistä on myös taiteellisen kokemisen ja luovuuden korostaminen (Nicol & Tanni 2012, 14). Näkemys lapsesta taiteen tekijänä ja lasten teoksista taiteena ei siis ole suomalaisessa taidekasvatuskeskustelussa uutta tai mullistavaa.

1900-luvun merkittävä käänne taidekasvatuksessa ja taiteen tutkimuksessa oli kehityspsykologinen lähestymistapa lasten taiteeseen: esimerkiksi Viktor Lowenfeld<sup>26</sup> tutki lasten piirroksia määrittääkseen lapsen kehitysvaiheita sekä ymmärtääkseen lapsen ajattelumalleja. Rudolf Arnheim kutsuu tätä pelkistäväksi lähestymistavaksi, jossa lapset nähdään homogeenisenä ryhmänä, ei yksilöinä. (Fineberg 2006, 13.) Samasta yleistämisestä hän kritisoi keskusteluja, joissa arvioidaan lasten piirrosten vaikutusta taiteilijoiden teoksiin.

"Children's drawings" are referred to as though they were a standardized product. If, however, one has had some experience in the field of child art, one knows that its output is almost as varied as that of adults. (Arnheim 2006, 20.)

Modernismin perintöä ovat siis monet lasten taiteeseen liitetyt myyttiset käsitykset: sisäsyntyinen luovuus on jokaisen lapsen ominaisuus ja hänen luovuuksensa pääsee toteutumaan, kun hänelle vain tarjotaan oikeat olosuhteet ja riittävästi vapautta ilmaista itseään; lasten taiteen arvo on sen ilmaisuvoimaisuudessa, aitoudessa ja spontaaniudessa, eikä siihen tule liikaa puuttua; lasten taiteellinen ilmaisu on jotain, mihin taiteessa pitäisi pyrkiä. (Leeds 1989, 101–102; McClure 2011, 135; Eisner 1974, 7.) Näitä myyttisiä käsityksiä ovat tutkimuksissaan pyrkineet purkamaan esimerkiksi Elliot Eisner (1974) ja Marissa McClure (2011). Suhtautuminen lasten taiteeseen on usein ollut ambivalenttia, mikä McCluren mukaan voi olla seurausta toteemisesta illuusiosta<sup>27</sup>: tietynlaisia (myyttistä ajattelua tukevia) töitä ylistetään ja pidetään luovina, tietynlaista ilmaisua pyritään rajoittamaan tai piilottamaan. Lapsi on ihailtava, mutta myös pelottava. Toteemisen illuusion seurauksena lapset myös nähdään enemmän aikuisista poikkeavana kuin he oikeasti ovat. (McClure 2011, 133–134). Myyttinen ajattelu on ongelmallista siksi, että se vaikuttaa siihen, mitä arvostamme, mitä tutkimme,

<sup>26</sup> The Nature of Creative Activity 1939; Creative and Mental Growth 1947

<sup>27</sup> Lévi-Straussin toteeminen illuusio merkitsee ilmiötä, jossa tietyt ihmisryhmät pidetään kaukana tekemällä heistä erilaisempia kuin he oikeasti ovat; heidät vieraannutetaan omasta moraalista universumista ja sijoitetaan osaksi luontoa (Lévi-Strauss 1964, 1–2). Toteemisuus käsitteenä kuvaa ideologisesti muodostuneita suhteita luonnollisen ja kulttuurisen välillä ja se yksinkertaistaa merkityksiä kuten myyttinen ajattelukin (Lévi-Strauss 1964, 16; McClure 2011, 133).

mihin huomiomme kiinnittyy. Kuten kirjoitin luvussa 2.1.2, myyttinen puhe lasten taiteesta rajoittaa lapsitekijyyden mahdollisuuksia, sillä se ohittaa lapsen intentiot ja tavoitteellisen toiminnan taiteen tekijänä.

Intentioiden ja taiteen tekemisen yhteyksien tarkastelu on tärkeää, jos halutaan purkaa lasten taiteeseen liittyvää myyttistä ajattelua. Jo Töpffer oli sitä mieltä, että lasten tekemän taiteen taustalla on intentio ajatusten ilmaisemiseen (Leeds 1989, 98). Silti juuri intentionaalisuuden puuttumista on toisinaan käytetty perusteluksi sille, että lasten teokset sijoitetaan varsinaisen taidekentän ulkopuolelle. Voi olla, että tietyt intentiot, kuten julkisuuden, taloudellisen menestyksen tai urakehityksen kaipuu, eivät sysää lapsia taiteen tekemisen pariin, mutta lapsilla on muita aikeellisia pyrkimyksiä taiteen tekemisessä: he muun muassa luovat henkilökohtaisia yhteyksiä kulttuuriseen ympäristöönsä taiteellisen toiminnan kautta (Malin 2013, 8). Heather Malin (2013) on löytänyt lasten taiteelliselle ilmaisulle useita tarkoituksia: näitä ovat muun muassa tarinan-kerronta (*storytelling*), kokeilu uusien asioiden keksimiseksi ja löytämiseksi (*experimentation*) sekä mielessä kuviteltujen asioiden todeksi tekeminen (*making the imagined real*). Yksi usein toistuva taiteen tekemisen syy, jonka lapset tutkimuksessa mainitsivat, oli itseilmaisu (*self-expression*). Lapsille tämä tarkoitti esimerkiksi sellaisten asioiden käsittelyä, jotka heitä kiinnostavat mutta joista heillä ei ole (vielä) omaa kokemusta, heille tärkeiden tapahtumien ja ihmisten kuvaamista sekä omien tunteiden tutkimista ja ilmaisua. (Malin 2013, 8; 11–14.)

Intentioiden tai niiden puuttumisen lisäksi lasten taidetta määritellään usein muiltakin osin suhteessa aikuisten tekemään taiteeseen, mikä saattaa myöskin olla ongelmallista. Päivi Setälä pohtii taiteen määritelmää ja lasten taiteen asemaa näin:

Lasten teokset sijoittuvat taidekentän reuna-alueelle ja useampien mielestä ne ovat täysin sen ulkopuolella. Oma asiansa on, onko edes tarpeen määritellä niitä taiteeksi. Taiteeksi määrittelyssä kiinnostavaa ja pohtimisen arvoista olisi siksi, että lasten tuottamien kuvien tuominen taidemaailmaan ja taiteen kenttään herättää usein myös voimakkaita ristiriitoja. "Lapsen tekemä" on monelle merkki vähempiarvoisesta ja kommentilla "lapsen tekemä" on aivan oma asemansa taiteen kontekstissa. (Setälä 2012, 35.)

Lasten teosten kohtalona on Setälän mukaan vähempiarvoisuuden leima. Tätä pohdintaa käy myös Marleena Stolp (2011b) käsitellessään taiteen arvioinnin kysymystä: millä tavalla lasten esityksiä saa arvioida, millaisin sanoin aikuinen voi arvioida esiintyvää lasta? Stolp kirjoittaa lasten taiteen arvioinnin kompleksisuudesta ja toteaa, että arvioinnissa lapselta saatetaan alun perinkin odottaa vähemmän koska hän on lapsi, tai lasten valmistamaa teatteriesitystä ei pidetä niin sanotusti oikeana teatterina, siis aikuisten tekemänä, eikä siitä siksi puhuta teatterimaailmaan kuuluvilla käsitteillä. Toisaalta lasten tekijyyttä ja roolia esitysten valmistamisessa voidaan myös korostaa ja pitää erityisenä positiivisessa merkityksessä. (Stolp 2011b, 5.) Myös Päivi Setälän mukaan lasten taiteen (valokuvien) vastaanotto usein polarisoituu: kuvia joko ylistetään tai mitätöidään (Setälä 2012, 19). Keskeistä on suhtautuminen lasten ilmaisuun: tarkastellaanko lasten taidetta sen omista lähtökohdista käsin vai verrataanko sitä aikuisten

taiteeseen ja arvotetaan sen mukaan? Onko lasten taiteessa merkittävintä ja saavuttamisen arvoista "aikuistaiteen kaltaisuus" (Setälä 2012, 36)?

Suhtautuminen lasten taiteeseen vertautuu nyt jo vanhentuneeseen ja epämuodikkaaseen (Tuomela & Enroth 2017) keskusteluun populaarikulttuurin ja korkeakulttuurin suhteesta: lasten taide on samankaltaisessa asemassa kuin populaarikulttuuri ennen, jotain vähempää ja väheksytympää kuin niin sanottu oikea taide, korkeakulttuuri. Populaarikulttuurin arvoa on aikoinaan pyritty nostamaan lähestymällä sitä samoin kriteerein kuin korkeakulttuuria, jolloin perustava valta-asetelma on kuitenkin edelleen säilynyt samana (ks. Määttä 2008, 247–250). Päivi Venäläinen muistuttaa, että lasten taiteen kohdalla päädytään helposti samaan tilanteeseen, vaikka olisi "hyvä huomata, että lasten ja nuorten taide tarjoaa jotain sellaista, mitä esimerkiksi taiteen ammattilaisten toiminta ei sisällä". (Venäläinen 2019b, 35.) Tästä kirjoittaa myös Marah Gubar (2013):

Whereas the deficit model portrays children as universal novices who must overcome an across-the-board array of incapacities, the kinship model maintains that development is not always linear, meaning children sometimes have abilities that adults lack, such as a greater facility for learning new languages. (Gubar 2013, 454.)

Pauline von Bonsdorff (2005) luettelee konkreettisesti, mitä voisivat olla nämä erot, joihin Venäläinen ja Gubar viittaavat:

Children are often more curious, imaginative, active and energetic than adults. They access more directly to their environment, investigating its various aspects, and have an aptitude for appropriating and creating space whether we understand it as physical, social or imagined. They are less prejudiced and restrained by social conventions and therefore freer in their thinking and agency than adults. When it comes to imagination, sensitivity and related aesthetic areas, it is generally speaking adults that are less able. (von Bonsdorff 2005, 274.)

von Bonsdorffin näkemys on eksistentiaalinen: koska lapset eivät ole vielä omaksuneet niin paljon tietoja ja tapoja, he joutuvat käyttämään mielikuvitusta ja rakentamaan merkityksiä – ja maailmaa – itse. Tämä on myös lasten vahvuus ja etu. Lasten taiteellinen ja esteettinen kompetenssi ei kuitenkaan poista sitä tosiasiaa, että lapset ovat monella tapaa aikuisista riippuvaisia; haavoittuvaisempia, heikompia, vähemmän tietoisia oikeuksistaan ja mahdollisuuksistaan. Esikouluikäiset lapset ovat myös jo tietoisia "aikuisen vallasta määritellä tehtävä ja asettaa mahdollisia tavoitteita tai esittää arviointia" (Granö & Turunen 2020, 252). Lapsitekijyyden kannalta tämä tarkoittaa sitä, että sen yhtenä edellytyksenä on lasten taiteen ominaispiirteitä ymmärtävä aikuinen, joka mahdollistaa, tukee ja kannustaa, siis pyrkii kaikin tavoin edistämään lapsen vapautta tekijyyteen.

Päivi Venäläisen mukaan nykyinen laaja taidekäsite pitää sisällään myös lasten tekemän taiteen; taide on avoin käsite, ja lasten taide voidaan nähdä yhtenä sen alakäsitteistä (Venäläinen 2019a, 69, 70). 2000-luvulla lasten taidetta tarkastellaan esimerkiksi kollektiivisen luovuuskäsityksen<sup>28</sup> valossa, sillä on to-

---

<sup>28</sup> Yksilöllisen ja kollektiivisen luovuuden jyrkkä erottaminen toisistaan on 1800-luvun tuote ja modernin ajan ominaisuus. Käsite yksilöstä "luovana nerona" syntyi renessanssin aikaan, ja siihen saakka taiteen tekemiseen liitettiin aina käsite yhteisöllisyydestä. (Fischer & Vassen 2011, xii–xiii.)

dettu, että kollektiivisuus korostuu lasten taiteessa (Thompson 2003, 2006 & 2015; McClure 2011; Mustola 2018; Granö & Turunen 2020). Kollektiiviselle taiteelle luonteenomaista on eri taiteenlajien yhdistyminen intertekstuaalisen tai intermediaalisen suhteen kautta, ja myös vastaanottaja (katsoja, kuulija tai muu kokija) on yksi tekijä kollektiivisessa taideteoksessa (Fischer & Vassen 2011, xv; kollektiivisen luovuuden ja tekijyyden suhteesta ks. myös Nyqvist & Oja 2018, 41 sekä luku 2.1). Kollektiivisen luovuuden käsite irrottaa luovuuden individualismin kytköksistä ja osoittaa, että luovuus edellyttää usein yhteistoimintaa ja vuorovaikutusta, jakamista, yhteisöä. Toisaalta on turhaa yksinkertaistamista jakaa luovuus joko yksilön luovuuteen tai kollektiiviseen luovuuteen, sillä yleensä nämä kietoutuvat yhteen, sulautuvat toisiinsa ja ovat toinen toisensa edellytyksiä (Fischer & Vassen 2011; Renner 2011; Mustola 2018).

Kollektiiviseen ja sosiokulttuuriseen taidekäsitteeseen viitaten Sunday (2015) ja Iafelice (2016) ehdottavat lasten taiteen tarkastelua nykytaiteen, erityisesti relationaalisen estetiikan, näkökulmasta. Silloin tarkastelun keskiöön nousee vuorovaikutus, joka tarkoittaa keskustelun lisäksi myös taiteen tekemistä kollaboratiivisesti (Iafelice 2016, 14). Relationaalisen estetiikan mukaan taide teokset eivät ole vain materiaalisia objekteja vaan taiteessa on kyse kohtaamisesta, kanssakäymisestä, ihmisten suhteista toisiin ihmisiin. Taide on sosiaalista, kontekstuaalista, tapahtumallista ja erityisesti intersubjektivistä. Intersubjektivisuus (ihmistenvälisyys) liittyy olennaisesti paitsi taiteen vastaanottoon myös taiteellisen toimintaan. (Bourriaud 2002; von Bonsdorff 2005, 258.)

As teachers and researchers, the discourses of relational aesthetics provokes questions about the nature of the objects that are produced by children, and how those objects can be read and interpreted as open-ended, ongoing dialogues that bridge in-between spaces of relational encounters (Sunday 2015, 229).

Päivi Granö ja Serja Turunen (2020) puhuvat samasta asiasta kirjoittaessaan holistisesta visuaalisen kulttuurin tutkimuksesta, jossa kontekstuaalisuus ja sosiaaliset suhteet korostuvat: "Kuvat syntyvät sosiaalisessa tilanteessa. Lapsi ottaa huomioon muut lapset ja käy piirtäessään samalla neuvottelua siitä, mikä on hänen suhteensa muuhun ryhmään tai tiettyihin yksittäisiin lapsiin." Piirtämistilanteessa keskeistä on kaverisuhteiden rakentaminen ja vahvistaminen sekä vertaisryhmän tuki ja hyväksyntä. (Granö & Turunen 2020, 252; 257-258.)

Omassa tutkimuksessani sosiokulttuurinen ulottuvuus ilmenee erityisesti sadutusmenetelmässä ja sen avulla syntyneissä teksteissä, käsikirjoituksissa<sup>29</sup>. Ne ovat sosiokulttuurista toimintaa, jossa jotain uutta syntyy yhteisessä prosessissa, osin vanhoja aineksia hyödyntäen. Miia Toivion (2014, 159) mukaan kirjoittamisen sosiokulttuurisuudessa on kyse on jonkin yhteisön jäseneksi tulemisesta: kun kirjoitamme, asetumme osaksi yhteisössä vallalla olevia traditioita, kyseisen taiteenlajin tapoja, muotoja ja keskusteluja. Ja kun tulemme mukaan tähän yhteisöön, kaikki mitä teemme, "kytkeytyy erilaisiin sosiokulttuurisiin merkityksiin" (Toivio 2014, 161).

---

<sup>29</sup> Liite 1.



Luovuutemme ei pulppua puhtaana, alkuperäisenä ja ainutlaatuisena voimana, vaan jotain syntyy vuoropuhelussa joka tapahtuu meissä ja jossa osapuolina ovat kirjoittaja ja kaikki hänen välineensä kirjoittamisesta kirjallisuuteen ja kirjalliseen kulttuuriin. (Toivio 2014, 180).

Sadutetuissa teksteissä Toivion kuvailemat kulttuuriset välineet näkyvät intertekstuaalisina viittauksina: lasten tekstit viittaavat toisiin teksteihin ja muodostavat siten intertekstuaalisia merkitysyhteyksiä. Intertekstuaalisuudella tarkoitan tässä yhteydessä alluusioita eli tekstin sisältämiä viittauksia johonkin tunnistettavaan tekstiin. Tekstillä puolestaan tarkoitan nykyisen laaja-alaisen tekstikäsitteen ja monilukutaidon käsitteen mukaisesti mitä tahansa "sanallisten, kuvallisten, auditiivisten, numeeristen tai kinesteettisten symbolijärjestelmien tai niiden yhdistelmien muodostamia kokonaisuuksia" (Opetushallitus 2015, 38). Laaja-alainen tekstikäsitteily ulottaa intertekstuaaliset kytkökset kirjallisen, painetun tekstin ulkopuolelle, koko siihen kulttuuriseen kontekstiin, jossa teksti on syntynyt. Käytännössä intertekstuaalinen luenta onkin ikään kuin tekstin lukemista kulttuuristen silmälasien läpi.

Intertekstuaalista lukutapaa käyttämällä teatteriprojektin käsikirjoituksista, *Sekoboltsista* ja *Kolmesta miljoonasta leijonasta*, on luettavissa erilaisia viittauksia mediateksteihin, tai laajemmin ajateltuna koko mediakulttuuriin<sup>30</sup>. Tämä tukee tutkijoiden havaintoja siitä, että lapset hyödyntävät monipuolisesti erilaisia mediasisältöjä, kuten televisiosarjoja ja pelejä, sekä leikeissään että taiteellisessa toiminnassaan (Wilson 2004; Pääjoki 2011; Ylönen 2012; Mustola 2018). *Sekoboltsissa* seikkailee seitsemän kääpiötä, jotka asuvat pienessä mökissä ja työskentelevät timanttikaivoksessa. Kääpiöt voisivat viitata vuosisatoja vanhaan kansansatuun, Lumikin tarinaan, jonka tunnetuin versio lienee Grimmin veljesten *Schneewittchen* (1857). Timanttikaivoksella kääpiöt tosin työskentelivät vasta Walt Disneyn animaatioelokuvassa *Lumikki ja seitsemän kääpiötä* (1937), Grimmin veljesten kääpiöt viettivät päivänsä vuorilla kuparia ja rautaa louhien. Vuonna 2008 kääpiöt todennäköisemmin ovatkin tulleet lapsille tutuiksi elokuvaversioon kuin kansansadun kautta. *Kolmessa miljoonassa leijonassa* puolestaan yhtenä keskeisenä hahmona on Leijonakuningas. Disneyn animaatioelokuva *Leijonakuningas* (*The Lion King*, 1994 ja 2019) on yksi kaikkien aikojen tunnetuimmista ja suosituimmista Disney-elokuvista, jolle on tehty myös kaksi jatko-osaa vuosina 1998 ja 2004.

Myös *Sekoboltsin* madon seikkailut raketin ja perunoiden kanssa sisältävät viittauksia mediakulttuurin tuotteisiin. Walt Disneyn *Toy Story* -animaatioelokuvissa (1995, 1999) esiintyvät herra ja rouva Perunapää, joiden esikuvana on Hasbro-yhtiön Mr. Potato Head (1952). Hasbron luoma hahmo on vuosikymmeniä kestäneen uransa aikana levinnyt muovilelusta hampurilaisketjun kampanjahahmoksi ja siitä edelleen muun muassa elokuva- ja tv-tähdeksi. Madon ja raketin yhteistyötä puolestaan näkyy ainakin *Worms 4* -konsolipelissä (Team17 2005), jossa luodaan ensin oma matohahmo ja varustetaan se sitten erilaisin asein. Eräs vaihtoehtoista on sellainen, jossa mato voi kiinnittää itsensä

---

<sup>30</sup> Mediakulttuurin käsite tarkoittaa paitsi erilaisia mediasisältöjä, kuten tv-ohjelmia, elokuvia ja pelejä, myös niiden kaupallisia oheistuotteita sekä mediateknologiaa. Kaupallisuus ja globaalisuus ovat mediakulttuurin tunnusomaisia piirteitä. (Ylönen 2012, 91-92.)

rakettiin ja lähteä sillä ilmaan kamikaze-lentäjän tavoin. Erona *Sekoboltsin* matoon on se, että pelissä mato räjähtää raketin osuessa maahan eikä suinkaan ryhdy tekemään perunapöytää.

Tietokone- ja konsolipelien kohdalla lastenkulttuuri ei ole niin yhtenäistä ja jaettavaa kuin elokuvien ja televisio-ohjelmien suhteen. Ylösen (2012, 93) mukaan pelivalikoima on yksilöllisempi, ja vanhempien vaikutus näkyy lasten pelivalinnoissa enemmän kuin elokuva- ja tv-ohjelmavalinnoissa. Tämä tulos on Ylösen aineistosta vuodelta 2007, ja kiinnostavaa olisikin tietää, ovatko lasten yksilölliset valinnat nykyisten suoratoistopalveluiden aikana lisääntyneet.

Esikoululaisten sadutettuja tekstejä ja medioitumista tutkineen Aunimarjut Karin (2010, 111) mukaan useat lasten keksimät hahmot ovat saaneet vaikutteita tai syntyneet kokonaan ”median välityksellä” tv-sarjojen ja elokuvien inspiroimina. Karin aineistossa näkyvät ”Disneyn keijuhahmot, Helinäkeiju ystävineen ja Winxit, Dalmatialaiset ja Salama McQueen”. Lasten medialeikkejä tutkineen Suvi Ylösen (2012, 92) mukaan päiväkotikäisten suosituimpia lastenohjelmia ja -elokuvia keväällä 2007, siis noin vuosi ennen teatteriprojektia, olivat ”Winx, Bratz, Pókemon, Turtles, Transformers, Nalle Puh ja erilaiset Disney-elokuvat”. Kari (2010, 111) kirjoittaa mediahahmojen ja -ilmiöiden olevan lapselle tärkeitä siksi, että ne mahdollistavat yhteisen kokemuksen jakamisen esimerkiksi päiväkodissa keskustelujen ja leikkien kautta. Myös Suvi Pennanen (2010, 181) mukaan media on merkittävä tekijä vertaisryhmässä syntyvissä lasten omissa kulttuurisissa traditioissa; mediaa käytetään ”leikkien ja vertaiskulttuurin raaka-aineena”. Pennanen kirjoittaa lasten mediatiedoista ja toteaa, että lapsille tieto ”vaikkapa Pokemoneista tai Bratzeista näyttäytyy merkityksellisenä ja luo mahdollisuuksia toimijuuteen vertaisryhmässä” (Pennanen 2010, 187). Mediatuotteet eivät tukahduta ja valtaa lasten mielikuvitusta, vaan ne ovat yksi osa moninaista leikkikulttuuria. Medialeikeissä yhdistyvät itse keksityt ja muualta lainatut ainekset, ja ne ovat usein intertekstuaalisessa suhteessa erilaisiin mediateksteihin. (Pennanen 2010, 191–192.)

Lapsibarometrin (Tuukkanen 2016, 44) mukaan kuusivuotiaille mieleistä puuhaa perheen kanssa, monen muun aktiviteetin lisäksi, on pelaaminen ja television tai elokuvien katsominen. Intertekstuaalisessa lukutavassa olennaista ei kuitenkaan ole selvittää, ovatko teatteriprojektiimme osallistuneet lapset nähneet *Leijonakuningas*-elokuvan, pelanneet *Worms*-peliä tai tutustuneet Lumikin tarinaan. Sen sijaan viittaukset avaavat näkymiä siihen, millä tavoin lapsitekiä toimii sosiokulttuurisessa kontekstissaan ja hyödyntää teoksissaan ympäristönsä ja elämismaailmansa eri aineksia. Yksi luonnollinen osa nykylasten arkea on mediakulttuuri ja erilaiset mediatekstit, joten olisi ehkä jopa erikoista, jos ne eivät vaikuttaisi lasten taiteeseen millään tavalla. Kyseessä on koko kulttuurimme läpäisevä medioituminen: ”media on läsnä sekä aikuisten että lasten arjessa. Media läpäisee koko lapsuuden ja on kaikkialla ja jatkuvasti läsnä.” (Ylönen 2012, 90.)

## 3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

### 3.1 Tieteenfilosofiset valinnat ja tutkimusasetelma

Tieteenfilosofiset valintani perustuvat ensisijaisesti lapsuudentutkimuksen traditioon, ja tutkimukseni lähtökohdat edustavat sosiaalista konstruktionismia: tutkijanpolkuni alkuvaiheissa ajattelin, että tutkijana olen osa tutkimaani maailmaa ja että tietoa ja todellisuutta tuotetaan kielellisesti ja sosiaalisesti. Allekirjoitin myös näkemyksen siitä, että nämä tiedon tuottamisen prosessit ovat sidoksissa kulttuuris-historialliseen kontekstiinsa ja että ilmiöt ovat kontekstisidonnaisia ja sosiaalisten yhteisöjen tuottamia (Kuukka 2015, 37). Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirjan (2021) mukaan konstruktionistisesta näkökulmasta tehty tutkimus

tuottaa tuloksenaan tutkijan tulkinnan, konstruktion, tutkittavasta todellisuudesta. Tutkijan tekemän tulkinnan tulee olla perusteltu, ja se tulee esittää siten, että lukijalla on mahdollisuus arvioida tutkijan päättelypolkujen kestävyyttä. Koska todellisuus nähdään alati rakentuvana, määrittyy myös tutkimus osaksi sosiaalisen todellisuuden rakentamista, mikä asettaa tutkijalle suuren eettisen vastuun pohtia oman tutkimuksensa roolia todellisuuden rakentumisessa. (Jokinen 2021.)

Konstruktionistisen näkökulman mukaisesti näen tutkimuskohteeni eli lapset kulttuurisina toimijoina, ”jotka omassa toiminnassaan toisaalta tukeutuvat niihin kulttuurisiin tulkintaresursseihin, joita heillä on käytössään, sekä toisaalta koko ajan myös luovat uutta todellisuutta ja uudenlaisia todellisuuden jäsenystapoja” (Jokinen 2021). Myöhemmin ajatteluuni on vaikuttanut kriittinen realismi ja näkemys siitä, että on olemassa ihmisestä ja ihmisen toiminnasta riippumattomia rakenteita ja mekanismeja, jotka synnyttävät erilaisia ilmiöitä. Näistä ilmiöistä ihminen voi saada tietoa kokemuksen, käsitteiden ja tieteen avulla. Myös kriittiseen realismiin kytkeytyy tiedon sosiaalinen ulottuvuus, sillä sen lähtökohtien mukaan tietäminen perustuu tieteeseen, joka puolestaan on sosiaalista toimintaa. (Mäntysaari & Lassila 2018, 190–191.)

Teatteriprojektiin liittyvässä tutkimusasetelmassani on piirteitä toimintatutkimuksesta. Toimintatutkimus kattaa monenlaisia tutkimuksia, joiden menetelmät ja tavoitteet poikkeavat toisistaan. Se ei varsinaisesti ole tutkimusmenetelmä vaan lähestymistapa, jossa tutkimuksen avulla pyritään selvittämään, ”miten asiat voisi tehdä paremmin”. Sekä toimijat että tutkijat ovat usein osallisina koko tutkimusprosessissa. Toimintatutkimuksessa yhdistetään käytäntöä ja teoriaa eli tehdään vuorotellen suunnittelua, toimintaa ja toiminnan arviointia. (Heikkinen 2018.) Tyypillistä on, että tutkittavat tapaukset rakennetaan itse, ja siksi toimintatutkimusta käytetäänkin erilaisiin kokeilu- ja kehittämishankkeisiin (Puusa ym. 2020). Teatteriprojektimme lähtökohta oli toimintatutkimuksen tapaan kokeilu, eli sadutusmenetelmän testaaminen käsikirjoitusmetodin ja draamaprosessin lähtökohtana. Emme tehneet havainnointia lasten luonnollisessa toimintaympäristössä, vaan rakensimme tuon toimintaympäristön eli päiväkodin esiopetuksen sisälle erillisen projektin tutkimusta varten. Olimme tutkijoina kiinteästi osallisina toiminnassa, sillä suunnittelimme ja ohjasimme projektin itse. Havainnointi ja reflektointi olivat myös keskeisiä teatteriprojektissa, mutta tavoitteenamme ei ollut toiminnan muuttaminen. Toimijat eli lapset eivät myöskään osallistuneet aivan koko tutkimusprosessiin (vrt. lapsinäkökulmainen tutkimus, luku 2.2).

Tutkimukseni epistemologinen perusta on suuntauksessa, jota nimitetään kriittiseksi hermeneuttiseksi realismiksi (Vanhoover 1998). Perinteisessä hermeneuttisessa tiedontuotannossa on kyse vuorovaikutuksesta tutkijan ja tutkittavien välillä sekä tulkinnoista ja ymmärtämisestä. Ymmärtäminen edellyttää aina tulkintaa, eikä ymmärrys synny tyhjästä vaan perustuu kaikkeen aiemmin ymmärrettyyn – tätä ymmärtämisen tapahtumaa tai ketjua kutsutaan hermeneuttiseksi kehäksi. Tulkinnat ovat kulttuurisidonnaisia, ja syvällisen ymmärryksen saavuttaminen voidaan saavuttaa vain ottamalla selvää myös tutkimuskohteen kulttuurisesta kontekstista. Tämän vuoksi tulkintoja on palattava tarkastelemaan uudestaan tutkimusprosessin aikana, omia valintoja ja ratkaisuja on perusteltava ja ennakkokäsityksiä tarkasteltava kriittisesti. (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2018, 14–15; Varto 1992, 40.) Kriittisessä hermeneuttisessa realismissa korostetaan juuri tätä tutkijan vastuuta omien tulkintojensa kyseenalaistamisesta: ihminen on erehtyväinen, hänen tietonsa ja mahdollisuutensa tiedon saavuttamiseen ovat rajalliset. Todellisuus on monimuotoinen, ja sen eri ulottuvuuksien tulkitsemiseen tarvitaan enemmän kuin yksi viitekehys. (Vanhoover 1998, 332.) Vanhooverin teoksessa on kyse jumalan olemassaolosta, Raamatun tulkinnoista sekä siitä, että hermeneutiikan ”kriisi” on hänen mukaansa pohjimmiltaan teologinen kysymys. Nämä aiheet eivät liity omaan tutkimukseeni, mutta näkemys todellisuuden monimuotoisuudesta ja tietämisen rajallisuudesta on peruste tekemilleni valinnoille: lapsitekijyyden ulottuvuuksia ei voi kuvata pelkästään lapsudentutkimuksen, taidekasvatuksen tai kirjallisuudentutkimuksen viitekehysten pohjalta, vaan tarvitaan niitä kaikkia.

Sosiaalinen konstruktionismi on hallinnut lapsudentutkimusta pitkään (Alanen 2015, 149), mutta sillä on myös heikkoutensa. Näitä heikkouksia ovat esimerkiksi todellisen lapsen muuttuminen lapsen käsitteeksi, abstraktioksi, tai

tutkijan omien käsitysten, tarkoitusperien ja ennakkoluulojen vaikutus tutkimuksen luotettavuuteen (Alderson 2016, 201–202). Jos tieto ja todellisuus ovat sosiaalisia ja kielellisiä rakennelmia, on hyvin paljon sen varassa, millainen rakentaja tiedolla sattuu olemaan.

Yet, interpretive research methods tend to treat phenomena as if they are constructed by our subjective perceptions and negotiated interactions within specific social contexts and cultures. Existing things then seem to have little or no essential, inherent ontology and independent, lasting truth or reality of their own that could transfer intact across time and space. Being and doing are reduced into thinking; phenomena are not seen to exist independently 'out there' in the world, but only through the social institutions and cultures that give them meaning, for example, in the social constructionism promoted by James and Prout (1997). (Alderson 2016, 202.)

Toisaalta, kuten Alderson huomauttaa, juuri sosiaalisen konstruktionismin menetelmät ja näkemykset ovat olleet keskeisiä lapsuudentutkimuksen tärkeissä saavutuksissa, kuten lapsen toimijuuden ja lapsuuden emansipaation vahvistamisessa. Tutkimuksen ongelmana Alderson pitää kuitenkin sitä, että siitä usein puuttuu aito kritiikki vallitsevia oloja ja käytänteitä kohtaan sekä pyrkimys niiden muuttamiseen; tutkimus on ikään kuin valheellisesti arvovapaata, ja tämä heikentää lapsuudentutkimuksen mahdollisuutta sosiaalisen oikeudenmukaisuuden edistämiseen. Ratkaisuksi Alderson tarjoaa kriittisen realismin lähestymistapaa, joka yhdistää subjektiiviset ajatuksemme ja käsityksemme sekä meistä riippumattoman todellisuuden. Ajatuksemme voivat vaikuttaa toisiin ihmisiin ja ilmiöihin, mutta ne eivät luo todellisuutta; lapsiin vaikuttaa se, mitä tutkija ajattelee lapsista ja lapsuudesta, mutta todellista lasta ja hänen elämäänsä ei voi palauttaa lapsuuden käsitteellistykseen. Teoriat avaavat monia näkymiä lapsuuteen, mutta peittävät ja rajoittavat toisia. Siksi kriittinen realismi edellyttääkin ontologian ja epistemologian vuoropuhelua kaksijakoisuuden sijaan. (Alderson 2016, 202–203.) Omassa tutkimuksessani pyrin kirjoittamaan auki ja näkyviin subjektiivisia käsityksiäni ja niiden vaikutusta tutkimuskohteeseen. Tiedostan, että vaikka haluan tarkastella lapsitekijyyttä ilmiönä ja vaikka tutkimukseni osaltaan rakentaa tuota ilmiötä, pystyn tavoittamaan siitä vain joitain osia; osia, jotka näillä tutkimuskysymyksillä ja aineistoilla on mahdollista tavoittaa. Tutkimukseni ei voi määrittellä eikä tule määrittelemään, mitä lapsitekijyys on tai mitä sen pitäisi olla.

Kriittisen realismin tieto- ja todellisuuskäsitys on intersektionaalinen ja sosiaalista oikeudenmukaisuutta korostava. Empiirisen ja arkisen todellisuuden lisäksi tutkijan olisi tunnistettava tutkittaviensa sosiaalinen todellisuus eli esimerkiksi sosioekonomiseen, sukupuoleen, sukupolveen, etnisyyteen, luokkaan ja poliittisen tilanteeseen liittyvät tekijät, jotka vaikuttavat heidän elämäänsä, vaikka ne ovat usein vaikeasti tavoitettavissa. (Alderson 2016, 204.) Oman tutkimukseni aineistonkeruuvaiheessa ja artikkeleissa en ole erityisesti huomioinut intersektionaalista näkökulmaa, sillä sen merkitys on avautunut minulle vasta myöhemmin. Tutkimukseni lapset tarkoittavat suomalaisia 2000-luvulla syntyneitä lapsia, joilla on runsaasti etuoikeuksia ja hyvinvointia moniin muihin lapsiryhmiin verrattuna. Tämän tutkimuksen näkökulmasta näitä etuoikeuksia ovat esimerkiksi mahdollisuus osallistua taiteen perusopetukseen, mahdollisuus

ilmaista itseään ja mielipiteitään taiteen keinoin sekä mahdollisuus nauttia tekijänoikeuden suoja. Kyse on siis lopulta siitä, että tutkimukseni lasten kulttuuriset oikeudet ainakin enimmäkseen toteutuvat. Tämä on kaukaista todellisuutta niille lapsille, joilla on puutetta aivan perustavanlaatuisista oikeuksista, kuten oikeudesta suojeluun ja huolenpitoon. En pyri tällä asettamaan eri oikeuksia tärkeys- tai paremmuusjärjestykseen enkä vähättelemään kulttuuristen oikeuksien merkitystä. Sen sijaan ajattelen, että näiden tosiasioiden auki kirjoittaminen on yksi pieni askel kohti intersektionaalista tutkimustapaa.

### 3.2 Aineiston keruutapa ja aineistojen esittely

Tutkimukseni on laadullista, empiiristä tutkimusta. Laadullisuus liittyy ennen kaikkea tutkimusaineistooni, joka on monipuolinen mutta määrällisesti pieni, enkä pyri tekemään laajoja yleistyksiä aineistojen perusteella: aineisto on ”pala tutkittavaa maailmaa”, ja aineiston kulttuurisen paikan määrittely on osa tutkimustani (Alasuutari 2011, 88). Empiiriselle analyysille ominaiseen tapaan tutkimuksessani korostuvat aineiston keräämis- ja analyysimetodit. Niiden kuvailu on keskeinen osa tutkimukseni arvioinnin ja uskottavuuden mahdollisuutta. Pyrin tekemään refleksiivistä tutkimusta, jonka tulee tuottaa tietoa tutkittavasta ilmiöstä mutta myös siitä, miten tuo tieto on tuotettu (Salo 2015, 167).

Tutkimusaineistooni kuuluu kaksi erillistä kokonaisuutta, joista molemmat koostuvat omasta aloitteestani tuotetuista dokumenteista. Ensimmäinen aineistokokonaisuus on kerätty esikoululaisten teatteriprojektissa talvella 2008, ja kokonaisuus sisältää audiovisuaalista aineistoa eli videotallenteita, jotka kuvasimme teatteriprojektin eri vaiheista (yhteensä 16 tuntia), visuaalista aineistoa eli lasten tekemiä piirroksia ja Marleena Stolpin ottamia valokuvia, audioaineistoa eli Marleena Stolpin nauhoittamia lasten haastatteluja sekä tekstiaineistoa eli sadutettuja käsikirjoituksia (kaksi kappaletta). Tästä aineistokokonaisuudesta olen käyttänyt videotallenteita aineistona artikkeleissa I ja II, piirroksia, valokuvia ja haastatteluja artikkelissa II ja sadutettuja käsikirjoituksia väitöskirjan luvussa 2.3. Aineiston keräämisessä olen hyödyntänyt osallistuvan havainnoinin ja osallistuvan tutkimuksen menetelmiä. Osallistuva havainnointi (*participant observation*) on aineistonkeruumenetelmä, jota käyttäessään ”tutkija toimii aktiivisesti tutkimuksessa tiedonantajien kanssa”. Tiedonhankinta tapahtuu sosiallisissa vuorovaikutustilanteissa, ja tutkijan toiminnassa voidaan nähdä erilaisia osallistumisen asteita. Tämä elementti herättää toisinaan keskustelua siitä, kuinka paljon tutkija saa tai voi ylipäättään vaikuttaa tutkimustilanteen kulkuun. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 94–95.) Teatteriprojektissa minä ja Stolp toimimme sekä tutkijoina että taidekasvattajina, projektin ohjaajina, jolloin voinee puhua vahvasta osallistumisen asteesta. Tämä taas nostaa esiin eettisiä, tutkijaposition liittyviä kysymyksiä, joita käyn läpi luvussa 3.4.

Myös lasten kanssa tehtävä osallistava tutkimus (*participatory research*) edellyttää eettistä reflektointia, sillä se perustuu vuorovaikutukseen ja yhteistyöprosesseihin ja tähtää usein muutokseen. Teatteriprojektimme tavoitteena ei

ollut, että käynnistämämme toiminta edistäisi oppimista ja jatkuisi myös tutkimuksen jälkeen, kuten osallistavassa tutkimuksessa usein on. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 95–96.) Aineiston sadutetut tekstit on kuitenkin tuotettu sadutusmenetelmää<sup>31</sup> käyttämällä, ja tutkimusaineiston tuottamisen menetelmänä sadutuksen voi määritellä narratiiviseksi menetelmäksi (Karlsson & Riihelä 2012, 171) ja sitä kautta osallistavan tutkimuksen menetelmäksi. Myös projektimme lähtökohta on osallistavalle tutkimukselle tyypillinen: ”äänen” antaminen niin sanotusti haavoittuvalle ryhmälle, lapsille. (Aldridge 2015, 1–2.)

### 3.2.1 Teatteriprojektin aineisto

Idea teatteriprojektista syntyi keväällä 2007. Olin käsitellyt pro gradu -työssäni lasten sadutettuja kertomuksia, ja halusin jatkaa aiheen parissa. Yhdessä Marleena Stolpin kanssa suunnittelimme päiväkotikäisten kanssa toteutettavan taidekasvatuskokeilun, jossa yhdistäisimme sadutusmenetelmän teatterin tekemiseen: lapset tekisivät omia teatteriesityksiä ja myös käsikirjoittaisivat ne itse sadutuksen avulla. Projektin toteutuspaikaksi valikoitui oman tyttäreni päiväkotikoti, jonne meillä oli valmis kontakti ja jossa projekti-ideaamme suhtauduttiin myönteisesti. Projekti alkoi päiväkodin esiopetusryhmän kanssa tammikuussa 2008 ja kesti yhteensä viisi viikkoa. Minä vastasin sadutuksesta ja käsikirjoituksen tekemisestä lasten kanssa, Stolp puolestaan ohjasi lapsille draamaharjoituksia ja otti enemmän vastuuta teatteriesitysten kokonaisuudesta. Ryhmässä oli yhteensä 14 lasta, jotka jaettiin kahteen ryhmään, Kettuihin ja Oraviin. Tarkoituksena oli valmistaa molempien pienryhmien kanssa omat esitykset, sillä 14 esikouluikäisen ohjaaminen tuntui vaativalta suoritukselta jopa kahden aikuisen voimin. Päiväkodin henkilökunta teki pyynnöstämme ryhmäjaon, joka olisi mahdollisimman toimiva lasten keskinäisen vuorovaikutuksen toimivuuden kannalta. Tässä ei kuitenkaan aivan onnistuttu, vaan toisessa ryhmässä yhteishenki oli huono eikä draamatyöskentely ottanut sujuakseen. Projektin loppuvaiheessa näytti jo siltä, ettei toinen esityksistä toteutuisi lainkaan, mikä tuntui meistä ohjaajina stressaavalta ja ahdistavalta. Tutkijoina toisaalta olimme sitä mieltä, että ”epäonnistuminen saattaisi olla tutkimuksellisesti jopa onnistunutta kokemusta kiinnostavampi” (Stolp 2011a, 23).

Kun ryhdyimme työstämään sadutettuja tekstejä esityksiksi, muuttuivat alkuperäiset tekstit moneen kertaan matkan varrella lasten ehdotusten, aikuisten halun tai käytännön syiden vuoksi. Teatteriprojekti oli alusta loppuun prosessi, jossa lopulliset esitykset muistuttivat monella tapaa alkuperäisiä tekstejä, mutta olivat silti itsenäisiä, omaperäisiä teoksiaan. Molempien ryhmien teokset esitettiin lauantaina 16.2.2008 Jyväskylässä Juomatehtaan studiolla. Juomatehtaan studiota käytettiin tuolloin erilaisten tapahtumien, myös teatteriesitysten järjestämiseen, joten saimme käyttöömmä asianmukaisen ja ammattimaisen teatteritilan. Yksi projektimme tavoitteista oli tuoda lasten taidetta päiväkodin seinien ulkopuolelle, julkiseen tilaan, yleisön saataville, ja tässä onnistuimme paitsi teatteritilan, myös yleisön suhteen: näytöksiä oli tuona lauantaina kaksi, ja

---

<sup>31</sup> Sadutusmenetelmän esittelin luvussa 2.1.3.

yhteensä katsojia oli noin 200–300. Esitystä oli myös mainostettu etukäteen muun muassa *Keskisuomalainen*-lehdessä, joten voi olettaa, että paikalla oli muitakin kuin projektissa mukana olleiden lasten sukulaisia ja päiväkodin henkilökuntaa. Näkyväksi ja nähdyksi tekeminen, joista johdantoluvun alussa kirjoitin, toteutuivat siis tältä osin aivan konkreettisesti. Projektin toinen keskeinen tavoite, tutkimusaineiston tuottaminen, onnistui myös, ja seuraavaksi esittelen projektissa kerätyn aineiston, sen käytön osatutkimuksissani (artikkeleissa) sekä aineistoa koskevat rajaukset ja valinnat – mitä olen jättänyt ulkopuolelle ja miksi.

Käytimme teatteriprojektissa havainnoinnin tukena videointia. Yhteensä 16 tunnin mittainen videomateriaali on muodostunut minulle kaikesta projektissa kerätystä aineistosta tärkeimmäksi, sillä sen avulla pystyn vuosien jälkeenkin palaamaan takaisin sadutustilanteisiin, tarkastelemaan vuorovaikutusta, osallistumista, lasten toimintaa ja omaa toimintaani. Erityisesti sadutustilanteiden analysointi tekijyyden näkökulmasta olisi mahdotonta ilman videotallenteita, sillä pelkästään sadutettuja käsikirjoituksia analysoimalla en tavoita tekijyyttä<sup>32</sup>. Videointia tehtiin teatteriprojektin kaikissa vaiheissa sadutuksesta alkaen, läpi harjoitusprosessin aina lopullisiin esityksiin saakka. Projektimme aikana videoinnista muodostui lapsille arkipäiväinen rutiini, mutta kameran läsnäolo jaksoi kiinnostaa heitä vielä aivan loppuvaiheessakin: he menivät ilmeilemään ja elehtimään kameran eteen silloinkin, kun kuvittelimme sen olevan heille ikään kuin näkymätön (Stolp 2011a, 31). Voi siis todeta, että kameran läsnäolo vaikutti tutkittavien käytökseen (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2018, 17), mutta ei kuitenkaan tutkimuksen kannalta haitallisella tavalla. Tätä 16 tunnin mittaista videomateriaalia en ole käyttänyt aineistona kokonaisuudessaan vaan valinnut siitä osia artikkelieni tutkimuskysymysten mukaisesti: artikkelissa I (126–130) analysoin videolta ryhmäsadutustilanteita, ja artikkelissa II (116–117) analysoin videoitua draamaharjoitusta.

Visuaaliseen aineistoon kuuluu lasten tekemiä piirroksia omista rooli-hahmoistaan sekä hahmojen puvustussuunnitelmista ja Stolpin ottamia valokuvia lapsista projektin ajalta. Myös tätä aineistoa kertyi runsaasti, mutta artikkeliin II valitsin analyysin kohteeksi yhden lapsen tekemät piirrokset ja valokuvat, joissa hän on mukana. Tutkimuskysymys ohjasi aineiston rajaamista: halusin tarkastella lapsen toimijuutta yksittäisen lapsen kautta ja kannalta. Lisäksi käytin piirrosaineiston analyysin tukena myös audioaineistoa eli kahta lyhyttä haastattelua, joissa haastateltava kertoo omasta rooli-hahmostaan (artikkeli II, 114–115). Haastattelut keräsi ja tallensi työparini Marleena Stolp, joka myös käytti haastatteluaineistoa laajemmin omassa väitöskirjassaan (Stolp 2011a, 31–33). Omassa tutkimuksessani haastattelujen merkitys on vähäinen, sillä kuten artikkelissani totean, haastattelujen avulla en voinut sen paremmin vahvistaa kuin kyseenalaistaa piirroksista tekemiäni tulkintoja (artikkeli II, 114), kuten olin alun perin ajatellut.

Aineiston valikoinnin, poisjättämisen ja rajaamisen olen tehnyt osatutkimusten tavoitteiden mukaisesti: artikkelissa I tarkastelen tekijyyden rakentumista ja jakautumista sadutustilanteissa, joten on tarkoituksenmukaista analy-

---

<sup>32</sup> Tästä kirjoitin luvussa 1.3.



soida videoituja sadutustilanteita. Artikkelissa II tarkastelen toimijuutta yksittäisen lapsen kautta, ja siksi olen valinnut aineistosta sellaisia osia, joissa tämä lapsi on mukana tai jotka ovat hänen tuottamiaan. Laajemmin ajateltuna aineiston rajaamisen taustalla on väitöskirjani tutkimustehtävä: koska tehtävänä on kuvata ja käsitteellistää lapsitekijyyden ulottuvuuksia, mahdollisuuksia ja rajoituksia, olen valinnut moninaisesta aineistosta sellaisia osia, jotka mielestäni parhaiten edistävät tämän tehtävän toteuttamista. Valintoja ja rajauksia olisi voinut tehdä monella muullakin tavalla: esimerkiksi haastatteluaineisto on työparini keräämää aineistoa, jota en alun perin ajatellut edes käyttää omassa tutkimuksessani. Tämä myös osittain selittää sen, miksi haastattelut eivät muodostuneet merkityksellisiksi. Haastattelutilanteen rakentaminen toisenlaiseksi, haastattelukysymysten muotoilu omien tutkimustavoitteideni mukaiseksi tai keskittyminen nimenomaan haastatteluaineistoon olisi voinut tuottaa toisenlaisia näkökulmia toimijuuteen artikkelissa II.

Aineistoni haasteet liittyvät ennen kaikkea tulkinnallisuuden kysymyksiin. Visuaaliset ja audiovisuaaliset aineistot ovat "polyseemisiä eli monimerkityksisiä" (Rossi 2021), eikä havaintoja ole mahdollista kuvata ilman kuvaukseen sisältyvää tulkintaa: "Jos [tutkija] esimerkiksi havaitsee, kuinka yksi henkilö antaa esineen toiselle ja saa tältä vastineeksi jonkin toisen esineen ja kutsuu tätä "vaihdoksi", hän on jo tehnyt tulkinnan" (Kallinen & Kinnunen 2021). Vaihtosanan tilalla voisi käyttää vaikkapa sanaa 'kaupankäynti', jolloin tulkinta olisi jo erilainen. Tulkinnoissa on kyse nimeämisen politiikasta, sanavalinnoista, joita tutkijana teen subjektiivisesti omista lähtökohdistani. Tulkintoihin siis vaikuttavat aiemmat tietoni, kokemukseni ja tavoitteeni. Tutkimuskirjoittamisen hetkellä on syytä muistaa, että "kieli ei representoi tai heijasta todellisuutta vaan on erottamattomasti tuottamassa erilaisia todellisuuksia. Tällä havainnolla on merkittäviä eettisiä seuraamuksia tutkijan toiminnalle, sillä tutkija osallistuu tietynlaisten todellisuuksien tuottamiseen." (Paju ym 2014, 31.) Minulla tutkijana on suuri vastuu sanavalinnoistani, tulkinnoistani ja niiden perusteella tekemistäni johtopäätöksistä, sillä niiden kautta teen tutkimani "ilmiön todelliseksi ja olemassa olevaksi" (Salo 2015, 183). Siksi olen tutkimukseni eri vaiheissa pyrkinyt kirjoittamaan mahdollisimman tarkasti auki, millä tavalla olen tiettyyn tulkintaan päätenyt ja millä perusteella olen valinnut käyttämäni käsitteet.

Tätä kirjoittaessani teatteriprojektista on aikaa noin 15 vuotta. Projektin dokumentointi ei ollut niin systemaattista ja kattavaa kuin se ehkä olisi, jos ryhtyisin toteuttamaan vastaavaa projektia tänä päivänä. Pidin kyllä projektiviikkojen ajan päiväkirjaa, johon minun oli tarkoitus kirjata tarkasti projektin eri vaiheet ja tapahtumat, mutta hyvin nopeasti merkinnät muotoutuivat koskemaan omia tunteitani ja pohdintojani, jotka saattoivat kulkea hyvin kauas itse projektista. Olen hyödyntänyt päiväkirjamerkintöjä luvussa 3.4, jossa kuvaan omaa tutkijapositioniani, mutta projektin toteuttamisen tai aineistonkeruun kuvaamiseen päiväkirjasta ei valitettavasti ole juuri apua. Siksi olen käyttänyt tässä luvussa Marleenan Stolpin väitöskirjaa (2011a) täydentämään aineiston ja sen keräämisen kuvausta. Tällä hetkellä olen äärimmäisen kiitollinen tuon

väitöskirjan olemassaolosta, sillä pelkästään omien muistikuvieni varassa teatteriprojektista kirjoittaminen olisi ollut vaikeaa.

### 3.2.2 Kyselyaineisto

Toinen aineistokokonaisuus on kerätty taiteen perusopetuksen toimijoilta keväällä ja syksyllä 2018 sähköpostikyselynä sekä sähköisellä kyselylomakkeella<sup>33</sup>. Kysely koski tekijän nimeämistä, päätöksentekoa ja eettisiä ongelmatilanteita lasten taiteen julkaisemisen tai julkisen esittämisen yhteydessä. Keväällä 2018 teetin aluksi vain suppean sähköpostikyselyn tulevaa 20 minuutin mittaista konferenssiesitelmääni varten. Kyselyn vastaanottajat (15 kpl) olin valinnut Taiteen perusopetusliiton<sup>34</sup> jäsenjärjestöjen kautta melko sattumanvaraisesti, koska en tuossa vaiheessa vielä ajatellut kirjoittavani aiheesta artikkelia, joka tulisi osaksi väitöstutkimustani. Sain kyselyyn viisi vastausta, joiden pohjalta pidin esitelmän Lapsudentutkimuksen päivillä Jyväskylässä touko-kuussa 2018. Koska sain esitelmäni jälkeen runsaasti palautetta ja yhteydenottoja yleisöltä, päätin jatkaa aiheen parissa.

Kesäkuussa 2018 Hyvinkään Lasten ja nuorten taidekeskuksen silloinen toiminnanjohtaja Raisa Laurila-Hakulinen otti minuun yhteyttä ja kysyi kiinnostustani kirjoittaa aiheesta artikkeli heidän tulevaan julkaisuunsa, mikä vaikutti ratkaisevasti päätökseeni syventyä aiheeseen paremmin. Viisi vastausta ei mielestäni ollut riittävä aineisto artikkelia varten, joten teetin uuden kyselyn käyttämällä samoja kysymyksiä kuin sähköpostikyselyssä. Hyödynsin jälleen Taiteen perusopetusliittoa, jonka jäsenjärjestöjen kautta ryhdyin etsimään kyselyn vastaanottajia. Valitsin vastaanottajat sillä perusteella, että pidin heitä luotettavina informantteina aiheeni kannalta: vastaanottajilla olisi tietoa ja kokemusta tutkimastani ilmiöstä. Vastaanottajien valintaan vaikutti myös artikkelini julkaisevan tahon tekemä linjaus, jonka mukaan taiteen perusopetuksen eri taiteenlajeista mukana olivat visuaaliset taiteet ja sanataide, ei siis esimerkiksi tanssi tai musiikki. Tiedonantajien valinta oli tässä mielessä ”harkittua ja tarkoitukseen sopivaa” (Tuomi & Sarajärvi 2018, 86). Laadin kysymyksistä sähköisen kyselylomakkeen Google Forms -ohjelmalla. Lomakkeessa oli sekä avoimia kysymyksiä että monivalintakysymyksiä, ja monivalintojen yhteydessä oli valmiiden vaihtoehtojen jälkeen avoin vaihtoehto (”Muu”). Lähetin kyselyn yhteensä 49 yhdistykselle, järjestölle, taidekoululle, kansalaispistolle tai muulle taiteen perusopetusta järjestävälle toimijalle. Vastauksen sai antaa anonymisti, ja kyselyä sai myös välittää eteenpäin sopiviksi katsomilleen tahoille, mutta tietääkseni yksikään vastaajista ei näin tehnyt. Vastauksia sain määräaikaan mennessä 11 kappaletta, ja näiden kahden kyselyn vastauksia (yhteensä 16 kpl) olen käyttänyt aineistona artikkelissa III.

Tutkimusaineiston täydentäminen uudella aineistolla johtui käytännön tarpeesta: huomasi esitelmäni jälkeen, että samat lapsitekijyyteen ja taiteen nimeämiseen liittyvät kysymykset, joita olin pohtinut teatteriprojektin yhtey-

---

<sup>33</sup> Liite 2

<sup>34</sup> Taiteen perusopetusliitto TPO ry: <https://artsedu.fi/tpo-liitto/>

dessä, herättivät keskustelua myös muiden taidekasvattajien keskuudessa. Ymmärsin, että tarve tällaiselle tutkimukselle on olemassa. Teoreettiset ideat ja empiiriset havainnot siis ohjasivat aineiston hankintaa kyselyaineiston kohdalla (Salo 2015, 182), mikä tarkoittaa käytännössä sitä, että muotoilin kyselylomakkeen kysymykset lapsitekijyyttä koskevan teoreettisen tietämykseni sekä omien ja muiden tekemien havaintojen pohjalta. Koin myös, että aiheen tarkastelu ainoastaan oman projektimme valossa ei ole riittävää lapsitekijyyden käsitteellistämisen kannalta, osittain jo senkin vuoksi, että projektista oli tuolloin yli kymmenen vuotta aikaa.

Kyselyn huonot puolet esimerkiksi haastatteluun verrattuna saattavat olla esimerkiksi vastaamattomuus sekä toisaalta avointen vastausten niukkasaisuus. Saamieni vastausten kokonaismäärä jäi melko pieneksi, mutta lähes kaikki sähköpostikyselyn vastaukset ja kyselylomakkeen avovastaukset olivat pitkiä ja monipuolisia. Ja toisaalta laadullisessa tutkimuksessa "vastaamattomuus ei ole ongelma yleistettävyyden kannalta, koska siinä ei ole edes tarkoitus yleistää. Jos aineisto jää kovin niukaksi [--] ongelmaksi saattaa muodostua, kertooko tutkimus ylipäättään mitään tutkittavasta ilmiöstä." (Tuomi & Sarajärvi 2018, 86.) Tilastollisen yleistettävyyden sijaan omassa tutkimuksessani keskeistä on pyrkimys ilmiön kuvaamiseen ja sen teoreettisesti mielekkääseen tulkintaan. Tähän pääsee parhaiten kysymällä "tutkimuksen tarkoituksen ja ongelmanasettelun kannalta merkityksellisiä kysymyksiä. Jokaiselle kysymykselle pitää siis löytyä perustelu tutkimuksen viitekehystä, tutkittavasta ilmiöstä jo tiedetystä tiedosta." (Tuomi & Sarajärvi 2018, 87.) Tältä kannalta katsottuna ajattelen, että kyselylomakkeeni oli onnistunut ja tarkoituksenmukainen: kysymykset olivat perusteltuja ja saamani vastaukset antoivat riittävästi tietoa tutkittavan ilmiön tarkastelua varten.

### 3.3 Analyysimenetelmät

Vuorovaikutus aineiston ja teorian välillä on tutkimuksessani olennaista. Teoria läpäisee koko tutkimuskokonaisuuden eikä ole erillinen ja irrallinen saareke (Tuomi & Sarajärvi (2018, 23). Aineiston merkitys puolestaan vaihtelee artikkeleissani aina kulloisenkin tutkimuskysymyksen mukaan, mutta yhteistä on se, että aineistokatkelmat ovat olennainen osa analyysini argumentaatiota. Aineiston analyysiin olen käyttänyt teoriaohjaavaa sisällönanalyysia (artikkelit I ja II) sekä aineistolähtöistä teemoittelua (artikkeli III). Teoriaohjaavalla sisällönanalyysilla tarkoitan sitä, että teoria ja aineisto ovat ohjanneet ajatteluprosessiani vuorotellen ja lomittain, ja teoria on vaikuttanut aineistosta tekemieni havaintojen tulkintaan, mutta analyysi ei suoraan perustu tiettyyn teoriaan eikä tutkimukseni tavoitteena ole teoreettisen mallin testaaminen uudessa kontekstissa. Teoreettinen käsitteistö on kuitenkin ollut jo valmiiksi olemassa, ja olen lähestynyt aineistoa tämän käsitteistön kautta: katson aineistoa tekijyystutkijan lasit silmilläni. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 109–110, 133.)

Sisällönanalyysiä on kritisoitu siitä, että sen avulla tuotetaan vain luokittelua, aineiston uudelleen järjestelyä, ei varsinaista analyysiä. Menetelmän heikkoutena pidetään myös sen epämääräistä käyttöä etenkin, jos teoreettinen perusta on löysä: silloin tutkija voi löytää aineistosta minkä tahansa teeman, jonka hän vain haluaa löytää. (Salo 2015, 166, 180.) Ulla-Maija Salon (2015) mielestä myös teoriaohjaavuus on käsitteenä ja käytäntönä hämärä, ja hän ehdottaa tilalle Alecia Jacksonin ja Lisa Mazzein (2012) muotoilua "aineiston ajattelu teorian kanssa" (Salo 2015, 171–172; Jackson & Mazzei 2012). Ideana on teoreettisten käsitteiden käyttäminen ajattelun apuvälineinä, uusien ajatusten mahdollistajina (Salo 2015, 181). "Tällainen analyysi on kokeilevaa ja kehkeytyvää, ja siksi se on vaikeasti selitettävissä. Myöskään tutkimuksen kulku ei noudata perinteistä lineaarista kaavaa 'aineiston hankinta - analyysi - raportointi', sillä analyysi tapahtuu joka paikassa ja koko ajan." Tällöin myös analyysin rajoitukset ovat osa analyysiä ja ne kirjoitetaan auki. (Salo 2015, 182.)

Aineistolähtöisessä teemoittelussa olen muodostanut kyselylomakkeen vastauksista teemat yhdistelemällä lomakkeen valmiita kysymyksiä ja toisaalta keskittymällä niihin asioihin, joista avovastauksissa oli kirjoitettu (artikkeli III, 69). Olen hyödyntänyt analyysissä myös kvantifiointia eli määrällistä kuvausta ilmoittamalla monivalintakysymysten kohdalla vastausvalintojen lukumäärät ja ottamalla nämä huomioon johtopäätöksissä. Huomioon ottaminen ei kuitenkaan tarkoita johtopäätösten tekemistä suoraan vastausten lukumäärästä, eikä kvantitatiivisuudella ole tutkimuksellista merkitystä näin pienen aineiston kohdalla. Monivalintavastausten laskeminen kuitenkin tukee tässä tapauksessa aineiston tulkintaan perustuvia tuloksia. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

### 3.4 Tutkijapositio

Refleksiivisyyden ja eettisyyden vaatimukset ovat ehdottomia tutkimuksessani jo pelkästään siksi, että kyseessä on lapsia koskeva tutkimus, mutta myös siksi, että tutkimusasetelmani on subjektiivinen, omasta tutkijan toiminnastani ja tulkinnoistani riippuvainen. Sen vuoksi minun on myös tehtävä näkyviksi tekemäni valinnat. Tutkijan position reflektointi onkin vakiintunut "uudeksi konventioksi" varsinkin etnografisessa tutkimuksessa. (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2018, 9.) Myös toimintatutkimuksessa on yleensä väistämätöntä, että tutkija vaikuttaa prosessin kulkuun ja tapahtumiin. Siksi oman roolin ja toiminnan reflektointi on olennaista, mutta haastavaa. Usein tutkija joutuu miettimään, miten paljon hän saa ja voi vaikuttaa tutkimuskohteeseen, jotta pystyy säilyttämään kriittisen näkökulmansa. (Heikkinen 2018.) Toisaalta liiallinen uppoutuminen oman toiminnan reflektointiin voi syrjäyttää varsinaisen tutkimustehtävän eikä vie tutkimusta eteenpäin. Laajasti ymmärtäen refleksiivisyys tarkoittaa muutakin kuin tutkijan positiota: kaikkia niitä kontekstuaalisia tekijöitä, jotka vaikuttavat tutkimuksen tekoon alkaen tutkijan persoonasta ja tutkijan ja tutkittavien suhteesta aina teoreettisiin ja metodologisiin valintoihin sekä yhteiskunnallisiin tutkimuksen toteuttamisen ehtoihin. (Högbacka &

Aaltonen 2015, 9–10.) Tässä luvussa tarkastelen refleksiivisesti omaa tutkijan positiotani sekä tutkijan ja tutkittavien vuorovaikutusta; aikuisen ja lasten välisiä suhteita ja valta-asetelmiä. Refleksiivisyys ei kuitenkaan rajoitu tutkimuksessani tähän yhteen alalukuun, vaan se kulkee mukana läpi koko tutkimuksen: refleksiivisyys on tapani ajatella ja kirjoittaa ja tehdä tutkimukseen vaikuttavia tekijöitä näkyväksi. Tämä erottaa refleksiivisyyden reflektiivisyydestä, joka yleensä ottaen tarkoittaa tutkimuksen osa-alueiden tarkastelua jälkeensä (Högbacka & Aaltonen 2015, 12). Reflektointi on siis yksi osa kokonaisvaltaista refleksiivistä ajattelua.

Robert M. Vanderbeck (2010) kirjoittaa, että

jopa niillä aikuisilla, jotka yrittävät olla olematta adultistisia (jos tätä problemaattista termiä halutaan käyttää) on silti paljon pohtimista sen suhteen, kuinka asettua aikuisen kategoriaan. Tällöin on erityisesti otettava huomioon ne sosiaaliset, kulttuuriset, lailliset ja institutionaaliset voimat, jotka määrittävät aikuisen sitoumukset ja velvollisuudet lapsia kohtaan. Yksilöllisistä preferensseistä huolimatta on mahdotonta luopua tai astua sivuun aikuisen subjektipositiosta suhteessa lapsiin. (Vanderbeck 2010, 43.)

Lasten osallistumisen, osallisuuden ja tekijyyden esteinä voivat olla aikuisten asenteet ja uskomukset lapsuudesta (esim. Bessel 2009), ja siksi tutkimuksessani on syytä tarkastella myös aikuista. Kuten lasten, myös aikuisten "identiteetit ja näkökulmat ovat muuttuvia, aktiivisesti neuvoteltuja, usein ambivalentteja ja kaikkea muuta kuin yhtenäisiä" (Vanderbeck 2010, 49). Aikuisen, taidekasvattajan tai tutkijan positio ei ole stabiili eikä yksiselitteinen. Positioon liittyvät esimerkiksi omat muistoni, mielikuvani ja suhteeni siihen ympäristöön, jossa tutkimusta teen (Granö & Koivurova 2019, 153).

Teatteriprojektin osalta tutkijan positiossani erityistä on se, että olin samaan aikaan projektin ohjaaja ja havainnoiva tutkija. Omia lähtökohtiani ja intressejäni teatteri- ja tutkimusprojektin käynnistämiseen olen kuvannut jo luvussa 1, joten tässä yhteydessä keskityn tarkastelemaan positiotani projektin aikana. Käytän apuna tutkimuspäiväkirjaa, jota pidin säännöllisesti koko teatteriprojektin ajan. Tutkimuspäiväkirjan kirjoittamisella on yleisesti ottaen monenlaisia merkityksiä ja käyttötapoja, ja sen nähdään lisäävän tutkimuksen avoimuutta, rehellisyyttä ja läpinäkyvyyttä (Tracey 2010; Annink 2017). Oma tutkimuspäiväkirjani on kuitenkin enemmän henkilökohtainen purkuväline kuin kriittistä päättelyä hyödyntävä tutkimustyökalu. Kirjasin muistiin käytännön asioita sekä ennen kaikkea omia ajatuksiani ja tunteitani projektiin liittyen. Merkinnät on kirjoitettu nopeasti ja arkisesti, yleensä jokaisen projektipäivän iltana. Päiväkirjasta voin lukea, mitä olen tehnyt, mihin ratkaisuihin olen päätenyt ja millä perusteella, mitä olen ajatellut ja tuntenut projektin aikana. Pällimmäisinä tunteina päiväkirjassa näyttäytyvät pettymys ja turhautuminen, kun projektin todellisuus ja lasten ilmaisu eivät vastanneetkaan omia, ääneen lausumattomia odotuksiani ja oletuksiani. Nämä tunteet heijastuivat myös toimintaani ohjaajana.

Missä on näiden lasten mielikuvitus, rohkeus, absurdus, hulluus?!? Todella arkisia ja tavanomaisia tapahtumia, tylsää & puuduttavaa. Ei näistä näytelmää saada!

Tämä katkelma on suora lainaus päiväkirjastani ensimmäisten sadutustuokioiden jälkeen. Ennen projektin aloittamista olin ajatellut, että kuusivuotiailla

lapsilla on luonnostaan jotain erityistä mielikuvituksellisuutta, joka näkyisi heidän ilmaisussaan absurdeina piirteinä tai yllättävinä, poikkeuksellisina tapahtumina. Siten myös käsikirjoituksista tulisi "hyviä" eli omien standardieni ja odotusteni mukaisia. Päiväkirjassani on myös havainto siitä, että osa lapsista oli ottanut sadutettuihin tarinoihinsa aineksia suoraan kollegani vetämistä ilmaisuharjoituksista. Totean, että meidän täytyy "varoa kaikenlaisia esimerkkejä, koska ne siirtyvät ärsyttävän suoraan lasten käyttöön". Samana päivänä päädyimme kuitenkin hyödyntämään tätä ilmiötä ja päätimme yrittää vaikuttaa sadutuksiin lukemalla lapsille kirjallisuutta, jonka toivoimme vaikuttavan jollain tavalla lasten omiin tarinoihin:

Olimme aika pettyneitä sadutuksen sisältöihin. Pitäisikö kannustaa jotenkin, rohkaista? Tai käyttää jotain muuta sanaa kuin tarina, olisiko satu kuitenkin parempi? Huomista "sadun näyttelemisen" -harjoitusta varten valitsimme mahdollisimman outoja satuja, joiden päähenkilöinä EI ole iänikuisia koiria, karhuja, matteja tai prinsessoja, ja joiden juonenkäänteissä on muutakin kuin nukkumaanmenoa, syömistä ja kavereiden kanssa leikkimistä.

En ajatellut lasten teksteissä ilmeneviä viittauksia kulttuurisen osallisuuden ja toimijuuden muotoina enkä myöskään kyseenalaistanut sitä, että meidän "syöttämämme" esimerkit olivat mielestäni jotenkin oikeampia ja parempia vaikutteita kuin lasten itsensä valitsemat. Myöhemmin draamaharjoitusten yhteydessä silti totesin, että "Esimerkin antaminen tuntuu kaikesta huolimatta olevan enimmäkseen hyväksi tän ikäisille. Matkimiselta ei voi välttyä, mutta toisaalta se on vain yksi väylä kohti jotakin täysin omaa."

Stolp (2011a) kuvaa tutkija-ohjaajan kaksoisrooliin liittyviä haasteita näin:

Haasteet näkyvät esimerkiksi tilanteiden tulkinnessa silloin, kun koen, että minulla on osallistujana enemmän tietoa tapahtuneesta kuin se, mitä vaikkapa videonauhalla on nähtävissä. Koen esimerkiksi tuntevani lapset jossain määrin ja siksi teen tulkintoja perustuen osittain myös yksittäisten lasten tuntemiseen." (Stolp 2011a, 30.)

Tätä haastetta en tunnista oman tutkimukseni osalta, mikä johtuneee siitä, että ryhdyin analysoimaan teatteriprojektissa kerättyä aineistoa vasta noin viisi vuotta projektin päättymisen jälkeen. Tuolloin projektin kokemukset olivat jo enimmäkseen unohtuneet, ja pystyin tarkkailemaan aineistoa ikään kuin uusin silmin – en kuitenkaan yhtä objektiivisesti kuin täysin ulkopuolinen.

Väitöskirjan kirjoittamisprosessin aikana olen toistuvasti palannut tarkastelemaan myös itseäni osana lapsitekijyyden tuottamista, yhtenä lapsitekijyyden ulottuvuutena, mahdollistajana ja rajoittajana. Tämä on tehnyt tutkimustyöstä välillä epämukavaa ja jopa kiusallista. Wanda Pillow'n artikkeliin (2003) viitaten Salo (2015) tiivistää epämukavuuden kokemuksen näin: "Epämukavaan refleksiivisyyteen (Pillow 2003) kuuluu myös se, että tutkija jatkuvasti kysyy tuottamiensa representaatioiden oikeutusta, nostaa esiin ja pohdittavaksi tulkintojen sanoittamisen epämukavuuden sekä tuo näkyville tiedon valikoimisen prosessinsa (emt., 192)" (Salo 2015, 183). Epämukavuuden tunteesta huolimatta tutkija-ohjaajan kaksoisrooli on myös tehnyt tutkimustyöstä minulle henkilökohtaisella tasolla merkityksellistä ja antoisaa sekä sitouttanut minua tutkijana huolelliseen eettiseen puntarointiin, josta kirjoitan seuraavaksi.

### 3.5 Tutkimuseettiset kysymykset

Tieteen etiikka tarkoittaa käytännössä sitä, että "eettiset kannat vaikuttavat tutkijan tieteellisessä työssään tekemiin ratkaisuihin" (Tuomi & Sarajärvi 2018, 147). Eettinen pohdinta liittyy tutkimuksen kaikkiin vaiheisiin tutkimusaiheen ja -menetelmien valinnasta kentällä työskentelyn käytänteisiin, tulosten raportointiin ja julkaisemiseen sekä tutkimusaineiston käsittelyyn ja säilyttämiseen. "Eettisyys koskee myös tutkimuksen laatua." (Tuomi & Sarajärvi 2018, 149).

Tässä tutkimuksessa eettinen tarkastelu on erityisen tärkeää siksi, että lapsiin ja nuoriin liittyy tutkimuseettisiä erityiskysymyksiä (Rutanen & Vehkalahti 2019b, 10), jotka koskevat esimerkiksi lapsen asemaa tutkimuskohteena ja täysivaltaisena subjektina, lasten aidon osallisuuden mahdollisuuksia sekä puolesta puhumisen ongelmaa eli niin sanottua portinvartijuutta (Vehkalahti ym. 2010, 15; Rutanen & Vehkalahti 2019b, 15). Tutkimuksen tekeminen lasten kanssa edellyttää erityistä huolellisuutta luottamukseen ja turvallisuuteen liittyen sekä avointa neuvottelua näistä tärkeistä kysymyksistä lasten kanssa (Aldridge 2015, 38). Toisaalta luottamus, turvallisuus ja avoin neuvottelu ovat ihmistieteellisen tutkimuksen eettisiä vaatimuksia aivan yleisesti, eivätkä kaikki lapsia koskevan tutkimuksen eettiset kysymykset ole lapsierityisiä kysymyksiä. Samaan tapaan kaikessa ihmistutkimuksessa tutkijan käsitykset tutkimastaan ihmisryhmästä tai ylipäätään ihmisyydestä ohjaavat tutkimuksen kulkua ja tutkimuksen tekijän valintoja, mutta lasten kohdalla tähän kenties kiinnitetään erityisen paljon huomiota: "Kaikkea tutkimusta lasten ja nuorten kanssa ohjaavat käsitykset lapsuudesta ja nuoruudesta. Se, minkälaisena ajanjaksona lapsuus ja nuoruus nähdään, suuntaa myös tutkijan eettisiä valintoja ja tutkimuksen toteutusta." (Vehkalahti ym. 2010, 15.)

Viimeisten kymmenen vuoden aikana ihmistieteiden tutkimuseettistä sääntelyä on uudistettu voimakkaasti: eettisiä toimikuntia on perustettu, eettisestä ennakkoarvioinnista on muodostunut vakio ja tietosuojaan sekä henkilötietojen käsittelyyn liittyviä kysymyksiä ja käytänteitä pohditaan tarkasti varsinkin EU:n uuden tietosuoja-asetuksen myötä (Rutanen & Vehkalahti 2019b, 7). Jos toteuttaisimme teatteriprojektin nyt, saattaisi se olla yksityiskohtaisempi ainakin eettisen ennakkosuunnittelun osalta kuin vuonna 2008, jolloin ei vielä vaadittu aineistohallintasuunnitelmia eikä annettu yhtenäisiä eettisiä ohjeituksia tai käytäntöjä lasten ja nuorten tutkimuksen erityisiin kysymyksiin liittyen (Rutanen & Vehkalahti 2019b, 10). Esimerkiksi Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK) on perustettu jo vuonna 1991, mutta vasta vuonna 2009 se julkaisi "ensimmäisen kansallisen ohjeen humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käytäytymistieteellisen tutkimuksen eettisistä periaatteista sekä ehdotuksen eettisen ennakkoarvioinnin järjestämisestä Suomessa", jota uudistettiin ja ajanmukaistettiin kymmenen vuotta myöhemmin (Kohonen ym. 2019, 4). Tutkimukseeni ei kuitenkaan sisälly mitään sellaista asetelmaa, jonka vuoksi olisi tarvittu eettinen ennakkoarviointilausunto tutkimuseettiseltä toimikunnalta: teatteriprojektin toteuttaminen ei esimerkiksi merkinnyt turvallisuusuhkaa tut-

kittaville tai heidän läheisilleen, eikä tutkimuksessa puututtu tutkittavien fyysiseen koskemattomuuteen (Rutanen & Vehkalahti 2019b, 11). Sen sijaan TENKin laatimat ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet (Kohonen ym. 2019, 7–13 ja erityisesti luku 3.3 Alaikäinen tutkittavana) olisivat olleet hyödyksi jo teatteriprojektin suunnittelu- ja toteutusvaiheessa.

Tutkimuseettiset kysymykset ovat olleet lapsuudentutkimuksen keskiössä jo 1990-luvulta lähtien, erityisesti sen myötä, kun lapset alkoivat saada tutkimuksissa jalansijaa aktiivisina toimijoina, luotettavina informanteina ja kanssattutkijoina. Tämä on näkynyt paitsi tutkimusmenetelmissä myös esimerkiksi tutkimussuostumukseen liittyvissä asioissa: suostumus ja oikeutus tutkimukseen täytyy saada lapselta itseltään. (Rutanen & Vehkalahti 2019b, 9.) Ihmistieteissä tutkimuseettisesti keskeistä on tutkittavien vapaaehtoisuuteen ja riittävään tietoon perustuva suostumus tutkimukseen osallistumisesta (Strandell 2005). Perinteisesti lapsen osallistuminen tutkimukseen ei ole ollut kiinni hänen omasta suostumuksestaan, vaan päätöksen on tehnyt hänen puolestaan joku toinen: huoltaja, kasvattaja tai muu lapsen elämään vaikuttava aikuinen. Taustajatuksena on ollut suojelunäkökulma tai se, ettei lapsen uskota ymmärtävän riittävästi antaakseen suostumuksena. (Aldridge 2015, 37; Strandell 2005.)

Tutkimukseni teatteriprojektissa pyysimme ennen projektin alkua luvan osallistumiseen sekä esikouluryhmään kuuluvien lasten huoltajilta että lapsilta itseltään. Huoltajat allekirjoittivat suostumuslomakkeen perinteiseen tapaan, lapset puolestaan merkitsivät suostumuksensa sormiväriin kastetulla peukalonjäljellään. Käytimme sormenjälki-allekirjoitusta siksi, että emme voineet olettaa kaikkien lasten osaavan kirjoittaa oman nimensä. (Stolp 2011a, 35.)

Vuoden 2016 Lapsibarometrissa pienten lasten tutkimussuostumuksesta kirjoitetaan näin:

Kun on kyse pienistä, 6-vuotiaista lapsista, on eettisestä näkökulmasta keskeinen kysymys, pystyykö pieni lapsi tietoisesti antamaan suostumuksensa. On selvää, että pieni lapsi ei voi täysin ymmärtää, mitä tutkimuksella tarkoitetaan ja mihin hänen vastauksensa menevät. Lapsen oikeuksien sopimuksen mukaan lasten osallisuus voi kuitenkin toteutua, mikäli lapsi saa riittävästi ja ymmärrettävästi tietoa ja kykenee tämän pohjalta tekemään osallistuspäätöksen. (Tuukkanen 2016, 47.)

Tutkimuksesta tiedottaminen ja suostumuksen pyytäminen on tutkimuseettisesti tärkeää mutta myös lapsen oikeus: Lasten oikeuksien sopimuksen mukaan lapsella on oikeus ilmaista näkemyksensä ja tulla kuulluksi häntä koskevissa asioissa sekä vapaus hakea ja vastaanottaa tietoja (Yleissopimus lapsen oikeuksista 60/1991, artiklat 12 ja 13). Teatteriprojektissa ennakkotietoa tutkimuksesta annettiin kirjallisesti aikuisille (päiväkodin henkilökunta, lasten huoltajat) ja suullisesti lapsille. Pyrimme Marleena Stolpin kanssa selittämään mahdollisimman ymmärrettävästi ja konkreettisesti, mistä tutkimuksessa on kyse sekä millaista aineistoa keräämme, miten ja miksi.

Tiedottaminen ja suostumuksen pyytäminen ei lasten kanssa tehtävässä tutkimuksessa kuitenkaan jää yksittäiseksi muodollisuudeksi, joka hoidetaan pois alta ennen varsinaisen tutkimustyön aloittamista. Tutkijan työ ja aineistonkeruu, erityisesti videointi, kiinnostivat projektiin osallistuneita lapsia, ja he ky-syivät ja kommentoivat niihin liittyviä asioita projektin aikana useaan otteeseen.



Avoimuuden ja luotettavuuden takaamiseksi pyrimme vastaamaan kysymyksiin aina mahdollisimman täsmällisesti. Välillä myös muistutimme lapsia (ja samalla ehkä itseämme) siitä, mitä olimmekaan tekemässä ja miksi, ja ikään kuin varmistimme, että lasten antama suostumus on yhä voimassa. Harriet Strandell (2005) kuvaa tätä eräänlaisena jatkuvana luvan kysymisenä:

Luvan kysyminen on pidettävä esillä koko ajan: lupa lunastetaan vastaamalla lasten kaikenlaisiin tutkijan läsnäoloon liittyviin kysymyksiin, kysymällä saako tulla ja saako olla läsnä konkreettisissa tilanteissa, ja ymmärtämällä parhaansa mukaan myös ei-verbaalisia viestejä (Strandell 2005).

Strandellin ajatus jatkuvasta luvan kysymisestä nostaa esiin tärkeitä suostumukseen ja tutkimuksen julkaisuun liittyviä eettisiä kysymyksiä teatteriprojektista: projektiin osallistuneet lapset olivat suostumuksen antamisen hetkellä kuusi-vuotiaita, mutta nyt he ovat 20–21-vuotiaita, täysi-ikäisiä jo. Tulisiko suostumus pyytää heiltä uudestaan?<sup>35</sup> Esimerkiksi pitkittäistutkimuksissa suostumus tutkimukseen osallistumisesta uusitaan säännöllisesti, sillä joskus ensimmäinen suostumus on saatettu pyytää lapsen puolesta hänen huoltajaltaan jo raskausaikana. Onkin kyse myös siitä, milloin lapsen ajatellaan olevan kykenevä tekemään itsenäisiä päätöksiä. (Lagström 2010, 124.) Oma tutkimukseni ei ole pitkittäistutkimusta, ja alun perin pyysimme suostumuksen lapsilta itseltään siksi, että ajattelimme kuusivuotiaiden olevan riittävän kypsiä siihen. Silti mietin, mitä parikymppinen nuori aikuinen mahtaa ajatella lukiessaan tutkimustani ja nähdessään sen yhteydessä valokuvan, jossa hän itse poseeraa kuusivuotiaana leijona-asussa.

Aineiston anonymisointi on yksi tyypillinen ratkaisu joihinkin eettisiin pulmiin. Omassa tutkimuksessani se ei ole enää mahdollista, sillä vaikka henkilötietoja on pseudonymisoitu käyttämällä lapsista peitenimiä, olen kuitenkin antanut epäsuoria tunnisteita kuten päiväkodin nimen ja sijaintipaikan artikkeleissa I ja II. Lisäksi artikkelissa II olen käyttänyt aineistona kahta projektissa otettua valokuvaa, joista lapset ovat tunnistettavissa. Artikkelit on julkaistu kokoelmassa, joka löytyy verkosta valokuvineen päivineen. Tutkimus-suostumuksen yhteydessä olimme luvanneet lapsille ja huoltajille anonymiteetin mutta toisaalta pyytäneet ja saaneet luvan aineiston käyttämiseen muun muassa tutkimukseen liittyvissä julkaisuissa. Tämä ristiriita kertoo siitä, että emme olleet miettineet anonymisoinnin merkitystä emmekä toisaalta aineiston käyttämisen tarkoitusta ja muotoja riittävän huolellisesti ennen projektin aloittamista<sup>36</sup>. Esimerkiksi valokuvia en alun perin ajatellut käyttäväni aineistona lainkaan, sillä tarkoitukseni oli keskittyä vain sadutukseen. Stolp kirjoittaa teatteriprojektimme valokuvista näin: ”niiden julkaiseminen väitöskirjan osana esimerkiksi verkossa, jossa ne ovat varsin helposti saatavilla, tuntuu eettisesti väärältä. Julkaisuissa olen ajatellut käyttää ainoastaan kuvia, joissa lapset eivät ole selvästi tunnis-

---

<sup>35</sup> Ainakin teoriassa tämä olisi mahdollista, sillä teatteriprojektiin osallistunut päiväkotit on yhä toiminnassa ja projektissa mukana olleiden lasten yhteystiedot tai ainakin nimet olisivat ehkä sitä kautta vielä saatavilla.

<sup>36</sup> Tämä puolestaan liittyy aineistonhallintasuunnitelman puuttumiseen, josta kirjoitan myöhemmin.

tettavissa.” (Stolp 2011a, 33.) Olen siis päätynyt päinvastaiseen ratkaisuun kuin Stolp ja perustelen ratkaisuni sillä, että lapsen toimijuutta tai tekijyyttä koskeva tutkimus on mielestäni puutteellista, jos todellinen, yksittäinen lapsi on aina yleistetty osa lasten joukkoa ; näkymätön, suojeltu, salattu ja anonymisoitu. ”Yksilötason häivyttäminen ei ole vaihtoehto myöskään silloin, kun tutkijan tavoitteena on tuoda esiin lasten ja nuorten oma toimijuus” (Vehkalahti 2010, 153). En silti tarkoita, että konkreettinen lapsi pitäisi jokaisessa tutkimuksessa nimetä ja tuoda näkyviin, vaan tätä tulee aina pohtia suhteessa tutkimuksen tavoitteeseen ja tutkimuskysymyksiin. Omat tavoitteeni ja kysymykseni ovat sellaiset, että todellisen lapsen näkyminen yksilönä palvelee tutkimustani ja sen myötä toivottavasti myös lapsia itseään.

Myös toiseen aineistooni eli kyselyn vastauksiin liittyy tutkimuseettisiä ongelmia, vaikka vastaajat olivatkin aikuisia. Ongelmat koskevat lähinnä puutteellista tutkittavien informointia henkilötietojen käsittelyn osalta. Kyselyn saatekirjeessä lupasin käsitellä vastaukset nimettömästi tutkimuksen raportoinnin yhteydessä: ”Artikkelissa kaikki vastaukset tuodaan esiin anonymisti. Lomakkeessa kysytään vastaajan/instituution nimi, mutta vain sen vuoksi, että voin tarvittaessa ottaa yhteyttä esimerkiksi esittääkseni tarkentavia kysymyksiä. Nimen antaminen kyselylomakkeessa on kuitenkin vapaaehtoista.” (Liite 2.) Yhtä vastaajaa lukuun ottamatta kaikki antoivat joko oman nimensä, edustamansa taidekoulun tai muun instituution nimen tai jopa molemmat. Nämä tiedot ovat henkilötietoja (suoria tai epäsuoria tunnisteita), joiden käsittelystä tutkittavia olisi pitänyt informoida tietosuojasetuksen edellyttämällä tavalla<sup>37</sup>.

Tässä tullaan jälleen tutkimussuostumukseen, jonka tulee perustua riittävään tietoon. Ovatko tutkittavani saaneet tutkimuksestani riittävästi tietoa pystyäkseen antamaan eettisesti pätevän suostumuksen? ”Jotta suostumus on eettisesti pätevä, tutkimuksessa tulee turvata tietosuojalainsäädännön mukaisten oikeuksien lisäksi myös tutkittavan eettiset oikeudet” (Aineistonhallinnan käsikirja 2020). Osallistumissuostumuksen ei tarvitse olla kirjallinen tai suullinen, vaan se voi olla jokin muu aktiivinen toimi, jolla suostumus ilmaistaan selkeästi, kuten ”kyselylomakkeen täyttäminen ja palauttaminen tutkijoille tai vastaaminen joltain tutkimusaihetta koskevaan kirjoituspyyntöön” (Aineistonhallinnan käsikirja 2020). Tähän perustuen voin todeta, että aineistonhallinnan näkökulmasta puutteellisesti hoidettu tutkittavien informointi on kuitenkin ollut tutkittavien näkökulmasta riittävää, ja tämän he ovat ilmaisseet vastaamalla kyselylomakkeeseen. On silti muistettava, että ”suostumus osallistua tutkimukseen ei ole suostumus henkilötietojen käsittelyyn” (Aineistonhallinnan käsikirja 2020).

Henkilötietojen käsittelyyn liittyvän informoinnin puutteet ovat yksi syy siihen, että päätin tehdä kokonaan uuden aineistonhallintasuunnitelman (Liite 3) tutkimusaineistojen keräämisen jälkeen. Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu myös tutkimusaineistojen hallinta. Tutkimusaineistojen hallinta kattaa aineiston keräämisen, käsittelyn, säilyttämisen, tallentamisen ja mahdollisen jatkokäytön sekä avoimen julkaisun. Nykyään tutkimussuunnitelmaan on sisällytettävä myös aineistonhallintasuunnitelma, jossa edellä mainitut asiat kuvataan, mutta

---

<sup>37</sup> Tietosuojafi: Rekisteröidyn informointi: <https://tietosuoja.fi/rekisteroidyn-informointi>

teatteriprojektimme aikaan tällaista käytäntöä ei vielä ollut. Aineiston keräämis- ja käsittelytapoja kuvasin kyllä tutkimussuunnitelmassani, mutta projektissa kerätyn aineiston tallentamista ja jatkokäyttöä olen pohtinut vasta kyselyaineiston keräämisen yhteydessä. Tällä tavalla päädyin kirjoittamaan jälkikäteen aineistonhallintasuunnitelman (Liite3), johon olen yhdistänyt molemmat aineistoni. Tämä lisää tutkimukseni läpinäkyvyyttä ja luotettavuutta, mutta ei toisaalta enää mahdollista kaikkia etukäteen tehdyn aineistonhallintasuunnitelman hyötyjä, kuten esimerkiksi aineiston avointa saatavuutta ja jatkokäytön mahdollisuutta.

Yhteiskuntatieteellisen tietoarkiston tuottaman Aineistonhallinnan käsikirjan (2020) mukaan aineiston avoin saatavuus on jopa välttämätöntä: "Tieteen kehityksen ja tutkimuksen johtopäätösten tieteellisten luotettavuuden arvioimiseksi on välttämätöntä, että julkaisuissa käytetyt tutkimusaineistot ovat tiedeyhteisön saatavilla" (Aineistonhallinnan käsikirja 2020). Omien aineistojeni jatkokäytön mahdollistaminen edellyttäisi, että se olisi kirjattu aineistonhallintasuunnitelmaan ja siitä olisi informoitu tutkittavia: "Kun aineistoa kerätään suoraan tutkittavilla, heille annettu informaatio määrittää oleellisesti aineiston käyttöoikeuksia" (Aineistonhallinnan käsikirja 2020). Nyt tutkimukseni kummankaan aineiston osalta en ole näin tehnyt. Toisaalta käsikirjassa tuodaan esiin, että on tiettyjä erityistilanteita, joissa tutkittavien informointia tulee miettiä tapauskohtaisesti, esimerkiksi "tutkimukset, joissa tutkittavina ovat lapset tai muihin haavoittuviin ryhmiin kuuluvat henkilöt". Varsinkin teatteriprojektin aineisto (erityisesti videot ja valokuvat) on laadultaan sellaista, että se sisältää suoria tunnistetietoja, ja koska projektista on pitkä aika, tulisi tutkittavien informointi- ja suostumusprosessi tehdä kokonaan uudestaan, jos haluaisin avata aineistoja jatkokäyttöön.

## 4 ARTIKKELITIIVISTELMÄT

### 4.1 Lapsen taiteilijuudesta ja tekijyydestä (artikkeli I)

Väitöskirjani ensimmäinen artikkeli julkaistiin *Lastenkirja. Nyt* -kokoelmassa vuonna 2014 (toim. Marleena Mustola). Artikkelissa pohdin ajatusta lapsen taiteilijuudesta: voiko lapsi olla taiteilija, ja jos voi, niin millä ehdoilla. Tämän pohdinnan olen muotoillut kahdeksi tutkimustehtäväksi, joista ensimmäinen on erilaisten taiteilijan ja tekijän määritelmien tarkastelu suhteessa lapseen. Toisena tehtävänä on tutkia, miten lasten taidetta tuetaan kasvatus- ja kulttuuri-poliittisissa diskursseissa. (Artikkeli I, 113.) Näitä diskursseja artikkelissani edustavat tuolloin voimassa olleet valtakunnalliset varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Stakes 2005), esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2010) sekä Opetusministeriön laatima *Lastenkulttuuripoliittinen ohjelma* (2003). Tekijyyden tarkastelussa teen ensin lähdekirjallisuuden avulla katsauksen siihen, miten taiteilijuutta ja tekijyyttä on historiallisesti määritelty. Sen jälkeen tutkin konkreettista tekijyyden ilmenemistä teatteriprojektin aineistossa analysoimalla kahta videokatkelmaa ryhmäsadutustilanteista, joissa lapset kertovat vuorotellen ryhmänsä yhteistä kertomusta, tulevan esityksensä käsi-kirjoitusta.

Totean tutkimuksessani, että erityisesti romanttisen taiteilijäkäsityksen, ammatillisen näkökulman sekä institutionaalisen taideteorian vaikutukset käsitteemme taiteesta ja taiteilijuudesta sulkevat pois lapsen taiteilijuuden. Tuon esiin, että lasten taide saa yhä enemmän julkista näkyvyyttä ja hyväksyntää, mutta on silti edelleen marginaalissa. Samaan tapaan monet kirjallisuudentutkimuksen filosofis-teoreettisista tekijäkäsityksistä rajaavat pois ajatuksen lapsitekijyydestä, mutta on myös käsityksiä, jotka mahdollistavat sen. Yksi tällainen mahdollistava käsitys on monitekijyys, ja Andrew Bennettin *The Author* -teokseen (2005) viitaten osoitan sadutusmenetelmän olevan monitekijyyden muoto, jossa lapsen tekijyys toteutuu. (Artikkeli I, 116–121.) Analysoimissani

ryhmäsadutustilanteissa tekijyys ilmenee erityisesti kerronnallisissa törmäyksissä ja neuvotteluissa. Törmäyksillä tarkoitan hetkiä, jolloin kahden tai useamman kertojan, tai ohjaajan ja kertojan, näkemykset yhteisen kertomuksen etene- misestä poikkeavat toisistaan. Sadutustilanteen jaettu yhteistekijyys vaatii tekijöiltä päätöksentekokykyä ja -halua, sopeutumista, kompromisseja ja hyväk- syntää – siis erilaisia neuvottelutaitoja – ja näiden neuvottelujen kautta lapset aktiivisesti rakentavat tekijyyttään suhteessa aikuisiin (ohjaajiin) ja toisiin lapsiin. (Artikkeli I, 126–130.) Myös aikuisella on tekijän asema sadutusmenetelmän monitekijyydessä, ja menetelmän käyttö mahdollistaakin lasten ja aikuisten ”äänten” yhdistymisen vastakkainasettelun sijaan (artikkeli I, 133–134).

Artikkelini mukaan lapsitekijyyttä ainakin isompien lasten kohdalla mahdollistaa ja monipuolistaa myös internetkulttuuri ja verkossa julkaiseminen. Se tuo uusia ulottuvuuksia tekijänimen ja anonymiteetin kysymyksiin, jotka perinteisesti ovat olleet olennainen osa tekijyyden määrittelyä. Nykyisin tekijä- nimi vaikuttaa voimakkaasti esimerkiksi kirjallisuuden osto- ja lukemispää- töksiin, mutta toisaalta anonymiteetti oli aivan tavallinen käytäntö suomalaisessa kirjallisuudessa vielä 1800-luvun puolivälissä. Internet mahdollistaa vapaan ja rajattoman julkaisutilan lähes kenelle tahansa<sup>38</sup>, jolloin taiteen portinvartijoiden rooli ja tekijänimen painoarvo tekijyyden määrittelyssä menettävät merkitystään. (Artikkeli I, 124–125.)

Kasvatus- ja opetussuunnitelmista ja lastenkulttuuripoliittisesta ohjelmasta käy artikkelini mukaan ilmi, että lasten oman kulttuurin ja taiteen tekemisen olemassaolo ja merkitys tiedostetaan laajasti. Kasvatusteksteissä taiteesta puhu- taan itsetunnon, itseilmaisun ja yksilönä sekä ryhmän jäsenenä kehittymisen välineenä. Taiteellisten peruskokemusten saamista pidetään tärkeinä, koska ne vaikuttavat lapsen myöhempiin valintoihin ja mieltymyksiin sekä kulttuurisiin arvostuksiin. Lastenkulttuuripoliittisessa ohjelmassa lasten omaa kulttuuria pyritään edistämään lasten toimintaympäristöissä, joita ohjelman mukaan ovat koti, päivähoito, koulu ja harrastustoiminta. Lasten taiteen ja kulttuurin yhteis- kunnalliseen näkyvyyteen tai sen edistämiseen ei aineistoissa viitata. (Artikkeli I, 121–123.)

Pohdin artikkelissa myös sitä, kannattaako edes puhua lasten taiteesta vai pitäisikö mieluummin puhua vain taiteesta, ilman lapsi-etuliitettä. Haen yhty- mäkohtia feministisestä tutkimuksesta, queer-teoriasta ja postkoloniaalisesta tutkimuksesta, joissa kaikissa tavoitteena on erilaisten valta-asetelmien purka- minen ja perinteisten tekijäkäsitysten haastaminen ja uudistaminen. Lapsuuden- tutkimuksessa on tuotu esiin, että lapsi–aikuinen -dikotomia on liian yksin- kertaistava ja vastakkainasettelu voi kääntyä itseään vastaan, eikä lasten kategorisointi vähemmistöryhmäksi välttämättä edistä lapsen etua<sup>39</sup>. Erityisyy- den kysymys on silti keskeinen, ja jokaisen lapsuudentutkijan olisi hyvä miettiä,

---

<sup>38</sup> Kenelle tahansa, jolla on pääsy internetiin ja kyky hyödyntää sitä. Esimerkiksi alle kou- luikäisillä lapsilla harvoin on.

<sup>39</sup> Lapsen etua pidetään monimerkityksisenä ja tulkinnanvaraisena käsitteenä (esim. Pösö 2012; Archard & Skivenes 2009), mutta tässä yhteydessä tarkoitan lapsen edulla lapsuuden- tutkimukselle tyypillistä pyrkimystä vahvistaa ja tuoda esiin lasten osallisuutta ja yhteis- kunnallista antia (Alanen 2009, 22).

haluaako hän tutkimuksellaan korostaa vai häivyttää lapsen ja aikuisen eroa, tai ylipäättään puhua lapsista homogeenisenä ryhmänä huomioimatta lasten keskinäistä moninaisuutta. Yhden ratkaisun tähän voi tarjota lapsinäkökulmainen tutkimus ja sen käyttäminen puolesta puhumisen<sup>40</sup> välttämiseksi (artikkeli I, 133; Karlsson 2010, 123–124).

## 4.2 Lapsen toimijuuden tarkastelua visuaalisen aineiston avulla (artikkeli II)

*Visuaaliset menetelmät lapsuuden- ja nuorisotutkimuksessa* -teoksessa (toim. Marleena Mustola, Johanna Mykkänen, Marja Leena Böök & Antti-Ville Kärjä, 2015) julkaistu artikkelini käsittelee lapsen toimijuutta ja visuaalisen aineiston käyttöä. Analyysin kohteena on yhden teatteriprojektimme osallistuneen lapsen (Pauliina, nimi muutettu) toimijuuden mahdollisuudet projektin eri vaiheissa. Aineistona on Pauliinan tekemä piirustus sekä projektissa kuvattua videomateriaalia ja valokuvia, joissa Pauliina on mukana. Tarkastelen artikkelissa yksittäisen lapsen eli Pauliinan kautta lapsen vaikuttamisen ja osallistumisen mahdollisuuksia projektissa sekä sitä, miten nämä mahdollisuudet tulevat esiin visuaalisessa aineistossa (artikkeli II, 105). Samalla arvioin visuaalisen aineiston käyttömahdollisuuksia tämänkaltaisessa tutkimusasetelmassa.

Teatteriprojektimme visuaalinen aineisto on kollaboratiivisesti tuotettua eli tutkijan ja muiden toimijoiden yhdessä tuottamaa. Joskus tutkimuksissa erotetaan visuaalinen ja audiovisuaalinen aineisto toisistaan, mutta tässä artikkelissa visuaalisuuden käsite kattaa myös audiovisuaaliset materiaalit eli videotallenteet sekä audioaineiston eli haastattelut<sup>41</sup>.

Artikkelissani valokuva-aineisto on alisteista tutkijan tulkinnoille: valokuvat toimivat visuaalisena todisteena ja saavat merkityksensä vasta tulkinnoissa (artikkeli II, 110; Rose 2007, 238–239). Tulkitsen artikkelissa kahta työparini Marleena Stolpin ottamaa valokuvaa, joissa molemmissa Pauliina esiintyy roolihahmossaan leijonana – ensimmäisessä kuvassa osana viiden lapsen ryhmää, toisessa yksin. Ensimmäisessä kuvassa Pauliinan toimijuus oman roolihahmonsa rakentamisen suhteen näkyy tulkintani mukaan oman tahdon ilmaisuna ja oman tilan ottamisena, sillä hänen asentonsa ja ilmeensä poikkeavat voimakkaasti muiden lasten keskenään samankaltaisesta, yhdessä sovitusta poseeruksesta. Toisessa kuvassa tulkitsen toimijuuden ilmenemistä ennen kaikkea Pauliinan vakavasta, suorasta katseesta, joka on erityinen suhteessa lapsikuvauksen perinteisiin (artikkeli II, 109–110; Lehto 2013, 33–34; Huuhka 2013, 35). Tulkitsen molempien kuvien ilmentävän vahvaa toimijuuden astetta, mutta tiedotan, että tulkintoihini vaikuttaa sosiokulttuurisen ympäristöni visuaalisten

---

<sup>40</sup> Toivanen 2008, 118–119.

<sup>41</sup> Haastattelu ei ole tutkimukseni aineistonkeruutapa, enkä ole hyödyntänyt työparini Marleena Stolpin tekemiä haastatteluja aineistona väitöskirjani muissa osatutkimuksissa. Tässä artikkelissa haastattelun merkitys on tukea ja täydentää piirrosaineistoa, jonka tulkinta olisi muuten ollut mielestäni epämääräistä ja vajaata.

järjestysten sisäistäminen sekä niihin väistämättä liittyvä valta-asetelma: kuvan tulkitseminen on aina vallankäyttöä (artikkeli II, 109; Seppänen 2002, 34, 41, 43–44, 147). Valokuvan käyttäminen tutkimusaineistona tarkoittaakin sitä, ettei tutkija pysähdy subjektiivisiin tulkintoihinsa vaan analysoi myös niitä tulkintaa ohjaavia kulttuurisia merkityksiä, jotka visuaalisiin järjestyksiin sisältyvät (artikkeli II, 108, 112; Rose 2007, 2, 12; Seppänen 2005, 82, 86).

Piirrosten etu aineistona lapsuudentutkimuksen yhteydessä on se, että pienikin lapsi voi piirtämällä ilmaista tunteitaan ja ajatuksiaan; piirros voi sisältää eksistentiaalista tietoa (artikkeli II, 113; Oksanen 2012, 23–24). Teatteriprojektimme piirtämisvaiheessa lasten tehtävänä oli kuvata omia roolihahmojaan sekä suunnitella oman roolinsa puvustusta. Pauliinan puvustussuunnitelmassa tulkinnallisesti merkityksellisinä näyttäytyvät siinä olevat nuolet ja iso punainen rasti, mutta toimijuuden tarkastelun kannalta piirroksen tulkinta jää lopulta avoimeksi. Käytän piirroksen analysoinnissa apuna myös työparini tekemään haastattelua, jossa Pauliina kertoo omasta roolihahmostaan. Totean kuitenkin, että koska Pauliina ei haastattelussa selitä esimerkiksi nuolten ja punaisen rastin tarkoitusta, ”haastattelu ei tuo lisämerkityksiä tai uusia näkökulmia visuaaliseen aineistoon” (artikkeli II, 115) ainakaan tässä tapauksessa. Tässä tutkimuskehityksessä ja näiden tutkimuskysymysten kannalta piirrokset näyttäytyvät epäluotettavimmalta ja vähiten käyttökelpoiselta visuaaliselta aineistolta. Ennen piirroksen analysointia totean: ”lopulta omat kykymme ja rajoituksemme pukujen valmistamisessa ohjasivat asujen ulkonäköä paljon enemmän kuin yksikään piirretty suunnitelma” (artikkeli II, 113). Tällä viitataan siihen, että yhtenä projektimme tavoitteista oli valmistaa lavasteet ja puvut yhdessä lasten kanssa, mutta ajankäytölliset ja taloudelliset resurssit estivät tämän tavoitteen toteutumisen. Lasten toimijuuden tukeminen toteutui tältä osin periaatteena, ei käytäntönä.

Myös videoaineistosta (yhteensä noin 16 tuntia) olen valinnut analysoitavaksi katkelman, joka liittyy Pauliinan roolihahmon rakentamiseen. Kyseisessä katkelmassa Pauliina vastaa kuuma tuoli -harjoituksessa<sup>42</sup> ryhmän muiden jäsenten kysymyksiin, ja tulkitsen varmojen, seikkaperäisten vastausten ilmentävän aktiivista, tietoista toimijuutta. Tulkintaa tukee Pauliinan nonverbaalinen viestintä, ja esimerkiksi juuri mahdollisuus päästä tarkastelemaan lasten nonverbaliikkaa ja toimintaa tekee videomateriaalista tutkimusasetelmani kannalta ensisijaisen aineiston muuhun visuaaliseen aineistoon verrattuna.

Toimijuuden toteutumisessa oli kaksijakoisuutta. Toisaalta yksittäisellä lapsella on paljonkin vaikutusvaltaa erityisesti omaan roolihahmoonsa ja sen kautta koko esitykseen: teatteriprojektin suunnittelu- ja harjoitusvaiheen (prosessin) aikana lasten toimijuus oli näkyvää ja vahvaa. Lopullisiin esityksiin vaikuttivat kuitenkin lasten toimintaa enemmän muut tekijät, kuten taloudelliset ja ajankäytölliset resurssit sekä aikuisten tekemät ratkaisut. Sen vuoksi tällaisissa projekteissa on myös syytä miettiä prosessin ja teoksen keskinäistä suhdetta ja merkitystä.

---

<sup>42</sup> Kuuma tuoli -harjoituksen idea on, että yksi ryhmän jäsen kerrallaan istuu muun ryhmän eteen omassa roolihahmossaan ja vastaa ryhmän esittämiin kysymyksiin eläytyen hahmoonsa.

Visuaalisen aineiston käyttömahdollisuuksista piirrosten ja valokuvien osalta totean, että ”tutkimusaiheen ja kysymysten tulisi ehkä olla toisenlaisia, jotta aineistoa voisi käyttää sellaisenaan” (artikkeli II, 117). Tällä tarkoitan sitä, että vaikka pidän itseäni pätevänä tulkitsijana, ovat tulkintani silti enemmän oletuksia tai kysymyksiä, ja tutkimuksellisesti relevantin tiedon hankkiminen tästä aineistosta oli haastavaa. Videoaineiston edut sen sijaan olivat moninaiset, ja toimijuuden tarkastelun kannalta se oli tutkimukselleni olennainen aineisto.

### 4.3 Omat nimet kirjoissa? Lasten taide ja tekijänoikeus (artikkeli III)

Kolmas artikkelini julkaistiin vuonna 2019 teoksessa *Jälkikuvia, kuvan jälkiä. Lasten ja nuorten taiteen tallentaminen ja tutkiminen* (toim. Päivi Venäläinen, Jemina Lindholm, Seija Kairavuori, Tiina Pusa & Susanne Ylönen). Artikkelissa tarkastelen taiteen perusopetuksen käytänteitä lasten taideteosten julkaisemisen yhteydessä lapsitekijyyden ja tekijänoikeuksien näkökulmasta. Kysyn artikkelissani, millä tavalla tekijä ilmoitetaan eli nimetään silloin, kun lasten tekemää taidetta julkaistaan tai esitetään julkisesti. Kysyn myös, kuka tai ketkä nimeämisen tavoista päättävät ja millaisia kysymyksiä lasten taiteen julkaisemiseen liittyy. Tutkimusaineiston keräsin sähköpostikyselyllä sekä sähköisellä kyselylomakkeella<sup>43</sup> taiteen perusopetuksen toimijoilta, ja vastauksia sain yhteensä 16 kappaletta. Kyselyssä oli sekä monivalintakysymyksiä että avoimia kysymyksiä. Vastajaat olivat eri puolilta Suomea ja edustivat kuvataidekouluja, sanataidekouluja sekä yleisiä taidekouluja ja lastenkulttuurikeskuksia. Vastausten pienen määrän vuoksi tulokset eivät ole yleistettävissä, eikä artikkelini tarkoituksena ole jakaa toimintaohjeita tai -suosituksia, vaikka osassa vastauksia näin toivottiin. (Artikkeli III, 63–65.)

Tekijänoikeus on immateriaalioikeus, jolla ei ole ikärajaa – myös lapsella on tekijänoikeus tekemäänsä taideteokseen, jos se ylittää teoskynnyksen<sup>44</sup> (artikkeli III, 63; Leppämäki 2006, 17). Tekijänoikeudessa säädetään myös tekijän ilmoittamisesta silloin, kun teos saatetaan yleisön saataviin. Tekijän ilmoittamisen hyvää tapaa ei lainsäädännössä tarkemmin määritellä, ja erityisesti lasten taiteen kohdalla tekijän ilmoittamisen tapoja on monenlaisia. Artikkelini näkökulma tulee taiteen ja kulttuurin tutkimuksesta, ei oikeustieteestä, joten vaikka käsitelen tutkimuksessani lakitekstejä, en viittaa tekijään ainoastaan juridisessa mielessä vaan ensisijaisesti taiteen kontekstissa. Tämä monimutkaistaa tekijän käsitettä, mutta olen rajannut tässä yhteydessä tekijän tarkoittamaan empiiristä taiteen tekijää, lapsisubjektia. (Artikkeli III, 63–65.) Tekijyyšnäkemykseni perustuu Kaisa Kurikan ajatuksiin tekijänimen merkityksestä: ”tekijänimi toimii

---

<sup>43</sup> Sähköpostikyselyssä ja sähköisessä kyselylomakkeessa oli samat kysymykset. Kyselylomake on väitöskirjani liitteenä (Liite 2).

<sup>44</sup> Teoskynnys ylittyy, jos teos on ”itsenäinen, alkuperäinen ja omaperäinen” (artikkeli III, 63; Leppämäki 2006, 17).



säatelevänä mekanismina, joka määrittelee kuka kuuluu tekijöiden joukkoon ja kuka suljetaan sieltä pois” (Kurikka 2013b, 125). Kurikan mukaan tekijänimi on aina valinta (Kurikka 2013b, 113); lasten taiteen kohdalla ei kuitenkaan välttämättä lapsen oma valinta, ja siksi tarkastelen artikkelissani myös sitä, kuka tekijänimestä päättää, kun lasten tekemää taidetta julkaistaan.

Tekijän ilmoittamiseen taiteen julkaisemisen yhteydessä on erilaisia tapoja, joista tässä aineistossa yleisimpiä ovat tekijän etu- ja sukunimen ilmoittaminen, ryhmän nimen käyttäminen sekä ilmoitustavan tilanteinen vaihtelu. Avovastausten sisällöissä odotusteni vastaista oli se, että tekijän iän ilmoittamista tai ilmoittamatta jättämistä pohdittiin paljon. Tekijän ikä vaikutti olevan jopa tärkeämpi tekijän ilmoittamisen muoto kuin erilaiset nimivaihtoehdot (etu- ja sukunimi, pelkkä etunimi, pseudonyymi, ryhmän nimi). Iän ilmoittamista puolustavissa vastauksissa argumentit liittyivät lapsen kehitykseen ja taitotasoon sekä teoksen tulkintaan erityisesti yleisön näkökulmasta: katsojan tai lukijan on hyvä tietää tekijän ikä, jotta hän voi tulkita teosta ja seurata lasten taiteellista kehittymistä. Iän ilmoittaminen näyttäisi siis perustuvan pedagogisiin ja kehitysteorioista ammentaviin näkemyksiin, mikä voi ainakin osaksi liittyä taiteen perusopetuksen perustehtävään: sen tulee tarjota tavoitteellista, tasolta toiselle etenevää, osaamista kehittävää opetusta. Opetuksen järjestäjän, instituution, näkökulmasta tähän yhdistyy myös taloudellisia seikkoja: lapsitekiäjän taitojen ja niiden kehittymisen osoittaminen on osa taidekoulujen markkinointia. Huomionarvoista vastauksissa on se, että vain yhdessä niistä perusteltiin iän ilmoittamista sillä, että se on tärkeää lapsitekiäjyydelle ja lasten taiteen näkyvyydelle sekä lapsiyleisölle. Yksityiset ja julkiset intressit yhdistyvät monimutkaisella tavalla silloin, kun lasten taidetta tuodaan esiin jonkin taiteen perusopetusta tarjoavan tahon toiminnassa. (Artikkeli III, 70–73.)

Päätöksenteko tekijän nimeämisestä on aineistoni perusteella enimmäkseen aikuisilla: opetusta järjestävällä taholla tai lasten huoltajilla. Lapsitekiäjien kanssa kuitenkin neuvotellaan ja heidän toiveitaan kuunnellaan, vaikka lopullinen päätös olisikin aikuisen käsissä. Huoltajilla on päätösvaltaa alaikäisen lapsensa asioissa, mutta huoltajien toiveet voivat myös olla ristiriidassa lapsen toiveiden tai taidekoulun käytäntöjen kanssa. Nämä ristiriitatilanteet ja huoltajien tiedostavuus ovat osaltaan vaikuttaneet siihen, että nimeämiskäytänteissä ollaan varovaisia eikä laajoja tekijätietoja anneta teosten julkaisemisen yhteydessä. Myös julkaisupaikka vaikuttaa nimeämiseen, ja internetissä julkaisemisen yhteydessä yksityisyydensuoja korostuu. EU:n uusi tietosuoja-asetus (679/2016) on lisännyt yksityisyydensuojan merkitystä ja sitä myötä myös eri toimijoiden tarkkuutta henkilötietojen, kuten nimen, julkaisemisen suhteen. Tietosuoja-asetukseen ja ylipäätään yksityisyydensuojan tarkoitukseen vaikuttaa kuitenkin liittyvän epätietoisuutta ja väärinymmärryksiä, jotka saattavat johtaa liioiteltuun tai turhaan varovaisuuteen lapsen tekijänoikeuden kustannuksella. (Artikkeli III, 73–80.)

Tämän aineiston perusteella taiteen perusopetuksen toimijat haluavat käytänteissään korostaa lapsen tekijyyttä ja tekijänoikeutta, mutta yksityisyydensuoja, lapsen suojeleminen sekä huoltajien kuunteleminen ovat tärkeitä

toimintaa määrittäviä näkökulmia, jotka usein painavat vaakakupissa tekijäyyskysymyksiä enemmän. Huoltajat ovat nykyään usein tiedostavia ja halukkaita osallistumaan, ja ristiriitatilanteissa viimeinen sana on yleensä huoltajalla. Nykyistä syvällisempi tekijänoikeudellisen näkökulman huomioiminen taiteen perusopetuksessa sekä yhteistyö varhaiskasvatuksen, perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen toimijoiden kanssa eettisten linjausten muodostamiseksi olisivat konkreettisia toimenpiteitä lapsitekiäjyyden sekä lasten ja nuorten tekijänoikeuden vahvistamiseksi. Tällöin tulisi huomioida kaikki taiteenlajit, ei ainoastaan sana- ja kuvataidetta, kuten tässä artikkelissa. (Artikkeli III, 80–81.)

## 5 TULOKSET JA PÄÄTELMÄT

Tässä luvussa esittelen tutkimuskysymyksiin saamiani vastauksia. Arvioin tutkimustani suhteessa tutkimuksen tavoitteisiin ja tutkimustehtävään ja pohdin, mitä antia väitöskirjallani voisi olla kirjallisuudentutkimukselle, lapsuudentutkimukselle sekä taidekasvatuksen tutkimukselle ja käytännön työlle.

### 5.1 Lapsi tekijänä, lapsitekijyys ilmiönä

Lapsitekijyyden tarkastelu edellytti monitieteistä otetta, sillä yhden tieteenalan käsitteistöllä ei voi tavoittaa ilmiön kaikkia ulottuvuuksia. Viitekehys lapsitekijyyden määrittämiseksi on omassa tutkimuksessani ollut taidekasvatuksen, lapsuudentutkimuksen ja kirjallisuustieteellisen tekijyystutkimuksen muodostama hybridi, joka ei ole ainoa mahdollinen menetelmä, mutta osoittautui varsin hedelmälliseksi.

Monitieteinen tarkastelu avaa lapsitekijyyden ilmiötä monesta suunnasta, joista yksi on tekijän käsitteen historian ja analyysin kautta avautuva ulottuvuus. Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessäni pohdin, millä tavalla erilaiset tekijäkäsitykset ja -teoriat mahdollistavat tai rajoittavat lapsitekijyyttä. Perinteisessä kirjallisuustieteellisessä tekijyystutkimuksessa tekijyyttä ei liitetä lapsiin, mutta uudemmat tekijäkäsitykset eivät tunne ikärajoja, ainakaan periaatteessa. Teoreettista tekijyyden ulottuvuutta ei tutkimuksessa silti yhdistetä edelleenkään eksplisiittisesti lapsiin. Kirjallisuuden ja taiteen tutkimuksen käsitykset monitekijyydestä, jaetusta tekijyydestä tai yhteistekijyydestä sen sijaan liittyvät lapsuuteen ja lasten toimintaan kiinteästi. Tällöin jaettu tekijyys voi olla esimerkiksi kahden tai useamman lapsen välistä, tai vaikkapa yhden aikuisen ja lapsiryhmän välistä. Lapsitekijyys onkin usein pluraalia, ei singulaaria, ja tämä on keskeinen ulottuvuus lapsitekijyydessä.

Jaettu tekijyys on osa lapsitekijyyden sosiokulttuurisuutta: toinen lapsi on lapsitekijälle tärkeä paitsi kanssatekijänä myös esikuvana, mallina, palautteenantajana, keskustelukumppanina, kannustajana ja kriitikkona. Tekijyyden

jakaminen vaatii usein kompromisseja, hyväksyntää ja omasta edusta luopumista, jolloin jaettu tekijyys on jatkuvaa tekijyydestä neuvottelua. Lapsitekijä ottaa vaikutteita omaan taiteeseensa vertaisryhmältä, aikuisilta, omasta ympäristöstään ja elinpiiristään, ja erityisesti mediakulttuurilla on suuri merkitys lähteenä, josta lapsitekijä ammentaa. Lapsitekijä osallistuu samaan kulttuurisen tuottamisen ja uudelleen tuottamisen kehään tai jatkumoon kuin aikuistekijäkin. Taiteen tekeminen on sosiokulttuurista, kontekstuaalista ja historiallista toimintaa tekijän iästä riippumatta.

Toinen tutkimuskysymykseni oli, millaisia tekijyyden tuottamisen tapoja ja esteitä taidekasvatustoimintaan liittyy. Taidekasvatuksen kontekstissa toimijuus muodostuu rakenteellisista toiminnan ehdoista, tarkemmin sanottuna pedagogisista rakenteista ja niihin sisältyvistä valtasuhteista, jotka mahdollistavat tai sulkevat ulkopuolelle lapsen tekijyyttä. Tekijyyden mahdollistaminen edellyttää ei-hierarkkisia suhteita, jolloin sekä lapset että aikuiset voivat yhtäläisesti olla vapaita toteuttamaan itseään. Tällä en kuitenkaan tarkoita sitä, että lasten ja aikuisten erot tulisi täysin häivyttää tai kieltää. Oikeastaan juuri päinvastoin, sillä aikuinen on tärkeä osa lapsitekiä, joko yhteis- ja kansatekijänä, kuten edellisessä kappaleessa kirjoitin, tai lapsen tekijyyden mahdollistajana, tukijana, edistäjänä ja kannustajana. Nämä aikuisen roolit voivat näkyä ajattelun ja suhtautumisen tasolla mutta myös hyvin konkreettisissa ja käytännöllisissä asioissa, kuten vaikkapa siinä, että lapsitekijän annetaan itse päättää, millä tavalla hänen nimensä ilmoitetaan taidekoulun näyttelyssä, eivätkä aikuiset tee tätä päätöstä hänen puolestaan. Lapsitekiäyden mahdollistamista ja edistämistä on myös sen huomioon ottaminen, että tekijänoikeus koskee kaikkia taiteen tekijöitä ikään katsomatta. Kaikki tämä vaatii aikuiselta tietoista ja joskus epämiellyttävääkin oman ajattelun, asenteiden ja toiminnan reflektointia, sillä monet lapsitekiäyteen liittyvät käsitykset perustuvat myytteihin, adultismiin tai muihin epätasa-arvoa tuottaviin ajatusmalleihin. Esimerkiksi kasvatustieteen ammattilaiset saattavat edelleen tarkastella lasten taidetta ja taidetoimintaa kehityspsykologien vaiheteorioiden kautta uudemmissa sosiokulttuurisista ja kehityskriittisistä näkökulmista huolimatta (Schulte & Thompson 2018, 3).

Lapsitekiäyttä mahdollistavat yhteistekijäyttä tai jaettua tekijäyttä hyödyntävät menetelmät kuten sadutus. Näissä menetelmissä tekijäyys jakautuu lasten kesken tai se voi muodostua lasten ja aikuisten väliseksi. Tällaisten menetelmien käyttö osana taidekasvatustoimintaa on yleistä ja tavallista, mutta menetelmissä rakentuvan tekijäyden tunnistaminen, nimeäminen ja tutkiminen avartaisi ja mahdollistaisi lapsitekiäyden toteutumista vielä entisestään.

Myös internet ja verkkojulkaiseminen mahdollistavat lapsitekiäyttä uusilla tavoilla, joista jotkut saattavat jopa olla aikuistekijöille vieraita. Tämä synnyttää lapsitekiäyille uudenlaista riippumattomuutta aikuisista, mikä ei ole tarkoitus tai tavoite sinänsä, mutta avaa uudenlaisia näkymiä tekijäyden prosesseihin. Lapsitekiäyden mahdollistamisen kannalta juuri prosessit ovat tärkeitä, sillä usein ne kertovat tekijäydestä enemmän kuin lopputulokset. Tästä näkökulmasta kaikenlainen lapsen toimijuuden tukeminen ja vahvistaminen edistää prosesseissa rakentuvaa tekijäyttä.

Lapsitekijyyden rajoitukset liittyvät usein asenteisiin, ajattelu- ja puhetapoihin. Puhetapa voi olla jalustalle nostavaa ja ylistävää tai mitätöivää ja ohittavaa, mutta molemmissa tapauksissa todellinen lapsitekijä jää piiloon. Myyttinen ja mystifioitu puhe lasten taiteesta ja taiteilijuudesta on yksi tällainen rajoittava puhetapa. Tähän rajoitusten joukkoon kuuluu myös lapsiin liittyvä suojele- ja huolipuhe, kuten ylimitoitettu huoli lapsen yksityisyydensuojasta silloin, kun kyseessä ovat lapsen tekijänoikeudet ja taiteen julkinen esittäminen. Lapsitekijää myös verrataan helposti aikuistekijään, jolloin vertailun lähtökohta on yleensä se, että aikuisuus on päämäärä ja ensisijaista suhteessa lapsuuteen. Toisaalta päinvastainenkin näkökulma, jossa yritetään häivyttää aikuisen läsnäolo tyystin tai kieltää lasten ja aikuisten väliset erot, rajoittaa todellista lapsitekijyyttä.

Rajoittavien asenteiden takana on usein sekä lapsuuteen että lasten taiteeseen liittyviä kulttuurisia ja historiallisia käsityksiä ja arvostuksia, jotka ovat meissä niin syvällä, ettei niitä aina tunnista tai tiedosta. Tämä johtaa helposti dikotomiseen ajatteluun ja essentialismiin: lapset ovat tällaisia tai tuollaisia, lapsuuden määritelmä on tämä. Tällöin jää huomaamatta, että lapset ovat yksilöitä ja keskenään erilaisia siinä missä aikuisetkin. Pahimmillaan tuloksena on erilaisia toiseuttavia mekanismeja, joissa lapsi on estetiikan ja taiteen alueillakin ikuisesti toinen suhteessa aikuiseen.

Asenteet ja ajatukset vaikuttavat myös siihen, miten toimimme ja millaisia valintoja teemme. Taidekasvatuksen kontekstissa lapsitekijyys ei rakennu vain aikuisten toiminnassa, vaan myös lapset itse aktiivisesti rakentavat ja tuottavat lapsitekijyyttä niin yksilöinä kuin ryhmänä. Tuottamisen tapoja on monia: tekijyyttä tuotetaan esimerkiksi diskursiivisesti eli erilaisilla puhetavoilla ja kielellisillä valinnoilla, mikä liittyy vahvasti myös lapsitekijyyden toteutumisen rajoituksiin, joista kirjoitin edellä. Konkreettista tekijyyden tuottamista ovat tekijänimen ilmoittamiseen liittyvät käytänteet. Kun lasten taiteen näyttelyä kuratoiva aikuinen päättää ilmoittaa lapsitekijät pelkän etunimen ja iän mukaan, tuottaa hän toisenlaista tekijyyttä kuin ilmoittaessaan lapsen koko nimen tai antaessaan lapsitekijän itse valita, missä muodossa hänen nimensä näyttelyssä ilmoitetaan. Tuottamisen tavat ovat siis sidoksissa valtaan ja valta-asetelmiin, oikeuksiin sekä vapauteen; siihen, kuka saa päättää ja mistä, kenellä on vapaus valita tai olla valitsematta. Tekijyyden tuottamista on nimittäin sekin, että lapsi kieltäytyy, on passiivinen tai etsii oman tapansa valmiiksi tarjottujen mallien sijaan.

## 5.2 Tutkimuksen arviointia

Edellisessä luvussa kirjoitin puhetavoista ja kielellisistä valinnoista, jotka osaltaan tuottavat, mahdollistavat tai rajaavat lapsitekijyyttä. Myös koko väitöskirjani koostuu näistä kielellisistä valinnoista, joilla rakennan lapsitekijyyden todellisuutta aikuisen taidekasvatuksen tutkijan asemasta käsin. Tästä syystä kirjoitusprosessiani on leimannut jatkuva sanojen ja käsitteiden pyörittely,

synonyymien miettiminen, tekstissä käyttämäni kielen kriittinen tarkasteleminen. Kaikki se on kuitenkin tarpeen, jotta tekemäni lasten puolesta puhuminen ottaisi mahdollisimman hyvin huomioon todellisen lapsen, lapsitekijän ja hänen oikeutensa.

Kirjoittamisprosessini aikana olen usein pysähtynyt pohtimaan, ovatko tekemäni tulkinnat perusteltuja ja päättelypolkuni kestäviä. Osatutkimusten kirjoittamisen välillä on ollut pitkiä taukoja. Teatteriprojektista on aikaa jo 15 vuotta. Tässä johdantoluvussa olen kuitenkin pyrkinyt osoittamaan, miten artikkeleissa käsitellyt näkökulmat ovat osa samaa kokonaisuutta, sekä paikkaamaan niitä aukkoja, joita artikkeleissa väistämättä on jo pelkästään rajallisen pituutensa vuoksi. Tässä mielessä artikkelimuotoinen väitöskirja on armollinen verrattuna monografiaan; on myös tutkimuksellisesti kiinnostavaa tarkastella omien käsitysten ja ajattelun kehittymistä näin pitkän väitöskirjaprosessin aikana.

Artikkelia I kirjoittaessani harjoittelin tutkimusartikkelin kirjoittamista ensimmäistä kertaa. Jos saisin tehdä artikkelin nyt uudestaan, keskittyisin enemmän sadutustilanteen analyysiin ja vähemmän kasvatus- ja kulttuuripoliittisiin aineistoihin, jotka ovat nyt jo vanhentuneet ja joita käsittelen artikkelissa vain pintapuolisesti. Nämä tekstit myös ansaitsisivat kokonaan oman, syväluotaavan analyysinsa, sillä ne ohjaavat taidekasvattajien ja varhaiskasvattajien käytännön työtä sekä yleistä arvokeskustelua lasten taiteeseen ja tekijyyteen liittyen.

Artikkeli II on kirjoitettu visuaalisia menetelmiä käsittelevään kokoelmateokseen, ja sen vuoksi ajattelin, että kaikki tutkimusaineistoni visuaaliset aineistot tulee käsitellä artikkelissa jollain tavalla. Myös tämän artikkelin kohdalla rajaisin ja keskittäisin analyysia nyt tiukemmin yhteen aineistotyyppiin, todennäköisesti videoaineistoon, jos kirjoittaisin artikkelin uudestaan. Piirroksat ja haastattelut jättäisin kokonaan pois, sillä niiden merkitys oli korkeintaan täydentävä, jos sitäkin. Toisenlaisissa tutkimuskysymyksissä näillä aineistotyypeillä on toki sijansa: esimerkiksi piirroksia voisi enemmänkin hyödyntää kehollisuutta ja aistisuutta tutkittaessa (Kiilakoski & Rautio 2015, 88). Ja toisaalta, nimenomaan piirrosaineistosta voisi saada tälläkin kysymyksenasettelulla kiinnostavia näkökulmia esiin, jos hyödyntäisi monipuolisesti erilaisia visuaalisen analyysin tulkintametodeja (Granö & Koivurova 2017 ja 2019). Artikkelin kirjoittaminen oli monella tapaa opettavainen prosessi, sillä oli tärkeää tehdä havaintoja myös siitä, milloin ja miksi jokin aineistotyyppi ei toimikaan tutkijan haluamalla tavalla tai mahdollista riittävän perusteltuja tulkintamahdollisuuksia. Tämä onkin mielestäni yksi artikkelin II ansioista: se tuo esiin sitä hataruutta ja epävarmuutta, joka saattaa liittyä laadulliseen analyysiin ja tulkintaan, mutta joka usein sivuutetaan.

Artikkelissa III keskeiseksi kysymykseksi nousee, osittain oletusteni vastaisesti, lapsitekijän iän ilmoittaminen ja siihen liittyvät syyt. Tuon tämän artikkelissa esiin, mutta aiheeseen voisi paneutua enemmänkin: miksi ikä halutaan ilmoittaa ja millaista tekijyyden tuottamista iän ilmoittaminen tai ilmoittamatta jättäminen oikeastaan on? Olisin toivonut kyselyyn enemmän vastauksia, ja jäin pohtimaan syitä vastaamattomuuteen – mitä olisin itse voinut tehdä toisin? Kyselyä voisi laajentaa koskemaan useampia taiteenaloja, ja sitä voisi tarjota eri

kanavien kautta useampaan kertaan. Saamani vastaukset ovat silti kiinnostavia ja tärkeitä, eikä minulla ollut pyrkimystä tulosten yleistettävyyteen. Mutta jos muuttaisin tästä artikkelista jotain, liittyisivät muutokset ennen kaikkea aineiston keräämiseen.

Työni merkitys kirjallisuudentutkimukselle on lapsitekijöiden ottaminen osaksi kirjallisuudentutkimuksen kenttää, jolloin tekijyyden käsite avartuu. Lapsitekijyyden piirteet, kuten jaettu tekijyys ja digitaalisuuden hyödyntäminen, istuvat luontevasti uusiin tekijäkäsityksiin sekä korostavat tekijänoikeuden huomioimista kirjallisuudentutkimuksessa. "Tekijän käsitteen muuttuminen ja uusiutuminen ei kuitenkaan välttämättä edellytä vanhojen sisältöjen hylkäämistä, vaan pikemminkin käsitteen laajentumista ja sen käyttöyhteydessä tapahtuvaa määrittelyä." (Mattila 2020, 23.)

Lapsitekijä osana tekijyystutkimusta on yksi tapa ratkaista kirjallisuustieteen ikuinen pulma, tai ainakin tuoda siihen uusi näkökulma: miten yhdistetään reaali maailmassa elävä, todellinen tekijä teoreettiseen tekijäkonstruktioon (ks. luku 2.1)? Samantapaista keskustelua käydään lapsuudentutkimuksessa (vrt. luku 2.2.1 retorinen lapsi / historiallinen lapsi) , joten kirjallisuuden- ja lapsuudentutkimuksen vuoropuhelu ja yhteistyö sekä monitieteiset tutkimushankkeet hyödyttäisivät kaikkia osapuolia.

Lapsitekijyyden ilmiö kytkeytyy moniin lapsuudentutkimuksen keskeisiin keskusteluihin, muun muassa vanhaan kiistaan "autonomian ja aikuisten suojelun välisestä tasapainosta" (Vanderbeck 2010, 43) sekä kysymyksiin lapsi/aikuinen -suhteen vallasta ja vastuusta. Lasten elämässä on paljon tilanteita, joissa oikeus suojeluun on itsestään selvästi tärkein oikeus, joka menee kaiken muun edelle. Taiteen ja kulttuurin tilanteet, lasten taiteen julkaisemisen ja julkisen esittämisen tilanteet, ovat kuitenkin sellaisia, joissa on syytä kysyä, miltä lasta tarkalleen ottaen halutaan suojella, jos esimerkiksi hänen nimeään ei mainita teoksen yhteydessä. Vetoaminen yksityisyyden suojaan ilman sen kummempia perusteita ei riitä, sillä yksityisyys ja sen suojaaminen eivät ole yksiselitteisiä asioita (ks. Mustola & Kiili 2019, 127). Suojelun ja autonomian tasapainottelua olisikin taiteen ja kulttuurin tilanteissa mielekäästä tarkastella tekijänoikeuden ja lapsen kulttuuristen oikeuksien näkökulmista, ja näiden näkökulmien nostaminen keskeiseksi tutkimusaiheeksi on työni keskeinen anti lapsuudentutkimukselle.

Lapsen kulttuuristen oikeuksien voisi ajatella olevan vakiintunut osa taidekasvatuksen tutkimusta ja toimintakulttuuria. Aina näin ei kuitenkaan ole, sillä esimerkiksi tietosuojan liittyvien ohjeistusten virheellinen tulkinta tai soveltaminen voi aiheuttaa toimijoissa suojelun ylikorostamista kulttuuristen oikeuksien kustannuksella. Institutionaalinen taidekasvatustoiminta tuottaa tietynlaista toimijuutta ja tietynlaista tekijyyttä, ja jokainen siihen osallistuva lapsi ja aikuinen osallistuu tähän tuottamiseen omalta osaltaan, omilla tavoillaan. Taidekasvatustyön ja tutkimuksen kannalta tämä kaikki merkitsee sitä, että asenteiden, ajatus- ja puhetaipojen sekä toiminnan ja valintojen aktiivinen havainnointi, reflektointi ja kriittinen arviointi on välttämätöntä.

## 6 LOPUKSI

Alussa tutkimukseni yksi lähtökohta oli lapsen näkyväksi ja nähdyksi tekeminen. Näkyvyys liitetään usein "lapsen ääneen", jolla tarkoitetaan esimerkiksi lapsen kuulluksi tulemistä, mielipiteen ilmaisua ja sitä, että lasten aloitteet ja näkemykset otetaan aidosti huomioon niissä ympäristöissä, joissa lapset toimivat (Karlsson 2000, 120–121). Tällä tavalla määritelty lapsen ääni kuuluu tutkimuksessani aikuisten välittämänä. Lapset eivät olleet kanssatutkijoina mukana määrittelemässä, millaisin kysymyksin ja menetelmin lapsitekijyyttä voi tutkia ja mitä se heille merkitsee. Tällainen tutkimuksen tekotapa on kuitenkin nykyään yleistynyt, eikä se ole enää marginaalista tai poikkeuksellista (Rutanen & Vehkalahti 2019b, 7).

Toisaalta koko "äänen" kuulemisen tai antamisen asetelma voidaan kääntää ylösalaisin, kuten tehdään post-kvalitatiivisessa eli jälkilaadullisessa tutkimuksessa. Siinä ei pyritä kenenkään puolesta puhumiseen eikä äänen antamiseen kenellekään. Tällöin tutkija voi keskittyä "niihin yhteisöllisiin, kulttuurisiin, poliittisiin ja käytännöllisiin konventioihin ja tilanteisiin", joissa esimerkiksi lapsi tai lapsuus "määrittyy tarkoittamaan tai mahdollistamaan jotakin". (Kiilakoski & Rautio 2015, 86.) Tutkimuksessa ei siis nojata ennakkokäsityksiin tai -määritelmiin, jotka ovat usein jaettu ja konventionaalisia. Tämä kaikki kumpuaa laadulliselle tutkimukselle tyypillisestä tulkinnallisuuden ongelmallisuudesta, josta itsekin olen tässä väitöskirjassa kirjoittanut. Post-kvalitatiivisen tutkimuksen suhtautuminen "ääneen" ja ajatukseen sen "antamisesta" olisi kiinnostava ja merkityksellinen näkökulma lapsitekijyyden tarkasteluun. Aikuisten puhe "lapsen äänestä" tuntuu toisinaan ristiriitaiselta, jopa ylenkatsovalta, ja jälkilaadullinen ote saattaisi ratkaista tämän ristiriidan.

On myös syytä vielä lopuksi muistaa ja muistuttaa, että teen tutkimusta länsimaisen hyvinvointivaltion kansalaisen asemasta käsin, eikä taidekasvatus kosketa kaikkia lapsia globaalisti, ei edes Suomessa. Jos ajatellaan vaikkapa digitaalisuuden mahdollistamaa uutta tekijyyttä, on samalla ymmärrettävä, ettei internet ole kaikkien – varsinkaan lasten – saatavilla, ei myöskään taito käyttää sen suomia mahdollisuuksia. Jatkossa olisikin tärkeää tutkia myös niiden lasten tekijyyttä, joille esimerkiksi taiteen perusopetukseen osallistuminen ei ole arkea



vaan utopiaa. Miten lapsitekiyys toteutuu yhteiskuntamme reunamilla, varjoissa tai kokonaan sen ulkopuolella?

John Wallin (2016) mukaan elämme parhaillaan lapsen oikeuksien vuosisataa. Sadan vuoden päästä katsomme taaksepäin kummeksuen, kuinka olemme kohdelleet lapsia toisen luokan kansalaisina – aivan kuten nyt pöyris-  
telemme naisten ja vähemmistöjen oikeuksien polkemista, joka oli tavallista vielä sata vuotta sitten. (Wall 2016, 3.) Liikehdintää tähän suuntaan on jo nähtävissä, ja tällä hetkellä, 2020-luvulla, lapset ja lapsitekiäjät näkyvät yhä useammin mediassa myös taiteen tekijöinä. Odotan silti yhä sitä päivää, kun lasten ja nuorten tekemä taide on akateemisessa maailmassa relevantti tutkimuskohde; ei ainoastaan satunnainen yksittäistapaus vaan merkityksellinen osa taiteen ja kulttuurin tutkimuksen kenttää. Lapsitekiyydellä on useita ulottuvuuksia, ja tämä ulottuvuus on niistä kenties vähiten näkyvä, edelleen. Nähtäväksi jää, tuoko lapsen oikeuksien vuosisata tähän muutoksen.

## SUMMARY

The aim of this research is to add child authorship to the authorship concepts of literary research. I try to do this with two methods: by examining authorship issues related to children's art in the context of art education, and by comparing authorship concepts in literary research with different definitions of childhood and child agency. The main task of my research is to describe and define what child creativity is like in the context of art education. In what ways do concepts and theories of authorship enable or limit children's authorship? What kinds of practices and obstacles to producing authorship are related to art education activities?

The research builds on three disciplines: art education, authorship research, and childhood studies. The most important concept of this study is author, which is one of the most central concepts in the study of art and culture. Through the conceptualization of authorship, my work connects to the tradition of literary research, where authorship has been problematized in numerous ways. My perspective on authorship combines the viewpoints of shared authorship, agency, and the author's name and copyright. In the tradition of art education, the discussions that are most important to my research are related to the child-oriented, socio-cultural view of art education. Art education is then seen as cultural education and making and receiving art as a culture-bound activity that is connected to the social, historical and political situation of the time. Children are understood as individuals who participate in processes of producing and interpreting their own culture. Children do not create art out of nothing, but are influenced by their environment, especially by other children, and by popular and media culture and patterns of consumption.

As a researcher, I locate myself in the field of childhood studies. I am interested in childhood as a phenomenon, and secondly my research has had an ideological basis related to childhood from the beginning: I strive to produce information that can be used to strengthen the position of children in society. One of the most central concepts in childhood studies is agency, which in general and briefly explained means "the ability of individuals to act independently" (James & James 2012, 3). In the context of childhood studies, agency originally referred to children's competence as social actors both in their own life and in society (James, Jenks & Prout 1998, 168). However, agency is more diverse than these definitions suggest, and also a controversial concept (Esser et al. 2016, 1). It covers different dimensions of activity, of which the dimensions of aesthetic and artistic agency are the most central to my own research. According to Pauline von Bonsdorff (2018), aesthetic agency combines making art (artistic) and enjoying art (aesthetic). A child's aesthetic agency is characterized by shared authorship and participation, multimodality and sociality. An aesthetic agent uses imagination, explores the world and creates possibilities. (von Bonsdorff 2018, 129.) The concept of artistic agency, on the other hand, can be defined as an activity, "which includes artistic qualities, even if it is not actually called art" (Pääjoki 2011, 109). According to Pääjoki, artistic qualities mean that the same

elements are present in the child's art activity – both in the process and in the result – as in the art made by a professional. A child's artistic agency is sensory agency: children explore the world primarily by exploring it through the senses. (Pääjoki 2011, 109–111.)

In addition to the introductory chapter, the study consists of three articles. In article I, *Lapsen taiteilijuudesta ja tekijyydestä* (“The child as artist and author”, 2014), I examine the concepts of child, author and artist both theoretically and by analyzing the storycrafting situations of a theater project. I show how authorship is produced between adults and children through negotiations that take place when using the storycrafting method. In Article II, *Lapsen toimijuuden tarkastelua visuaalisen aineiston avulla* (“A child’s agency examined through visual data”, 2015), I analyze the agency of one child who participated in a theater project through the visual material (drawings, photos, videos) collected during the project. I evaluate how the use of visual methods works in this kind of research setting, and I make observations about the appearance of the individual child's agency. In this article, I use ‘agency’ not ‘authorship’ because the object of study is not children's art but all other activities in connection with a theater project, such as posing in a photograph. In article III, *Omat nimet kirjoissa: lasten taide ja tekijänoikeus* (“Children’s art and copyright”, 2019), I look at practices and challenges related to publishing children's art and children's copyright in basic education in the arts.

My study represents qualitative, empirical research. The research data is diverse but quantitatively small, and I do not aim to generalize based on the data. As is usual in this type of research, mine emphasizes data collection and methods of analysis. The research data consists of two data sets, the first of which was produced in a preschoolers' theater project in the winter 2008. In the project, a group of 14 preschoolers prepared two theater performances with the help of adults, starting with writing the scripts themselves. The storycrafting method was used to create the scripts, and the plays were performed publicly. Data includes audiovisual material, i.e. video recordings that we filmed in different phases of the theater project (16 hours in total), visual material, i.e. drawings made by children and photos taken by my researcher colleague Marleena Stolp (now Mustola), and text material, i.e. two scripted manuscripts. In collecting the data, I used methods of participant observation and participatory research, and for the analysis I used theory-guided content analysis. The second data set was collected from professionals of basic education in the arts via an email survey and an electronic questionnaire in the spring and autumn 2018. The survey concerned the naming of the author, decision-making and ethical problems related to the publication or public presentation of children's art. The survey had both open-ended questions and multiple-choice questions, and there was a total of 16 answers to the survey. For the analysis of the data, I used data-based thematization and, for multiple-choice questions, also quantitative description.

In light of the data, it seems that the authorship research tradition in comparative literature does not recognize child authorship and does not explicitly connect the theoretical dimension of authorship to children. Concepts

and methods of multiple authorship, shared authorship or co-authorship used in art education, on the other hand, also include child authors and children's art activities. In this case, shared authorship can exist, for example, between two or more children, or between one adult and a group of children. A key dimension in children's authorship is that it is often plural, not singular. Shared authorship is part of the socio-cultural nature of children's authorship: the other child is important to the child author not only as a co-author, but also as a role model, feedback provider, conversation partner, encourager and critic. Sharing authorship often requires compromises, acceptance and giving up one's own interests, in which case shared authorship is a constant negotiation about authorship. The child artist takes influences in their own art from their peer group, adults, their own environment and sphere of life. Media culture in particular is an important source for the child artist. The child author participates in the same circle or continuum of cultural production and reproduction as the adult author.

In the context of art education, agency consists of the structural conditions of agency, more precisely, pedagogical structures and their implied power relations which enable or exclude the child's authorship. In children's authorship, the processes are often more important than the results and strengthening the child's agency also supports the authorship that arises in these processes.

Children's authorship is produced by both children and adults, and linked to power structures, rights and the freedom of choice. Children actively produce their authorship both individually and as a group but producing authorship can also take place when the child refuses to take action or is passive. The adult is an important part of children's authorship, either as a co-author or as an enabler and contributor. Children's authorship is enabled by methods that utilize co-authorship or shared authorship, such as the storycrafting method. In these methods, authorship is divided between children, or between children and adults. The use of such methods as part of art education is common, but identifying, naming and studying the authorship that arises through these methods would broaden and support child authorship even further.

Restrictions of children's authorship are related to attitudes and ways of thinking and speaking. There are often cultural and historical conceptions and values related to both childhood and children's art behind the restrictive attitudes. Attitudes and thoughts also affect how we act and what choices we make, and as a result the actual child author easily remains hidden. In terms of practical art education and research, this means that active observation, reflection and critical evaluation of attitudes, ways of thinking and speaking, as well as actions and choices are all necessary.

## LÄHTEET

- Aaltonen, S. & Högbacka, R. (toim.) 2015. *Umpikujasta oivallukseen. Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa*. Tampere: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura: julkaisuja 164.
- Aineistohallinnan käsikirja 2020*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Haettu 1.12.2020 osoitteesta <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/aineistohallinta>.
- Alanen, L. 2001. Lapsuus yhteiskunnallisena ilmiönä. Sosiologia ja sukupolvijärjestys. Teoksessa A. Sankari & J. Jyrkämä (toim.) *Lapsuudesta vanhuuteen. Iän sosiologiaa* (s. 161–186). Tampere: Vastapaino.
- Alanen, L. 2009. Johdatus lapsuudentutkimukseen. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta* (s. 9–30). Tampere: Vastapaino.
- Alanen, L. 2015. Are we all constructionists now? *Childhood* 22(2), 149–153.
- Alanen, L. 2016. 'Intersectionality' and other challenges to theorizing childhood. *Childhood* 23(2), 157–161.
- Alasuutari, P. 2011. *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino.
- Alderson, P. 2016. The philosophy of critical realism and childhood studies. *Global Studies of Childhood* 6(2), 199–210.
- Aldridge, J. 2015. *Participatory research: Working with vulnerable groups in research and practice*. Bristol University Press: Policy Press.
- Alén-Savikko, A. & Kurjenmiekka, V. & Nyqvist, S. & Oja, O. (toim.) 2020. *Muuttuva tekijä. Kirjoituksia tekijänoikeudesta ja taiteesta*. Helda Open Books.
- Anning, A. & Ring, K. 2004. *Making Sense of Children's Drawings*. Maidenhead: Open University Press.
- Anning, A. 2017. Using the Research Journal during Qualitative Data Collection in a Cross-Cultural Context. *Entrepreneurship Research Journal* 7(1), 223–17.
- Archard, D. & Skivenes, M. 2009. Balancing a Child's Best Interests and a Child's Views. *The International Journal of Children's Rights* 17(1), 1–21.
- Ariès, P. 1996. *Centuries of childhood*. London: Pimlico.
- Armstrong, M. 2006. *Children Writing Stories*. Maidenhead: McGraw-Hill Education.
- Arnheim, R. 2006. Beginning with the Child. Teoksessa J. Fineberg (toim.) *When we were young. New perspectives on the art of the child* (s. 19–30). Berkeley and Los Angeles, California: University of California Press.
- Bardy, M. 1998. Lapsi- ja aikuispolvien yhteiskunta. *Yhteiskuntapolitiikka*, 63(1), 69–73.
- Bennett, A. 2005. *The Author*. London: Routledge.
- Bessel, S. 2009. Children's participation in decision-making in the Philippines: understanding the attitudes of policy-makers and service providers. *Childhood* 16, 299–316.
- von Bonsdorff, P. 2005. Play as Art and Communication: Gadamer and Beyond. Teoksessa S. Knuuttila & E. Sevänen & R. Turunen (toim.) *Aesthetic culture:*

- Essays in honour of Yrjö Sepänmaa on his sixtieth birthday 12 December 2005* (s. 257–284). Helsinki: Maahenki.
- von Bonsdorff, P. 2018. Children's aesthetic agency: The pleasures and power of imagination. Teoksessa C. Trevarthen & J. Delafield-Butt & A.-W. Dunlop (toim.) *The Child's Curriculum: Cherishing the Natural Talents of Young Children and Allowing Learning to Flourish*. Oxford University Press, 126–138.
- Bourriaud, N. 2002. *Relational aesthetics*. Dijon: Les presses du réel.
- Burke, S. 2006. Kirjallisuudentutkimus ja tekijyyden kokemus. Teoksessa K. Kurikka & V.-M. Pynttari (toim.) *Tekijyyden tekstit* (s. 38–58). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Christensen, N. 2019. The Child-Artist Loop in Avant-Garde Art and Picture Book Creation: Ileana Holmboe's *Urskov-Æventyr* (1944). *Barnboken*, 42.
- Cinquemani, S. 2018. Artistic Encounters: Ethical Collaborations Between Children and Adults. Teoksessa C. M. Schulte & C. M. Thompson (toim.) *Communities of practice: art, play, and aesthetics in early childhood* (s. 61–76). New York: Springer.
- Collins, P. H. 2009. Foreword: Emerging Intersections: Building Knowledge and Transforming Institutions. Teoksessa B. T. Dill & R. E. Zambrana (toim.) *Emerging Intersections: Race, Class, and Gender in Theory, Policy, and Practice* (s. viii–xiv). New Brunswick, N.J.: Rutgers University Press.
- Collins, P. H. 2016. *Intersectionality*. Cambridge, UK ; Malden, MA: Polity Press.
- Crenshaw, K. 1991. Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review* 43(6), 1241–1299.
- Cunningham, H. 2020. *Children and childhood in western society since 1500*. Kolmas painos. London: Routledge.
- Danto, A. 1964. The Artworld. *The Journal of Philosophy* 61(19), 571–584.
- Desta, Y. 2019. Eight-Year-Old Florida Project Star Brooklyn Prince Is Directing a Movie. *Vanity Fair*. Haettu 4.1.2019 osoitteesta <https://www.vanityfair.com/hollywood/2019/01/brooklyn-prince-directorial-debut>
- Dickie, G. 1974. *What is Art? An Institutional Analysis*. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press.
- Duane, A. M. (toim.) 2013. *The children's table: Childhood studies and the humanities*. Athens: University of Georgia Press.
- Eisner, E. 1974. Examining Some Myths in Art Education. *Studies in Art Education* 15(3), 7–16.
- Eskelinen, O. 2005. "Hermost vapautu ja tuli puhdas olo". Alle 15-vuotiaiden rikosten sovittelun käytännöt ja vaikutukset. *Lapset rikosten sovittelussa - tutkimusprojektin raportti*. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisu 2005:3.
- Esser, F. & Baader, M. S. & Betz, T. & Hungerland, B. 2016. Reconceptualizing agency and childhood. An introduction. Teoksessa F. Esser & M. S. Baader & T. Betz & B. Hungerland (toim.) *Reconceptualizing agency and childhood. New perspective in childhood studies*. New York: Routledge, 1–16.

- EU:n tietosuoja-asetus 679/2016. Haettu 1.10.2020 osoitteesta <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/?uri=celex%3A32016R0679>
- Fineberg, J. 2006. Introduction: Gifts of Seeing. Teoksessa J. Fineberg (toim.) *When we were young. New perspectives on the art of the child* (s. 1–18). Berkeley and Los Angeles, California: University of California Press.
- Fischer, G. & Vassen, F. (2011). Introduction. *Collective Creativity: Traditional Patterns and New Paradigms*. Teoksessa G. Fischer & F. Vassen (toim.) *Collective Creativity: Collaborative Work in Sciences, Literature, and the Arts* (s. xi–xxv). Amsterdam: Brill Academic Publishers.
- Fraser, S. 2002. *Authentic childhood. Exploring Reggio Emilia in the classroom*. Albany, NY: Delmar Thomson Learning.
- Granö, P. & Koivurova, A. 2017. Children's depictions of the home in post-war northern Finland and Sweden. *Journal of Finnish Studies* 20(2), 98–119.
- Granö, P. & Koivurova, A. 2019. Lapsen piirtämä pohjoinen perhe 70 vuoden takaa. Kuvan tulkinnan metodiset valinnat. Teoksessa P. Venäläinen & J. Lindholm & S. Kairavuori & T. Pusa & S. Ylönen (toim.) *Jälkikuvia, kuvan jälkiä. Lasten ja nuorten taiteen tallentaminen ja tutkiminen* (s. 147–167). Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Granö, P. & Turunen, S. 2020. Esikoululaiset kokemustensa piirtäjinä ja kertojina. Teoksessa M. Neitola & J.-A. Aerila & M. Kauppinen (toim.) *Rinnalla. Taide, kerronta ja sosiaalisemotionaalinen oppiminen varhaiskasvatuksessa* (s. 246–260). Turun yliopisto & Oulun yliopisto: Rinnalla-hanke.
- Griffin, C. L. & Chávez, K. R. 2012. Introduction. Standing at the Intersections of Feminism, Intersectionality, and Communication Studies. Teoksessa C. L. Griffin & K. R. Chávez (toim.) *Standing in the Intersection : Feminist Voices, Feminist Practices in Communication Studies* (s. 1–31). Albany: State University of New York Press.
- Gubar, M. 2009. *Artful dodgers: Reconceiving the golden age of children's literature*. Oxford; New York: Oxford University Press.
- Gubar, M. 2013. Risky Business: Talking about Children in Children's Literature Criticism. *Children's Literature Association Quarterly* 38(4), 450–457.
- Hall, S. 1992. The west and the rest: Discourse and power. Teoksessa S. Hall & B. Gieben (toim.) *Formations of modernity* (s. 275–331). Trowbridge: OpenUniversity Press.
- Haverinen, E. & Vainikkala, E. & Lahdelma, T. (toim.) 2008. *Tekijyyden ulottuvuuksia*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Nykykulttuurin tutkimuskeskuksen julkaisuja 93.
- Heikkinen, H. L. T. 2018. Toimintatutkimus: kun käytäntö ja tutkimus kohtaavat. Teoksessa R. Valli & E. Aarnos (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (s. 215–230). 5., uudistettu painos. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Hosiaislouma, Y. 2016. *Kirjallisuusoppi aapisesta äänirunoon*. Helsinki: BTJ Finland Oy.

- Huhmarniemi, M. & Hiltunen, M. 2018. YTYä esi- ja alkuopetukseen – toimintamalleja ympäristö- ja yhteisötaiteeseen. Teoksessa S. Rusanen & K. Rintakorpi & M. Kuusela & K. Torkki (toim.) *Mun kuvista kulttuuriin: kuvataidetta esi- ja alkuopetukseen* (s. 109–130). Helsinki: Lasten Keskus.
- Huuhka, M. 2013. Muistoksi sekunti. *Lapsen maailma* 4/2013, 33–35.
- Huuki, T. 2019. Collaging the virtual: Exploring gender materialisations in the artwork of pre-teen children. *Childhood* 26(4), 430–447.
- Häikiö, T. K. 2018. Cultural participation for, with and by children – Enhancing children’s agency through art pedagogy, visual knowledge-building and learning. *InFormation* 7(1), 19.
- Hämeenaho, P. & Koskinen-Koivisto, E. 2018. *Moniulotteinen etnografia*. 2. painos. Helsinki: Ethnos ry.
- Höynälänmaa, K. 2011. Maria Montessori ja montessoripedagogiikan synty. Teoksessa J. Paalasmaa (toim.) *Lapsesta käsin. Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja* (s. 171–177). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Iafelice, M. 2016. Re/Presenting Artful Pedagogy: Relational Aesthetics in Early Childhood Contemporary Art Experiences. *Canadian Children* 41(4), 4–18.
- Jackson, A. Y. & Mazzei, L. A. 2012. *Thinking with theory in qualitative research: Viewing data across multiple perspectives*. London: Routledge.
- James, A. L. 2010. Competition or integration? The next step in childhood studies? *Childhood* 17(4), 485–499.
- James, A., Jenks, C. & Prout, A. 1998. *Theorizing childhood*. New York: Teachers College Press.
- James, A. & James, A. 2012. *Key Concepts in Childhood Studies*. 2. painos. SAGE Publications Ltd.
- Jokinen, A. 2021. Laadullisen tutkimuksen näkökulmat. Teoksessa J. Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Haettu 26.1.2021 osoitteesta <https://www.fsd.tuni.fi/palvelut/menetelmaopetus>.
- Jones, O. 2008. 'True geography [ ] quickly forgotten, giving away to an adult-imagined universe'. Approaching the otherness of childhood. *Children's geographies* 6(2), 195–212.
- Jyrkämä, J. 2014. Vanheneminen muutosprosessina: Eläkkeellesiirtymispohdintoja arjesta ja toimijuudesta. *Gerontologia : Kasvun ja vanhenemisen tutkijat ry:n julkaisu* 28(1), 43–46.
- Kallinen, T. & Kinnunen, T. 2021. Etnografia. Teoksessa J. Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Haettu 28.1.2021 osoitteesta <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/teoreettis-metodologiset-viitekehykset/etnografia/>.
- Kallio, K. P. & Ritala-Koskinen, A. & Rutanen, N. 2010. Johdanto. Teoksessa K. P. Kallio & A. Ritala-Koskinen & N. Rutanen (toim.) *Missä lapsuutta tehdään?* (s. 7–13). Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura: julkaisuja 105.



- Kari, A. 2010. *Satu medioitumisen murroksessa: Tutkimus esikoululaisten ja viidesluokkalaisten kertomista saduista*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Karlsson, L. 2000. *Lapsille puheenvuoro: Ammattikäytännön perinteet murroksessa*. Helsinki: Edita: Stakes: Helsingin yliopiston kasvatustieteiden tutkimuskeskus.
- Karlsson, L. 2003. *Sadutus: avain osallistavaan toimintakulttuuriin*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Karlsson, L. 2010. Lapsinäkökulmainen tutkimus ja aineiston tuottaminen. Teoksessa K. P. Kallio & A. Ritala-Koskinen & N. Rutanen (toim.) *Missä lapsuutta tehdään?* (s. 121–141). Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura: julkaisuja 105.
- Karlsson, L. 2012. Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan poluilla. Teoksessa L. Karlsson & R. Karimäki (toim.) *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan* (s. 17–63). Turku/Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura ry. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 105.
- Karlsson, L. & Riihelä, M. 2012. Sadutusmenetelmä – kohtaamista ja aineiston tuottamista. Teoksessa L. Karlsson & R. Karimäki (toim.) *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan* (s. 169–195). Turku/Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura ry.
- Kiilakoski, T. & Rautio, P. 2015. Viivojen jäljet. Piirtäminen aineiston tuottamisen menetelmänä. Teoksessa M. Mustola & A.-V. Kärjä & M. L. Böök & J. Mykkänen (toim.) *Visuaaliset menetelmät lapsuuden- ja nuorisotutkimuksessa* (s. 77–88). Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura: julkaisuja 170.
- Kivilaakso, K. 2015. *Kirjailijasta mieskirjailijaksi, naiskirjailijaksi ja takaisin: Pirkko Saision Kainin tytär sekä Jukka Larssonin ja Eva Weinin tuotannot vastauksena 1980-luvun naisnäkökulmaiseen kirjallisuuskusteluun*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Kohonen, I. & Kuula-Luumi, A. & Spoof, S.-K. 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. *Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja* 3/2019. Haettu osoitteesta [https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden\\_eettisen\\_ennakoarvioinnin\\_ohje\\_2020.pdf](https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf)
- Koppinen, M. & Turunen, J. 2020. Seinäjokelainen Juho Ranta-Maunus valittiin maailman parhaaksi nuoreksi kitaristiksi – “Olin kyllä yllättynyt, tuntuu tosi mahtavalta”. *Helsingin Sanomat* 22.12.2020. Haettu 20.1.2021 osoitteesta <https://www.hs.fi/kulttuuri/art-2000007700242.html>
- Koskela, M. & Tuomi, E. 2020. *Toisin tehty. Keskusteluja koulusta*. Helsinki: Kustantamo S&S.
- Kotimaisten kielten keskus 2020. *Kielitoimiston sanakirja*. Haettu 12.11.2020 osoitteesta <https://www.kielitoimistonsanakirja.fi/#/>
- Krohn, L. 2015. *Erehdys*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Teos.
- Kullman, K. & Strandell, H. & Haikkola, L. 2012. Lapsuuden muuttuvat tilat. Näkökulmia lapsuuteen 2000-luvulla. Teoksessa H. Strandell & L.

- Haikkola & K. Kullman (toim.) *Lapsuuden muuttuvat tilat* (s. 9–26). Tampere: Osuuskunta Vastapaino.
- Kurikka, K. 2006. Peili, lamppu, vankila vai anonymiteetin utopia? Johdatusta tekijyyden teksteihin. Teoksessa K. Kurikka & V.-M. Pynttäre (toim.) *Tekijyyden tekstit* (s. 15–37). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Kurikka, K. 2013a. *Algot Untola ja kirjoittava kone*. Turku: Eetos.
- Kurikka, K. 2013b. Tekijyyden eleet. Kirjailijan kasvokuvat ja tekijänimet. Teoksessa I. Hongisto & K. Kurikka (toim.) *Toisin sanoin. Taiteentutkimuksesta representaation jälkeen* (s. 111–135). Turku: Eetos.
- Kurikka, K. & Pynttäre, V.-M. 2006. *Tekijyyden tekstit*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Kuukka, A. 2015. *Lapset, ruumiillisuus ja päiväkodin järjestys: Tutkimus ruumiillisuuden tuottamisesta ja merkityksellistymisestä lasten päiväkotiarjessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kuusela, H. 2015. Neroja ja promoottoreita: kirjalliset kuraattorit nykykirjallisuudessa. *Kirjallisuudentutkimuksen aikakauslehti Avain* 2/2015, 35–48.
- Kuusela, H. 2020. *Kollaboraatio – Yhteistekijyys nykykirjallisuudessa ja taiteessa*. Tampere: Vastapaino.
- Kämäräinen, T. 2021. This Is Not the Future You Expected. Albumilla *Blink And You Miss It*. Tampere: Eclipse Music. Haettu 19.2.2021 osoitteesta <https://www.youtube.com/watch?v=hZ-6cFrO-hk>
- Kärjä, A.-V. 2009. Kuvaajia ja faneja, muttei muusikoita: Lasten toimijuus musiikkivideoissa. *Nuorisotutkimus* 27(4), 21–35.
- Lagström, H. 2010. Lapset ja nuoret pitkittäistutkimuksissa – eettisten kysymysten pohdintaa. Teoksessa H. Lagström & T. Pösö & N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka* (s. 118–130). Helsinki: Nuorisotutkimusseura ry./ Nuorisotutkimusverkosto.
- Lapset kertovat ja toimivat 2013. *Sadutus*. Helsinki: Lapset kertovat ja toimivat ry. Haettu 12.2.2019 osoitteesta [http://www.edu.helsinki.fi/lapsetkertovat/Sadutus/sadutus\\_paa.htm](http://www.edu.helsinki.fi/lapsetkertovat/Sadutus/sadutus_paa.htm).
- Leeds, J. A. 1989. The History of Attitudes Toward Children's Art. *Studies in Art Education* 30(2), 93–103.
- Lehmusvesi, J. 2020. "Nellan unelmien työ. Etsitkö työtä -hanke on tuottanut muun hyvän lisäksi tietoa suomalaisten unelmista ja työpahoinvoinnin syistä." *Helsingin Sanomat* 19.11.2020. Haettu osoitteesta <https://www.hs.fi/kulttuuri/art-2000007627816.html>
- Lehtinen, A.-R. 2009. Lasten toiminta, toimintaresurssit ja toimijuus päiväkotiympäristössä. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta* (s. 89–114). Tampere: Vastapaino.
- Lehto, M. 2013. Ennen vanhaan. *Lapsen maailma* 4/2013.
- Leppämäki, L. 2006. *Tekijänoikeuden oikeuttaminen*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Levey, H. 2009. Pageant Princesses and Math Whizzes: Understanding children's activities as a form of children's work. *Childhood* 16(2), 195–212.

- Lévi-Strauss, C. 1991. *Totemism*. London: Merlin Press.
- Liljeström, M. & Gylén, M. 2014. Johdanto: Monet vapaudet, monet sääntelyt. Teoksessa M. Liljeström & M. Gylén (toim.) *Säänneltyt vapaudet. Tulkintoja toiseuden tuottamisesta* (s. 7–17). Turun yliopisto: Utukirjat.
- Malin, H. 2013. Making Meaningful: Intention in Children's Art Making. *International Journal of Art & Design Education* 32(1), 6–17.
- Mattila, T. 2020. Tekijän monet elämät. Tekijän käsite kirjallisuudentutkimuksen ja tekijänoikeuden yhdistäjänä. Teoksessa A. Alén-Savikko & V. Kurjenmiekka & S. Nyqvist & O. Oja (toim.) *Muuttuva tekijä. Kirjoituksia tekijänoikeudesta ja taiteesta* (s. 16–37). Helda Open Books.
- McClure, M. 2011. Child as Totem: Redressing the Myth of Inherent Creativity in Early Childhood. *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research in Art Education* 52(2), 127–141.
- Milbrandt, M. & Milbrandt, L. 2011. Creativity: What Are We Talking About? *Art Education* 64(1), 8–13.
- Mustola, M. (toim.) 2014. *Lastenkirja. Nyt*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Mustola, M. 2018. Not those seven annoying dwarfs – again! Collective creativity in children's artistic production. *International Journal of Education & the Arts* 19(1.8), 1–12.
- Mustola, M. & Mykkänen, J. & Böök, M. L. & Kärjä, A.-V. (toim.) 2015. *Visuaaliset menetelmät lapsuuden- ja nuorisotutkimuksessa*. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura: julkaisu 170.
- Mustola, M. & Kiili, J. 2019. Lähikuvassa itkevä, räkäinen lapsi – voiko blogeissa esitettyjä lapsuuksia tutkia eettisesti kestäväällä tavalla? Teoksessa N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) *Tutkimuseettisestä sääntelystä elettyyn kohtaamiseen. Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka II* (s. 122–135). Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura.
- Muukka-Marjovuori, A. 2019. Suomalaisen taidekasvatuksen synnyillä opettaja Lilli Törnuddin matkassa. *Kasvatus & Aika*, 19–35.
- Mühlbacher, S. & Sutterlüty, F. 2019. The principle of child autonomy: A rationale for the normative agenda of childhood studies. *Global Studies of Childhood* 9(3), 249–260.
- Mäntysaari, M. & Lassila, M. 2018. Realismia ja konstruktionismia sosiaalialan opinnäytteissä. Teoksessa J. Lammintakanen, & S. Laulainen (toim.) *Kohti vaikuttavaa päätöksenteokoa ja johtamista hyvinvointipalveluissa* (s. 188–210). Publications of the University of Eastern Finland. General series, 24. University of Eastern Finland.
- Määttä, P. 2008. Pragmatismien näkökulma taiteentutkimukseen. Teoksessa E. Kilpinen & O. Kivinen & S. Pihlström (toim.) *Pragmatismi filosofiassa ja yhteiskuntatieteissä* (s. 231–256). Helsinki: Gaudeamus.
- Nandy, A. 1987/1992. *Traditions, Tyranny and Utopias. Essays on the Politics of Awareness*. Delhi, Bombay, Calcutta, Madras: Oxford University Press.

- Nehamas, A. 2002. *Writer, Text, Work, Author*. Teoksessa W. Irwin (toim.) *The Death and Resurrection of the Author?* (s. 95–115). Westport, Connecticut: Greenwood Press.
- Nicol, J. & Tanni, J. 2012. *Understanding the Steiner Waldorf approach. Early years education in practice*. New York: Routledge.
- Nieminen, L. 2010. Lasten ja nuorten tutkimus: Oikeudellinen tarkastelu. Teoksessa H. Lagström & T. Pösö & N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka* (s. 25–42). Helsinki: Nuorisotutkimusseura ry./Nuorisotutkimusverkosto.
- Niikko, A. 2009. Varhaiskasvatuksessa lapsikeskeisyyden perusta on monitieteisessä ajattelussa. *Kasvatus : Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 40(1), 69–82.
- Nyqvist, S. & Oja, O. 2018. *Kirjalliset väärennökset: Huijauksia, plagiaatteja ja luovia lainauksia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Oksanen, A. 2008. Lapsuus jättömaana: Teknologisen bränditalouden paisteessa vai pimennossa? Teoksessa A. R. Lahikainen & R-L. Punamäki & T. Tamminen (toim.) *Kulttuuri lapsen kasvattajana* (s. 45–59). Helsinki: WSOY.
- Oksanen, U. 2012. *Merkkejä tietoyhteiskunnan maisemasta vuonna 2015. Näkökulmia käytäntöperustaisen semiotiikan teoriaan ja metodologiaan sekä lukiolaisten piirrosten tulkintaan*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Opetushallitus 2015. *Lukion opetussuunnitelman perusteet*. Haettu 28.1.2021 osoitteesta [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/172124\\_lukion\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2015.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/172124_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf)
- Opetushallitus 2017. *Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet*. Haettu 28.1.2021 osoitteesta [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/186920\\_taiteen\\_perusopetuksen\\_laajan\\_oppimaaran\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2017-1\\_0.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/186920_taiteen_perusopetuksen_laajan_oppimaaran_opetussuunnitelman_perusteet_2017-1_0.pdf)
- Paalasmaa, J. 2011. Vaihtoehtopedagogiikkojen ydin. Teoksessa J. Paalasmaa (toim.) *Lapsesta käsin. Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja* (s. 285–294). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Paju, E. & Salo, U. & Guttorm, H. & Hohti, R. & Lappalainen, S. & Mietola, R. & Niemi, A. 2014. Feministinen etnografia: Tietämistä ja tutkimista kasvatuksen kentillä. *Sukupuolentutkimus / Genusforskning* 4, 30–41.
- Parente-Čapková, V. 2006. Feminisoitu estetiikka ja naistekijäisyys. Naistekijäksi tuleminen mahdollisuudet L. Onervan varhaisteksteissä. Teoksessa K. Kurikka & V.-M. Pynttari (toim.) *Tekijyyden tekstit* (s. 194–223). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Pennanen, S. 2010. Lapset, tieto ja media. Teoksessa K. P. Kallio & A. Ritala-Koskinen & N. Rutanen (toim.) *Missä lapsuutta tehdään?* (s. 177–195). Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura: julkaisuja 105.
- Pillow, W. 2003. Confession, catharsis, or cure? Rethinking the uses of reflexivity as methodological power in qualitative research. *International journal of qualitative studies in education* 16(2), 175–196.

- Prout, A. & James, A. 1990. A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. Teoksessa A. Prout & A. James (toim.) *Constructing and Reconstructing Childhood* (s. 7–33). London: Falmer Press.
- Puusa, A., Juuti, P. & Aaltio, I. 2020. *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus.
- Pääjoki, T. 2011. Lasten taiteellinen toimijuus. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (s. 109–121). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pösö, T. 2012. Lapsen etu, oikeudet ja näkökulma moraalisisina kannanottoina. Teoksessa H. Forsberg & L. Autonen-Vaaraniemi (toim.) *Kiistanalainen perhe, moraalinen järkeily ja sosiaalityö* (s. 75–97). Tampere: Vastapaino.
- Renner, R. 2011. Subversion of Creativity and the Dialectics of the Collective. Teoksessa G. Fischer & F. Vassen (toim.) *Collective Creativity: Collaborative Work in Sciences, Literature, and the Arts* (s. 3–14). Amsterdam: Brill Academic Publishers.
- Ricci, C. 1887. *L'arte dei bambini*. Bologna: Nicola Zanichelli.
- Ronkainen, S. 2008. Kenen ongelma väkivallalta on? Suomalainen hyvinvointivaltio ja väkivallan toimijuus. *Yhteiskuntapolitiikka* 73(4), 388–401.
- Rose, G. 2007. *Visual Methodologies. An Introduction to the Interpretation of Visual Materials*. Lontoo: SAGE Publications.
- Rossi, L.-M. 2021. Visuaaliset ja audiovisuaaliset media-aineistot. Teoksessa J. Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Haettu 28.1.2021 osoitteesta <<https://www.fsd.tuni.fi/palvelut/metelmaopetus/>>.
- Ruckenstein, M. 2013. *Lapsuus ja talous*. Helsinki: Gaudeamus.
- Rutanen, N. & Vehkalahti, K. (toim.) 2019a. *Tutkimuseettisestä sääntelystä elettyyn kohtaamiseen. Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka II*. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura.
- Rutanen, N. & Vehkalahti, K. 2019b. Lasten ja nuorten tutkimusetiikan muuttuvat kentät. Teoksessa N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) *Tutkimuseettisestä sääntelystä elettyyn kohtaamiseen. Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka II* (s. 7–31). Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. *KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Haettu 28.10.2020 osoitteesta [https://www.fsd.tuni.fi/metelmaopetus/kvali/L7\\_3\\_3.html](https://www.fsd.tuni.fi/metelmaopetus/kvali/L7_3_3.html)
- Saikkonen, T. & Väänänen, S. 2000. Lapsilähtöisen koulun lapsidiskurssit: Lähtökohtien tarkastelu toiseuden näkökulmasta. *Kasvatus: Suomen kasvatus-tieteellinen aikakauskirja* 31(3), 266–279.
- Salo, U.-M. 2015. Simalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbacka (toim.) *Umpikujasta oivallukseen. Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa* (s. 166–190). Tampere: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura: julkaisu 164.

- Sawyer, R. K. 2006. *Explaining creativity: The science of human innovation*. Oxford; New York: Oxford University Press.
- Sawyer, R. K. 2009. Writing as a Collaborative Act. Teoksessa S. B. Kaufman & J. C. Kaufman (toim.) *The psychology of creative writing* (s. 166–179). New York: Cambridge University Press.
- Schulte, C. M. & Thompson, C. M. 2018. *Communities of practice: Art, play and aesthetics in early childhood*. Cham, Switzerland: Springer.
- Seppänen, J. 2002. *Katseen voima. Kohti visuaalista lukutaitoa*. Nuorisotutkimusverkoston julkaisuja 17. Tampere: Vastapaino.
- Seppänen, J. 2005. *Visuaalinen kulttuuri. Teoriaa ja metodeja mediakuvan tulkitsijalle*. Tampere: Vastapaino.
- Setälä, P. 2012. *Lapsi kuvan takana. Erityisiä piirteitä lasten valokuvailmaisussa*. Helsinki; Pori: Musta Taide; Aalto-yliopisto; Porin taidemuseo; Suomen valokuvataiteen museo.
- Setälä, P. & Tiainen-Niemistö, M. & Vesikansa, S. (toim.) 2016. *Lastenkulttuurin laatukäsikirja*. Uusi laitos. Suomen lastenkulttuurikeskusten liitto. Haettu 11.11.2020 osoitteesta <https://www.lastenkulttuuri.fi/wp-content/uploads/2016/01/200x235-Laatukasikirja-netti-pdf.pdf>
- Smith, V. F. 2017. *Between Generations – Collaborative Authorship in the Golden Age of Children's Literature*. Jackson: University Press of Mississippi.
- Stolp, M. 2011a. *Taidetta, vastustusta, leikkiä ja työtä? Lasten toimijuus 6-vuotiaiden teatteriprojektissa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Stolp, M. 2011b. "Hei kuka on tuomarii!?" Lasten taiteen arvioinnista ja kritiikistä. Väitöskirjan *Taidetta, vastustusta, leikkiä ja työtä? Lasten toimijuus 6-vuotiaiden teatteriprojektissa* osatutkimus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Stolp, M. 2011c. "Nyt joku on tehnyt jotain tosi, tosi, tosi tuhmaa": Vastustus ja sen käsitteellistäminen 6-vuotiaitten teatteriprojektissa. *Kulttuurintutkimus* 28(4), 17–30.
- Strandell, H. 2005. Lapset, etiikka ja vaikea osallisuus. Teoksessa *Laadullisen sosiaalitutkimuksen eettiset kysymykset: kutsuseminaari 2.5.2005* (s. 31–38). Työpapereita 4/2005. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- Sunday, K. E. 2015. Relational Making: Re/Imagining Theories of Child Art. *Studies in art education* 56(3), 228–240.
- Sutterlüty, F. & Tisdall, E. K. M. 2019. Agency, autonomy and self-determination: Questioning key concepts of childhood studies. *Global Studies of Childhood* 9(3), 183–187.
- Tavares, S. 2017. *Paramedia: Thresholds of the social text*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Taylor, S. 2012. 'One participant said ...': The implications of quotations from biographical talk. *Qualitative research* 12(4), 388–401.
- Tekijänoikeuslaki 404/1961. Haettu 18.9.2020 osoitteesta <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1961/19610404>

- Thompson, C. M. 2003. Kinderculture in the Art Classroom: Early Childhood Art and the Mediation of Culture. *Studies in Art Education. A Journal of Issues and Research* 44(2), 135–146.
- Thompson, C. M. 2006. The 'Ket Aesthetics': Visual Culture in Childhood. Teoksessa J. Fineberg (toim.) *When We Were Young: New Perspectives on the Art of the Child* (s. 31–44). Berkeley; Los Angeles; London: University of California Press.
- Thompson, C. M. 2015. Prosthetic Imagining and Pedagogies of Early Childhood Art. *Qualitative Inquiry* 21(6), 554–561.
- Thompson, C. M. 2017. Listening for Stories: Childhood Studies and Art Education. *Studies in Art Education* 58(1), 7–16.
- Tietäväinen, A. & V. 2013. *Vain pahaä unta*. Helsinki: WSOY.
- Tinworth, S. 1997. Whose Good Idea was it? Child Initiated Curriculum. *Australasian Journal of Early Childhood* 22(3), 24–29.
- Toivanen, A. 2008. Postkoloniaalinen naistekijä? Yvonne Veran tekijyyden tasot. Teoksessa E. Haverinen & E. Vainikkala & T. Lahdelma (toim.) *Tekijyyden ulottuvuuksia* (s. 115–131). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Toivio, M. 2014. Jaetaan sanoja – vuorovaikutus runon kirjoittamisessa. Teoksessa T. Parkko (toim.) *Runon vapaus. Syventävä opas runouden kirjoittamiseen ja lukemiseen* (s. 159–182). Helsinki: Avain.
- Tracy, S. J. 2010. Qualitative Quality: Eight 'Big-Tent' Criteria for Excellent Qualitative Research. *Qualitative Inquiry* 16(10), 837–51.
- Tuomela, M. & Enroth, P. 2017. Pääkirjoitus. *Mustekala* 67(2). Haettu 15.2.2021 osoitteesta <http://mustekala.info/teemanumerot/korkea-ja-matala-2-2017-vol-67/paakirjoitus-2/>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (toim.) 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tuukkanen, T. (toim.) 2016. *Lapsibarometri. Luottamus 6-vuotiaiden lasten kokemana*. Lapsiasiavaltuutetun toimiston julkaisuja 2016:2. Haettu 13.2.2021 osoitteesta [https://lapsiasia.fi/documents/25250457/37288489/LA\\_lapsibarometri\\_2016.pdf/e04aee60-35f5-3139-8ecb-0896ddb98a1a/LA\\_lapsibarometri\\_2016.pdf?t=1479218385000](https://lapsiasia.fi/documents/25250457/37288489/LA_lapsibarometri_2016.pdf/e04aee60-35f5-3139-8ecb-0896ddb98a1a/LA_lapsibarometri_2016.pdf?t=1479218385000)
- Töpffer, R. (1830). *Réflexions et menus propos d'un peintre genevois*. Paris: Librairie Hachette.
- Vanderbeck, R. M. 2010. Kompetentteja sosiaalisia toimijoita? Pohdintoja lapsuuden tutkimuksen aikuisista (suom. T. Mälkiä). Teoksessa K. P. Kallio & A. Ritala-Koskinen & N. Rutanen (toim.) *Missä lapsuutta tehdään?* (s. 33–52). Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura: julkaisuja 105.
- Vanhoozer, K. J. 1998. *Is there a meaning in this text? The Bible, the reader, and the morality of literary knowledge*. Zondervan Academic; 10th Anniversary edition.
- Varto, J. 1992. *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki: Kirjayhtymä.

- Vehkalahti, K. 2010. Historiallisten aineistojen etiikka lasten ja nuorten tutkimuksessa. Teoksessa H. Lagström & T. Pösö & N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka* (s. 140–162). Helsinki: Nuorisotutkimusseura ry./Nuorisotutkimusverkosto.
- Vehkalahti, K. & Rutanen, N. & Lagström, H. & Pösö, T. 2010. Kohti eettisesti kestävä lasten ja nuorten tutkimusta. Teoksessa H. Lagström & T. Pösö & N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka* (s. 10–23). Helsinki: Nuorisotutkimusseura ry./ Nuorisotutkimusverkosto.
- Vehkalahti, K. & Mustola, M. & Vuorisalo, M. 2017. Ikkunoita lapsuudentutkimukseen: professori emerita Leena Alasen haastattelu 16.2.2017. *Kasvatus ja aika* 11(1), 101–108.
- Venäläinen, P. 2019a. *Nykytaide oppimisen ympäristönä: Näkemyksiä nykyaikaisesta oppimisesta ja niiden kohtaamisesta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Venäläinen, P. 2019b. Mistä puhumme, kun puhumme lasten ja nuorten taiteesta? Teoksessa P. Venäläinen & J. Lindholm & S. Kairavuori & T. Pusa & S. Ylönen (toim.) *Jälkikuvia, kuvan jälkiä. Lasten ja nuorten taiteen tallentaminen ja tutkiminen* (s. 31–37). Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura.
- Wall, J. 2013. Childism: The Challenge of Childhood to Ethics and the Humanities. Teoksessa A. M. Duane (toim.) *The children's table: Childhood studies and the humanities* (s. 61–73). Athens: University of Georgia Press.
- Wall, J. 2016. *Children's rights: Today's global challenge*. London: Rowman & Littlefield.
- Width, T. 2021. Greta Thunberg aikuistui, ja ilmastoliikkeellä on uusi lapsitähti: Licypriya Kangujam, 9, tekee ilmasta vettä, mutta onko hän vain isänsä projekti? *Helsingin Sanomat* 20.1.2021. Haettu 20.1.2021 osoitteesta <https://www.hs.fi/ulkomaat/art-2000007750318.html>
- Wilson, B. 1974. The Superheroes of J. C. Holz Plus an Outline of a Theory of Child Art. *Art Education* 27(8), 2–9.
- Wilson, B. 2004. Child Art After Modernism: Visual Culture and New Narratives. Teoksessa E. Eisner & M. Day (toim.) *Handbook of Research and Policy in Art Education* (s. 299–328). Mahwah, N.J.: Routledge.
- Wilson, B. 2005. More Lessons from the Superheroes of J. C. Holz: The Visual Culture of Childhood and the Third Pedagogical Site. *Art education (Reston)* 58(6), 18–34.
- Wilson, B. & Wilson, M. 1977. An Iconoclastic View of the Imagery Sources in the Drawings of Young People. *Art Education* 30(1), 5–12.
- Wilson, B. & Wilson, M. 1979. Children's story drawings: Reinventing worlds. *School Arts* 78, 6.
- Wilson, M. & Wilson, B. 1982. The Case of the Disappearing Two-eyed Profile: or How Little Children Influence the Drawings of Little Children. *Review of Research in Visual Arts Education* 8(1), 19–32.
- Wyness, M. 2015. *Childhood*. Cambridge: Polity Press.



- Yleissopimus lapsen oikeuksista 60/1991. Haettu 18.9.2020 osoitteesta  
[https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1991/19910060/19910060\\_2#idp446518864](https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1991/19910060/19910060_2#idp446518864) .
- Ylönen, S. 2012. Sallittua, salaista vai kiellettyä? Lasten medialeikkilasta käydyt neuvottelut päiväkodissa. Teoksessa H. Strandell & L. Haikkola & K. Kullman (toim.) *Lapsuuden muuttuvat tilat* (s. 85–115). Tampere: Osuuskunta Vastapaino.
- Ylönen, S. 2016. *Tappeleva rapuhirviö: Kauhun estetiikka lastenkulttuurissa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

## LIITTEET

### LIITE 1: Sadutetut käsikirjoitukset

#### SEKOBOLTSI

Olipa kerran ilvesperhe ja siinä asui pieni ilves. Yhden kerran pieni poikanen karkasi ja emo etsi häntä. Ja sitten se löys sen ja se joutu arestiin se pentu. Sen äiti meni tekemään kakkua. Ja mato tuli ja löyty ilotulituksen ja lähti sillä ilmaan. Ja sitten madolle kasvoi perunapää ja sitten se tippui raketista. Raketti posahti. Kun raketti oli posahtanut, niin mato löysi perunamaan ja mato teki perunoista pöydän. Olipa kerran seitsemän kääpiötä. Ne asu pienessä mökissä. Sitten ne meni timanttikaivokseen, sit ne aina palas kotiin illalla. Kääpiöt asuivat aivan keskellä sitä metsää, jossa ilvekset asuivat. Yhden kerran kääpiöt matkustivat pois. Ne matkustivat Englantiin. Ja sitten ne ilvekset kävi niillä ja sitten ne etti niitä sieltä ja sitten ne ei löytäny ja sit ne lähti takas kotiin. Sit ne löyty sieltä kotoo kauheesti timantteja. Se mato jolla oli perunapää teki perunoista veitsen ja haarukan ja alkoi syömään omaa päätään. Ne kääpiöt matkustivat takaisin kotiin. Mato ja ilvekset tulivat käymään kääpiöiden luokse, ja kaikki menivät syömään pöydän päälle. Sitten kaikki menivät omiin koteihinsa nukkumaan.

#### KOLME MILJOONAA LEIJONAA

Leijona meni peseytymään rannalle ja sitten se huomasi kilpikonna ja se rupesi jahtaamaan sitä. Muut leijonat odottivat kärsimättöminä kotona luolassa. Ja sitten toinen leijona meni syömään kotiin. Ja sitten se meni tiikerin luo. Ja sitten ne rupesivat tappelemaan. Ja sitten toisesta rupesi vuotamaan verta kun se leijona oli raapassu sitä. Sitten Leijonakuningas tuli paikalle ja sanoi: "Lopettakaa tuo melu!" Ja sitten he lopettivat riitelyn. Muut odottivat tosi kauan toista että hän palaisi kotiin, mutta häntä ei vain kuulunut kotiin. Ja sitten eläinlääkäri meni laitamaan siteen tiikerille. Siitä vuoti verta. Ja sitten leijonakuningas lähti. Sitten se leijona onnistui livahtamaan pois luolasta. Sitten käärme tuli ulkona ja puraisi leijonaa jalkaan. Sitten sille laitettiin side ja sitten laitettiin laastarilla kiinni ja sitten vielä läpinäkyvällä teipillä. Ja sitten tuli ilta ja Leijonakuningas palasi valtaistuimelle. Sitten sen piti mennä kuninkaalliselle ruokailulle. Ja sitten Leijonakuningas sai jälkkäriä kaikkien kanssa. Silloin taivaalla alkoi tuikkia jo tähdet. Sitten kaikki leijonat meni nukkumaan ja kuu oli taivaalla. Toiset leijonat jo huolestuivat ja yksi leijona vain kuuli avunhuutoja ja hän lähti katsomaan, kuka siellä oli. Sitten eläinlääkäri astui saksien päälle. Ja sitten Leijonakuningas tuli. Sitten hän otti saksen pois ja hän pyyhki veren pois. Sitten hän kuuli kun kiipeilyteline romahti, koska eläinlääkäri oli liian painava siihen.

## LIITE 2: Saatekirje ja kyselylomake

### SAATEKIRJE

Hei!

Valmistelen Jyväskylän yliopistossa väitöskirjaa lasten taiteesta ja taiteellisesta toimijuudesta. Tällä hetkellä kirjoitan artikkelia siitä, **millä tavalla tekijä nimetään**, kun lasten taidetta tuodaan julkisesti esiin suomalaisen taiteen ja taidekasvatuksen kentällä. Artikkelini julkaistaan Nuorisotutkimusverkoston ja Lasten ja nuorten taidekeskuksen säätiön yhteisjulkaisussa *Jälkikuvia - kuvan jälkiä. Tutkiva ote lasten ja nuorten kuvallisiin aineistoihin* lokakuussa 2019.

Kerään nyt artikkeliani varten aineistoa suomalaisilta taidekasvatustoimijoilta, ja siksi toivon, että ehtisitte vastata oheiseen Google Forms -kyselyyn **17.12.2018 mennessä**.

Viime toukokuussa pidin samasta aiheesta esitelmän Childhood and Materiality -konferenssissa Jyväskylässä. Silloin lähetin teille sähköpostikyselyn, johon sainkin useita vastauksia - kiitos vielä niistä! Jos olette jo viime keväänä vastannut kyselyyni sähköpostitse, voitte joko vastata tähän uuteen kyselyyn tai **antaa suostumuksenne siihen, että saan käyttää aiempia vastauksianne tämän artikkelini aineistona**. Suostumuksen voi antaa vastaamalla lyhyesti tähän sähköpostiviestini.

Tarkennuksia:

- Tutkimuksessani tarkoitan lapsitekijällä kaikkia alle 18-vuotiaita taiteen tekijöitä.
- Tässä artikkelissa keskityn taiteen lajeista visuaalisiin taiteisiin sekä sanataiteeseen julkaisevan tahon linjauksen vuoksi.
- Artikkelissa kaikki vastaukset tuodaan esiin anonymisti. Lomakkeessa kysytään vastaajan/instituution nimi, mutta vain sen vuoksi, että voin tarvittaessa ottaa yhteyttä esimerkiksi esittääkseni tarkentavia kysymyksiä. Nimen antaminen kyselylomakkeessa on kuitenkin vapaaehtoista.
- Kyselyä saa välittää eteenpäin.

Kaikesta yhteistyöstä jo etukäteen kiittäen

Lea Pennanen  
taidekasvatuksen jatko-opiskelija  
Jyväskylän yliopisto  
Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos  
lea.a.pennanen@student.jyu.fi

Nuorisotutkimusverkoston yhteyshenkilö:  
julkaisupäällikkö Vappu Helmisaari  
vappu.helmisaari@nuorisotutkimus.fi  
p. 020 755 2651

Väitöskirjan pääohjaaja:  
Tarja Pääjoki  
tarja.paajoki@jyu.fi  
+358400247419

## KYSELYLOMAKE

Pakolliset kysymykset on merkitty tähdellä.

### **Omat nimet kirjoissa -kysely**

Kyselylomake tekijän nimeämisestä lasten taiteen yhteydessä.

Lomakkeella kerätään aineistoa jatko-opiskelija Lea Pennasen väitöskirja-artikkelia varten.

1. Vastaaajan nimi (oma nimi ja/ tai instituution nimi)
2. Mitä tietoja lapsitekiästä yleensä mainitaan hänen taideteoksensa yhteydessä näyttelyissänne, teoksissänne tai julkaisuissänne?\*

Pelkkä etunimi  
Etu- ja sukunimi  
Etunimi ja ikä  
Etu- ja sukunimi ja ikä  
Sukupuoli ja ikä  
Pseudonyymi  
Tekijätietoja ei mainita lainkaan  
Muu

3. Jos tekijän ikä mainitaan teoksen yhteydessä, mistä syistä tähän ratkaisuun on päädytty?
4. Kuka yleensä päättää nimeämiskäytännön eli sen, millä tavalla tekijätiedot mainitaan?\*

Lapsitekiä saa itse päättää  
Instituutiota edustavat aikuiset päättävät  
Lapsen huoltajat päättävät  
Nimeämiskäytännöstä neuvotellaan yhdessä lapsen kanssa

Nimeämiskäytännöstä neuvotellaan yhdessä huoltajien kanssa  
Nimeämiskäytännöstä neuvotellaan yhdessä lapsen ja huoltajien kanssa  
Nimeämiskäytäntö vaihtelee, joten yleistä linjausta ei ole  
Muu

5. Oletteko törmänneet joihinkin ongelmiin, ristiriitoihin tai eettisiin kysymyksiin nimeämiskäytäntöjen yhteydessä?\*

Kyllä

Ei

6. Jos vastaus edelliseen oli "kyllä", millaisiin ongelmiin, ristiriitoihin tai eettisiin kysymyksiin olette törmänneet ja miten ne on ratkaistu?

7. Muita huomioita, ajatuksia tai kommentteja aiheesta - sana on vapaa!





# ALKUPERÄISET JULKAISUT

## I

### LAPSEN TAITEILIJUUDESTA JA TEKIJYYDESTÄ

Pennanen, Lea 2014

Teoksessa M. Mustola (toim.) *Lastenkirja. Nyt* (s. 113–136). Helsinki:  
Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Tietolipas 245.

Uudelleenjulkaistu Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran luvalla.

## Lapsen taiteilijuudesta ja tekijyydestä

*Lea Pennanen*

Helmikuuisena lauantaina vuonna 2008 Jyväskylän Juomatehtaalla sai ensi-iltansa kaksi teatteriesitystä, joiden syntyprosessi oli erityislaatuisen. Kuuden edellisen viikon ajan olin kollegani Marleena Stolpin (nyk. Mustola) kanssa pyörittänyt jyvaskyläläisessä Tuulenkylän päiväkodissa teatteriprojektia, jossa valmistimme kyseiset esitykset yhdessä neljäntoista esikoululaisen kanssa. Projekti käynnistyi sadutuksella, ja sadutamalla luotuja tekstejä käytimme esitysten käsikirjoituksina. Kuusi-vuotiaat eskarilaiset toimivat näyttelijöinä sekä lavastuksen ja puvustuksen suunnittelijoina, me aikuiset ohjasimme toimintaa ja hoidimme käytännön asiat, kuten perunapään askartelun ja leijonapukujen ompelamisen. Projektimme kenties idealistisenakin tavoitteena oli tuoda esiin lasten ääntä ja vahvistaa lapsikeskeistä toimintaa ja näkökulmaa aikuisten hallinnoimissa instituutioissa, joita tässä yhteydessä olivat tietenkin päiväkotit mutta ennen kaikkea institutionaalinen taide, erityisesti teatteri. Lapsikin voi olla taiteilija, ajattelimme – olimme nimittäin molemmat hurahtaneet lapsuudentutkimukseen. Tässä artikkelissa pohdin hiukan tarkemmin tuota ajatusta lapsen taiteilijuudesta: voiko lapsi todella olla taiteilija, ja jos voi, niin millä ehdoilla? Tarkastelen aluksi lapsen ja lapsuuden käsitettä ja kerron lyhyesti, mitä projektissa käyttämämme sadutusmenetelmä tarkoittaa. Sen jälkeen kartoitan taiteilijan ja tekijän käsitteiden erilaisia *määritelmiä suhteessa lapseen sekä lasten taiteen tukemista* kasvatus- ja kulttuuripoliittisissa diskursseissa.



Lopuksi analysoin sadutustilanteiden tekijyyttä teatteriprojektimme aiheiston avulla.

## Lapsi, lapsuus ja lapsuudentutkimus

Lapsuudentutkimuksessa lähdetään yleensä siitä, että lapsuus on monimutkainen ja -tasoinen ilmiö, käsitteenä liukuva ja häilyvä, ja siksi jokaisen tutkijan on hyvä määritellä, mitä juuri hänen tutkimuksessaan tarkoitetaan lapsella ja lapsuudella. Erilaiset lapsuuden määritelmät voidaan jakaa esimerkiksi naturalistisiin (biologisiin), psykologisiin, sosialisatioteorioihin perustuviin sekä sosiologisiin lapsikäsitteisiin. Lapsuuden historiallinen tutkimus on tuonut esiin lapsuuden käsitteen kompleksisuuden: ei ole vain yhtä, yhdenlaista lapsuutta, vaan lapsuus on jatkuvasti muuttuva sosiaalinen ja kulttuurinen konstruktio, jota tuotetaan ja joka kehittyy omilla yhteiskunnallisilla ehdoillaan. (Alanen 2009, 18–19.) Kulttuuriantropologinen tutkimus puolestaan on nostanut esiin lapsen äänen ja lapsen kulttuurisen osaamisen ja tekijyyden. Sosiologit ovat laajentaneet tätä näkemystä niin, että lapset eivät ole osaavia toimijoita ainoastaan omissa arkiympäristöissään, vaan heillä on yhteyksiä myös yhteiskunnan muillekin alueille, kuten politiikkaan tai kulttuuriin. (Alanen 2009, 21.)

Lapsuudentutkimuksessa lapsuutta on kuvattu esimerkiksi tietyksi ajanjaksoksi, joka erottuu aikuisuudesta, tai ikäkaudeksi, jolloin ihminen on riippuvainen aikuisista (Karlsson 2012, 18). Marleena Mustola mainitsee tämän teoksen johdannossa YK:n lapsen oikeuksien sopimukseen perustuvan laajan määritelmän, jonka mukaan lapsia ovat kaikki alle 18-vuotiaat. Useat lapsi- ja lapsuustutkijat viittaavat tähän samaan määritelmään (esim. Vanderbeck 2010, Karlsson 2012), ja samalla tavalla lapsen määrittelee myös Suomen lainsäädäntö. Tässä artikkelissa lapsen käsite on tarkkarajainen, sillä kaikki teatteriprojektiin osallistuneet lapset olivat kuusivuotiaita esikoululaisia, joita voi pitää lapsina ainakin juridisessa, biologisessa ja sosiaalisessa mielessä (James & James 2008, 25). Laajemmin ajateltuna pidän lapsen ja lapsuuden määritelmäni lähtökohtana sosiologi, lapsuudentutkija Leena Alasen

(2009, 22) kokoamaa lapsuudentutkimusta suuntaavaa paradigmaa, ja erityisesti sen kahta ensimmäistä kohtaa:

- 1) Lapsuus on yhteiskunnallinen ilmiö; se on historiallisesti ja siis ajallisesti ja paikallisesti ehdollinen, muuttuva yhteiskunnallinen rakenne ("konstruktio").
- 2) Lapset ovat sosiaalisia toimijoita, osallistujia sosiaalisissa maailmoissaan ja sen kautta osapuolia yhteiskunnallisissa suhdejärjestelmissä. Myös lapsilla on yhteiskunnallisia "ansioita". He eivät siis ole vain kasvatusta, hoivaa ym. vastaanottavia osapuolia, vaan he myös antavat osuutensa yhteiskuntaelämään sen eri vaihtoprosesseissa. Lasten osallisuus ja heidän antinsa ovat jääneet paljolti näkymättömäksi. Lapsuudentutkimuksen yhtenä tehtävänä onkin tehdä niitä näkyviksi.

## Sadutus

Sadutuksen perusohje kuuluu näin: "Kerro satu. Kirjoitan sen muistiin juuri niin kuin sen kerrot mitään muuttamatta. Lopuksi luen kertomuksen sinulle, ja voit muuttaa tai korjata sitä mikäli haluat." (Karlsson 2000, 94.) Sadutettava keksii ja kertoo oman satunsa<sup>1</sup>, jonka saduttaja kirjaa muistiin sanasta sanaan. Kun satu on valmis, se luetaan sadutettavalle, ja hän voi vielä tehdä siihen muutoksia, jos haluaa. Olennaista on, että sadutettava itse päättää, mistä ja miten hän haluaa kertoa ja kuinka pitkä sadusta tulee. Saduttaja ei siis pyri vaikuttamaan sadun muotoutumiseen, ei korjaa virheitä eikä arvioi tai tulkitse valmista satua. (Karlsson 2003, 116–117.)

Sadutuksen variaatioita on loputtomasti: saduttaa voi lasta, aikuista, teiniä tai vanhusta, saduttaminen voi olla yksilö-, pari- tai ryhmäsadutusta, eikä sadutusajalla tai -paikalla ole merkitystä. Välineiksi riittävät kynä ja paperi, modernimpi saduttaja saattaa kirjata sadut suoraan kannettavalle tai älypuhelimelle. Menetelmän ohjeet eivät ole kiveen hakattuja, joten jokainen saduttaja voi luoda ikioman tapansa saduttaa. Uusimpia sadutuksen muotoja on toiminnallinen sadutus: esimerkiksi

Taikalamppu-lastenkulttuuriverkosto tarjoaa työpajoja, joissa ”luodaan yhdessä draamallisia muotoja tarinoihin, jotka on kerätty saduttamalla” (Taikalamppu-verkosto). Ilmeisesti siis teimme Tuulen kylän esikoulu-laisten kanssa toiminnallista sadutusta, vaikkemme kyseistä käsitettä silloin tunteneetkaan.

Psykologi Monika Riihelä ryhtyi kehittämään sadutusmenetelmää 1980-luvulla alun perin koulupsykologien työvälineeksi, ja menetelmä onkin ollut suosittu sosiaali- ja kasvatusaloilla. Näiden tieteenalojen puolella menetelmän käytön tavoitteena on esimerkiksi aito ja aktiivinen kuunteleminen, jakaminen ja yhteisöllisyys, perinteisen kasvattaja-lapsisuhteen muuttaminen, lapsikeskeisyyden lisääminen, henkilökohtaisen tiedon arvostamisen osoittaminen sekä itsetunnon ja ryhmään kuulumisen vahvistaminen. (Lapset kertovat ja toimivat ry.) Kasvatustieteilijä Liisa Karlsson, joka on kehittänyt ja tutkinut sadutusmenetelmää, on tuonut esiin, että jokaisessa tutkimuksessa sadutusta lähestytään hiukan eri näkökulmasta ja synnytetään uusia sadutus-innovaatioita (Karlsson 2003, 109). Tuulen kylän teatteriprojektissa syy sadutusmenetelmän käyttöön oli se, että halusin laajentaa sadutuksen psykologis-pedagogisia käyttöyhteyksiä taiteellisten menetelmien alueelle ja kokeilla, miten teatteriesityksen käsikirjoittaminen sen avulla onnistuisi. Tavoittelin sadutuksen avulla siis taiteellista tuotosta, käsikirjoitusta, en esimerkiksi terapeutista tuotosta tai pedagogista materiaalia (Karlsson 2003, 120).

## Kuka on taiteilija?

Kysymys lapsen taiteilijuudesta – tai taiteilijuudesta ylipäätään – on vaivannut mieltäni teatteriprojektista lähtien. Ketä voidaan nimittää taiteilijaksi, ja kellä on valtaa tehdä tämä nimeäminen? Jos vain päätän olevani taiteilija, riittääkö se, vai olenko taiteilija vasta sitten, kun elätän itseni taiteella? *Suomen kielen perussanakirjan* (2001) mukaan taiteilija on ”taidetta (ammatikseen) harjoittava henkilö”. Myös Wikipediassa korostetaan taiteilijuuden ammatillisuutta: ”Taiteilija harjoittaa ammatiaan ja luovaa toimintaa tehdäkseen taidetta”, mutta toisaalta tuodaan esiin laajempikin näkemys taiteilijuudesta: ”Kuka tahansa, joka tuntee

olevansa luovan taiteellisen työn tekijä jollain kulttuurin vakiintuneella taiteenalalla voi kutsua itseään taiteilijaksi”. Ero tehdään ammattitaiteilijan ja harrastajan välille, ja harrastajana taiteilijaksi voi itseään nimittää kuka hyvänsä. Näin yksinkertaistako se on? Sanakirjatasolla kyllä, akateemisessa maailmassa ei tietenkään.

Taiteilijan käsite liittyy tiukasti taiteen käsitteeseen: jotta voin määritellä taiteilijan, minun tulisi ensin määritellä taide. Tässä artikkelissa, tuskin kymmenessäkään, en pystyisi tuota määrittelyä tyhjentävästi tekemään, joten sen sijaan lähestyn taiteilijan käsitettä sen historian kautta. Varhaisimmat länsimaiseen taiteilijäkäsitykseen vaikuttaneet määritelmät periytyvät Platonilta ja Aristoteleelta. Platonin imitaationäkemyksessä taiteilija jäljittelee ”luonnollista maailmaa”, joka puolestaan imitoi korkeampaa ideoitten maailmaa – taiteilijan työ on siis eräänlainen heijaste tai peili, jonka kautta jumalalliset ideat heijastuvat teokseen. Aristoteleen mielestä taide taas imitoi toimintaa ja kaikki taide on koostamista ja järjestelemistä, luonnollisten ilmiöiden muodon siirtämistä keinotekoiseen välineeseen. Keskiakaisissa teorioissa mikään taide ei ollut ihmisen omaa alkuperää vaan aina jumalan luovuudesta lähtöisin, jumalan hengen tulkintaa ja välittämistä. Näille näkemyksille yhteistä on impersonalismi: tekijyys on yhteistä, julkista, ei yksittäisen subjektin tietoista toimintaa – taiteilijan nimeämisellä ei ollut merkitystä, sillä taide palautui kuitenkin aina johonkin suurempaan voimaan tai ideaan. (Kurikka 2006, 20–21.)

1700-luvulla käsitys taiteilijuudesta kehittyi jokseenkin päinvastaiseksi. Inspiraatiosta tuli yksilön sisäistä toimintaa, imaginaatiota, ja yksilön mielikuvitusta ja luovuutta taiteellisessa työssä alettiin korostaa. Tällainen romanttinen taiteilijanero ei tietoisesti tee taidetta, se vain syntyy hänestä ja pyrkii ulos tietoisesti mielen pystymättä sitä kontrolloimaan. Romanttiseen taiteilijäkäsitykseen liittyy myös metafora isolaatiosta, eristäytymisestä, joka on kaksisuuntaista: taiteilija eristyy itse norsunluutorniinsa, mutta toisaalta ympäröivä yhteiskunta eristää hänet sinne. Käsitykseen liittyy myös ajatus väärinymmärrästä nerosta, jonka suuruus tunnustetaan vasta hänen kuolemansa jälkeen: aikalaiset eivät häntä ymmärrä eivätkä arvosta. Isolaation vuoksi vankilametafora on usein yhdistetty tämäntyyppiseen taiteilijuuteen. Taiteilija on suojassa

oman mielensä ja luovuutensa sisässä, mutta juuri sen vuoksi estynyt yhteydenpidosta ulkomaailman kanssa. (Kurikka 2006, 23–25.) ”Romanttisen (mies)kirjailijan tunnuspiirre on erilaisuus: poikkeusyksilön intensiivinen mieli ja tunne-elämä erottavat hänet muista, ’tavallisista’ miehistä” (mts. 25). Romanttinen taiteilijäkäsitys onkin ollut kaikkein eniten rajoittamassa muunlaisia, vaihtoehtoisia taiteilijuuksia, kuten naistaiteilijuutta (mts. 26).

Vaikka romanttinen taiteilijäkäsitys elää edelleen ja varmasti jossain määrin vaikuttaa arkikäsitteisiimme taiteilijuudesta, on tuota käsitystä pyritty myös aktiivisesti purkamaan. Taiteen tutkija Paula Karhunen (1991) on tutkinut näyttämötaiteilijuutta ja tuo työssään esiin lukuisia taiteilijan määritelmään vaikuttavia tahoja: taiteenalan oma kenttä (esim. muut saman alan taiteilijat), yleisö, taidekoulut ja taiteen tukitoiminta (esim. apurahajärjestelmät) ja portinvartijat, joita kirjallisuuden puolella ovat kustantamot (myös kriitikot ja tutkijat). Näiden kautta määritetty, kuka on taiteilija ja mikä on hänen asemansa taiteen kentällä. (Karhunen 1991, 1.) Tämä näkemys on lähellä George Dickien (1974) institutionaalista taideteoriaa. Dickien ajattelua innoitti Arthur C. Danton (1964) luoma taidemaailman käsite, ja hän esitti, että instituutio, johon kaikki yllä mainitut tahot kuuluvat, määrittelee taiteen ja taiteilijan. Institutionaalista teoriaa on syystäkin kritisoitu muun muassa elitistisyydestä, ja sen mukainen näkemys taiteesta on omalla tavallaan kovin kapea: esimerkiksi lasten taide jää helposti sen ulkopuolelle. Lapsi ei yleensä ole opiskellut taiteilijan ammattiin taidekoulussa, saanut apurahaa tai allekirjoittanut kustannussopimusta. Viime vuosina lasten taidetta on kyllä ollut esillä museoissa tai näyttelyissä, ja lasten kirjoittamia kirjoja on jonkin verran julkaistu, mutta tällainen toiminta on melko marginaalista.

## Tekijän ja tekijyyden määritelmiä

Epämääräisen taiteilijan käsitteen sijaan kirjallisuudentutkimuksessa puhutaan tekijästä, joka tosin ei käsitteenä ole täysin yksiselitteisesti määriteltävissä sekään. Nykyinen näkemys kirjallisen tekstin tekijästä

on alkanut kehittyä vasta myöhäisrenessanssin aikana Gutenbergin painokoneen keksimisen (1488) myötä. Siihen saakka tekstin tekijäksi oli yleensä ajateltu jumala, koska tekstit olivat usein uskonnollisia. Kirjapainotaidon myötä kirjat esineellistyivät tuotteiksi, joilla on valmistaja, kirjoittaja eli tekijä, ja myös tekijänoikeudet syntyivät tässä yhteydessä. Moderni käsitys kirjallisen tekstin tekijästä on syntynyt kuitenkin vasta 1700-luvun kustannustoiminnan kasvamisen seurauksena. (Kurikka 2006, 18.)

Kirjallisuudentutkimuksen kentälle levisi tekijäkielteisyyden ranskalaisen kirjallisuudentutkija Roland Barthesin *Tekijän kuolema* -esseen (*La mort de l'auteur*, 1968) myötä. Kysyttiin, onko sillä oikeastaan edes mitään väliä, kuka puhuu ja kirjoittaa. Uudet tutkimussuuntaukset olivat jo vieneet tutkimuksellista painopistettä tekijästä tekstiin (mm. formalismi, uskriteiikki, strukturalismi) ja lukijaan (mm. fenomenologinen tutkimus ja reseptioestetiikka). Tekijyystutkimus ei silti koskaan tyystin kadonnut. Biografista eli kirjailijan elämään ja persoonaan perustuvaa tutkimusta on tehty aina, ja esimerkiksi feministisessä kirjallisuudentutkimuksessa juuri tekijyyden tarkastelu ja uudelleen määrittäminen on ollut keskeistä. Uudenlaista tekijyyttä ovat pyrkineet tuottamaan myös esimerkiksi queer-teoria ja jälkikolonialismi. Kirjallisuudentutkimuksen valtavirta oli joka tapauksessa niin sanotusti tekijäkielteistä muutaman vuosikymmenten ajan, mutta viime vuosina tekijä on tehnyt paluun tutkimuskohteena. (Kurikka 2006, 15.) ”Erityisesti tekijä nousee esiin silloin, kun puhutaan toimijuudesta ja etiikasta. Me olemme jo lähtökohtaisesti sitä mieltä, että ’sillä on väliä kuka puhuu.’” (Kurikka & Pynttari 2006, 7.)

Kirjallisuustieteessä tekijän käsite on usein abstraktio. Esimerkiksi strukturalistisessa kirjallisuudentutkimuksessa erotetaan ulkoinen tekijä eli kirjailija sisäistekijästä, joka on eräänlainen ohje tai periaate, jota lukija tulkinnoissaan seuraa. Lukija rakentaa sisäistekijän tekstin avulla, ja se auttaa lukijaa tulkitsemaan tekstiä. (Kurikka 2006, 30–31.) Artikkelissaan *What is an Author?* ranskalainen filosofi Michel Foucault (1969/1979) puolestaan muodostaa teoreettista tekijyyskäsitystä tekijänimen ja tekijäfunktion käsitteiden avulla. Foucault’n mukaan erilaiset diskurssit (eli ensisijaiset puhe- ja ajattelutavat) asettavat tekijälle tiet-

tyjä funktioita, jotka vaihtelevat ajallisesti ja paikallisesti, ja sitä kautta myös käsitys kirjallisuudesta ja tekijän asemasta muuttuu: esimerkiksi kaunokirjallisuudessa tekijänimellä on nykyään runsaasti painoarvoa, kun taas keskiajalla tekstejä julkaistiin anonyymisti. Tekijäfunktiolle Foucault nimeää erilaisia ominaisuuksia, kuten sen, ettei tekijäfunktio viittaa suoraan tekstin todelliseen kirjoittajaan. Tekijäfunktion tuottama tekijä ja fyysinen tekijä ovat siis Foucault'n ajattelussa eri asia. (Kurikka 2006, 34–35.)

Tekijyyden teoretisointi on rajannut ja sulkenut tietynlaisia tekijyyksiä käsitteen ulkopuolelle. Esimerkiksi juuri Barthesin *Tekijän kuolema* -essee ymmärrettiin osittain väärin – Barthes ei tarkoittanut tekijällä historiallista, todellista tekijäsubjektia vaan pyrki kumoamaan myyttisen taiteilijäkäsityksen – ja tämä väärinymmärrys toi hankaluuksia feministiselle kirjallisuudentutkimukselle: naistekijä ei ollut vielä ehtinyt edes kunnolla syntyä, kun se jo tapettiin (Kurikka 2008, 35). Feministinen tutkimusote onkin usein palauttanut tekijyyden ruumiillisuuteen ja halunnut puhua nimenomaan fyysisestä, todellisesta tekijästä, joka kirjallisuutta on kirjoittanut. Samalla tavalla voisi ajatella, ettei lapsen tekijyys hyödy teoreettisesta saivartelusta tekijyyden käsitteellisen olemassaolon ympärillä. Lapsi taiteen reaalisenä tekijänä ei ole yleisesti ja yhteiskunnallisesti tunnustettu tosiasia eikä normi, ja koen, että tutkimuksen tehtävänä on pyrkiä kohti tällaisen tosiasian tunnustamista, ei siitä pois päin.

Filosofis-teoreettisten tekijyysmääritelmien sijaan lapsen tekijyyden kannalta kiinnostavampi käsite onkin monitekijyys (*multiple authorship*), josta kirjoittaa kirjallisuustieteilijä Andrew Bennett *The Author* -teoksessaan (2005). Hän tarkastelee monitekijyyttä ja yhteistyön merkitystä niin kirjallisuudessa kuin näyttämö- ja elokuvataiteessakin. Bennett luettelee maailmankirjallisuuden klassikkoteoksia ja -tekijöitä Shakespearen näytelmistä T. S. Eliotin runoihin osoittaakseen, että suuri osa tuntemastamme kirjallisuudesta on syntynyt useiden eri henkilöiden yhteistyön tuloksena, ei yksittäisen kirjailijan omaperäisyyden hedelmänä. Yhteistyön tasoja ja tapoja on monenlaisia: tekstien kommentointia ja editointia, muiden tekstien lainaamista tai jopa plagiointia sekä yleisesti ottaen ”auttamista”. Niinpä monitekijyys ei Bennettiin mukaan

olekaan mikään marginaalinen ilmiö vaan oikeastaan ensisijainen kirjallisen teoksen laatimisen muoto. (Bennett 2005, 95–97.) Myös sadutus on eräänlaista monitekijyyttä, sillä sadutustilanteessa on aina läsnä vähintään kaksi henkilöä, saduttaja ja sadutettava. Sadutuksen tuotos syntyy näiden kahden yhteistyönä, ja monitekijyyden käsitteen kautta tarkasteltuna ei ole edes olennaista pohtia, onko sadutettu teksti enemmän saduttajan (aikuisen) vai sadutettavan (lapsen) luomus. Sadutusmenetelmä joka tapauksessa mahdollistaa lapsen tekijyyden toteutumisen, vaikkakin sitten monitekijyyden muodossa.

Lapsuudentutkimuksessa yleisimmin käytettävä käsite ei kuitenkaan ole taiteilija tai tekijä vaan toimija (esim. Lehtinen 2009; Vandenbroeck & Bouverne-De Bie 2010; Stolp 2011). Lapset nähdään aktiivisina, kompetentteina toimijoina ”sekä lapsuuden sosiaalisen rakentumisen että yhteiskunnallisten prosessien näkökulmista” (Kallio 2009), ja toimijuutta tarkastellaan yhtä lailla lasten omissa toimintaympäristöissä ja instituutioissa (päiväkoti, koulu, kaveripiiri, perhe) kuin vaikkapa yhteiskunnallisessa päätöksenteossa. Lasten aktiivisen toimijuuden korostaminen onkin eräänlainen vastareaktio aiemmille, lasten omaa toimintaa väheksyville ajattelutavoille, mutta toisaalta toimijuuden käsitettä on viime aikoina pyritty myös kyseenalaistamaan ja määrittelemään uudelleen (Kallio 2009). Tässä artikkelissa tuon toimijuuden tilalle tekijän ja taiteilijan käsitteet siksi, että painopisteeni on erityisesti lasten taiteellisessa toiminnassa, jolloin toimijan käsite on mielestäni liian laaja ja epätarkka. Samalla toivon, että lapsen taiteilijuuden ja tekijyyden tarkastelu laajentaa ja monipuolistaa lapsuudentutkimuksen teoreettista käsitteistöä.

## Lapsi tekijänä kasvat- ja kulttuuripolitiikassa

Lasten kanssa työskenteleville lapsi aktiivisena taiteen tekijänä on ainakin periaatteessa itsestäänselvyys, sillä tällainen lapsinäkemys on kirjattu työtä ohjaaviin säädöksiin, kuten valtakunnallisiin varhaiskasvatus- ja opetussuunnitelmiin. Niissä taide on kuitenkin yleensä kasvatuksen, kehityksen ja oppimisen väline, ei arvo sinänsä. Valtakunnallisissa varhais-



kasvatussuunnitelman perusteissa (Stakes 2005) lasten omat tarinat on mainittu osana kielen merkitystä lapsen itsetunnon ja itseilmaisun kehittymisessä: ”Lapsen itsensä keksimät tarinat sekä luova toiminta kasvattajan kertomien satujen ja tarinoiden pohjalta kasvattavat luottamusta omiin kykyihin ja jatkuvaan itsensä ilmaisemiseen.” (Stakes 2005, 19.) Taiteellista kokemista ja ilmaisemista pidetään tärkeänä, sillä niiden kautta ”lapsi kehittyy yksilönä ja ryhmän jäsenenä”, ja vaikutus jatkuu hamaan tulevaisuuteen: ”taiteellisten peruskokemusten varaan rakentuvat lapsen myöhemmät taidemieltymykset ja valinnat sekä hänen kulttuuriset arvostuksensa” (mts. 24). Esiopetussuunnitelman tavoitteissa puolestaan lapsia ”ohjataan pitkäjänteiseen taiteelliseen työskentelyyn ja arvostamaan omaa ja muiden työtä” sekä ”kannustetaan ilmaisemaan ajatuksiaan ja tunteitaan sanoin sekä draaman keinoin, äänenpainoin ja -sävyin, ilmein, elein ja liikkein” (Opetushallitus 2010, 17).

Opetusministeriön *Lastenkulttuuripoliittisessa ohjelmassa* (2003, 9) lastenkulttuuri jaetaan kahteen alueeseen: ”Kulttuuria lapsille” ja ”Lasten oma kulttuuri”. Jälkimmäinen määritellään ohjelmassa näin: ”Lasten oma kulttuuri puolestaan on ennen muuta suullista kulttuuria, leikkiä ja kerrontaan perustuvaa lasten itse luomaa kulttuuria, lasten maailmaa. Se ottaa vaikutteita aikuisten maailmasta ja aikuisten lapsille suuntaamasta kulttuuritarjonnasta, mutta noudattaa pitkälti omia lakejaan.” Ohjelmassa taidekasvatus nähdään sekä lasten oman kulttuurin tukemisenä että siltana aikuisten kulttuuriin (mts. 10). Lastenkulttuuripolitiikan tavoitteet on määritelty ohjelmassa seuraavalla tavalla: ”Lastenkulttuuripolitiikan tavoite on *kodin, päivähoidon ja koulun* tukemisessa onnellisen lapsuuden vaalimisessa ja tasapainoisten, terveen itsetunnon omaavien, suvaitsevaisten ja kulttuuritietoisten kansalaisten kasvattamisesta sekä *lasten oman kulttuurin edistämiseksi kaikissa lapsen toimintaympäristöissä*” (mts. 2003, 9, kursivointi lisätty). Viitataan lasten toimintaympäristöillä juuri kotiin, päivähoidon ja kouluun vai laajemmin mihin tahansa ympäristöihin, joissa lapsi toimii? Mitä nämä toimintaympäristöt ovat ja mitkä rajataan niiden ulkopuolelle? Tämä jää ohjelmatekstissä epäselväksi. Lasten oma kulttuuri elää ja on joka tapauksessa jo esillä lapsuuden keskeisissä instituutioissa, joita kolme yllä mainittua ovat, ja niiden ympärille lapsuudentutkimuskin pitkälti keskittyy (Kallio 2010). Miksei

lastenkulttuuripolitiikan tavoitteena voisi olla lasten oman kulttuurin edistäminen yhteiskunnassa? Olisiko tällaisella määritelmällä vaikutusta lasten arkeen ja taiteellisten toimintaympäristöjen laajenemiseen? Lasten omien tekstien tuottaminen, esittäminen ja näytteille asettaminen on tekstissä määritelty päiväkotien ja koulujen, sanataiteen perusopetuksen sekä ohjatun kirjoittamisharrastuksen tehtäväksi (mts. 26). Sen enempää lasten omasta kirjoittamisesta ei ohjelman Kirjallisuus-osiossa mainita, eikä lasten omaan taiteeseen liittyviä toimenpide-ehdotuksia näy muidenkaan taiteenlajien kohdalla, kuten ohjelman lähtökohtien perusteella olisi voinut ajatella. Lastenkulttuuripoliittisesti lasten oman kulttuurin olemassaolo siis tiedostetaan, mutta konkreettisin toimenpide-ehdotuksin sitä ei tueta.

## Lapsen tekijyys ja anonymiteetti

Esikoiskirjailija Robert Galbraithin dekkarin *Cuckoo's callingin* myynti harppasi sadoista kappaleista bestseller-listoille, kun salanimen takaa paljastui Harry Potterin luoja J. K. Rowling. (*Helsingin Sanomat* 27.7.2013)

Lainaus *Helsingin Sanomien* Kuiskaaja-palstalta osoittaa, että lukevan yleisön ja kirjamarkkinoiden kannalta tekijä on yhtä kuin nimi teoksen kannessa. Kirjallisuutta valitaan, ostetaan ja luetaan tekijän nimen perusteella. ”Tekijän nimi viittaa valtaan, auktoriteettiin ja tärkeään asemaan yhteiskunnassa” (Grönstrand 2006, 145). Valta, auktoriteetti ja tärkeä yhteiskunnallinen asema eivät ole sanoja, joita helposti liitettäisiin lapsuuteen. Kuten Marleena Mustola tämän teoksen johdannossa tuo esiin, lastenkirjallisuus on hyvin harvoin lasten itsensä kirjoittamaa: lastenkirjallisuuden käsitteen määritelmät kurkottelevat moneen suuntaan, mutta eivät lapseen tekijänä. Aikuiset hallinnoivat kirjallisuuden kenttää sen kaikilla osa-alueilla, vähintään ns. piilotettuina aikuisina (ks. Johdanto). Jonkinlaisen käsityksen lapsen vallasta – tai vallattomuudesta – taiteen tekijänä voikin saada anonymiteetin<sup>2</sup> tarkastelun kautta.

Lapsia koskevassa tutkimuskirjallisuudessa lasten nimet on jätetty pois tai muutettu vedoten tutkimuseettisiin sääntöihin ja ohjeisiin, esimerkiksi henkilötietolakiin. Näin teimme myös Tuulenkyän teatteriprojektissa, sillä pyytäessämme lasten huoltajilta suostumusta tutkimukseen osallistumisesta lupasimme, ettei lasten oikeita nimiä käytettäisi tutkimuksessa. Teatteriesitysten käsiohjelmaan sen sijaan laitoimme kaikki, sekä lapset että aikuiset, oikeilla etu- ja sukunimillään. Tämä oli erityistä, sillä yleensä lasten tekemän taiteen kohdalla käytäntö on sama kuin tutkimuksessa: lapset esiintyvät tekijöinä pelkillä etunimillään tai täysin nimettöminä, varsinkin jos kyse on alle kouluikäisistä lapsista. Sadutettuja lasten tekstejä on julkaistu jonkin verran, ja niissä mainitaan yleensä vain lapsen etunimi ja ikä tai päiväkotiryhmän nimi (esim. päiväkotit Korallin *Sekasatukirja* 2002, Nana Salinin toimittama *Herkkäkuuloinen*-teos 2006, Lapset kertovat ja toimivat ry:n julkaisema *Korvaan päin – Lasten satujen kirja* 2008). Kirjoituskilpailujen kautta syntyneistä teksteistä kootuissa antologioissa puolestaan tekijät mainitaan useimmiten koko nimellä. Tällöin kyseessä ovat yleensä kouluikäiset lapset, jotka ovat itse kirjoittaneet tekstinsä – niitä ei siis ole sadutettu. Esimerkiksi Nuori Osaja 2000 -kirjoituskilpailun satoa on julkaistu *Tarinatasku*-nimisessä teoksessa (2000), jonka esipuheessa teoksen toimittaja Helena Linna sanoo näin: ”Tämä teos osoittaa, että nuorillakin kirjoittajilla on mahdollisuus saada tarinansa nähdyiksi ja kuulluiksi”. Teoksen kirjailijat ovat 10–12-vuotiaita lapsia, joita nimitetään teoksen taka- ja etukanassa kirjailijoiksi. Tekstien ja kirjan kuvituksen, joka myös on lasten tekemä, yhteydessä mainitaan tekijän etu- ja sukunimi.

Victor Watson, brittiläinen lastenkirjallisuudentutkija, on artikkelissaan *By children, about children, for children* (2000) listannut 1930–1960-luvuilla Englannissa julkaistua 9–16-vuotiaiden lasten kirjoittamaa (lasten)kirjallisuutta. Lista ei ole täydellinen, mutta silti yllättävän pitkä. Watson pohtii, kirjoittaako lapsi erilaista lastenkirjallisuutta kuin aikuinen ja tuo myös esiin mahdollisia syitä sille, miksi lasten kirjoittamia kirjoja julkaistiin juuri noiden vuosikymmenien aikana runsaasti mutta nykyään ei juuri lainkaan. Yksi olennainen syy saattaa olla internet: siellä kuka tahansa, siis myös lapset ja nuoret, voi vapaasti kirjoittaa ja julkaista omia tekstejään, lukea toisten tekstejä ja arvioida

niitä ilman aikuisen kontrollia ja valvontaa, joita perinteisen paperikirjan julkaisu vaatisi, kustannusala kun on läpeensä aikuisten hallitsemaa (Watson 2000, 66). Tämä avaa kiinnostavia näkökulmia käsitykseen kirjailijuudesta ja tekijyydestä ylipäätään, ei ainoastaan lapsen tekijyyden kannalta. Kenties ”nimi kirjan kannessa” ei ole enää mikään tavoite, nyt kun kuka tahansa voi olla tekijä verkkotodellisuudessa – omalla nimellä tai ilman, oman valintansa mukaan. Mediakasvatuskeskus Metkary:n hallituksen puheenjohtaja Antti Pentikäinen (2010) on kirjoittanut Metkan vuosittaisesta Minun elokuvani -tapahtumasta, jossa esitetään kymmeniä nuorten tekemiä elokuvia. Tapahtuma ei ole kilpailu vaan tilaisuus, jossa elokuva-alan ammattilaiset ja amatöörit voivat kohdata, katsoa elokuvia ja keskustella niistä, antaa ja saada palautetta. Tapahtumassa ”nuoria arvostetaan itsenäisinä taiteentekijöinä, vaikka he eivät olekaan ammattilaisia” (Pentikäinen 2010, 58). Hän puhuu nuorista ”valkokankaan auteureina” ja tuo esiin katsojan perinteisen roolin murenemisen nettimaailman aikakaudella: ”Monet nuoret ovat luontevasti omaksuneet tietoverkossa roolin, jossa sekoittuu piirteitä perinteisestä kuluttajasta ja aktiivisesta tuottajasta” (mts. 54). 2000-luvun nuori ei ole median keskellä enää vain vastaanottaja, kuluttaja, vaan myös luova, itsenäinen tuottaja, tekijä. Pentikäinen kirjoittaa elokuvien tekemisestä, mutta huomauttaa, että digitaalisen tekniikan ja tietoverkkojen tarjoamista mahdollisuuksista hyötyvät myös muut taiteenlajit, kuten valokuvaus ja kirjoittaminen (mts. 55). Lapsen tekijyys ja kirjoittaminen verkkomaailmassa olisikin kiinnostava tutkimuskohde, mutta se on jo kokonaan toisen artikkelin aihe.

## Tekijyyden neuvottelua sadutustilanteissa

Heinäkuussa 2013 ilmestyi WSOY:n julkaisema teos *Vain pahaä unta*, jonka ovat tehneet Ville Tietäväinen, 42, ja Aino Tietäväinen, 7. Kirjan kertomukset perustuvat Ainon näkemiin uniin, jotka hänen isänsä Ville on kirjoittanut muistiin. Kirjan kuvituksen isä ja tytär tekivät yhteistyönä. *Helsingin Sanomien* haastattelussa työpari kertoo teoksen syntyprosessissa ilmenneistä tekijyyden neuvotteluista:

Kirjassa Ainon piirroksat on ujutettu Villen kuvitteleman uni-  
maailman lomaan. On lapsen näkemys ja isän näkemys. Ne ei-  
vät suinkaan aina kohdanneet. ”Kaikesta oli kiistaa”, Ville sanoo  
naureskellen. Ainon mielestä isän piirtämät kuvat eivät näyttäneet  
oikeanlaisilta. Ne olivat liian tummia ja pelottavia. Isä puolusti hur-  
jaa näkemystään, koska ei halunnut esittää unia huvittavina. Aino  
kuitenkin vaati muutamat korjaukset, jotka toteutettiin. (*Helsingin  
Sanomat* 29.7.2013)

Molemmilla tekijöillä oli oma näkemyksensä teoksen kuvituksesta, ja  
välillä tuli törmäyksiä. Lapsen tekijyyden tutkimisen kannalta merkittä-  
vää on, että Ainon vaatimat korjaukset toteutettiin eikä isä jyrännyt omia  
mielipiteitään läpi väkisin.

Tekijyyttä koskevia neuvotteluja ja törmäyksiä syntyi myös Tuulen-  
kylän teatteriprojektin sadutustilanteissa, mikä lienee väistämätön-  
tä aina kun tekijöitä on enemmän kuin yksi. Seuraavaksi tarkastelen  
muutaman esimerkin kautta, millaisia nämä törmäykset olivat ja mil-  
lä tavalla ne ratkesivat. Esimerkeissä on kyse ryhmäsadutustilanteista,  
joissa lapset kertovat vuorotellen yhteistä tarinaa. Sadutettuja tarinoita  
käytettiin käsikirjoituksina tuleville teatteriesityksille. Ennen sadutusta  
ryhmät valitsivat yhdessä tarinalleen aiheen siten, että jokainen sai eh-  
dottaa aiheita, ja lopulta niistä äänestettiin. Oravat-nimisessä ryhmässä  
aihe ”seitsemän ilvestä” sai eniten ääniä, ”peruna ja kastemato” toisek-  
si eniten. Koska madon ja perunan kannattajat olivat kovin pettyneitä,  
ehdotin aiheiden yhdistämistä. Siitä huolimatta äänestystulos ei tuntu-  
nut tyydyttävän juuri ketään, ja tämä tyytymättömyys näkyy lopullisessa  
kertomuksen juonellisena hajanaisuutena: jokainen oli niin ihastunut  
omaan aiheeseensa, että halusi kertoa juuri siitä, muiden kerronnas-  
ta piittaamatta. Näissä juonellisissa hajoamiskohdissa näkyy kuitenkin  
myös lasten aktiivisuus tarinan tekijöinä.

Oravat-ryhmän lapset istuvat piirissä ja jatkavat tarinaa vuorotellen,  
ohjaaja (O) kirjaa tarinan muistiin ja jakaa kerrontavuorot. Neljän lapsen  
kerronnan jälkeen tarinan alku on tällainen:

Olipa kerran ilvesperhe ja siinä asui pieni ilves. Yhden kerran pieni poikanen karkasi ja emo etsi häntä. Ja sitten se löys sen ja se joutu arestiin se pentu. Sen äiti meni tekemään kakkua.

O: Noni Joonas, nyt on sun vuoro.

Joonas: Ja mato tuli ja löyty ilotulituksen ja lähti sillä ilmaan ja sitten mato, sille kasvo perunapää yhtäkkiä ja sitten se tippui raketista ja raketti posahti.

O: Ja sit ois Veetin vuoro kyllä jo.

Veeti: Ja kun raketti oli posahtanut niin silloin mato löysi perunaan ja hän meni sinne ja teki perunoista pöydän.

Madon puuhat raketin ja perunoiden kanssa ovat selvästi eri tarinalinjaa kuin ilvesperheen kuviot. Tämä ei kertojia häiritse, päinvastoin, Joonas ja Veeti vaikuttavat erittäin tyytyväisiltä saatuaan oman ideansa osaksi yhteistä tarinaa. Osa muista lapsista sen sijaan vaikuttaa pettyneeltä – ilmeisesti ilvestarina on heidän mielestään nyt pilalla. Koska olemme sopineet, että tarina tehdään yhdessä ja jokainen saa omalla vuorollaan kertoa aivan mitä haluaa, ei valituksille ole sijaa. Ryhmäsadutuksen jaettu, yhteinen tekijyys antaa jokaiselle lapselle vallan tarinan suhteen, mutta vain hetkeksi, oman kerrontavuoron ajaksi. Tämän vallan vastaparina on hyväksyminen ja suostuminen kompromisseihin: kaikkien muiden tarinaan tuomat ainekset on hyväksyttävä, ja lopullinen tarina on tekijöiden kompromissien tulos. Tällä tavalla ryhmäsadutus eroaa hyvin oleellisesti yksilösadutuksesta, jossa kertoja on yksin oman tarinansa tekijä – tosin yksilösadutuksessakin tekijyys mielestäni jakautuu kertojan ja tarinan kirjaajan välillä, vaikka sadutuksen periaatteiden mukaan tekijänoikeus onkin kertojalla (Karlsson 2003, 51). Tässä voidaankin palata monitekijyyden käsitteeseen: nämä ryhmäsadutustilanteet ovat varsin konkreettisia esimerkkejä siitä, miten kirjallinen teos syntyy yhteistyössä useamman tekijän – sekä lapsi- että aikuistekijän – kesken, ei yksittäisen taiteilijaneron hengentuotteena.

O: Ja sitten vois olla jo Topin vuoro.

Topi: Olipa kerran neljä... ei vaan seitsemän kääpiötä.

O: Nyt tota, jatketaan tätä samaa, tää alko kato tälleen... *lukee tari-*

*nan siihen saakka.* Nyt sää voit Topi jatkaa siitä. Voi siellä, totta kai siinä voi olla ne kääpiöt ja muut mutta ei kannata sitä ”olipa kerran” enää tässä käyttää uudestaan.

Topi: Olipa kerran seitsemän kääpiötä, ne asu pienessä mökissä.

O: Jatkaaks... tuleeks sulla vielä mieleen?

Topi: Sitten ne meni timanttikaivokseen. Sit ne aina palas kotiin illalla.

O: Sit vaihetaan. Ja nyt on Nooran vuoro.

Noora: Kääpiöt asuivat aivan keskellä sitä metsää jossa ilvekset asuivat.

Sadutuksen periaatteiden vastaisesti ohjaaja yrittää vaikuttaa tarinan kulkuun eikä haluaisi hyväksyä sitä, että Topi käyttää ”olipa kerran” -fraasia ja vaihtaa ryhmän yhteisen tarinan aihetta kesken kaiken. Esimerkki kertoo paljon ohjaajan omista ennakkokäsityksistä ja -odotuksista tulevan käsikirjoituksen suhteen sekä ristiriidasta sadutuksen ideaalin ja käytännön välillä, mutta kiinnostavaa on myös se, miten tiukasti Topi pitäytyy omassa tarinassaan. Hän on päättänyt kertoa seitsemästä kääpiöstä, eivätkä ohjaajan pyrkimykset saa häntä muuttamaan mieltään. Myöskään tarinan alku, jossa seikkailevat ilvekset, mato ja raketti, ei näy Topin kerroksessa – hän ei pyri aidosti jatkamaan samaa tarinaa muiden lasten kanssa vaan aloittaa kokonaan uuden, oman tarinansa. Tällä tavalla Topi rakentaa omaa tekijyyttään suhteessa paitsi aikuiseen ohjaajaan, myös toisiin lapsiin. Hän on tekijänä hyvin autonominen, muista eristäytynyt. Noora sen sijaan pyrkii yhtenäisyyteen ja palauttaa omalla vuorollaan tarinan takaisin ilvesten pariin, mutta tekee sen niin, että myös Topin kääpiöt ovat edelleen mukana tarinassa. Nooran tekijyys on sovittelevaa ja kokonaisvaltaista, hänelle yhteisen tarinan koheesio on etusijalla.

Toinen ryhmä, Ketut, on äänestänyt aiheensa melko yksimielisesti: lapsia on sadutustilanteessa paikalla kuusi, ja leijona-aihe saa viisi ääntä. Seuraavassa esimerkissä näkyy erään kertojan toiminta tarinan lopettamisen suhteen:

Siiri: Mä haluaisin sen tota, yhden asian sanoa.

O: Joo, oota ihan hetki.

Siiri: Mä haluisin sanoa sen ”sen pituinen se”.

O (*naurahtaa*): Niin! Tuleeks Mintulla vielä jotain tähän? *Minttu nyökyttelee*. Sano vaan.

Minttu: Sitten kaikki leijonat meni nukkumaan.

Siiri: Sitten se vois kyllä olla loppu!

O: Joo, oota vähän, mä kysyn vielä... Sano vaan jos sul on vielä. *Minttu puistelee päätään*. Entäs Niklaksella?

Niklas: Ja kuu oli taivaalla.

O: Entäs vielä?

Pauliina: Että toiset leijonat jo huolestuivat ja yksi vain kuuli pieniä avunhuutoja, niinpä hän juoksi katsomaan kuka siellä oli.

O: Ja mites se sitten meni?

Pauliina: Ei mul oo enempää.

O: Ai ei oo enempää. No entäs Kiia?

Kiia: Sitten hän astui... yksi astui saksien päälle. Eläinlääkäri astui saksien päälle. Sitten kuningas tuli... sitten hän otti sakset pois ja sitten... hän pyyhki veren pois.

O: Sitten Siiri.

Siiri: Mä haluisin sanoo sen ”sen pituinen se”.

O: Ahaa. Tuleekse nyt jo?

Siiri: Joo.

O: Vai tuleeks joltain vielä jatkoo? Vai tuntuuks teistä että vois jo lopettaa? *Lapset myöntelevät*. Oisko tarinan loppu?

Pauliina: Mulla ei ainakaan oo mitään mielessä.

Siiri (*kääntyy Ilarin puoleen*): Onksulla Ilari? *Ilari puistelee päätään*. Sen pituinen se.

Neuvottelut ohjaajan ja muiden lasten kanssa johtavat siihen, että Siiri saa tarinan suhteen melko merkittävän määrän valtaa sen lopettajana. Siiri on osallistunut kerrontaan muillakin tavoin, mutta loppuvaiheessa häntä kiinnostaa vain tarinan päättäminen varsin konventionaalisella ”sen pituinen se” -fraasilla. Ohjaaja kuitenkin haluaa ensin antaa muille ryhmän lapsille mahdollisuuden tarinan jatkamiseen, sillä kaikki eivät ole vielä saaneet toista kerrontavuoroaan, ja Siiri esittää ensimmäisen lopetusehdotuksena kesken kierroksen, ei omalla vuorollaan. Aluksi Siiri



tyytyy tähän, mutta kommentoi heti seuraavan kertojan jälkeen, että tarina voisi jo loppua. Lopulta muut lapset tuntuvat hyväksyvän Siirin vallankäytön, he nyökyttelevät ja myöntelevät, kun ohjaaja kysyy lupaa lopettamiselle. Siiri ottaa silti vielä huomioon Ilarin, jolle koko ryhmäsadutuksen aikana ”ei ole tullut mitään mieleen”. Ei tule nytkään, ja Siiri vahvistaa tekijyyttään päättämällä leijonatarinan.

### Lasten taidetta vai ”vain” taidetta?

Jos olen sitä mieltä, että lapsi voi olla taiteilija siinä missä aikuinenkin, eikö näkemystä tukisi paremmin sellainen tutkimus, jossa ei mainita, että kyseessä on nimenomaan lasten tekemä taide? Kuinka erikoista olisikaan, jos taiteen tutkijat puhuisivat tutkimuskohteistaan aikuisten tekemänä taiteena, aikuistaiteena! Marleena Stolp kiinnittää väitöskirjassaan (2011, 59) huomiota samaan ristiriitaan ja tuo esiin, että on myös tutkijoita, jotka ”kirjoittavat lasten taiteesta taiteena” ja pitävät lastenkulttuuria itsestäänselvyytenä. Jotkut taas kritisoiivat taide-sanan käyttöä ja pitivät sitä jopa haitallisena, sillä se saattaa pysäyttää lapsen taiteellisen kehityksen (esim. DiBlasio 1987). Tällaisessa argumentoinnissa voi nähdä lapsuudentutkimuksesta tutun erottelun: nähdäänkö lapsi olevana (*being*) vai tulevana (*becoming*). Ensin mainitun näkemyksen mukaan lapsi siis on jo itsessään, sellaisenaan arvokas, kun taas jälkimmäisessä lapsi on aina joksikin tulemisen tilassa, hän on tuleva aikuinen, kehittyvä yksilö. Molemmissa näkemyksissä on ongelmansa. *Being*-näkemyksen korostaminen voi johtaa siihen, että lasta pidetään liiankin valmiina (Vanderbeck 2010, 39). Lapsuutta glorifioiva tutkija saattaa päätyä toteamaan kuten Pablo Picasso tunnetun sitaatin mukaan: ”Jokainen lapsi on taiteilija. Haastavaa on pysyä taiteilijana aikuistuesssa.” Ajatus tuntuu viittaavan kliseiseen lapsenomaisuuteen, jota (aikuis)taiteilijan tulisi tavoitella pystyäkseen luomaan elinvoimaisesti. On jokseenkin joutava yleistys, että lapset olisivat lähtökohtaisesti luovia, kekseliäitä, taiteellisia ja jopa nerokkaita. Tuulenkylyn teatteriprojektin aineisto osoittaa, että lapset osaavat – ja saavat – olla myös kaavamaisia ja tylsiä (Stolp 2011, 58). Tosin on muistettava, että tässä ollaan jälleen aikuisten asettamien

määritelmien äärellä: aikuisen tylsä tai luova saattaa olla aivan eri asia kuin lapsen tylsä tai luova.

Kannattaako lapsen taiteilijuudesta siis puhua ollenkaan? Tähän voidaan hakea vertailukohtia kirjallisuudentutkimuksen lähihistoriasta: feministinen kirjallisuudentutkimus, queer-teoria ja postkolonialismi ovat suuntauksia, joissa jollain tavalla syrjässä tai näkymättömissä olleiden ääni pyritään tekemään kuuluvaksi, aivan kuten niin usein lapsuudentutkimuksessakin (Alanen 2009, 20–21). Kirjallisuudentutkija Anna-Leena Toivasen mukaan feministinen ja postkoloniaalinen tutkimussuuntaus ovat avoimesti poliittisia. Niissä on kyse valta-asetelmien tarkastelusta ja purkamisesta sekä perinteisen kirjallisuuskaanonin kritisoimisesta ja avaamisesta: feministinen tutkimus pyrkii purkamaan naisen ja miehen välistä valta-asetelmaa ja tuomaan naiskirjailijoita mukaan valkoisen, länsimaisen miehen hallitsemaan kirjallisuushistorian kaanoniin ja postkoloniaalinen tutkimus puolestaan nostaa esiin ”etnisen ja kulttuurillisen alkuperänsä vuoksi” marginaalisia kirjailijoita. (Toivanen 2008, 115–116.) Queer-teoria keskittyy sukupuolta ja seksuaalisuutta määrittelevien normien, erityisesti heteronormatiivisuuden, tunnistamiseen ja purkamiseen (Harju 2009). Tässä yhteydessä olisi luontevaa ajatella, että lapset ovat samalla tavalla vaiennettu, väheksytyt tai jopa jossain mielessä syrjitty ihmisryhmä, jonka mielipiteiden ja toiminnan, kuten esimerkiksi taiteen, näkyväksi tekeminen sekä aikuisen ja lapsen välisen valta-asetelman purkaminen olisi tärkeä tutkimuksellinen(kin) tavoite. Jotkut tutkijat (esim. James & James 2008, Mayall 2002) ovatkin väittäneet, että lapset ovat eräänlainen vähemmistöryhmä, joita aikuiset sortavat ja että lapsi–aikuinen-suhteessa on aina kyse epätasa-arvoisesta suhteesta. Tällaista kahtiajakoon perustuvaa ajattelua on kritisoitu muun muassa siitä, että se jättää huomioimatta erilaiset vaiheet: ei välttämättä ole mielekäästä niputtaa samaan ryhmään vaikkapa leikki-ikäistä ja murrosikäistä, vaikka heidät molemmat voidaanakin määritellä lapsiksi. Lapsuuksia ja lapsia on erilaisia, samoin aikuisia ja aikuisuuksia – ryhmät eivät luonnollisestikaan ole niin homogeenisia kuin dualistinen jako antaisi ymmärtää. Ongelmallista on myös se, että kahtiajako ja vastakkainasettelu saattavat vain vahvistaa sosiaalisten kategorioiden muodostumista ja säilymistä niiden purkami-

sen sijaan. (Vanderbeck 2010, 39.) Vähemmistöleiman antaminen tietylle ryhmittymälle ei siis välttämättä ole kyseisen ryhmän edun mukaista. Tätä ongelmaa on pohdittu myös queer-tutkimuksen piirissä, jossa puhutaan erityisyyden kysymyksestä: perinteinen homo- ja lesboaktivismi usein korostaa vähemmistön erilaisuutta ja poikkeavuutta suhteessa enemmistöön ja käyttää homo–hetero-dikotomiaa ikään kuin poliittisena aseenaan, mutta queer-teoria tuo esiin seksuaalisuuksien ja sukupuolikäsitteen moninaisuutta ja pyrkii minimoimaan eroja, ei vahvistamaan niitä (Harju 2009). Näistä näkemyseroista kiistellään edelleen, ja kysymys on lapsuudentutkimuksenkin kannalta mielestäni olennainen: onko aliedustetulle, sorretulle tai muuten heikommalle ryhmälle hyötyä vai haittaa siitä, että se nähdään erityisenä, erilaisena kuin valtaapitävä tai parempiosainen ryhmä? Entä se, että tuota erilaisuutta korostetaan ja tuotetaan tutkimuksessa yhä uudestaan? ”Naiskirjailija” tai ”naisten tekemä taide” tuntuisivat pöyristyttäviltä käsitteiltä nykypäivänä, ainakin länsimaisen valkoihoisen akateemisen naisen silmissä. Ollaanko lasten taiteen kohdalla joskus tulevaisuudessa samassa tilanteessa, tai pitäisikö edes olla?

## Lopuksi

Viimeistään nyt pitäisi kääntyä lasten puoleen ja kysyä, mitä he itse asiasta ajattelevat. Vaikka edellä vertasinkin lapsia eräänlaisena sorrettuna ryhmänä esimerkiksi naisiin ja seksuaalivähemmistöihin, on näillä ryhmillä eräs merkittävä ero: puolustaessaan asemaansa ja oikeuksiaan ja rakentaessaan teoreettista poliittis-sosiaalis-kulttuurista subjektiuttaan ovat naiset ja seksuaalivähemmistöt olleet itse aktiivisia toimijoita niin politiikan, taiteen kuin tieteenkin saralla. Esimerkiksi naistaiteilijuuden pohtiminen ja rakentaminen oli voimakasta 1800–1900 -lukujen taitteessa, jolloin taiteessa ja kirjallisuudessa elettiin niin sanottua dekadenssin estetiikkaa ja maskuliinisen ideaalin kriisiä. Koettiin, että vanhat esteettiset käsitykset olivat kuolleet, mutta uutta ei ollut syntynyt: naiseuden pohdiskelulle avautui tila, ja näitä pohdiskelijoita olivat useimmiten naistaiteilijat ja -tutkijat. (Parente-Čapková

2006, 194–195.) Jos ja kun lasten äänen esiin tuomisesta kohkaavat ainoastaan aikuiset, saatetaan päätyä ”toisen puolesta puhumiseen”, jota esimerkiksi postkolonialismissa on pohdittu runsaasti. Kyse on tietynlaisesta hallitsemisen halusta: pidän itseäni sopivana puhumaan jonkun toisen suulla, näkemään asiat hänen silmillään. Puhujan oma asema vaikuttaa puheen seurauksiin, eikä puolesta puhuminen välttämättä johda puolestapuhutun aseman paranemiseen. Joidenkin postkolonialistien mielestä puolesta puhumisen sijaan olisikin tärkeämpää edistää sitä, että hiljaiset tai hiljennetyt voisivat puhua itse. (Toivanen 2008, 118–119.) Tämä puolesta puhumisen hankaluus on havaittu myös lapsuudentutkimuksen kentällä. Sen välttämiseksi tavoitellaan esimerkiksi lapsialoitteista, lapsilähtöistä tai lapsinäkökulmaista tutkimusta, jotka kaikki ovat hieman eri asia. Lapsialoitteisuuteen liittyy lapsen oma aktiivinen rooli: ”lasten intressit eivät välity aikuisen tulkinnan kautta, vaan ne tulevat suoraan lapsen ilmaisemina” (Karlsson 2010, 123). Lapsilähtöisyys määritellään eri tavoin tutkijasta ja tutkimuksesta riippuen, mutta yleensä siinä pidetään tärkeänä ”lapsen tarpeiden ja kiinnostuksen kohteiden sekä aktiivisuuden huomioon ottamista” (mts. 123). Avoimeksi kuitenkin jää, kuka määrittelee ja ottaa huomioon. Lapsi voi olla aktiivinen toimija paitsi aikuisen määrittelemissä tehtävissä, myös itse määrittelemissään – aktiivisuuskin on hyvin epämääräistä sinänsä. Lapsilähtöisyys-käsitteen käyttö vaatii siis aina täsmennyksiä: ”kuka määrittelee ja millä perusteella”, millaisiin ratkaisuihin päädytään ja miksi. (Mts. 123.) Lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa lapset eivät ole ainoastaan tietoa tuottavia toimijoita, vaan tutkimusaihetta lähestytään lapsen näkökulmasta kaikissa tutkimuksen vaiheissa aina tutkimuskysymysten muotoilusta johtopäätösten tekoon asti (mts. 123–124). Näin ei ollut Tuulen kylän teatteriprojektissa – kaikista tutkimuksen eri vaiheista lapset osallistuiivat ainoastaan tutkimusaineiston tuottamiseen. Tämän tutkimuksen kohdalla ei siis voi puhua lapsinäkökulmaisuudesta eikä välttämättä lapsilähtöisyydestä tai lapsialoitteisuudesta ainakaan siinä mielessä, että aloite koko projektiin tuli meiltä aikuisilta. Projektin aikana lasten aloitteet, tarpeet ja kiinnostukset kyllä pyrittiin huomioimaan, samoin aikuisten. Tekijyys rakentui ja jakautui lasten ja aikuisten välisessä yhteistyössä. Voisi siis esittää, että teatteriprojektissamme las-

ten ja aikuisten äänet eivät asettuneet vastakkain vaan yhdistyivät, kuten lapsuudentutkimukselta on viime aikoina toivottukin (esim. Vanderbeck 2010).

#### VIITTEET

- 1 Sadutusta käsittelevässä kirjallisuudessa sadutetuista teksteistä käytetään yleensä satunimitystä, toisinaan puhutaan myös tarinasta, ja tällainen terminologinen huolettomuus saattaa epäilyttää kirjallisuustieteilijää. Liisa Karlsson on perustellut satu-sanan käyttöä: ”Satu-sana voi verhota ajatukset mielikuvitukselliseen muotoon. Se vapauttaa kertojan.” Ja: ”Satu-sanan määrittelee kertoja omalla tarinallaan.” (Karlsson 2003, 116.)
- 2 Kirjailijan nimeäminen teoksen tekijänä on suomalaisessa kirjallisuudessa suhteellisen uusi ilmiö. Vielä 1800-luvun puolivälissä anonymiteetti oli hyvin tavallinen käytäntö, niin miehillä kuin naisilla, niin sanomalehdissä kuin kirjallisuudessa. Erityisesti tapa oli käytössä romaanikirjallisuudessa. Naiskirjailijoiden kohdalla nimimerkin käyttö kuitenkin jatkui vielä senkin jälkeen kun mieskirjailijoiden teoksia alettiin julkaista heidän omalla nimellään. (Grönstrand 2006, 134–136.)

#### LÄHTEET

- Alanen, Leena 2009: Johdatus lapsuudentutkimukseen. Teoksessa *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Toimittaneet Leena Alanen & Kirsti Karila. Vastapaino, Tampere.
- Barthes, Roland 1993: *Tekijän kuolema, tekstin syntymä*. Suomentaneet Lea Rojola & Pirjo Thorel. Vastapaino, Tampere.
- Bennett, Andrew 2005: *The Author*. Routledge, Lontoo.
- Danto, Arthur C. 1964: The Artworld. *The Journal of Philosophy* 61:19, 571–584.
- DiBlasio, Margaret K. 1987: Reflections on the Theory of Discipline-Based Art Education. *Studies in Art Education* 28, 4/1987.
- Dickie, George 1974: *Art and the Aesthetic*. Cornell University Press, Ithaca (N.Y.).
- Foucault, Michel 1969/1979: What Is an Author? Saatavilla: <https://wiki.brown.edu/confluence/download/attachments/74858352/FoucaultWhatIsAnAuthor.pdf>
- Grönstrand, Heidi 2006: Naiskirjailija ja nimimerkki. Teoksessa *Tekijyyden tekstit*. Toimittaneet Kaisa Kurikka & Veli-Matti Pynttari. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki.
- Harju, Elna 2009: Queer – tuttu ja tuntematon. *Väärinajattelija* 3/2009. Luettu 27.7.2013. Saatavilla: <http://www.vaaris.org/3/queer.htm>
- James, Allison & James, Adrian 2008: *Key concepts in childhood studies*. Sage Publications, Thousand Oaks (CA).
- Kallio, Kirsi Pauliina 2009: Totuus lapsuudesta vai lapsuustotuuksia? Metodologisia lähtökohtia lapsuuden nykyisyyden historian tutkimukseen. *Kasvatus & Aika* 3/2009. Luettu 27.2.2014. Saatavilla: [http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?lan=1&page\\_id=228](http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?lan=1&page_id=228)

- Kallio, Kirsi Pauliina 2010: Missä lapsuus tapahtuu? Teoksessa *Missä lapsuutta tehdään?* Toimittaneet Kirsi Pauliina Kallio, Aino Ritala-Koskinen & Niina Rutanen. Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 105. Nuorisotutkimusverkosto, Helsinki.
- Karhunen, Paula 1991: *Kuka on näyttämötaiteilija? Näyttämötaiteilijatutkimuksen lähtökohtia.* Taiteen keskustoimikunta, Helsinki.
- Karlsson, Liisa 2000. *Lapsille puheenvuoro. Ammattikäytännön perinteet murroksessa.* Oy Edita Ab, Helsinki.
- Karlsson, Liisa 2003: *Sadutus. Avain osallistavaan toimintakulttuuriin.* PS-kustannus, Jyväskylä.
- Karlsson, Liisa 2010: Lapsinäkökulmainen tutkimus ja aineiston tuottaminen. Teoksessa *Missä lapsuutta tehdään?* Toimittaneet Kirsi Pauliina Kallio, Aino Ritala-Koskinen & Niina Rutanen. Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 105. Nuorisotutkimusverkosto, Helsinki.
- Karlsson, Liisa 2012: Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan poluilla. Teoksessa *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan.* Toimittaneet Liisa Karlsson & Reeli Karimäki. Kasvatusalan tutkimuksia 57. Suomen kasvatustieteellinen seura, Turku & Jyväskylä.
- Kuiskaaja 2013: Paljastus avitti bestselleriä. *Helsingin Sanomat* 27.7.2013.
- Kurikka, Kaisa 2006: Peili, lamppu ja vankila vai anonymiteetin utopia? Teoksessa *Tekijyyden tekstit.* Toimittaneet Kaisa Kurikka & Veli-Matti Pynttari. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki.
- Kurikka, Kaisa 2008: Tekijän nimeen – Algot Untolan kuolema ja tekijänimet. Teoksessa *Tekijyyden ulottuvuuksia.* Toimittaneet Eeva Haverinen, Erkki Vainikkala & Tuomo Lahdelma. Nykykulttuurin tutkimuskeskuksen julkaisuja 93. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.
- Kurikka, Kaisa & Pynttari, Veli-Matti 2006: Siinä tekijä missä tutkija. Johdanto teoksessa *Tekijyyden tekstit.* Toimittaneet Kaisa Kurikka & Veli-Matti Pynttari. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki.
- Lehtinen, Anja-Riitta 2009: Lasten toiminta, toimintaresurssit ja toimijuus päiväkotiympäristössä. Teoksessa *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta.* Toimittaneet Leena Alanen & Kirsti Karila. Vastapaino, Tampere.
- Linna, Helena (toim.) 2000: *Tarinatasku. Lapset kirjailijoina.* PS-kustannus, Jyväskylä.
- Mayall, Berry 2002: *Towards a Sociology for Childhood. Thinking from children's lives.* Buckingham, Philadelphia.
- Opetushallitus 2010: Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2010:27. Opetushallitus, Helsinki. Saatavilla: [http://www.oph.fi/download/131115\\_Esiopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2010.pdf](http://www.oph.fi/download/131115_Esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2010.pdf)
- Opetusministeriö 2003: Lastenkulttuuripoliittinen ohjelma. Opetusministeriön julkaisuja 2003:29. Saatavilla: [http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2003/liitteet/opm\\_114\\_opm29.pdf](http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2003/liitteet/opm_114_opm29.pdf)
- Parente-Čapková, Viola 2006: Feminisoitu estetiikka ja naistekijyys. Teoksessa *Tekijyyden tekstit.* Toimittaneet Kaisa Kurikka & Veli-Matti Pynttari. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki.
- Pentikäinen, Antti 2010: Yleisöstä tekijäksi – Mediakasvatuskeskus Metka rohkaisee nuoria valkokankaan autoreiksi. Teoksessa *Taidekasvatuksen Helsinki.* Toimittaneet Tuulikki Koskinen, Pekka Mustonen & Reetta Sariola. Helsingin kaupungin tietokeskus, Helsinki.
- Riihelä, Monika 2002: Lyhyesti sadutuksen ideasta. Lapset kertovat ja toimivat ry:n sivusto.

- Luettu 1.7.2013. Saatavilla: [http://www.edu.helsinki.fi/lapsetkertovat/lapset/Julkaisut/ARTIKKELIT/Sadutuksesta\\_lyhyesti\\_Monika.htm](http://www.edu.helsinki.fi/lapsetkertovat/lapset/Julkaisut/ARTIKKELIT/Sadutuksesta_lyhyesti_Monika.htm)
- Riihelä Monika, Karlsson Liisa, Lastikka Anna-Leena & Karimäki Reeli 2008: *Korvaan päin – lasten omien satujen kirja*. Lapset kertovat ja toimivat ry, Helsinki.
- Sadutus-metodin teoriataustaa. Lapset kertovat ja toimivat ry:n sivusto. Luettu 1.7.2013. Saatavilla: [http://www.edu.helsinki.fi/lapsetkertovat/lapset/Sadutus/sadutuksen\\_teoriana.htm](http://www.edu.helsinki.fi/lapsetkertovat/lapset/Sadutus/sadutuksen_teoriana.htm)
- Salin, Nana (toim.) 2006: *Herkkäkuuloinen*. Kustannusosakeyhtiö Tammi, Helsinki.
- Stakes (Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus) 2005: Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Oppaita 56. Saatavilla: <http://www.thl.fi/thl-client/pdfs/7eef5448-e8a3-4887-ab97-19719ea74066>
- Stolp, Marleena 2011: *Taidetta, vastustusta, leikkiä ja työtä? Lasten toimijuus 6-vuotiaiden teatteriprojektissa*. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.
- Suomen kielen perussanakirja*. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen julkaisuja 55. Edita Oyj, Helsinki.
- Sädekallio, Outi (toim.) 2002: *Sekasatukirja*. Lapset kertovat ja toimivat ry:n julkaisuja. Saatavilla: <http://www.edu.helsinki.fi/lapsetkertovat/Julkaisut/sekasatukirja.pdf>
- Taikalamppu. Lastenkulttuurikeskusten valtakunnallisen verkoston sivusto. Luettu 1.7.2013. Saatavilla: <http://www.taikalamppu.fi/index.php/fi/kulttuuripankkipajat/86/208>
- Toivanen, Anna-Leena 2008: Postkoloniaalinen naistekijä? Yvonne Veran tekijyyden tasot. Teoksessa *Tekijyyden ulottuvuuksia*. Toimittaneet Eeva Haverinen, Erkki Vainikkala & Tuomo Lahdelma. Nykykulttuurin tutkimuskeskuksen julkaisuja 93. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.
- Vanderbeck, Robert M. 2010: Kompetentteja sosiaalisia toimijoita? Pohdintoja lapsuuden tutkimuksen aikuisista. Teoksessa *Missä lapsuutta tehdään?* Toimittaneet Kirsi Pauliina Kallio, Aino Ritala-Koskinen & Niina Rutanen. Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 105. Nuorisotutkimusverkosto, Helsinki.
- Vandenbroeck, Michel & Bouverne-De Bie Maria 2010: Lasten toimijuus ja kasvatuksen normit: neuvoteltu yhtälö. Teoksessa *Missä lapsuutta tehdään?* Toimittaneet Kirsi Pauliina Kallio, Aino Ritala-Koskinen & Niina Rutanen. Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 105. Nuorisotutkimusverkosto, Helsinki.
- Virtanen, Viivi 2013: APUA, jättiläispupu! Ville Tietäväinen teki Aino-tyttärensä kanssa kirjan pahoista unista. *Helsingin Sanomat* 29.7.2013.
- Watson, Victor 2000: By children, about children, for children. Teoksessa *Where Texts and Children Meet*. Toimittaneet Eve Bearn & Victor Watson. Routledge, New York & Lontoo.
- Wikipedia. Vapaa tietosanakirja. Luettu 5.7.2013. Saatavilla: <http://fi.wikipedia.org/wiki/Taiteilija>



## II

### LAPSEN TOIMIJUUDEN TARKASTELUA VISUAALISEN AINEISTON AVULLA

Pennanen, Lea 2015

Teoksessa M. Mustola & J. Mykkänen & M. L. Böök & A.-V. Kärjä (toim.)  
*Visuaaliset menetelmät lapsuuden- ja nuorisotutkimuksessa* (s. 105–118).  
Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 170.

Uudelleenjulkaistu Nuorisotutkimusseuran luvalla.



# Lapsen toimijuuden tarkastelua visuaalisen aineiston avulla

Lea Pennanen

Eräässä Bill Wattersonin *Lassi ja Leevi* -sarjakuvastripissä (HS 9.5.2014) Lassi on valokuvaamossa. Ensimmäisessä ruudussa kuvaaja sanoo Lassille: ”No niin poika. Istu vain suorassa ja katso minuun. Siinä kaikki.” Lassi istuu jakkaralla taustakankaan edessä ja hymyilee somasti, mutta seuraavassa ruudussa hän jo riuhtoo paitaa päältään. Kuvaaja ei tästä pidä vaan huudahtaa: ”Mitä sinä... Älä nyt riisu paitaasi!” mihin Lassi vastaa: ”Mutta piirsin mahaani hassun naaman.” Ja toden totta, Lassin vatsassa komeilee irvistävä, terävähampainen kasvokuva. Viimeisessä ruudussa kuvaaja käskee Lassiä panemaan paidan takaisin päälleen. Lassi yrittää vielä: ”Katso tätä! Kun hengitän, ilme muuttuu. Hei, ota äkkiä kuva tästä!”

Tämä sarjakuvastrippi voisi kuvata sitä ristiriitaa, joka piilee visuaalisten menetelmien käytössä lapsi- ja lapsuudentutkimuksessa: tutkimuksen tekijä on aikuinen, jolla usein on omat ennakko-odotuksensa tutkimusaineiston suhteen, mutta tutkimukseen osallistuvat lapset eivät välttämättä näistä odotuksista piittaa. Kenen ehdoilla aineistoa siis kootaan, ja kuinka käyttökelpoista tämä aineisto lopulta on? Näihin kysymyksiin olen törmännyt omaa visuaalista aineistoa ihmetellessäni. Talvella 2008 järjestin kollegani Marleena Stolpin (nyk. Mustola) kanssa esikouluikäisten lasten teatteriprojektin jyvaskyläläisessä Tuulenkylän päiväkodissa. Projektin päämääränä oli tuottaa julkinen teatteriesitys, johon lapset tekisivät käsikirjoituksen sadutusmenetelmän avulla ja jossa he toimisivat myös esiintyjinä. Projektin aikana keräsimme sadutettujen tekstien ja lasten haastattelujen lisäksi myös runsaasti visuaalista tutkimusaineistoa: videotaltiointeja projektitunneista ja esityksistä, lasten piirustuksia omasta roolihahmostaan ja hahmonsä puvustuksesta sekä valokuvia lapsista.

Tässä artikkelissa tarkastelen yhden projektiin osallistuneen lapsen, Pauliinan (nimi muutettu), visuaalista aineistoa ja pyrin kuvaamaan hänen toimijuuttaan tämän aineiston kautta. Kuinka paljon ja millä tavoilla Pauliina pääsee vaikuttamaan oman roolihahmonsä rakentumiseen projektin eri vaiheissa? Millaisia osallistumisen mahdollisuuksia yksittäisellä lapsella on tällaisessa projektissa, ja miten nämä mahdollisuudet tulevat visuaalisessa aineistossa esiin? Analyysin kohteena on Pauliinan piirustus sekä videomateriaalia ja valokuvia, joissa Pauliina esiintyy joko yksin tai yhdessä muiden kanssa.

Visuaalinen aineisto ja metodologiset käytännöt voidaan jakaa kolmeen eri ryhmään sen mukaan, miten aineisto on tuotettu (esim. Banks 2001). Teatteriprojektimme visuaalinen aineisto kuuluisi tämän luokittelun mukaan ryhmään, jossa tutkija tuottaa kuva-aineistoa yhdessä muiden toimijoiden kanssa. Tällaisen kollaboratiivisesti tuotetun aineiston hyödyntäminen alkaa olla sosiologisessa ja antropologisessa tutkimuksessa yhä yleisempää kahden muun aineistoryhmän eli tutkijan itsensä tuottaman tai valmiiksi olemassa olevan



aineiston sijaan. Audiovisuaalisen aineiston erottaminen pelkästään visuaalisesta aineistosta koetaan usein tarpeettomana, sillä kyse on kuitenkin katseesta ja katsomisen tekniikasta, eikä visuaalisuutta ole syytä yksinkertaistaa pelkkään näköaistiin. Kollaboratiivisen aineiston tuottamisessa tutkijan omat intressit näkyvät ja kuuluvat, ja näin saa ollakin, kunhan tuottaminen tapahtuu yhteisymmärryksessä kaikkien prosessiin osallistuvien kesken ja he saavat myös itse määritellä, mitä aineisto kuvaa. (Muurimäki 2014.)

Teatteriprojektimme aineistosta audiovisuaalisia ovat kaikki videomateriaalit sekä haastattelut, joissa lapset kertovat piirroksistaan ja roolihahmoistaan. Tutkimusaineiston käyttöön pyysimme kirjallisen luvan sekä lasten huoltajilta että lapsilta itseltään. Lapset allekirjoittivat yhteisen sopimuksen omalla sormenjäljellään, sillä kaikki eivät vielä osanneet kirjoittaa omaa nimeään. Koimme erityisen tärkeäksi sen, että kerromme lapsille itselleen (emme ainoastaan huoltajille), millaisesta tutkimuksesta on kyse ja mihin aineistoa käytetään, vaikka emme osanneetkaan arvioida, kuinka olennaisia nämä tiedot heidän mielestään olisivat. Tässä artikkelissa olen hyödyntänyt sekä visuaalista että audiovisuaalista aineistoa, sillä pelkät piirrokset ja valokuvat eivät tulkinnanvaraisuutensa vuoksi tarjoa mielestäni riittävän kattavaa tai luotettavaa näkökulmaa lapsen toimijuuteen. Ennen kuin käyn tämän visuaalisen aineiston kimppuun, määrittelen käyttämäni toimijuuden ja visuaalisuuden käsitteet.

## LAPSEN TOIMIJUUS JA LAPSINÄKÖKULMAINEN TUTKIMUSOTE

Toimijuuden käsitteellä on pitkä historia erityisesti sosiologisessa tutkimuksessa, ja sen avulla voidaan tarkastella yksilön suhdetta sosiaalisiin rakenteisiin, instituutioihin ja arvojärjestelmiin. Toimijuutta määrittää toimijan mahdollisuus ja kyky itsenäiseen toimintaan ja valintojen tekemiseen ulkoisesta ohjauksesta riippumatta sekä se, tuleeko toimija kuulluksi ja onko hänen toiminnallaan vaikutuksia. Kun puhutaan lasten toimijuudesta (*children's agency*), viitataan yleensä siihen, millä tavoilla lapset voivat vaikuttaa omilla toimintaympäristöissään ja mitä seurauksia näillä vaikutuksilla on laajemmin, yhteiskunnallisesti. (Lehtinen 2009, 90–92.) Lapsuudentutkimuksen monitieteisyys on sittemmin täsmentänyt tätä käsitystä siten, että toimijuus ymmärretään alati muuttuvaksi, kontekstisidonnaiseksi käsitteeksi, eikä lapsi (tai aikuinen) ole koskaan täysin riippumaton toimija vaan aina sosiaalisen ja kulttuurisen ympäristönsä sekä vuorovaikutuksen muovaama (Karlsson 2012, 22–23).

Varhaiskasvatuksen professori Leena Alasen mukaan yksi lapsuudentutkimuksen paradigman lähtökohdista on, että lapset kyllä tunnustetaan sosiaalisiksi, yhteiskunnallisiksi toimijoiksi, mutta heidän osallisuutensa jää usein näkymättömäksi (Alanen 2009, 22). Lapsuudentutkimuksen tehtävänä on tehdä tätä osallisuutta näkyväksi. Näkyväksi tekemiseen liittyy olennaisesti lasten tuottaman tiedon huomioon ottaminen ja arvostaminen, mikä onkin lapsi- ja lapsuudentutkimuksen kentällä nykyään jo luonteva osa tutkimustyötä (esim. Karlsson & Karimäki 2012). Lapset tuottavat tietoa useilla eri tavoilla (Karlsson 2012, 19), ja tässä artikkelissa hyödynnän näistä tiedon tuottamisen tavoista kahta: tuotosten kautta hankittua tietoa (piirros) sekä reaaliajassa tuotettua tietoa

(videomateriaali ja valokuvat). Päämääränä on lapsen oman näkökulman, kokemuksen ja lapsen tuottaman tiedon tavoittaminen, joten voidaan puhua lapsinäkökulmaisesta tutkimuksesta (Karlsson 2012, 23). Lapsilähtöisyys tai -keskeisyys (mt., 21–22) sen sijaan ei ole ollut kaikkien tutkimusprojektin vaiheiden ohjaava periaate – esimerkiksi alkuperäinen idea teatteriprojektista syntyi aikuisten kesken. Toisaalta voin puhua vain päämäärästä, sillä lapsen näkökulma välittyy joka tapauksessa minun, aikuisen, tekemien tulkintojen ja valintojen kautta. Kollegani sanoin: ”Tarkastelen tutkimusaineiston kuvaamaa todellisuutta sellaisena kuin se minulle näyttäytyy, joten omat sitoumukseni ja käsitykseni ohjaavat vahvasti tutkimusprosessia” (Stolp 2011, 43). Voin myös todeta, että olipa valintani tietoinen tai ei, on tutkimukseni niin sanotusti lapsierityistä: käsitteleen lapsia ja lasten tuottamaa tietoa jollain tavalla erityisenä, en samanlaisena suhteessa aikuisiin ja aikuisten tuottamaan tietoon – muutenhan en korostaisi sitä, että kyseessä on nimenomaan lasten tuottama tieto.

## MIKÄ ON KUVA?

”Kuvat ovat osa visuaalisuutta, mutta kaikki visuaaliset ilmiöt eivät järjestäydy mielesämme kuviksi” (Seppä 2012, 20). Visuaalisuuden käsite on laajempi kuin kuvan käsite, sillä visuaalinen voi olla muotoja, värejä, liikettä ja merkityksiä, kaikkea näköaistin varassa olevaa. Kuvan puolestaan ymmärrämme useimmiten liikkumattomana, kaksiulotteisena kohteena, vaikka se ei kaikissa tapauksissa näiden määritelmien sisällä pysykään. Kuvataideakatemian professori Anita Sepän mukaan kuvan yksiselitteinen määrittelyminen on hankalaa, mutta yleisesti ottaen voidaan puhua eräänlaisesta kulttuurisesta vuorovaikutussuhteesta, johon vaikuttavat esimerkiksi kuvan tekijän ominaisuudet, kuvan vastaanottajan lukutapa, kulttuurin kielelliset järjestelmät, tekniikka, tiedostamattomat kokemukset ja ruumiillisuus. (Seppä 2012, 19–20.)

Visuaalisen kulttuurin tutkija Janne Seppänen käyttää termiä representaatio, joka on vakiintunut visuaalisen kulttuurin tutkimuksen käsitteistöön kuvista puhuttaessa: kuva on aina esitys eli representaatio jostakin. Representaatiota voidaan pitää todellisuuden heijastumana, jolloin olennainen kysymys on, miten hyvin kuva vastaa todellisuutta vai vastaako ollenkaan. Representaation voidaan myös ajatella rakentavan todellisuutta, jolloin haluamme tietää, millaista todellisuutta kuva rakentaa ja millä keinoilla. Niin tai näin, representaatioissa on kyse merkitysten tuottamisesta, ja representaatiot ovat aina toiminnallisia. Joku on tuottanut ne, joku vastaanottaa eli käyttää ja kuluttaa niitä, ja tämä vastaanotto vaatii aina myös tulkinnallisia prosesseja. (Seppänen 2005, 77–78, 84.)

## MITEN KUVIA TULKITAAN?

Kuvia tulkittaessa on tärkeää tiedostaa, että yksikään kuva ei esitä maailmaa ja todellisuutta sellaisenaan. Kuva on aina tulkinta maailmasta, ja katsoja tulkitsee kuvaa omasta asemastaan käsin. Hän näkee kuvan siten kuin hänet on opetettu näkemään, siten kuin



hänen sallitaan nähdä tai halutaan näkevän. Näkemisen tavat ovat historiallisesti, maantieteellisesti, kulttuurisesti ja sosiaalisesti erityisiä, ja kriittinen visuaalisen kulttuurin tutkija osaa ottaa tämän huomioon. (Rose 2007, 2, 12.) Representaatiot ovat siis paitsi subjektiivisia myös kulttuurisesti jaettuina, jolloin niiden tulkintakin on väistämättä kulttuurisidonnaista. Siksi on helppo ymmärtää, ettei kuvan tulkintaan riitä pelkkä kuvan katsominen. On myös analysoitava niitä kulttuurisia merkityksiä ja yhteyksiä, joita kuva mukanaan kantaa. (Seppänen 2005, 82, 86.)

Pauliina (kommentoi piirustustaan): Harmi ku ei voi kirjottaa tähän mitään.

Ohjaaja: Saat sää siihen kirjottaakin.

Pauliina: No en mä voi ku mä en osaa kirjottaa!

Representaatioiden tulkinnassa on kyse visuaalisesta lukutaidosta. Seppäsen mukaan visuaalinen lukutaito pohjautuu siihen perusolettamukseen, että kuvia voisi lukea samalla tavalla kuin kirjoitustakin. Visuaalinen lukutaito on toisaalta jotain, joka alkaa kehittyä itsestään jo varhaislapsuudessa, mutta toisaalta varsinaisen visuaalisen lukutaidon saavuttamiseksi on tehtävä tietoista työtä. Länsimaisessa kulttuurissa käsitys ihmisestä perustuu kielellisyyteen ja kirjallinen lukutaito on valta-asemassa. Näitä kahta, visuaalista ja kielellistä, ei kuitenkaan tarvitse ajatella toistensa vastakohtina, sillä ne ovat kiinteässä yhteydessä toisiinsa. Tekstit ovat merkkejä, eräänlaisia kuvia, joita luetaan silmillä. Kielellinen on siis myös visuaalista ja toisaalta visuaalinen on kielellistä, sillä esimerkiksi elokuvassa nähdyn ymmärtää usein kunnolla vasta kun keskustele siitä toisen ihmisen kanssa. Yhteydestä huolimatta kielellinen ja visuaalinen eivät täysin palaudu toisiinsa. Ihminen voi kokea näköaistimuksia, jotka ovat kielen ulottumattomissa: tällainen olisi esimerkiksi voimakkaita tunteita herättävä maalaus. (Seppänen 2002, 14, 16, 21–22, 36–37.)

Visuaalisen lukutaidon käsite perustuu semioottiseen teoriaan. Semiotiikassa tutkitaan representaatioita ja kysytään, mitä kuvat esittävät ja millä tavalla. Semioottisen tulkinnan kohteena ovat myös kuvien piilomerkit eli niihin mahdollisesti kätkeytyvät ideat ja arvot. Semioottisen kielitieteen isän, Ferdinand de Saussuren mukaan kaikki kielelliset merkit koostuvat merkitsijästä eli verbaalisesta representaatiosta (esimerkiksi yksittäinen äännetty tai kirjoitettu sana) ja merkitystä eli mielikuvasta, jonka merkitsijä vastaanottajassa aiheuttaa. Merkki on aina näiden kahden yhteisvaikutuksen tulos vastaanottajan mielessä. Merkit eivät siis jäljittele todellisuutta vaan rakentavat ja tuottavat sitä, sillä ne toimivat aina suhteessa toisiin merkkeihin ja ovat osa laajaa kielellistä systeemiä ja kulttuuria. (Seppä 2012, 128–131.)

Toinen keskeinen semiootikko, Charles S. Peirce, puolestaan erotti toisistaan merkin, merkin käyttäjän sekä kohteen, johon merkki viittaa. Hänen mukaansa vastaanottajan mielessä syntyvä mielikuva on loputtomasti uudelleen tulkittavissa, se synnyttää jatkuvasti lisää assosiaatioita. Merkitykset muodostuvat vastaanottajan tulkinnallisten neuvottelujen tuloksena, ja näihin neuvotteluihin vaikuttaa tulkitsijan yksilöllisten ominaisuuksien lisäksi myös ympäröivä kulttuuri. Peircen mielestä tämä ei silti pakota meitä tiettyihin tulkintoihin vaan pikemminkin luo erilaisia mahdollisia lukutapoja, joista voimme valita. Vaikka tekijäkin on aina vastuussa kuvansa tulkinnasta, on merkityksen muo-

dostumisessa loppujen lopuksi tärkeintä lukijan kompetenssi, tulkinnallinen kyvykkyys. Kuvantutkimuksessa semioottinen lähestymistapa on kiinnostanut erityisesti niitä tutkijoita, jotka haluavat kyseenalaistaa tai uudistaa vallitsevia katsomis- ja ajattelutapoja. (Seppä 2012, 131, 134–135.) Nämä pyrkimykset ovat tuttuja myös lapsuudentutkimuksessa, sillä usein siinäkin on kyse vallitsevien katsomis- ja ajattelutapojen uudistamisesta, lapsi/aikuinen-dikotomian purkamisesta. Lasten kanssa yhteistyössä tuotetun visuaalisen aineiston analyysiin semiotiikka avaa merkityksellisiä tulkinnallisia mahdollisuuksia ja toisaalta auttaa ymmärtämään, miksi tulkitsen kuvia juuri sillä tavalla kuin tulkitsen.

## VISUAALISET JÄRJESTYKSET LAPSIKUVAUKSESSA

Visuaalisilla järjestyksillä tarkoitetaan visuaalisen todellisuuden säännönmukaisuuksia ja niihin liittyviä merkityksiä. Visuaalisiin järjestyksiin sisältyy erilaisia kulttuurisia merkityksiä, jotka ovat vakiintuneet ja jotka jaetaan yleisesti. Tällöin visuaalinen lukutaito onkin kykyä ymmärtää ja tulkita näitä merkityksiä. Ymmärtämisen lisäksi yksi visuaalisen lukutaidon keskeinen osataito on myös vaihtoehtoisten esitysten tuottaminen, visuaalisten järjestysten tietoinen haastaminen ja kyseenalaistaminen. Seppänen havainnollistaa väitettään Platonin luolavertauksella: tietynlainen ei-katsominen, luolasta ulos astuminen ja ajatuksella näkeminen on olennaista, jos halutaan nähdä toisin ja uudistaa totuttuja visuaalisia järjestyksiä. (Seppänen 2002, 14, 36, 57, 148.)

Valta ja vallankäyttö liittyvät oleellisesti visuaalisiin järjestyksiin, kuten kaikkeen inhimilliseen, sosiaaliseen toimintaan. Valta ohjaa ihmisten visuaalisista järjestyksistä tekemiä tulkintoja sekä tulkintojen luutumista itsestäänselvyyksiksi. Vallan toimivuuden kannalta näkymättömyys on yhtä tärkeää kuin näkyvyys, ja yksi tapa marginalisoida tiettyjä ihmisryhmiä on tehdä heidät tavalla tai toisella näkymättömiksi. Tällä tavalla voidaan rakentaa ”normaalin ja tavoiteltavan ihmisyyden normia” visuaalisten järjestysten kautta. Konkreettisesti tämän voi ymmärtää, kun miettii millä tavalla länsimaisessa kuvastossa esitetään sukupuolta tai vaikkapa etnisiä vähemmistöjä. (Seppänen 2002, 34, 41, 43–44, 147.)

Eri sukupuolten tai etnisten vähemmistöjen lisäksi myös lapsia koskevat tietyt visuaaliset järjestykset, joita voidaan tarkastella esimerkiksi tutkimalla lapsikuvauksen historiaa. Minna Lehto on kirjoittanut aiheesta artikkelin *Lapsen Maailma* -lehteen (4/2013). Artikkelissaan hän tuo esiin lasten valokuvaamisessa tapahtuneita muutoksia Suomessa 1800-luvulta tähän päivään. Valokuvat heijastavat lapsen aseman muuttumista, sillä niissä(kin) lapset edustavat aina oman aikakautensa ihanteita. Kun valokuvaaminen saapui Suomeen 1840-luvulla, oli kuvaaminen vielä harvojen ja valittujen etuoikeus. Kuvauskohteena oli joku tärkeänä pidetty henkilö, siis aikuinen, ja lapset kelpasivat korkeintaan eräänlaiseksi rekvisiitaksi. Lapset puettiin ja aseteltiin kuviin ikään kuin pienikokoisiksi aikuisiksi, eikä minkäänlaista lapsuuteen liittyvää, kuten leluja, saanut kuvissa näkyä. Lapsen persoonaa ei millään tavalla korostettu, toisin kuin aikuisen. Nykyään tilanne on oikeastaan päinvastainen, sillä lapset ovat perhekuvien keskipisteenä: tuskin mitään tai ketään muuta kuvataan niin paljon kuin perheen uutta tulokasta. Nykykuvissa



lapset saavat Lehdon mukaan jo näyttää sellaisilta kuin ovat, takkutukkaisilta tai vaikka irvisteleviltä – hiljaa paikallaan istumista ja nätisti hymyilemistä ei enää vaadita. (Lehto, *Lapsen maailma* 4/2013, 33–34.)

Lehdon artikkelin ohessa on Minna Huuhkan kirjoittama esittely lapsikuvaukseen erikoistuneesta Studio Ilostta. Studion valokuvaajat Katja Harviainen ja Riina Salokangas kertovat lapsensa kuvattavaksi tuovien vanhempien toivovan, ”että lapsesta saadaan hyvä kuva, jota kelpaa esitellä” ja että jälkikasvu loihitisi ”kasvoilleen valokuvauksellisia ilmeitä” (Huuhka, *Lapsen maailma* 4/2013, 35). Harviaisen ja Salokankaan mukaan aikuiset tietävät tarkasti, mitä kuvilta haluavat, ja arvostavat persoonallisuutta. Kuvaajat itse taas ovat sitä mieltä, että parhaat kuvat syntyvät useimmiten silloin, kun lapsi ei poseeraa eikä hymyile. (LM 4/2013, 35.) Mitä studiokuvaukseen tulee, on ehkä sittenkin niin, että valokuvauksen ammattilaiset kyllä antaisivat lasten toteuttaa itseään valokuvissa, mutta vanhemmat maksavina asiakkaina esittävät vaatimuksia, näkemyksiä ja odotuksia: istu hiljaa paikallasi ja hymyile nätisti.

Teatteriprojektissamme valokuvien merkitys oli tietenkin aivan toinen kuin studiossa otettujen perhepotrettien, ja lapset saivat olla kuvissa juuri siten kuin halusivat, heitä ei pyritty ohjalemaan. Lapsia kuvattiin sekä roolivaatteissa että ilman, päiväkodissa pidettyjen projektituntien aikana sekä lopullisten esitysten harjoituksissa. Visuaaliset järjestykset ja lapsikuvauksen historia on kuitenkin otettava huomioon silloin, kun ryhdyn lukemaan ja tulkitsemaan näitä projektin yhteydessä otettuja valokuvia. Muuten voi käydä niin, että lukutapani uusintaa lapsiin liittyviä marginalisoivia visuaalisia järjestyksiä, vaikka lapsuudentutkijana tehtäväni olisi purkaa ja kyseenalaistaa niitä.

## VALOKUVAT TEATTERIPROJEKTIN TUTKIMUSAINEISTONA

Valokuva-aineistolla on tutkijan kannalta lukuisia etuja ja käyttötapoja, kuten Gillian Rose (2007) toteaa artikkelissaan ”Making photographs as part of a research project”. Rosen mukaan valokuvat kantavat mukanaan tietoa (*information*), tunnetiloja (*affect*) ja heijastumia (*reflection*), ja erityisesti sosiaalitatiivisissa valokuvia pidetään usein todellisen elämän representaatioina, jolloin niiden lähdearvo on korkea. Valokuvien tutkimuskäytölle ei ole olemassa vakiintunutta metodologista viitekehystä, mutta Rose lähestyy aihetta jakamalla valokuva-aineiston käytön metodologisesti kahteen eri ryhmään sen mukaan, millä tavalla valokuvien ominaisuudet toimivat tutkimusprojektissa. Ensimmäisessä ryhmässä kuvat ovat alisteisia (*subordinated*) tutkijan tulkinnoille, ja niiden merkitys on siinä, millä tavalla ne auttavat tutkimuskysymyksen vastaamisessa (tukeva käyttö). Toisessa ryhmässä valokuva-aineisto nähdään lisänä (*excessive*) tutkijan tulkinnalliselle työlle (täydentävä käyttö). Jälkimmäisessä ryhmässä valokuvien annetaan osoittaa tutkimuksellinen arvonsa ja merkityksensä omilla ehdoillaan, sellaisenaan, kun taas ensimmäisessä ryhmässä valokuvat ovat visuaalinen todiste tai täydennys kirjoitetulle tekstille, ja ne saavat merkityksensä vasta tutkijan tulkitsemina. Rosen mukaan esimerkiksi valokuva-dokumentaatio kuuluu ensimmäiseen ryhmään. (Rose 2007, 238–239.) Meidän teatteriprojektissamme valokuvauksen tarkoitus oli juuri dokumentointi. Marleena

Stolp kuvasi projektiin osallistuneita lapsia, jotta saamme tutkimusta varten aineistoa, jota voimme myöhemmin analysoida. Projektin aikana kuvattu materiaali on alisteista tutkimustyölle ja tutkijoiden tulkinnoille niistä, ja näitä tulkintoja teen nyt kahdesta valokuvasta, joissa Pauliina esiintyy.

Ensimmäisessä kuvassa on Pauliinan lisäksi neljä muuta lasta. Lapset seisovat penkillä kuvan taustalla ja heidän ilmeistään ja asennoistaan voi päätellä, että valokuvan ottamishetkellä he ovat roolihahmojaan leijonia ja tiikereitä (vaikka kuvaaja ei tätä heiltä erikseen pyytänyt): osa heistä irvistää, ja he kaikki kurkottelevat käsiään kuin kynsien – kaikki muut paitsi Pauliina. Pauliina istuu penkillä kuvan etualalla käsi poskella ja katsoo suoraan kameraan silmälasiansa yli, otsatukkansa alta, jokseenkin kyllästyneen oloisena. Kuva on kiinnostava erityisesti juuri Pauliinan vuoksi, sillä vaikka taustalla olevat lapset ovat aktiivisissa, hallitsevissa asennoissa, kiinnittyy katse silti staattiseen Pauliinaan. Ristiriita hänen ja muiden lasten välillä on ilmeinen ja herättää kysymyksiä: Mitä Pauliina ajattelee kuvaustilanteessa? Onko hän kuvassa roolihahmossaan vai omana itsenään? Pauliina näyttää siltä, kuin hänet olisi pakotettu kuvaan vasten tahtoaan, toisin kuin muut lapset. Hänen ilmeensä tuntuu kyseenalaistavan koko kuvan ottamisen mielekkyyttä. Kenties kuvia on otettu ennen tätä kuvaa jo niin monta, ettei Pauliina enää jaksa innostua, tai ehkä hän olisi halunnut olla kuvassa jollain aivan muulla tavalla, mutta on joutunut alistumaan enemmistön tahtoon. Joka tapauksessa Pauliina osoittaa omaa tahtoaan ja oman tilan ottamista asettumalla kuvaan omalla tavallaan muiden poseerauksista piittaamatta.



Kuva 1. Ryhmäkuvaa Kolme miljoonaa leijonaa -esityksen tekijöistä, Pauliina etualalla.



Kuvassa 2 Pauliina on yksin, tällä kertaa roolipuvussa. Hän istuu penkillä hieman vasemmalle nojaten, oikea jalka suoristettuna sivulle, vasen jalka koukussa allaan. Pauliina katsoo suoraan kameraan, mutta hänen ilmeensä on vaikea tulkita. Ilmeessä ja asennossa on vakavuutta ja itsetietoisuutta, ja asento vaikuttaa tarkkaan harkitulta. Kuvassa Pauliina näyttää olevan sisällä roolihahmossaan enemmän kuin edellisessä kuvassa. Tähän tulkin-taan saattaa tosin ohjata vain se, että Pauliina on kuvassa pukeutunut rooliasun ylleen. Kyse voi olla myös siitä, että kuva on otettu projektin myöhemmässä vaiheessa, jolloin omat roolihahmot ja koko esityksen kulku on tullut lapsille tutummaksi ja enemmän omaksi. Molemmissa valokuvissa Pauliinan toimijuuden voi mielestäni tulkita aktiiviseksi hänen voimakkaan läsnäolonsa sekä suoran, peittelemättömän katseensa vuoksi.



Kuva 2. Pauliina leijona-asussa.

Kuvista tekemissäni tulkinnoissa päädyn siis siihen, että Pauliinan toimijuus näyttyy vahvana ja omaehtoisena. Tulkintani perustuu Pauliinan erottautumiseen muista lapsista (kuva 1) sekä Pauliinan asentoon ja siihen, että hän katsoo suoraan kameraan (molemmat kuvat). Kuten aiemmin kirjoitin, Rosen ja Seppäsen mukaan tällaiset subjektiiviset tulkin-nat eivät kuitenkaan riitä, vaan olisi pystyttävä analysoimaan myös niitä kulttuurisia merkityksiä, jotka tulkintoja ohjaavat. Näiden valokuvien kohdalla kulttuuriset merki-tykset voisivat liittyä esimerkiksi lapsivalokuvauksen perinteisiin ja mahdollisesti myös kuvattavan sukupuoleen. Pauliina ei selvästikään ole huomaamatonta ”kuvausrekvisiittaa” eikä hän myöskään ”söpöile” tai hymyile nätisti, kuten valokuvattavilta lapsilta on eri aikoina odotettu. Mitä taas katseeseen tulee, vielä tänäkin päivänä on olemassa patriar-



kaalisia yhteiskuntia, joissa vierasta miestä suoraan silmiin katsova nainen saattaa päästä hengestään tämän uhmakkaan teon vuoksi. Tämä merkitys on kenties kaukaa haettu, mutta 2000-luvun länsimaisessa kulttuurissakin naisen suoraan katseeseen liitetään tietynlaista uhmaa ja itsetietoisuutta. Naistenlehdet antavat flirttailuvinkkejä, joiden mukaan naisen suora katse on lupaus seksistä, kun taas feministinen teoria tarkastelee katseen ja sukupuolen kytköksiä yhteiskunnalliseen vallankäyttöön hieman laajemmasta näkökulmasta (esim. Liljeström, 2004). Kaikki edellä mainittu on joka tapauksessa sitä monimutkaista kulttuuristen merkitysten painolastia, joka osaltaan vaikuttaa katsomisen tapaan ja tekemiini tulkintoihin, ja siksi niiden erittelyä ei voi ohittaa.

## PIIRROKSET TEATTERIPROJEKTIN TUTKIMUSAINEISTONA

Vaikka valokuvia pidetäänkin usein totuusarvoltaan korkeampina kuin piirroksia (esim. Seppänen 2002, 34), on piirroksilla oma erityislaatuinen paikkansa tutkimusaineistona. Piirretty kuva voi sisältää inhimillistä olemassaoloa koskevaa eksistentiaalista (esimerkiksi tunteisiin ja arvoihin liittyvää) tietoa, ja piirtäminen on pienillekin lapsille hyvä tunnelmaisuuden ja omien ajatusten esittämisen apukeino. Piirros ei koskaan täydellisesti vastaa piirtäjänsä mielikuvaa piirrettävästä kohteesta, mutta tavoittaa kuitenkin mielikuvan keskeisiä ominaisuuksia. Välineet ja tekniikka vaikuttavat olennaisesti sekä piirtämiseen prosessiin että lopputulokseen, sillä niillä on aina omat mahdollisuutensa ja rajoituksensa. (Oksanen 2012, 23–24.)

Teatteriprojektissamme pyysimme lapsia piirtämään kuvia omista roolihahmoistaan sekä suunnittelemaan roolihahmojensa puvustusta piirtämällä. Ajanpuutteen vuoksi emme voineet valmistaa pukuja ja lavasteita yhdessä lasten kanssa, kuten olimme ajatelleet, vaan valmistimme niitä lähinnä iltaisin ja öisin muun projektitoiminnan ohessa. Sen vuoksi lasten omat piirrossuunnitelmat olivat meille tärkeitä, vaikka lopulta omat kykymme ja rajoituksemme pukujen valmistamisessa ohjasivat asujen ulkonäköä paljon enemmän kuin yksikään piirretty suunnitelma. Tässä yhteydessä lasten toimijuuden tukeminen tai näkyväksi tekeminen ei siis täysin siirtynyt periaatteen tasolta käytäntöön. Piirrosaineistoa voi silti käyttää toimijuuden havainnointiin, sillä piirroksissa lapset ovat ilmaisseet omia toiveitaan, halujaan, mielikuviaan ja ideoitaan hahmon ulkoisen olemuksen suhteen. Piirrosten tulkinta olisi kuitenkin mielestäni epämääräistä ilman piirtäjän omia kommentteja tai selityksiä, varsinkin kun koko teatteriprojektista on jo vuosia aikaa. Siksi haastattelimme lapsia piirtämisen aikana ja esitimme heille kysymyksiä heidän piirroksistaan ja roolihahmoistaan. Otin haastattelut mukaan tähän analyysiin tukemaan visuaalista aineistoa, Pauliinan piirrosta, mutta kuten seuraavissa kappaleissa tulee esiin, haastatteluista ei lopulta ole juuri lainkaan apua kuvan tulkinnassa.



Kuva 3. Pauliinan suunnitelma omasta rooliasustaan.

Kuvaan 3 Pauliina on piirtänyt hahmoja, jotka tulkitseen hänen roolihahmonsa mukaisesti leijoniksi, sillä kyseessä on suunnittelupiirros oman roolin puvustusta varten. Hän on lisäksi piirtänyt paperille muutamia nuolia osoittamaan näitä hahmoja. Nuolien avulla hän ehkä haluaa korostaa ja varmistaa, että juuri tältä hänen leijonahahmonsa tulee näyttää. Voi myös olla, että nuolten tarkoituksena on osoittaa hahmon puvustuksesta joitain tärkeitä yksityiskohtia, jotka saattaisivat jäädä meiltä aikuisilta muuten huomaamatta. Tai kenties Pauliina on halunnut merkitä tietyn järjestyksen asun valmistamisessa? Kuvassa on myös yksi punainen rasti, joka peittää alleen jotain, josta on vaikea saada selvää. Meidän kulttuurissamme punainen rasti representoi kieltoa tai vaaraa niin vakiintuneesti, että esikoululaisen voi olettaa jo sisäistäneen tämän representaation. Siten voisi tulkita, että Pauliinan kuvassa rasti merkitsee hänen mielestään epäonnistunutta kohtaa piirroksessa. Tai ehkä Pauliina haluaa osoittaa rastin avulla, mitkä asiat eivät missään tapauksessa kuulu hänen leijona-asuunsa. Rastin alla saattaa olla jotain, mikä yleensä mielletään leijonille kuuluvaksi mutta mitä Pauliina ei halua omalle leijonalleen.

Piirroksen tulkinta jää lopulta avoimeksi, sillä Pauliinan haastattelut eivät vahvista tai kumoa edellä esittämiäni tulkinnallisia vaihtoehtoja. Haastatteluissa Pauliina ei erityisemmin kuvaile hahmonsa ulkonäköä vaan lähinnä luonteenpiirteitä ja muita ominaisuuksia. Alla on toisen ohjaajan ja Pauliinan keskustelut Pauliinan piirtämistä kuvista sekä hänen roolihahmostaan, äitileijonasta.

## Haastattelu 1

O: Niin. Kerros Pauliina, sul oli... Mikä sun hahmo on?

Pauliina: No leijona.

O: Miksi sä valitsit leijonan?

Pauliina: Noo mä... must on vaan niin hauskaa leikkii, leikkiä nyt esimerkiks leijonia.

O: Okei. -- Millanen se sun leijona oikein on?

Pauliina: Noo, ihan tavallinen sen näkönen leijona.

O: Joo-o. -- Onks sil muita, et onks se esimerkiks --

(Muut lapset keskeyttävät hetkeksi.)

O: Onks tossa... onks toi vielä muu, muunlainen ku tavallinen leijona? Onks sillä muita, minkälaisia se... minkälainen se on?

(Pauliina ei vastaa.)

Tässä haastattelun vaiheessa Pauliinalla ei vielä tunnu olevan tarkkaa käsitystä siitä, millainen hänen roolihahmonsaa tulee olemaan, millainen sen hänen mielestään pitäisi olla tai millainen hän haluaisi sen olevan (tai mitä hän kuvittelee meidän aikuisten haluavan). Pauliina määrittelee oman leijonahahmonsaa ainoastaan ”ihan tavalliseksi”. Toisessa haastattelussa kuvailua on jo enemmän.

## Haastattelu 2

O: Entä sitten Pauliina, ketä sää esität?

Pauliina: Öö, äitileijonaa.

O: Äitileijonaa? No tota, minkälainen se on se äitileijona?

Pauliina: No, kiltti.

O: Joo?

Pauliina: Se auttaa.

O: Joo-o.

Pauliina: Jaaa, ja tää tykkää kaikista.

O: Tykkää kaikista? Okei. Hyvä, onko vielä jotain muuta?

Pauliina: Hyvä ruokavalio.

Pauliinan leijonahahmo on tarkentunut äitileijonaksi, ja Pauliina kuvaa hahmoaan kiltiksi, auttavaiseksi ja sellaiseksi, joka ”tykkää kaikista”. Lisäksi hahmolla on hyvä ruokavalio, mitä se sitten ikinä Pauliinan mielestä tarkoittaakaan. Koska oman hahmon piirtäminen ja rooliasun suunnittelu piirtämällä tehtiin peräkkäisinä päivinä, en voi tehdä sitä päätelmää, että Pauliinan näkemys omasta hahmosta olisi tarkentunut ja selkiytynyt projektin edetessä – välissä oli kuitenkin vain yksi päivä. Toisaalta projekti oli intensiivinen ja kokonaisuudessaan suhteellisen lyhyt, joten yhdessäkin päivässä asiat saattoivat muuttua valtavasti. Haastatteluissa Pauliina ei viittaa suoraan piirtämäänsä kuvaan, ei selitä nuolten tai punaisen rastin merkitystä, joten haastattelu ei tuo lisämerkityksiä tai uusia näkökulmia visuaaliseen aineistoon. Jos piirtämistilanteet olisi videoitu ja haastattelut tehty siinä samalla, saattaisi yksittäisestä piirroksesta saada enemmän irti tarkastelemalla Pauliinan eleitä ja ilmeitä. Osoittaako hän jotain piirroksen kohtaa puhuessaan? Piirtääkö hän punaisen rastin samalla kun mainitsee, että äitileijonalla on hyvä ruokavalio – jääkö rastin alle kuva hyvään ruokavalioon kuulumattomasta herkusta? Piirrosaineiston äärellä



ei voi olla ajattelematta videomateriaalin etuja pelkkään ääni- tai kuvamateriaaliin verrattuna, joten tarkastelen sitä seuraavaksi.

## VIDEOMATERIAALI TEATTERIPROJEKTIN TUTKIMUSAINEISTONA

Teatteriprojektista kuvattua videomateriaalia on yhteensä noin 16 tuntia: sadutustuokioita, ilmaisuleikkejä ja -harjoituksia, esityksen harjoittelua ja lopulliset esitykset. Materiaalin runsauden vuoksi karsintaa oli tehtävä, ja keskityinkin niihin osuuksiin, joissa Pauliina jollain tavalla rakentaa omaa roolihahmoaan – onhan valokuvissa ja piirroksessakin kyse roolihahmon rakentamisesta ja rakentumisesta.

Pauliina pääsee syvälle äitileijonan roolihahmoon jo projektin alkuvaiheessa tekemässämme kuuma tuoli -harjoituksessa. Kuumen tuolin idea on, että esittäjä eläytyy roolihahmoonsa ja muut saavat kysyä häneltä mitä tahansa, ja esittäjän on vastattava roolissa. Kaikilta projektin lapsilta tämä ei sujunut, mutta Pauliina muuttui äitileijonaksi saman tien tuolille istuuduttuaan, kuten alla oleva katkelma kuuma tuoli -haastattelusta osoittaa.

(K = kysyjä: vaihtuva henkilö, aikuinen tai lapsi)

K: Kukas meillä on seuraavaksi?

Pauliina: Äitileijona.

K: Mitäs haluaisitte kysyä äitileijonalta?

K: Syökö se... Mitä se syö?

Pauliina: Antiloopeja.

K: Hei juotsää tota niin bentsiiniä?

Pauliina: No en!

K: Entäs sitten juoksää niinku tuosta (osoittaa jonnekin eteenpäin)?

Pauliina: Mä juon vettä.

K: No jos sä oot äitileijona ni onksulla miten monta lasta?

Pauliina: Viisi.

K: Onksulla kova työ ettiä niille aina ruokaa?

Pauliina: On. Ja myös että niitten perässä pitää koko ajan juosta ku ne menee millon mihinkin.

K: Aijaa. Ooksää järjestäny niille koskaan ketään hoitajaa vai ooksää aina vahtinu ite niitä?

Pauliina: Joo. Paitsi sillon kun mää etin niille ruokaa niin mää pyydän niille jonkun hoitajan.

K: Tuleeks ne koskaan mukaan pyydystämään ruokaa?

Pauliina: Ei, koska ne säikyttää kaikki eläimet pois.

K: Onko ne vilkkaita?

Pauliina: Aina vanhin lapsi hoitaa niitä. Se vanhin on ykstoista.

K: Entäs pienin?

Pauliina: Nolla.

K: Missäs niitten isä on?

Pauliina: Noo, se kuoli jo aikoja sitten. Tiitätkö miks se kuoli?

K: No miks?

Pauliina: No ku se lähti liian kauas, ja sitten... en mä muista.

K: Käviks sille joku onnettomuus vai?

Pauliina: No joo. Ku se meni kaupunkiin ni se jäi auton alle.

Kuuma tuoli -harjoitus tuo Pauliinasta esiin roolistaan tietoisien, päättäväisen toimijan piirteitä. Hän vastaa kysymykseen kuin kysymykseen epäröimättä, aivan kuin olisi ehtinyt pohtia vastauksia kauemminkin. Ainoastaan harjoituksen loppupuolella esitetyn lastensa isän kuolemaan liittyvän kysymyksen kohdalla hän toteaa aluksi ”en mä muista”, mutta seuraavan kysyjän johdattelun avulla epäröinti katoaa ja vastaus tähänkin kysymykseen muotoutuu.

Videoaineisto on olennainen Pauliinan toimijuutta tarkasteltaessa, sillä videolta voi tehdä havaintoja Pauliina nonverbaalisesta viestinnästä (ilmeet, eleet, äänenkäyttö, asennot ja liikkeet), joka piirros- ja valokuva-aineistossa jää näkymättömiin. Kuuma tuoli -harjoitus on vain yksi esimerkki, mutta se kuvaa koko videoaineiston käyttökelpoisuutta, ja sen vuoksi valitsin laajasta aineistosta juuri tämän kohdan tarkasteltavaksi. Se, mitä yllä olevasta keskustelusta ei voi havaita, näkyy videokuvassa: puhuessaan roolissaan äitileijonana Pauliina istuu tuolilla ryhdikkäästi, hänen artikulaationsa on rauhallista ja selkeää ja hänen olemuksensa huokuu itsevarmuutta. Pauliinan nonverbaalinen viestintä yhdessä hänen vastaustensa kanssa muodostaa kuvan oman roolinsa rakentamisen suhteen aktiivisesta ja vahvasta toimijasta, jollaista tulkitaisin myös Pauliinan valokuvista.

Koko videoaineistoa ei voi purkaa osiin yhdessä artikkelissa, mutta yritän kuitenkin tiivistää Pauliinan projektitoiminnan muutamalla sanalla. Projektin aikana Pauliina tekee runsaasti ehdotuksia paitsi oman roolihahmonsa, myös muiden hahmojen sekä käsikirjoituksen, lavasteiden, musiikin, puvustuksen ja vuorosanojen suhteen. Hän pyrkii ohjaamaan muita ja muistuttaa esimerkiksi unohtuneista repliikeistä ja huomauttaa hyvin hanakasti, jos joku tekee harjoituksissa jonkin asian hänen mielestään väärin. Pauliinalla tuntuu olevan voimakas näkemys omasta roolihahmostaan sekä esityksen kokonaisuudesta, ja hänen on vaikea hyväksyä sitä, että kaikki muut eivät aina suhtaudu esityksen harjoitteluun samalla vakavuudella. Kaiken tämän voin havaita visuaalisen aineiston, erityisesti videomateriaalin avulla, ja siksi koen, että varsinkin videokuvauksen oli ehdoton valinta tutkimukseni aineistonkeruun menetelmäksi.

## VISUAALISTEN MENETELMIEN ARVIOINTIA TEATTERIPROJEKTIN KANNALTA

Teatteriprojektissamme visuaalisten menetelmien käytöllä oli runsaasti etuja, joista kirjoitinkin jo edellä, mutta visuaalisen aineiston keräämiseen ja käyttöön liittyi myös ongelmia. Vaikka pidän itseäni kompetenttina tekemään tulkintoja tästä aineistosta, oli yksi suurimmista aineistoon liittyvistä kysymyksistäni se, millä tavalla minun pitäisi lukea ja tulkita kuva-aineistoa, jotta saisin siitä jotain tutkimuksellisesti relevanttia ja validia irti. Semiotiikkaan ja visuaalisiin järjestyksiin peilaamisesta huolimatta en voinut tehdä muuta kuin oletuksia, arvailuja ja kysymyksiä, joihin en koskaan saa vastauksia. Piirroksia ja valokuvia ovat ehdottoman mielenkiintoista ja inspiroivaa aineistoa, mutta tutkimusaiheen ja -kysymysten tulisi ehkä olla toisenlaisia, jotta aineistoa voisi käyttää sellaisenaan.

Myös aineiston keräämiseen liittyi ongelmia, joita olen kirjannut projektin aikana pitämäni tutkimuspäiväkirjaan. Aluksi päänvaivaa aiheuttivat erilaiset tutkimuseet-



tiset kysymykset kuten se, keneltä kysytään lupa aineiston keräämiseen ja käyttöön, huoltajilta vai lapsilta itseltään. Entä mitä kaikkea tutkimusluvan tulee kattaa? Millä ehdoilla aineistoa saa käyttää ja millä tavalla lasten yksityisyyttä voi ja pitää suojella? Myös konkreettiset aineistonkeruutilanteet toivat mukanaan haasteita, sillä toisinaan lapset halusivat mieluummin tutkia videokameran toimintaa ja pelleillä sen edessä kuin keskittyä harjoitukseen, jota kameralla oli tarkoitus kuvata. Tämän voi toisaalta ajatella myös niin, että ainakin lasten mielestä visuaalisten menetelmien käyttö oli kiinnostavaa.

Käyttämällä visuaalisia menetelmiä saimme käsiimme valtavan laajan tutkimusaineiston, mikä on sekä haaste että mahdollisuus. Haastavaksi aineiston tekee se, että siihen on helppo hukkoa ja unohtaa, mitä alun perin olikaan etsimässä ja tarkkailemassa. Aineistosta ei ehkä löydykään vastauksia juuri niihin kysymyksiin, joita tutkija on etukäteen asettanut. Toisaalta, jos aineistoa maltaa kahlata läpi ilman ennakko-odotuksia, voi esiin nousta uusia, yllättäviäkin näkökulmia, aiheita ja kysymyksiä, joita ei olisi osannut tulla edes ajatelleeksi.

Lapsen toimijuus sen sijaan on näkökulma, jota ennakoin jo ennen projektin aloittamista ja joka nousee pinnalle myös aineistosta. Toimijuuden toteutuminen näyttää visuaalisen aineiston perusteella kaksijakoiselta. Tämän tyyppisessä projektissa yksittäisellä lapsella voi olla vaikutusvaltaa esityksen muotoutumiseen ennen kaikkea oman rooli-hahmon rakentamisen kautta. Voidaan siis puhua toteutuvasta, näkyvästä, aktiivisesta toimijuudesta ainakin prosessin aikana. Lopputuloksen, varsinaisen esityksen kannalta kylmä tosiasia kuitenkin oli se, että ulkopuoliset, lapsista riippumattomat tekijät kuten aikataulun rajallisuus, rahan riittävyys tai riittämättömyys, aikuisten fyysiset ja henkiset resurssit sekä sekalaiset muut asiat vaikuttivat lopullisiin esityksiin enemmän kuin lasten toiminta.

Tämän jälkeen voidaankin kysyä, mikä projektissa lopulta oli tärkeintä: lopputulos vai koko prosessi? Pedagogina haluaisin vastata, että prosessi, mutta lapsuudentutkijana palaan lasten toiminnan näkyväksi tekemisen periaatteeseen. Näkyväksi tekemiseen pyrittiin juuri sillä, että prosessin tuotokset eli valmiit esitykset esitettäisiin oikealle yleisölle oikeassa teatterissa, ei siis pelkästään päiväkodin henkilökunnalle ja lasten perheenjäsenille päiväkodin tiloissa. Näin myös tapahtui, joten projektimme aikana sekä lasten aktiivinen toimijuus että toiminnan näkyvyys toteutuivat, ainakin osittain.



### III

## OMAT NIMET KIRJOISSA? TEKIJÄNOIKEUS JA LAPSEN OIKEUS TEKIJYYTEEN

Pennanen, Lea 2019

Teoksessa P. Venäläinen & J. Lindholm & S. Kairavuori & T. Pusa & S. Ylönen (toim.) *Jälkikuvia, kuvan jälkiä. Lasten ja nuorten taiteen tallentaminen ja tutkiminen* (s. 63–85). Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 222.

Uudelleenjulkaistu Nuorisotutkimusseuran luvalla.

# Omat nimet kirjoissa?



## Tekijänoikeus ja lapsen oikeus tekijyyteen

*Lea Pennanen*

Suomen oikeusjärjestyksessä lapsi on itsenäinen oikeuksien haltija. Tämä tarkoittaa muun muassa sitä, että lapsella on myös laillisesta huoltajastaan riippumattomia oikeuksia ja mahdollisuus vaatia niiden toteutumista. (Hakalehto 2018, 5.) Lasten oikeudet on turvattu kansallisessa lainsäädännössä, kuten perustuslaissa, sekä kansainvälisissä ihmisoikeussopimuksissa, kuten vuonna 1989 hyväksytyssä YK:n lapsen oikeuksien yleissopimuksessa. Tämä sopimus oli lasten oikeuksien kannalta merkittävä uudistus maailmanlaajuisesti, ja Suomessa se tuli lakina voimaan vuonna 1991. (Hakalehto 2018, 1; Nieminen 2010, 29.) Taiteen ja kulttuurin tutkimuksen kannalta merkittävää on, että yleissopimuksessa määritellään myös lasten kulttuuriset oikeudet, eli oikeus ilmaisunvapauteen esimerkiksi taiteen muodossa sekä oikeus vapaasti osallistua kulttuurielämään ja taiteisiin (Yleissopimus lapsen oikeuksista 60/1991 § 13 ja § 31). Näiden oikeuksien lisäksi lasten taiteellista toimintaa koskee myös tekijänoikeus, joka tarkoittaa kirjallisen tai taiteellisen teoksen tekijän yksinomaista oikeutta määrätä teoksestaan (Tekijänoikeuslaki 404/1961 § 1 ja § 2). Tekijänoikeuslainsäädännössä ei puhuta erikseen lapsista tai aikuisista – tekijänoikeudella ei ole ikärajaa. Teoksen luonut henkilö saa oikeuden haltuunsa automaattisesti, ja tekijällä on myös yksinoikeus päättää, miten hänen teostaan käytetään. Olennaista tekijänoikeudessa on teoskynnys: tekijänoikeuden suojaa nauttii teos, joka on itsenäinen, alkuperäinen ja omaperäinen. (Leppämäki 2006, 17.) Tekijänoikeudessa ei kuitenkaan määritellä taiteen esteettistä laatua tai sitä, mikä on taideteos (mt., 29). Toinen keskeinen seikka teoskynnyksen lisäksi on tekijän ilmoittaminen, josta tekijänoikeuslaki (404/1961 § 3) sanoo näin: ”Kun teoksesta valmistetaan kappale tai teos kokonaan tai osittain saatetaan yleisön saataviin, on tekijä ilmoitettava sillä tavoin kuin hyvä tapa vaatii”. Hyvää tapaa ei laissa kuitenkaan ole tarkemmin määritelty.

Jos tarkastellaan yleisön saataville tuotuja, lasten tekemiä taideteoksia, on tekijän ilmoittamisen tapoja monenlaisia. Joskus tekijän nimeä ei





mainita lainkaan, joskus tekijästä kerrotaan pelkästään vaikkapa etunimi tai ikä. Käytännöt siis vaihtelevat, mutta miksi näin on ja mikä kaikki ilmoittamistavan valintaan vaikuttaa? Millaisia kytköksiä tekijänimellä ja sen valinnalla on lapsen oikeuksiin? Tässä artikkelissa tarkastelen lasten taiteen julkaisemiseen liittyviä käytänteitä taiteen perusopetuksessa lapsen tekijyyden sekä tekijänoikeuden näkökulmasta. Kysyn, millä tavalla tekijä ilmoitetaan eli nimetään lasten taideteosten julkaisemisen yhteydessä esimerkiksi taidekoulun näyttelyissä tai verkko- ja paperijulkaisuissa, sillä tekijänoikeuskysymyksissä keskeistä on teoksen julkinen esiin tuominen ja esittäminen. ”Teos katsotaan tekijänoikeuslain 8 §:n mukaan julkistetuksi, kun se luvallisesti on saatettu yleisön saataviin. [...] Julkaistuksi teos katsotaan, kun sen kappaleita on tekijän suostumuksella saatettu kauppaan tai muutoin levitetty yleisön keskuuteen.” (Tekijänoikeusneuvoston lausunto 1988:2.) Lisäksi kysyn, kuka tai ketkä nimeämiskäytännöistä päättävät ja millaisiin kysymyksiin törmätään, kun lasten taidetta tuodaan julkisesti esiin. Oletukseni on, että lasten taiteen julkaisemiseen liittyy vaihtelevia käytäntöjä sekä monimutkaisia eettisiä kysymyksiä, joita taiteen perusopetuksen toimijat ratkaisevat eri tavoin, sillä yleispäteviä, yhteisesti jaettuina toimintamalleja tai sääntöjä ei ole olemassa.

Lähestyn aihetta taiteen ja kulttuurin tutkimuksen näkökulmasta sekä taiteen perusopetuksen kentällä tapahtuvan työn suunnasta taidekasvatuksen tutkijana. En siis pyri lainopillisesti kattavaan tai juridisesti ohjeistavaan tulkintaan lapsen tekijänoikeudesta, vaikka käsittelenkin artikkelissani lakitekstejä. Rajaan lakien käsittelyn siten kuin se on lapsen tekijyyden kannalta mielestäni riittävää, eli en yritä tavoittaa kaikkia mahdollisia näkökulmia esimerkiksi tekijänoikeudesta. Koen tekijänoikeusnäkökulman silti tarpeelliseksi, sillä ajattelen, että sen kautta on mahdollista tuoda lapsen kulttuurisia oikeuksia vahvistava näkemys lasten taidetta koskevaan keskusteluun ja toimintaan.

Lasten taiteella tarkoitan tässä yhteydessä alle 18-vuotiaiden tekemiä verbaalisia ja visuaalisia taideteoksia (sana- ja kuvataide), jotka ovat syntyneet taiteen perusopetuksen toiminnassa. Tässä artikkelissa en osallistu keskusteluun siitä, mikä on taidetta ja mikä ei, mutta tiedostan, että taiteen määritelmä ei ole yksiselitteinen ja että taidemaailma ei aina tunnusta taidekasvatuksen piirissä syntyneitä tuotoksia taiteeksi (Pääjoki 2006, 58). Lasten taide käsitteenä on oma tutkimuskohteensa, jonka merkityksistä käydään taiteen tutkimuksessa jatkuvaa neuvottelua (ks. esim. Manojlo

2014 sekä Päivi Venäläisen kirjoittama johdantoluku tässä julkaisussa). Taiteen perusopetuksen kontekstin olen valinnut siksi, että taiteen perusopetuksen toimijat ovat ammattimaisesti tekemisissä lasten taiteen ja sen julkaisemisen kanssa, joten oletan heillä olevan myös kokemusta julkaisukäytännöistä ja niihin liittyvistä kysymyksistä.

Artikkelin aineisto on kerätty sähköpostikyselyllä ja sähköisellä kyselylomakkeella<sup>1</sup>, joiden kysymykset koskivat lasten taideteosten nimeämistä, päätöksentekoa sekä ongelmia, ristiriitatilanteita ja eettisiä kysymyksiä. Vastajia oli yhteensä 16, ja he edustavat suomalaisia taiteen perusopetuksen toimijoita: taidekouluja, yhdistyksiä, kansalaisopistoja ja lastenkulttuurikeskuksia. Ennen vastausten analyysia kerron, millä tavalla lähestyn tekijyyttä ja tekijänoikeutta sekä esittelen tarkemmin tutkimusaineiston ja käyttämäni analyysimenetelmän.

## NÄKÖKULMIA TEKIJYYTEEN JA TEKIJÄNOIKEUTEEN

Vaikka artikkelissani on tekijänoikeudellinen näkökulma, en viittaa tekijään pelkästään juridisessa mielessä. Puhun tekijästä ensisijaisesti taiteen tutkimuksen kontekstissa, jossa kyseinen käsite on tutkimusalasta ja aikakaudesta riippuen saanut monenlaisia, usein kovin abstrakteja merkityksiä. Tässä yhteydessä tarkoitan tekijällä empiiristä tekijää, fyysistä henkilöä, joka on luonut tai tehnyt taideteoksen. Tekijyyksäityksessäni keskeistä on tekijänimi ja sen merkitys tekijyyden olemassaololle. Kirjallisuudentutkija Kaisa Kurikan (2013, 113) mukaan ”Tekijänimi on aina valinta, joten se omalta osaltaan toimii tekijyyden ilmaisuna”. Kärjitetysti voisi todeta, että ilman tekijänimeä ei ole tekijää: ”tekijänimi toimii säätelevänä mekanismina, joka määrittelee kuka kuuluu tekijöiden joukkoon ja kuka suljetaan sieltä pois” (Kurikka 2013, 125). Kurikka puhuu ammattikirjailijoiden tekijänimistä ja kirjallisuusinstituutiosta, mutta mielestäni myös lapsitekijyyden ilmaisuun liittyy konkreettinen tekijänimi ja sen valinta. Olennainen ero aikuistekijyyteen verrattuna on se, tekeekö tekijänimen valinnan lapsi itse vai joku muu.

<sup>1</sup> Sähköpostikyselyssä ja sähköisessä kyselylomakkeessa oli samat kysymykset. Kyselylomake on artikkelin liitteenä.



Käyttämällä tekijyyden käsitettä teen tietoisin valinnan, sillä lasten taiteen yhteydessä yleisempi käsite on taiteellinen toimijuus (esim. Pääjoki 2011; Setälä & Tiainen-Niemistö & Vesikansa 2016). Myös taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteissa (2017) lapsesta puhutaan toimijana, ei tekijänä. Poikkeuksen tähän tekee sanataide, joka myös ainoana yhdeksästä taiteen perusopetuksen taiteenalasta on tuonut taiteen julkaisemisen ja julkisuuden osaksi oppiaineen tavoitteita, sisältöjä ja arviointia (Taiteen POPS 2017, 54–56). Tekijänoikeus mainitaan kertaalleen opetussuunnitelman yhteisissä tavoitteissa toimintakulttuurin yhteydessä. Sananvapauden ja yksityisyyden suojan ohella tekijänoikeuden kerrotaan olevan oikeudellisesti suojeltu etu, jonka tuntemiseen yhteisen toimintakulttuurin tulisi ohjata (mt., 14). Myöhemmin tekijänoikeuteen ei enää viitata sellaisenaan eikä tarkemmin eritellä sitä, millä tavoin opetuksessa ohjataan sen tuntemiseen.

Tekijänoikeus on immateriaalioikeuden osa-alue, jossa on kyse henkisestä omaisuudesta (Leppämäki 2006, 16). Suomen tekijänoikeuslaki (404/1961) sisältää sekä taloudellisia että moraalisia oikeuksia. Moraaliset oikeudet liittyvät vahvemmin tekijänoikeuden mannereurooppalaiseen teoriaperinteeseen, joka painottaa tekijänoikeuden oikeuttamista yksilön henkilökohtaisten tarpeiden ja tekijäpersoonan suojan kautta. Angloamerikkalainen tekijänoikeusperinne puolestaan korostaa ennen kaikkea tekijän taloudellisia oikeuksia ja yhteiskunnallista hyötyä. (Leppämäki 2005, 7; Leppämäki 2006, 28.) Taloudellisen hyödyn tavoittelu on myös arkikäsitteissämme keskeinen peruste tekijänoikeuden olemassaololle: koska taiteilija voi saada teoksistaan rahaa, on tärkeää suojata tekijänsä ja omistajuus lailla. Lapset kuitenkin harvemmin tekevät kustannussopimuksia sanataideteoksistaan tai myyvät öljyvärimaalauksiaan, joten lasten tekijänoikeuden merkitystä ei välttämättä ole mielekästä tarkastella ainoastaan taloudellisena oikeutena. Toinen peruste tekijänoikeuden olemassaololle on henkisen omaisuuden saatavuus eli se, että meillä kaikilla on ihmisoikeuksien yleismaailmallisen julistuksen (1948 § 27) mukaan oikeus nauttia taiteista ja päästä osalliseksi tieteen saavutuksista. Tämä oikeus käsittää sekä oikeuden taiteen tekemiseen että vastaanottamiseen, eli näkökulma on tekijää laajempi. Tekijänoikeuden toteutumisen voidaankin nähdä vaikuttavan myönteisesti koko yhteiskunnan kehitykseen. (Leppämäki 2006, 17–19.) Kysymys lasten taiteesta ja tekijänoikeudesta kietoutuu mielestäni juuri tähän. Jos ajatellaan

Leppämäen tapaan, että tekijänoikeuden yhtenä tavoitteena on taiteiden edistäminen yhteiskunnassa, koska se vaikuttaa myönteisesti yhteiskuntaan ja sen kehitykseen (mt., 27), ajatellaanko näin myös lasten taiteen osalta, ja halutaanko lasten tekijyyttä ja tekijänoikeuden toteutumista sen myötä tukea?

#### AIEMPAA TUTKIMUSTA LASTEN TAITEESTA JA TEKIJÄNOIKEUDESTA

Kansainvälistä tutkimusta lasten taiteen ja tekijänoikeuden yhteyksistä ei käsittäkseni ole tehty, mikä saattaa johtua esimerkiksi tekijänoikeuden monimutkaisesta luonteesta tai siitä, että tekijänoikeudessa painotetaan eri maissa hieman eri asioita. Esimerkiksi Yhdysvalloissa tekijänoikeuden keskiössä ovat taloudelliset seikat, erityisesti laittoman kopioinnin estäminen. (Leppämäki 2006, 18.) Lapsen oikeuksiin ja YK:n yleissopimukseen liittyvää tutkimusta sen sijaan on runsaasti (esim. Alderson 2017), ja muutama tutkimus on tehty myös niin sanotuista kulttuurisista oikeuksista eli yleissopimuksen artikloista 13 ja 31 (esim. Karlsson Häikiö 2017; Terreni 2013). Kulttuuriset oikeudet ovat kuitenkin melko harvinainen tutkimuskohde, kenties siksi, että muita oikeuksia pidetään tärkeämpinä. Taidekasvatuksen piirissä on kuitenkin tuotu esiin myös toisenlaisia näkökulmia. Esimerkiksi F. Robert Sabolin (2017, 10) mukaan ilman osallisuutta taiteisiin ja taidekasvatukseen ihminen jää ulkopuoliseksi tai jopa kansalaisena vajaavaltaiseksi visuaalisiin järjestyksiin perustuvassa nyky-yhteiskunnassamme.

Suomessa lasten taiteellista tekijyyttä ja toimijuutta on tutkittu jonkin verran (esim. Rissanen & Mustola 2017; Pennanen 2014; Stolp 2011; Pääjoki 2011), mutta tietojeni mukaan ei erityisesti tekijänoikeuden näkökulmasta. Tämän julkaisun ja sen taustalla olevan Lasten ja nuorten taidekeskuksen säätiön hankkeen myötä tätä tutkimuksellista aukkoa pyritään kuroma umpeen. Lasten taiteeseen liittyvät eettiset kysymykset ja lasten oikeudet kulttuurin tuottajina ovat julkaisun keskeisiä näkökulmia, kuten Raisa Laurila-Hakulinen esipuheessa mainitsee.

Hyödyllinen teos aiheelleni on ollut Laura Leppämäen väitöskirja *Tekijänoikeuden oikeuttaminen* (2006). Leppämäki tarkastelee tekijänoikeuden kysymyksiä nykytaiteen parissa oikeusfilosofisesti ja lähestyy

tekijänoikeutta myös taiteen filosofian ja estetiikan teorioita hyödyntäen. Tärkeänä lapsitekijyyden kannalta voi pitää Leppämäen pohdintaa tekijänoikeuden merkityksestä ja oikeutuksesta niin sanotuilla marginaaliryhmillä, joilla ”ei ole taiteen kentällä samanlaista asemaa tai statusta kuin perinteisesti korkean taiteen edustajiin liitetään”. Esimerkkeinä ovat muun muassa ITE-taide ja Art Brut, joiden tekijät on Leppämäen mukaan haluttu taidemaailmassa unohtaa ja joille itselleen tekijänoikeus ei välttämättä merkitse mitään. Tällainen uudenlainen tekijyys asettaa haasteita myös tekijänoikeudelle. (Leppämäki 2006, 33.) Suhteessa tekijänoikeuteen lapset voi rinnastaa mainittuihin marginaaliryhmiin, vaikka Leppämäki ei lasten taiteesta puhukaan. Lapsilla ei ole vakiintunutta tekijän asemaa taiteen kentällä eikä välttämättä tietoa, ymmärrystä tai kiinnostusta tekijänoikeuteen. Myös lasten taide ja tekijyys asettavat tekijänoikeuden rajat koetukselle.

## KATSE KOHTI TAIDEKASVATUKSEN KENTTÄÄ

Keväällä 2018 lähestyin taiteen perusopetuksen ammattilaisia sähköpostikyselyllä tavoittaakseni alan toimijoiden näkemyksiä eettisistä kysymyksistä ja päätöksistä, sillä olin omassa työssäni havainnut tarvetta tällaiselle keskustelulle. Samana keväänä pidin saamieni vastausten pohjalta konferenssiesitelmän lasten taiteen nimeämisestä ja tekijänoikeuksista Lapsuudentutkimuksen päivillä Jyväskylässä, ja sain esitelmäni jälkeen runsaasti palautetta. Palautteiden mukaan aihe koetaan tärkeäksi, eettiset kysymykset vaivaavat taidekasvattajia, mutta valmiita vastauksia ei ole. Tätä artikkelia varten keräsin uuden aineiston sähköisellä kyselylomakkeella, sillä aiempaan sähköpostikyselyyni olin saanut vain viisi vastausta, eikä valmista aineistoa aiheesta ollut saatavilla. Kyselylomakkeessa oli sekä avoimia kysymyksiä että monivalintakysymyksiä. Monivalintakysymyksissä valmiiden vastausvaihtoehtojen jälkeen oli avoin vaihtoehto (”Muu”). Avoimella vaihtoehdolla pyrin tavoittamaan niitä vastausmahdollisuuksia, joita en ehkä tullut ajatelleeksi lomaketta laatiessani.

Lähetin kyselylomakkeen 49 suomalaiselle yhdistykselle, taidekoululle, kansalaisopistolle tai lastenkulttuurikeskukselle, jotka järjestävät taiteen perusopetusta. Vastauksia sain määräaikaan mennessä yhteensä 11 kappaletta. Lisäksi aineistossa on mukana neljä konferenssiesitelmää varten

saamaani sähköpostivastausta. Vastajista kuusi edustaa kuvataidekoulua, viisi sanataidekoulua ja viisi yleistä taidekoulua, lastenkulttuurikeskusta tai muuta taiteen perusopetuksen toimijaa. Yhteensä vastauksia on 15 kappaletta<sup>2</sup> mutta vastanneita toimijoita 16 sen vuoksi, että yksi vastauksista sisälsi kahden eri toimijan näkemykset. Vastausten vähäisen määrän vuoksi aineistoa ei voi pitää kattavana otoksena eikä tuloksia yleistettävänä. Toisaalta vastaajat ovat eri puolelta Suomea, mikä tuo aineistoon maantieteellistä edustavuutta: aineisto ei kerro esimerkiksi ainoastaan pääkaupunkiseudun toimintakulttuurista. Artikkelini tarjoaa siis pienen, mutta kuvaavan katsauksen siihen, miten taiteen perusopetuksen kentällä tällä hetkellä toimitaan ja millaisia ongelmia kohdataan.

Vastausten analyysimenetelmänä käytän aineistolähtöistä teemoittelua (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Hain aineistosta vastauksia tutkimuskysymykseeni eli siihen, millaisia käytänteitä lasten taiteen julkaisemiseen liittyy ja miten nämä käytänteet suhteutuvat lasten tekijyyteen, kulttuurisiin oikeuksiin ja tekijänoikeuteen. Käytänteiden ja oikeuksien toteutumisen suhde on analyysini pääteema ja punainen lanka, joka ohjaa myös aineiston tulkintaa teoriasidonnaisen analyysin periaatteiden mukaisesti: lapsen oikeudet, tekijyys ja tekijänoikeus ovat analyysini teoreettisia kytkentöjä, mutta analyysi ei suoraan pohjautu niihin (Eskola 2018, 213). Alun perin aioin jäsentää aineiston analyysin kyselylomakkeen mukaiseen käsittelyjärjestykseen, mutta vastauksia lukiessani havaitsin, että toiset avokysymykset olivat tuottaneet pitkiä vastauksia, toisiin taas oli vastattu kovin niukasti. Päädyin siten yhdistelemään kyselylomakkeen kysymyksiä teemoiksi vastausten mukaan. Tällä tavalla analyysin alateemoiksi muotoutuivat ne aihepiirit, joista vastauksissa oli kirjoitettu eniten, eli tekijän ilmoittamisen tavat ja käytänteet sekä päätöksenteko, ongelmat ja eettiset kysymykset. Keskityn analyysissäni niihin näkökulmiin, joita vastaajat ovat tuoneet esiin avovastauksissaan. Osaa näkökulmista en etukäteen olisi pitänyt kovin keskeisinä, kuten kysymystä tekijän iän ilmoittamisesta tai tietosuojasetuksesta. Aineisto siis ohjasi minut analysoimaan niitä seikkoja, joita vastaajat pitivät tärkeinä, vaikka ne olisivatkin olleet odotusteni vastaisia.

<sup>2</sup> Vastaukset on numeroitu sitaattien yhteydessä (V1, V2 ja niin edelleen).

## TEKIJÄN ILMOITTAMISEN TAPOJA JA KÄYTÄNTEITÄ

Tekijänoikeuslain mukaan teoksen tekijä on ilmoitettava hyvän tavan mukaisesti, kun teos tuodaan yleisön saataville (Tekijänoikeuslaki 404/1961 § 3). Mainittua hyvää tapaa ei ole missään yksiselitteisesti määritelty, ja aineistoni perusteella lasten taiteessa tekijän ilmoittamisessa onkin runsaasti erilaisia käytänteitä. Eniten mainittuja olivat etu- ja sukunimen käyttäminen (4) sekä ryhmän nimen käyttäminen (3). Lisäksi nimeämistavan ilmoitettiin vaihtelevan tilanteen, julkaisuyhteyden tai tekijän tai hänen huoltajansa toiveiden mukaan (4). Sen sijaan sukupuoli ja ikä-malli vaikuttaa kyselyn perusteella vanhentuneelta käytännöltä, ja yhdessä vastauksessa tätä perusteltiin kahdella eri tavalla: teoksen tulkinnan kannalta ja lapsen sukupuoli-identiteetin kannalta.

Päädyimme pelkkään ikään [tekijän nimeämisen tapana] myös siksi, että erään sanataideopettajan mielestä ”poika, 5” olisi ollut tekstin tulkintaa ohjailevaa. (V13)

Sanataideopettaja arveli, että hänen ryhmässään oli lapsia, jotka eivät suoranaisesti samastuneet kumpaankaan sukupuoleen. Siksi ei käytetty ”tyttö” tai ”poika”-kategorioita. (V13)

Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman arvoperustaan kuuluu sukupuolten tasa-arvon edistäminen ja sukupuolen moninaisuuden kunnioittaminen (Taiteen POPS 2017, 10), joten sukupuolen mainitseminen on jo lähtökohtaisesti perusteetonta. Edellisistä vastauksista ensimmäisessä esiin tuleva näkemys siitä, että sukupuolen (ja iän) kertominen ohjailee tulkintaa, on kiinnostava, mutta tätä ei vastauksessa avata sen enempää. Kysymys tekijän iästä kirvoitti joka tapauksessa runsaasti keskustelua vastaajissa. Vastaukset olivat pidempiä kuin muut kyselyn avovastaukset, ja syitä eriteltiin sekä ratkaisuja perusteltiin monipuolisesti. Vastauksissa korostuivat kehitykseen ja taitotasoon liittyvät argumentit tai yleisemmin ”pedagogiset syyt”. Ikä halutaan kertoa, koska pidetään tärkeänä tuoda esiin lasten taidollista kehitystasoa ja kehittymistä taideopintojen aikana. Samalla tuotiin esiin myös taiteen tulkintaan liittyviä merkityksiä.

Pedagogisista syistä on mielenkiintoista tietää, minkä ikäinen tekijä on teoksen tekohetkellä ollut. (V14)

Ikä kertoo myös kuvasta, teknisestä osaamisesta ja aihe maailmasta. (V5)

Ikä päätettiin pitää mukana siksi, että katsojan on helpompi ottaa tarina todesta ja vaikuttua, kun tietää, minkä ikäinen lapsi sitä on kertomassa. Ikä on tärkeä tulkintaa ohjaava tekijä. Lisäksi katsoja voi huomata, miten lapset kehittyvät iän mukana. (V13)

Jos kyseessä on isompi näyttely, jossa teoksien yhteydessä halutaan selittää käytettyä tekniikasta yms. aiheesta, on loogista merkitä minkä ikäiset ovat teoksen tehneet. (V6)

län mainitseminen tekijän ilmoittamisen yhteydessä näyttäisi siis liittyvän taiteen perusopetuksen ominaispiirteisiin, onhan kyseessä instituutio, joka tarjoaa ”tavoitteellista ja tasolta toiselle etenevää” opetusta, jonka tavoitteena on ”kehittää taiteen alalle ominaista osaamista” (Taiteen POPS 2017, 10). Opetuksen myötä oppilas harjoittelee, edistyy, kehittyy ja oppii, joten on luonnollista, että tätä prosessia tuodaan esiin konkreettisesti kertomalla oppilaan ikä tai ikäryhmä. Mikäli aineisto olisi toisenlainen, voisi ikäkysymystä tarkastella toisin, tai voi myös olla, ettei iän kertomista koettaisi lainkaan olennaiseksi asiaksi. Huomionarvoinen on alla oleva vastaus, jossa lasten kirjoittamia tekstejä verrataan aikuisten tekemiin.

Haluamme tuoda esiin lasten ja nuorten ikään nähden korkeaa kirjoittamisen taitotasoa, jonka nuoret tekijät ovat saavuttaneet. Jopa alle 12-vuotiaat lapset kirjoittavat tekstejä, joita voisi pitää aikuiskirjoittajan tekeminä. (V2)

Tässä vastauksessa lapsen taiteellinen (kirjallinen) ilmaisu käsitetään kehittymisenä kohti aikuismaista ilmaisua, jolloin lasten tuotoksia verrataan aikuisten tuottamaan taiteeseen. Aikuisen tekemä on oletusarvoisesti laadukkaampaa, ja aikuistaiteen tason saavuttaminen tekee lasten teoksista arvokkaita. Tällainen taide- ja lapsikäsitelmä on ongelmallinen lapsen tekijyyden kannalta, sillä saman logiikan mukaisesti lapsitekiä on ikään kuin tulemisen vaiheessa, vasta matkalla kohti aikuista, oikeaa tekijyyttä. Kuten Päivi Venäläinen toteaa tämän julkaisun johdantoluvussa, kysymys tekijyydestä on sidoksissa taidekäsitelmään. Ikäkausij- ja kehitysteorioita onkin kritisoitu taidekasvatuksen piirissä, ja niitä on laajennettu esimerkiksi kollektiivisen ja sosiokulttuurisen taidekäsitelmän avulla (esim. Manojlo 2014; Schulte & Thompson 2018; Sunday 2015).





Vastauksista on luettavissa myös yleisösuhteen tärkeys: tekijän ikä ilmoitetaan yleisön vuoksi, ei tekijän itsensä. Ikä ohjaa taiteen vastaanottoa, katsojan tai kokijan tulkintoja, tunteita ja arvostusta. Onko tekijän ilmoittamisen tapa lopulta merkityksellinen yleisön vai tekijän itsensä kannalta? Voiko teoksen esteettistä arvoa puntaroida suhteessa tekijän ikään? Kysymykset yleisösuhteesta, taiteen vastaanotosta, kokemisesta ja tulkinnasta menevät niin syvälle estetiikkaan ja taidefilosofiaan, ettei niitä ole mahdollista tässä artikkelissa pohtia. Aineistossa kuitenkin näyttäisi riittävän ammennettavaa muustakin kuin tekijyyden näkökulmasta.

Eräässä vastauksessa iän ilmoittamiselle annettiin varsin arkipäiväinen ja käytännönläheinen syy, joka viittaa tekijänoikeuden hyötynäkökulmaan: taideobjektin arvo on siinä taloudellisessa hyödyssä, jonka tekijä tai omistaja siitä saa (Leppämäki 2005, 7). Tässä tapauksessa omistajuus, tai ainakin hyöty, on kuitenkin instituutiolla, jonka oppilaana lapsi taidetta tekee.

Ikää ei mainita, mutta ryhmän nimi antaa osviittaa oppilaan iästä. Ryhmän nimi mainitaan, koska julkaisut / näyttelyt ovat osa markkinointiamme ja haluamme kuitenkin tuoda esille lasten ja nuorten taidokkuutta ja kehitystä. (V8)

Taidekoulujen rahoitus ja sitä kautta toimintamahdollisuudet ovat usein riippuvaisia oppilasmääristä. Jotta oppilaita saadaan, on koulua mainostettava ja markkinoitava. Erilaiset julkaisut ja näyttelyt ovat oivallinen väylä tähän, ja silloin on tärkeää tuoda esiin, että taidekoulussa opiskelleet todella ovat oppineet jotain, kehittyneet taidollisesti ja teknisesti valitsemallaan taiteenalalla. Eräänlaiseksi vastakohtaksi tälle perustelulle asettuu toinen, jossa iän ilmoittamista perusteltiin lasten taiteen näkyväksi tekemisellä.

Toiseksi on myös tärkeää, että (sekä lapsi- että aikuisyleisö) tietää kyseessä olevan nimenomaan lapsen kirjoittama teksti, sillä lasten tekstit saavat arjessamme valitettavan vähän näkyvyyttä. Näin lapsikirjoittajat toimivat myös esikuvina ja innoittajina ikätovereilleen. (V2)

Tämä vastaus on aineistossani lähes ainoa, jossa asiaa perustellaan lapsi-tekijän ja -kokijan näkökulmista. Muissa vastauksissa korostuvat (aikuis) yleisöön tai instituutioihin liittyvät näkökulmat. Havaintoa voi tarkastella angloamerikkalaisesta tekijänoikeusperinteestä käsin. Sen mukaan tekijän-

oikeus ei ole ainoastaan yksilön oikeus, vaan sillä on myös yhteiskunnallista merkitystä, jolloin yksityiset ja julkiset intressit kohtaavat (Leppämäki 2005, 9). Lasten taiteen julkaiseminen jonkin instituution toiminnan yhteydessä ja sen edistämiseksi ikään kuin yhdistää yksityiset ja julkiset intressit. Tällöin on kuitenkin entistä tärkeämpää huolehtia siitä, että myös yksityisen tahon eli lapsitekijän oikeudet toteutuvat. Juridisessa mielessä oikeudet taideteokseen voivat myös jakautua yksilön ja instituution kesken, sillä varsinainen tekijänoikeus on eri asia kuin omistusoikeus teoskappaleeseen. Tekijänoikeuslain (404/1961 § 27) mukaan teoksen kappaleen luovutukseen ei sisälly tekijänoikeuden luovutus. Taideteoksen omistusoikeus ja tekijänoikeus voivat siis olla eri henkilöillä tai tahoilla.

Niin ikään nimen ja iän ilmoittamista pohtii eräs vastaajista, jonka mukaan mielipide tai ajatus on tärkeä, ei niinkään se, kuka sen on esittänyt.

Viime vuonna meillä oli sanataidenäyttely lasten tarinoista ja niiden kuvista lasten oikeuksien viikolla lastenoikeuksien teemoista [--]. Päätimme silloin julkistaa vain iän, ”seitsemänvuotias”. Mukana oli tällöin monia sanataideryhmiä ja ajattelimme, että näyttelyn perusidea on se, että lasten tarinat ja mielipiteet tulevat näkyville, ei niinkään se, kuka juuri tämän ajatuksen on sanonut. (V13)

Kyseisessä sanataidenäyttelyssä tekijän ikä oli julkistettu mutta nimeä ei. Ratkaisu vaikuttaa hieman ristiriitaiselta suhteessa näyttelyn aiheeseen, lapsen oikeuksiin. Tekijyyden kannalta tekijänimi on tärkeä, mutta aiheistoni perusteella vaikuttaa siltä, että lasten taiteessa ikä on tekijänimeä merkittävämpi tekijyyden ilmaisun muoto. Iän ilmoittamisella halutaan ehkä korostaa sitä, että kyseessä on nimenomaan lasten tekemä taide, mutta nimen julkistamisessa ollaan varovaisia tai nimeä ei pidetä niin olennaisena. Lapsitekijä on siis eräänlainen geneerinen lapsi, oman ikäryhmänsä edustaja. Yhdessä vastauksessa kanta nimen ilmoittamiseen muotoiltiin kuitenkin jämäkästi: ”Tekijällä oikeus saada nimensä näkyviin” (V15).

## PÄÄTÖKSENTEKOA, ONGELMIA JA EETTISIÄ KYSYMYKSIÄ

Kaisa Kurikan (2013, 113) mukaan tekijänimi on valinnanvarainen, ja erilaisia vaihtoehtoja on runsaasti, esimerkiksi ortonymia (omanimisyys), pseudonymia (salanimisyys) tai vaikkapa mononymia (yksi nimi

tekijäryhmälle). Lasten taiteessa erilaisia vaihtoehtoja on myös siinä, kuka tekijänimestä saa päättää. Aina se ei ole tekijä itse, sillä aineistoni vastaajista enemmistö jättäisi päätöksenteon aikuisille, eli nimeämiskäytännön päättävät joko instituutiota edustavat aikuiset, kuten taidekoulun opettajat (4), tai lapsitekijän huoltajat (4). Kolmessa vastauksessa päätöksestä neuvotellaan yhdessä lapsen ja hänen huoltajansa kanssa ja kahdessa pelkästään lapsen kanssa. Vain kahdessa vastauksessa oli valittu vaihtoehto ”lapsitekijä saa itse päättää”. Avovastauksissa lasten kuulemista ja päätösvaltaa korostettiin kuitenkin monisanaisesti.

Viime vuonna teimme kirjavinkkauksia you tubeen, vanhemmat olivat antaneet suostumuksen videon julkaisemiseen. Video julkaistiin. Seuraavan kerran kun näimme lapsia, he pyysivät, että ottaisimme videon pois you tubesta, näin tehtiin eikä erikseen kuultu tässä vanhempia. Kirjavinkkivideoissa lapset ovat itse päättäneet, millä nimellä ja kuinka monella nimellä ovat teoksessa mukana. (V13)

Jos lapsi itse on kirjoittanut nimen teoksen etupuolelle, emme peitä sitä, mutta voimme keskustella lapsen kanssa haluaako hän nimensä näkyvän esim. kevyttä näyttelyyn menevän teoksen yhteydessä. (V7)

Jos oppilas itse haluaa esiintyä nimettömänä, voidaan tekstiin liittää oppilaan toiveen mukainen määre: nimetön / tyttö 10v / poika 8v / nimimerkki. (V4)

Nimien ja teosten/tekstien julkaisukäytännöistä on sovittu yleensä ryhmässä, lisäksi jokaisen lapsen osalta on varmistettu myös lapsen oma halukkuus oman nimen julkaisuun teoksen/tekstin yhteydessä. Näkyvillä voi olla esim. koko nimi tai vain etunimi sekä ikä/luokka-aste ja lapsen koulu/päiväkoti/taideryhmä. Mikäli lapsi haluaa teoksen nimettömänä tai nimimerkillä julkaisukanavalle tai näyttelyyn, on tätä toivetta kunnioitettu. (V12)

Lasten toiveita siis kuunnellaan ja heidän päätöksiään kunnioitetaan. Huoltajille annetaan silti runsaasti päätösvaltaa, vaikka toisaalta huoltajien vaatimukset ja odotukset mainitaan myös yhdeksi ongelmia tuottavaksi alueeksi. Erilaisia ongelmia, ristiriitoja ja eettisiä kysymyksiä lasten taiteen julkaisemisen yhteydessä on kokenut noin puolet vastaajista (8). Avovastauksissa kuvataan monenlaisia tilanteita arkipäiväisistä käytännön pulmista monimutkaisiin eettisiin pohdintoihin. Huoltajat mainitaan tässä yhteydessä useimmiten sen vuoksi, että heidän vaatimuksensa ovat

ristiriidassa joko keskenään tai lasten näkemysten kanssa. Joku haluaa lapsensa nimen näkyviin kaikkialle, joku toinen taas ei koskaan eikä mihinkään. Jos lapsen ja huoltajan päätökset poikkeavat toisistaan, noudattaa suurin osa vastaajista huoltajan päätöstä.

Koska vanhemmilla on eri toiveita, näyttelyissämme emme listaa nimiä, ainoastaan ryhmän tunnuksen, ikähaarukan ja opettajan nimen. (V14)

Kysymme yläkoulu- ja lukioikäisiltä siis aina vanhempien lisäksi myös tekijän omaa mielipidettä. Voihan olla, että vanhemmat haluavat lapsensa nimen esiin, mutta tekijä itse ei sitä halua. Ilman tekijän lupaa emme siis tällöin nimeä julkaise. Alaikäisen nuoren oma päätös ei kuitenkaan voi ohittaa huoltajien päätöstä, jos vanhemmat haluavat suojella lapsensa tunnistamista esim. netissä. Eli ensisijaisesti nimeä ei mainita, jos on ristiriitaisia mielipiteitä vanhemmilla ja lapsilla. (V14)

Kuvataidekoulussa on muutaman kerran tullut huoltajilta viestiä että miksei heidän lapsensa nimeä löydy kuviksen näyttelyistä. Koulun linja on kuitenkin selvä, huoltajat päättävät saako oppilaan töitä esittää koulun toiminnan yhteydessä ja onko oppilaan nimi näkyvillä työn yhteydessä. (V7)

Tämän vastaajan edustamassa instituutiossa teosten yhteydessä mainitaan vain opetusryhmän nimi sekä ryhmän oppilaiden keskimääräinen ikä (esimerkiksi 5–6-vuotiaat). Näin toimitaan, koska jokaisessa ryhmässä on aina joku, jonka huoltaja on kieltänyt lapsen nimen julkaisun, ja tällöin on päädytty siihen, että työt julkaistaan vain ryhmän nimellä. Vastauksissa näkyy myös se, että vanhempien tiedostavuus ja vaativuus ovat lisääntyneet viime vuosien aikana.

[--] vanhempi on kieltänyt kuvaamasta teoksia tai lasta ja lapsi olisi halunnut olla kuvassa... Vanhemman toivetta on tietenkin kunnioitettava. Useat vanhemmat toivovat, ettei lasten nimiä julkaistaisi, vaikka teoksia voisikin julkaista. Tämä on ehkä lisääntynyt viime vuosina ja siksi vähän tietoja sisältävään julkaisemiseen on usein päädytty. (V13)

Nykyään kannattaa olla todella tarkkana julkaisemisen kanssa. Asiakkaat ovat erittäin tiedostavia! (V9)



LEA PENNANEN

Useimmiten kuitenkin päädyimme tuohon [etunimeen ja ikään]. Pelkäämmeköhän palautetta, vaikka lupa onkin saatu? (V13)

Viimeisessä vastauksessa ei eritellä, kenen palautetta mahdollisesti pelätään. Muiden vastausten perusteella voin silti päätellä, että vastauksessa tarkoitetaan lasten huoltajia. Ääritapauksissa käytäntöjä on jouduttu selvittämään jopa oikeusteitse. Seuraavassa vastauksessa on tosin kyse aikuisopiskelijan teoksesta, ei lapsen, mutta tapaus osoittaa silti sen, kuinka herkästä ja vakavasta asiasta on kyse.

Lapsen huoltajat päättävät ja julkaisemisesta kysytään vielä erikseen viestillä tai sähköpostilla. Täysi-ikäisiltä kysytään vielä henkilökohtainen varmistus. Nimeämiskäytäntö tuotti ongelmia noin 5–10 vuotta sitten, kun asiakkaat alkoivat tiedostaa mitä ongelmia nimen julkaisemisesta mahdollisesti voi tulla. Konkreettisin ongelma syntyi, kun eräs aikuisopiskelijamme ilmoitti suoraan teoksen julkaisusta esitteessämme lakimiehelle, kun emme olleet kysyneet lupaa julkaisuun. Vetosimme siihen, että teos oli tehty meidän oppitunneilamme, koulun materiaaleille, meidän opettajamme ohjauksessa, mutta se ei poistanut vastuutamme. Jouduimme maksamaan korvaukset teoksen julkaisusta ilman tekijän lupaa. Tämän jälkeen tiukensimme lupa- ja nimeämiskäytäntöjä julkaisuissa ja näyttelyissä ja jokaiselta huoltajalta, tai täysi-ikäiseltä opiskelijalta kysytään nykyään julkaisulupa teoksille jo ilmoittautumisen yhteydessä. (V9)

Ei ole mitenkään tavatonta, että oppilaitoksissa ajaututaan toisinaan kiistoihin opetustoiminnassa valmistettujen teosten tekijänoikeudesta. Eräässä lausunnossaan tekijänoikeusneuvosto suosittaakin, että ”oppilaitoksissa syntyvien teosten käyttämisestä laadittaisiin sopimus oppilaitoksen ja tekijöiden välillä” (Tekijänoikeusneuvoston lausunto 1988:2). Kyseessä oli ammatillinen oppilaitos, ja siellä opinnäytetyönä tehtyjen teosten tekijänoikeus, ja lausunto on jo yli 30 vuotta vanha. Tästä huolimatta lausunnossa on edelleen osuvia huomioita myös taiteen perusopetuksen kannalta.

Myös oppilaitoksissa syntyy tekijänoikeudellisesti suojattuja tuotteita. [- -] Työn valmistaneella opiskelijalla on tekijänoikeus työhönsä. [- -] Kysymys alaikäisen luomien teosten tekijänoikeuksien hallinnoinnista liittyy yksityisoikeuden yleisiin periaatteisiin. Holhouslain 20 §:n 2 momentin (368/83) mukaan vajaanvaltaisella

on oikeus määrätä siitä, minkä hän on vajaavaltaisuutensa aikana omalla työllään ansainnut. Tällaisia ansioita voivat olla esimerkiksi tekijänoikeuden luovutuksesta saadut korvaukset. (Tekijänoikeusneuvoston lausunto 1988:2)

Ei siis ole suinkaan yhdentekevää, millä nimellä, missä ja kenen luvalla teoksia julkaistaan. Korkein oikeus on linjannut eräissä tekijänoikeuteen liittyvässä ratkaisussaan (2005:92) näin:

tekijän nimeä ei saa vastoin hänen tahtoaan ilmoittaa teoksessa tai saatettaessa teos yleisön saataviin. Jos tekijä on halunnut esiintyä salanimellä, myös tätä tekijän tahtoa tulee kunnioittaa. Tekijän tahdon merkitys ilmenee myös siinä, että teoksessa olevaa tekijän nimeä ei vastoin hänen tahtoaan saa siitä poistaa ilman, että menettely loukkaisi tekijän tekijänoikeuslain 3 §:n 1 momentista ilmenevää oikeutta. Korkein oikeus katsoo, että vastaavia periaatteita on perusteltua edellyttää noudatettavan myös sen suhteen, missä muodossa tekijän nimi ilmaistaan. Tekijälle kuuluu siten oikeus päättää siitäkin, mitä muotoa hänen nimestään käytetään teoskappaleissa tai saatettaessa teos yleisön saataviin, eikä tuon nimen muuttamista ilman tekijän suostumusta yleensä voida pitää hyvän tavan mukaisena. (KKO:2005:92)

Tekijänoikeudellisesti merkitystä on aina myös julkaisupaikalla ja -yhteydellä. Aineistoni perusteella teosten julkaisemiseen internetissä suhtaudutaan paljon kriittisemmin ja tarkemmin kuin muissa julkaisukanavissa julkaisemiseen. On eri asia asettaa lapsen taideteos esille museoon pariksi kuukaudeksi kuin verkkoon kenties ikuisiksi ajoiksi.

Jos teos julkaistaan netissä, pitää nimi peittää (jos siis ei ole lupaa julkaista nimellä). (V10)

Alaikäisen lapsen vanhemmilta kysytään lupa kuvan käyttöön, nimenmainitsemiseen erikseen painotuotteessa, erikseen netissä julkaistaviin. (V14)

Lapsen yksityisyyden suoja on kaiken lähtökohta. Netissä ollaan todella tarkkoja siitä, että sekä vanhemmat että yläkouluikäinen lapsi ovat samaa mieltä. (V14)



Erityisesti verkossa julkaisemisen suhteen huolenaiheena esiin nousi EU:n uusi tietosuoja-asetus (679/2016)<sup>3</sup>, henkilötietojen käsittelyä säätelevä laki, jota on sovellettu kaikissa EU-maissa 25.5.2018 alkaen. Tietosuoja-asetuksella ”suojellaan luonnollisten henkilöiden perusoikeuksia ja -vapauksia ja erityisesti heidän oikeuttaan henkilötietojen suojaan” (EU:n tietosuoja-asetus 679/2016 § 1). Sen keskeisenä tarkoituksena on ”entisestään vahvistaa yksityisyydensuojaa verkkoympäristössä” (Korpisaari & Pitkänen & Warma-Lehtinen 2018, 35). Asetuksessa säädetään ”henkilötietojen keräämisestä, tallentamisesta, käyttämisestä, luovuttamisesta, siirrosta ja muusta käsittelystä” (mt., 39), ja esimerkiksi henkilön nimi on henkilötieto. Sitä kautta asetus liittyy myös tekijän nimeämiseen tai teen julkisessa esittämisessä. Tietosuoja-asetusta täsmentää ja täydentää kansallinen tietosuojalaki (1050/2018). Tietosuoja-asetukseen tai tietosuojalakiin viitattiin muutamassa vastauksessa, joista yhdessä puhuttiin tietoturva-asetuksesta. Tulkitsen kuitenkin myös tämän vastaajan tarkoittavat tietosuoja-asetusta, sillä valtioneuvoston asetus tietoturvallisuudesta valtionhallinnossa (681/2010) on aivan eri asia.

Ennen tietoturva-asetuksen voimaantuloa töissä mainittiin lapsen etu- ja sukunimi. (V3)

Olemme pyytäneet tietosuojavaltuutetulta kannanottoa kysymykseen, mutta tietosuojalainsäädännön muutoksien vuoksi emme ole saaneet vastausta. Lähinnä kysyimme asiaa aineistojen verkkoon avaamisen kohdalla. [ - - ] pohdimme näitä kysymyksiä koko ajan, eikä lopullisia vastauksia meillä ole, esim. juuri tekijänoikeuden suhteesta tietosuojaan. (V15)

Vastausten perusteella asetus aiheuttaa epätietoisuutta ja muutoksia aiempiin toimintamalleihin. Epätietoisuus vaikuttaa liittyvän siihen, mitä henkilötietojen suojalla tarkoitetaan, mitä verkossa saa julkaista ja kenen suostumus tarvitaan. Kysymys on pitkälti jälleen siitä, kuka saa päättää mistäkin ja minkä ikäisenä: onko suostumus esimerkiksi lapsitekijän ni-

3 Euroopan parlamentin ja neuvoston asetus (EU) 679/2016, annettu 27 päivänä huhtikuuta 2016, luonnollisten henkilöiden suojelusta henkilötietojen käsittelyssä sekä näiden tietojen vapaasta liikkuvuudesta ja direktiivin 95/46/EY kumoamisesta (yleinen tietosuoja-asetus).

men julkaisemiseen aina huoltajan vastuulla, jos tekijä on alle 18-vuotias, vai saako tätä nuorempi lapsi päättää asioistaan itse? Ja jos saa, mikä on sopiva ikä itsenäisten päätösten tekemiseen? Kansallisessa tietosuojalaissa (1050/2018 § 5) on määritelty 13 vuoden ikäraja henkilötietojen käsittelyn lainmukaisuuteen silloin, kun kyseessä on tietoyhteiskunnan palvelujen tarjoaminen suoraan lapselle. Nämä palvelut kuitenkin tarkoittavat pääasiassa verkossa tarjottavia yhteisö- tai ajanvietepalveluja, kuten erilaisia pelejä tai sosiaalisen median palveluja (Korpisaari & Pitkänen & Warma-Lehtinen 2018, 142), eikä tämä pykälä sellaisenaan määrää 13 vuoden ikärajaa taiteen perusopetuksen toimintamalleihin. Mielestäni merkittävä yksityiskohta on se, että valmisteltaessa uutta tietosuojalakia ”lausunnoissa korostettiin internetin merkitystä nuorille ja puollettiin alemman ikärajan säätämistä. Kuuttatoista vuotta alemmaa ikärajaa puoltavat myös useat lapsen muut perusoikeudet, kuten sananvapaus ja siihen kuuluva oikeus levittää sekä hankkia ja vastaanottaa tietoa”. (Mt., 140.) Yhtenä ohjenuorana lasten taiteellisen toiminnan yhteydessä voisikin suojelun lisäksi pitää juuri sananvapautta sekä lapsen oikeuksia näkemyksensä ilmaisemiseen ja kuulluksi tulemiseen häntä koskevissa asioissa, sillä nämä oikeudet on kirjattu myös yleissopimukseen lapsen oikeuksista (60/1991 § 12).

Kaikissa käytänteissä, päätöksentekotavoissa ja ratkaisumalleissa on lopulta kyse toimintakulttuurista. Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2017, 13) todetaan, että oppilaitoksen toimintakulttuuri muotoutuu muun muassa vakiintuneista käytännöistä. Aineistoni perusteella näyttää siltä, että tekijän nimeämiseen ja taideteosten julkaisemiseen liittyvät käytännöt eivät ole vakiintuneita tai yhteisesti jaettuja. Joissakin vastauksissa tuli esiin, että yhteisesti sovituille käytännöille olisi tarvetta.

Tämä tutkimus osoitti, että aiheesta ja sen tärkeydestä käytännön arjen sujumiseen on hyvä puhua meidänkin työyhteisössä. Eettisiäkin ongelmia on varmasti, mutta niiden laajuutta ja merkitystä ei ole selvitetty meilläkään. Esimerkiksi tulee mieleen kuvio, jossa opettaja päättää laittaa lapsen omasta mielestään hävettävän huonon työn seinälle nimen kera – mitä tehdään? Ainakin on neuvottelun paikka. (V6)

Yhteistä keskustelua ja linjanvetoa olisi siis tarpeen käydä, mutta missä, miten ja kenen johdolla sitä voitaisiin tehdä? Saavatko taiteen perusopetuksen toimijat riittävästi tukea ja tietoa esimerkiksi tietosuojaan





liittyvistä erityiskysymyksissä, joita työn arjessa tulee vastaan? Lapsuudentutkijat Niina Rutanen ja Kaisa Vehkalahti (2019, 23) toteavat, että uusi tietosuoja-asetus ”antaa hyvin vähän tukea siihen, miten lasten omaa, tietoon perustuvaa ja vapaaehtoista suostumusta henkilötietojen käsittelyyn pitäisi käytännössä ymmärtää ja käsitellä”. Heidän mukaansa lapsuuden- ja nuorisotutkimuksen parissa on jo merkkejä siitä, että tutkimusasetelmia rajoitetaan vain varmuuden vuoksi, vaikka tarvetta ei välttämättä olisi (mt., 24). Uhkaako vastaava tilanne myös taiteen perusopetusta? Käykö niin, että uusien säädösten myötä ollaan entistä varovaisempia vaikkapa sen suhteen, mitä kaikkea voidaan julkaista verkossa – huolimatta siitä, mitä pykälissä todellisuudessa sanotaan. Yhtenä osapuolena yhteisessä keskustelussa voisikin olla tietosuojan perehtynyt asiantuntija, jotta mahdolliset väärinkäsitykset ja virheelliset tulkinnat saataisiin oikaistua.

## LAPSEN TEKIJYYS: TASAPAINOILUA OIKEUKSIEN VÄLILLÄ

Kokonaisuutena aineistoni vastauksia leimaa kaksijakoisuus: toisaalta korostetaan lapsen tekijyyttä ja oikeutta päättää asioistaan, toisaalta painotetaan huoltajien roolia sekä yksityisyydensuojan ja suojelemisen tärkeyttä. Lapsen oikeuksien yleissopimuksen mukaan kaikissa julkisissa ja yksityisissä toimissa on huomioitava lapsen etu, ja sopimusvaltioiden on sitouduttava takaamaan lapselle välttämätön suojelu ja huolenpito (Yleissopimus lapsen oikeuksista 60/1991 § 3). Lapsen oikeus suojeluun näyttää olevan ristiriidassa tekijänoikeuden toteutumisen kanssa, mutta oikeastaan niissä on kyse samasta asiasta. Miten voimme toimia eettisesti oikein lapsen kannalta, mikä on lapsen etu?

Vastauksista käy ilmi, että lasten huoltajat ovat nykyään kovin tiedostavia ja aktiivisia osallistumaan. Tätä arvostetaan ja pidetään myönteisenä kehityssuuntana, sillä onhan hienoa, että huoltajat ovat kiinnostuneita lastensa tekemisistä ja ottavat osaa toimintaan ja päätöksentekoon – ja samalla myös vastuun kantamiseen. Asialla on kuitenkin myös toinen puoli: huoltajat painottavat usein suojelua enemmän kuin tekijänoikeutta, ja heidän näkemyksensä on se joka huomioidaan, jos huoltajan ja lapsen näkemykset poikkeavat toisistaan esimerkiksi tekijänimen ilmoittamisen suhteen. Kaikesta huoli- ja suojelupuheesta huolimatta lasten taiteessa

on mahdollista korostaa myös tekijänoikeudellista näkökulmaa, kuten eräs vastaaja aineistossani kirjoittaa.

Tällä hetkellä tulkitsen asiaa tekijänoikeuslainsäädännön näkökulmasta eli että lapsen työ ylittää teoskynnyksen ja hänellä on oikeus saada nimensä esille teoksen yhteydessä. Lupa esittämiseen tietysti pitää olla ja alaikäiseltä se pyydetään huoltajalta. (V15)

Vaikutusta on myös sillä, miten tekijyys ja tekijänoikeus tuodaan osaksi taiteen perusopetuksen tiedotusta, opetusta ja arkea, eli millä tavalla niistä puhutaan lapsille ja heidän huoltajilleen. Lapsen tekijyyden kannalta olisi hyvä, että kaikessa tekijänoikeuteen liittyvässä opetuksessa tuotaisiin esiin myös lapsen tekijänoikeus omiin teoksiinsa ja kerrottaisiin konkreettisesti, mitä se merkitsee ja miksi se on tärkeää. Esimerkiksi taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmissa tekijänoikeus mainitaan vain ohimennen. Opetussuunnitelma on kuitenkin opetusta raamittava ja velvoittava asiakirja, joten sen avulla käsityksiä lapsitekiäjyydestä ja lapsen tekijänoikeudesta voisi myös avartaa.

Aineistoni ei ole kattava, eikä vastauksista voi muodostaa yleispäteviä ohjeita tai toimintamalleja, vaikka jotkut vastaajista niin toivoivat. Tarvetta keskustelulle ja yhteiselle linjanvedolle tuntuu olevan. EU:n tietosuojasetus sekä kansallinen tietosuojalaki ovat vaikuttaneet varovaisuuden lisääntymiseen, osittain ehkä turhaan tai liioitellusti. Mielestäni keskeinen kysymys on, miltä lasta oikeastaan halutaan suojella silloin, kun hänen nimeään ei mainita oman taideteoksensa yhteydessä. Eri aloille on olemassa eettisiä ohjeita lasten kanssa työskentelyä varten, mutta taiteen erityiskysymyksiin liittyen sellaiset vielä puuttuvat. Tärkeää olisi myös saada kaikki eri taiteenlajit mukaan, sillä eri aloilla kysymykset ja tilanteet saattavat olla hieman erilaisia. Koska myös varhaiskasvatuksen sekä perus- ja lukio-opetuksen toimijat ovat tekemisissä lasten ja nuorten taiteen julkaisemisen kanssa, olisi näiden tahojen yhteistyö taiteen perusopetuksen toimijoiden kanssa hedelmällinen lähtökohta lasten taiteen ja tekijänoikeuden eettisten linjausten muodostamiselle.

Tässä tutkimuksessa lasten oma ääni ei tule lainkaan kuuluviin, ja jatkossa olisi erityisen tärkeää tutkia aihetta myös lasten näkökulmasta. Mitä he itse ajattelevat tekijyydestä, tekijänoikeudesta ja kulttuurisista oikeuksistaan? Oikeustieteen professori Sivianna Hakalehto toteaa



*Lapsioikeuden perusteet* -teoksessa (2018, 5), että ”[a]jatus oikeuksiensa toteutumista vaativasta lapsesta sopii huonosti perinteiseen lapsikuvaan ja hallintokulttuuriin”. Harvoin on niin, että lapsi itse vaatii oikeuksiaan. Meidän aikuisten tehtävänä on paitsi huolehtia lasten oikeuksien toteutumisesta, myös siitä, että lapset ovat tietoisia näistä oikeuksista.

## LÄHTEET

- Alderson, Priscilla (2017) Common Criticisms of Children’s Rights and 25 Years of the ijr. *The International Journal of Children’s Rights*, 25 (2), 307–319.
- Eskola, Jari (2018) Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Raine Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 5., uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 209–231.
- EU:n tietosuoja-asetus 679/2016. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/?uri=CELEX%3A32016R0679> (Haettu 29.5.2019.)
- Hakalehto, Suvianna (2018) *Lapsioikeuden perusteet*. Helsinki: Alma Talent.
- Ihmisoikeuksien yleismaailmallinen julistus 1948. [https://ihmisoikeusliitto.fi/wp-content/uploads/2016/05/YK\\_Ihmisoikeuksien-julistus.pdf](https://ihmisoikeusliitto.fi/wp-content/uploads/2016/05/YK_Ihmisoikeuksien-julistus.pdf) (Haettu 29.5.2019.)
- Karlsson Häikiö, Tarja (2018) Cultural participation for, with and by children – Enhancing children’s agency and learning through art education and visual knowledge-building. *Information – Nordic Journal Of Art And Research*, Årg 7(1).
- KKO:2005:92. [https://www.finlex.fi/fi/oikeus/kko/kko/2005/20050092?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=tekij%C3%A4noikeus#aOT20050092\\_3](https://www.finlex.fi/fi/oikeus/kko/kko/2005/20050092?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=tekij%C3%A4noikeus#aOT20050092_3) (Haettu 30.5.2019.)
- Korpisaari, Päivi & Pitkänen, Olli & Warma-Lehtinen, Eija (2018) *Uusi tietosuoja-lainsäädäntö*. Helsinki: Alma Talent.
- Kurikka, Kaisa (2013) Tekijyyden eleet. Kirjailijan kasvokuvat ja tekijänimet. Teoksessa Ilona Hongisto & Kaisa Kurikka (toim.) *Toisin sanoin. Taiteentutkimusta representaation jälkeen*. Turku: Eetos, 111–135.
- Leppämäki, Laura (2006) *Tekijänoikeuden oikeuttaminen*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Leppämäki, Laura (2005) Tekijänoikeuden toinen puoli: Moraalinen oikeus. *Tiedepolitiikka: Edistyksellinen tiedeliitto ry:n julkaisu* 30 (3), 7–18.
- Manojlo, Maravić (2014) Social constructions of the concept of child art. *Zbornik: Institut za Pedagoška Istraživanja*, 46 (2), 385–398.
- Nieminen, Liisa (2010) Lasten ja nuorten tutkimus: oikeudellinen tarkastelu. Teoksessa Hanna Lagström & Tarja Pösö & Niina Rutanen & Kaisa Vehkalahti (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Nuorisotutkimusseuran/Nuorisotutkimusverkoston julkaisuja 101. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 25–42.

- Pennanen, Lea (2014) Lapsen taiteilijuudesta ja tekijyydestä. Teoksessa Marleena Mustola (toim.) *Lastenkirja. Nyt*. Helsinki: SKS, 113–136.
- Pääjoki, Tarja (2011) Lasten taiteellinen toimijuus. Teoksessa Eeva Hujala & Leena Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 109–121.
- Pääjoki, Tarja (2006) Mopoilua soramontussa ja lavatansseja vanhainkodissa. *Synnyt/origins* 4/2006, 57–69.
- Rissanen, Mari-Jatta & Mustola, Marleena (2017) Lastenkulttuuri. Teoksessa Merja Koivula, Anna Siippainen & Paula Eerola-Pennanen (toim.) *Valloittava varhaiskasvatus: oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. Tampere: Kustannusosakeyhtiö Vastapaino, 293–306.
- Rutanen, Niina & Vehkalahti, Kaisa (2019) Lasten ja nuorten tutkimusetiikan muuttuvat kentät. Teoksessa Niina Rutanen & Kaisa Vehkalahti (toim.) *Tutkimuseettisestä sääntelystä elettyyn kohtaamiseen. Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka II*. Nuorisotutkimusverkoston/Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 218. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 7–31.
- Saaranen-Kauppinen, Anita & Puusniekka, Anna (2006) *KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaristo. [https://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L7\\_3\\_4.html](https://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L7_3_4.html) (Haettu 9.1.2019.)
- Sabol, F. Robert (2017) ART EDUCATION: A Civil Right Denied? *Art Education*, 70 (4), 9–11.
- Schulte, Christopher M. & Thompson, Christine Marmé (toim.) (2018) *Communities of Practice: Art, Play, and Aesthetics in Early Childhood*. Cham, Switzerland: Springer.
- Setälä, Päivi & Tiainen-Niemistö, Marjo & Vesikansa, Saara (toim.) (2016) *Lastenkulttuurin laatukäsikirja*. Uusi laitos. Suomen lastenkulttuurikeskusten liitto.
- Stolp, Marleena (2011) *Taidetta, vastustusta, leikkiä ja työtä? Lasten toimijuus 6-vuotiaiden teatteriprojektissa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Sunday, Kristine E. (2015) Relational Making: Re/Imagining Theories of Child Art. *Studies in Art Education*, 56 (3), 228–240.
- Suomen perustuslaki 731/1999. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731> (Haettu 30.5.2019.)
- Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2017. Helsinki: Opetushallitus.
- Tekijänoikeuslaki 404/1961. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1961/19610404> (Haettu 9.1.2019.)
- Tekijänoikeusneuvoston lausunto 1988:2. <https://minedu.fi/documents/1410845/3974201/Lausunto+1989-02+Opinn%C3%A4yte> (Haettu 10.6.2019.)
- Terreni, Lisa (2013) Children’s rights as cultural citizens: Examining young children’s access to art museums and galleries in Aotearoa New Zealand. *Australian Art Education*, 35 (1/2), 93–107.
- Tietosuoja laki 1050/2018. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20181050> (Haettu 10.6.2019.)



LEA PENNANEN

Valtioneuvoston asetus tietoturvallisuudesta valtionhallinnossa 681/2010. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2010/20100681> (Haettu 10.6.2019.)

Yleissopimus lapsen oikeuksista 60/1991. [https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1991/19910060/19910060\\_2](https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1991/19910060/19910060_2) (Haettu 9.1.2019.)

## LIITE

Omat nimet kirjoissa -kyselylomake

Kyselylomake tekijän nimeämisestä lasten taiteen yhteydessä.  
Lomakkeella kerätään aineistoa jatko-opiskelija Lea Pennasen väitös-  
kirja-artikkelia varten.

1. Vastaajan nimi (oma nimi ja/tai instituution nimi)
2. Mitä tietoja lapsitekijästä yleensä mainitaan hänen taideteoksensa yhteydessä näyttelyissänne, teoksissänne tai julkaisuissänne? (monivalinta)

Pelkkä etunimi  
Etu- ja sukunimi  
Etunimi ja ikä  
Etu- ja sukunimi ja ikä  
Sukupuoli ja ikä  
Pseudonyymi  
Tekijätietoja ei mainita lainkaan  
Muu

3. Jos tekijän ikä mainitaan teoksen yhteydessä, mistä syistä tähän ratkaisuun on päädytty? (avovastaus)

4. Kuka yleensä päättää nimeämiskäytännön eli sen, millä tavalla tekijätiedot mainitaan? (monivalinta)

Lapsitekijä saa itse päättää

Instituutiota edustavat aikuiset päättävät

Lapsen huoltajat päättävät

Nimeämiskäytännöstä neuvotellaan yhdessä lapsen kanssa

Nimeämiskäytännöstä neuvotellaan yhdessä huoltajien kanssa

Nimeämiskäytännöstä neuvotellaan yhdessä lapsen ja huoltajien kanssa

Nimeämiskäytäntö vaihtelee, joten yleistä linjausta ei ole

Muu

5. Oletteko törmänneet joihinkin ongelmiin, ristiriitoihin tai eettisiin kysymyksiin nimeämiskäytäntöjen yhteydessä? (monivalinta)

Kyllä

Ei

6. Jos vastaus edelliseen oli ”kyllä”, millaisiin ongelmiin, ristiriitoihin tai eettisiin kysymyksiin olette törmänneet ja miten ne on ratkaistu? (avovastaus)

7. Muita huomioita, ajatuksia tai kommentteja aiheesta – sana on vapaa! (avovastaus)