

Marleena Stolp

Taidetta, vastustusta, leikkiä ja työtä?

Lasten toimijuus 6-vuotiaiden
teatteriprojektissa



JYVÄSKYLÄ STUDIES IN HUMANITIES 170

Marleena Stolp

Taidetta, vastustusta, leikkiä ja työtä?
Lasten toimijuus 6-vuotiaiden teatteriprojektissa

Esitetään Jyväskylän yliopiston humanistisen tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston päärakennuksen salissa C5
joulukuun 16. päivänä 2011 kello 12.



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 2011

Taidetta, vastustusta, leikkiä ja työtä?
Lasten toimijuus 6-vuotiaiden teatteriprojektissa

JYVÄSKYLÄ STUDIES IN HUMANITIES 170

Marleena Stolp

Taidetta, vastustusta, leikkiä ja työtä?
Lasten toimijuus 6-vuotiaiden teatteriprojektissa



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 2011

Editors

Pauline von Bonsdorff

Department of Art and Culture Studies, University of Jyväskylä

Pekka Olsbo, Harri Hirvi

Publishing Unit, University Library of Jyväskylä

Jyväskylä Studies in Humanities

Editorial Board

Editor in Chief Heikki Hanka, Department of Art and Culture Studies, University of Jyväskylä

Petri Karonen, Department of History and Ethnology, University of Jyväskylä

Paula Kalaja, Department of Languages, University of Jyväskylä

Petri Toiviainen, Department of Music, University of Jyväskylä

Tarja Nikula, Centre for Applied Language Studies, University of Jyväskylä

Raimo Salokangas, Department of Communication, University of Jyväskylä

Cover picture by Marleena Stolp

URN:ISBN:978-951-39-4582-4

ISBN 978-951-39-4582-4 (PDF)

ISBN 978-951-39-4581-7 (nid.)

ISSN 1459-4323

Copyright © 2011, by University of Jyväskylä

Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä 2011

ABSTRACT

Stolp, Marleena

Art, resistance, play and work? Children's agency in a six-year-olds' theatre project

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2011, 79 p.

(Jyväskylä Studies in Humanities

ISSN 1459-4331; 170)

ISBN 978-951-39-4581-7 (nid)

ISBN 978-951-39-4582-4 (PDF)

This study aims to examine children's culture and different features of children's agency involved in a theatre project. The project was carried out with a group of six-year-old preschoolers, who created a manuscript, acted and rehearsed a theatre performance. The project was designed to create visibility for children's own agency and culture. For this reason, there was a public performance at the end of the project. In addition, two adults acted as directors as well as researchers during the project. As a result, the performance does not merely concern children's own culture but is a complex cooperative project which raises questions of the asymmetric relationship between adults and children.

The methodological and theoretical basis for this study is in the field of childhood studies. However, in addition, it includes influences from art education, culture studies, sociology and philosophy of art. The methodological and ethical challenges of this study are virtually inevitably related to the question whether children are seen as a heterogenically special group or, to a certain extent, as equal to adults.

The thesis consists of four different articles and one extensive summary. The four articles discuss (1) doubling regarding to children as the producers of knowledge, (2) resistance as a possible concept for children's activity, (3) critique and evaluation of children's art and (4) economical questions regarding to children's work or play activity. In the summary I emphasize certain themes which form the core of my study. They are children's agency, children's culture, power, play, the question of children as artists and the feasibility of certain concepts in childhood studies. I aspire to develop those concepts to apply more appropriately to the field of childhood studies.

Keywords: children, knowledge, play, power, children's art, theatre arts, concepts

Author's address

Marleena Stolp
Department of Art and Culture Studies
University of Jyväskylä, Finland
P.O.BOX 35, 40014 University of Jyväskylä
marleena.stolp@ju.fi

Supervisor

Tarja Pääjoki
Department of Art and Culture Studies
University of Jyväskylä

Reviewers

Harriet Strandell
Department of Sociology
University of Helsinki

Heli Aaltonen
Department of Art and Media Studies
NTNU Trondheim, Norwegian University of Science
and Technology

Opponent

Harriet Strandell
Department of Sociology
University of Helsinki

ESIPUHE

Tämä väitöskirjaprosessi on vaatinut paljon leikkiä ja paljon työtä onnistuakseen. Ilman kaikkia upeita prosessiin osallistuneita ihmisiä tämä ei olisi ollut mahdollista – kiitos heille kaikille! Muutamia haluan kiittää myös nimeltä mainiten.

Tarja Pääjoki on toiminut ohjaajanani läpi matkan. Olen ollut uskomattoman onnekas, että olen saanut ohjaajakseni älykkään, empaattisen ja lahjakkaan asiantuntijan. Väitöskirjani ansioista kuuluu täysi kiitos Tarjan loputtoman kannustavalle mutta myös vaativalle palautteelle. Hänen tukensa on ollut korvaamaton ja kyseenalaistamaton: apua on aina saanut niin väitöskirjaa koskeviin kysymyksiin kuin mihin tahansa muihinkin elämän haasteisiin.

Pauline von Bonsdorffia haluan kiittää lämpimästi esikuvanani ja tukenani toimimisesta. Hän otti minut mukaan akatemiahankkeeseensa ja on tukenut minua määrätietoisesti koko väitöskirjaprosessin ajan. Hänen filosofiset pohdintansa ja rohkaisevat palautekommenttinsa tutkijaseminaareissa ovat toimineet suurena innoituksena työssäni.

Lähes kolme miljoonaa kiitosta haluan osoittaa kollegalleni Lea Pennaselle, joka heittäytyi kanssani ohjaamaan teatteriprojektia ja oli osasyllinen siihen, että aloin tehdä väitöskirjaa. Lea on ollut kannustajani, tukeni ja nerokas keskustelukumppanini niin hyvinä kuin huonoinakin hetkinä, kuten eräänä pitkinä yönä, jolloin ompelimme lasten rooliasuja.

Koko väitöskirjaani ovat kiireistään huolimatta kommentoineet perusteellisesti ihana kollegani Ulla Pohjamo ja rakas puolisoni. Heidän upeasta panoksestaan ja oivaltavista kehitysehdotuksistaan olen hurjan kiitollinen.

Esitarkastajilleni Heli Aaltoselle ja Harriet Strandellille osoitan suuret kiitokseni. Heidän rakentavat, terävät ja innostavat kommenttinsa ovat todella kannustaneet minua tehtäväni loppuun saattamisessa.

Suuri kiitos tutkimukseen osallistuneille lapsille, heidän vanhemmilleen sekä päiväkodin henkilökunnalle. Ilman heitä tämä ei olisi totta!

Haluan kiittää myös kaikkia tutkimukseni osia kommentoineita ja arvokkaita neuvoja antaneita ihmisiä. Kiitos taidekasvatuksen tutkijaseminaarilaiset, Taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitoksen kollegat ja opiskelijat, varhaiskasvatuksen yksikön kollegat ja opiskelijat, Tuija Saresman tohtorikoululaiset, Juomatehtaan kahvihuoneen suklaakerho, ystävät, perhe, konferenssiyleisöt, referee-palautteen antajat sekä kaikki muut tekstieni lukijat ja innoittajat!

Jyväskylässä 28.11.2011

Marleena Stolp

ALKUPERÄISARTIKKELIT

ARTIKKELI 1

6-vuotiaat perunapää: kahdentuminen lapsuuden ominaispiirteenä ja vaikuttamiskeinona. Teoksessa Kallio, Kirsi Pauliina; Ritala-Koskinen, Aino & Rutanen, Niina (toim.) *Missä lapsuutta tehdään* (2010). Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 143–161.

ARTIKKELI 2

”Nyt joku on tehnyt jotain tosi, tosi, tosi tuhmaa”. Vastustus ja sen käsitteellistäminen 6-vuotiaitten teatteriprojektissa. *Kulttuurintutkimus*. Tulossa.

ARTIKKELI 3

”Hei kuka on tuomarii?” Lasten taiteen arvioinnista ja kritiikistä. Von Bonsdorff, Pauline (toim.) *Lapsi, taide, tila*. Tulossa.

ARTIKKELI 4

Children’s art: work or play? Preschoolers considering the economic questions of their theatre performance. *Childhood*. Tulossa. Artikkelin on julkaistu jo lehden OnlineFirst-palvelussa. Saatavilla:

<http://chd.sagepub.com/content/early/2011/09/13/0907568211415556.abstract>

SISÄLLYS

ABSTRACT

ESIPUHE

ALKUPERÄISARTIKKELIT

1	JOHDATUS KOLMEN MILJOONAN LEIJONAN JA SEKOBOLTSIN MAAILMAAN.....	9
2	TILA LAPSELLE, PAIKKA TUTKIMUKSELLE.....	12
2.1	Lapsi, lapsuus ja toimijuus	13
2.2	Tutkimuksen paikka lapsuudentutkimuksen kentällä	15
2.3	Teemojen aiempi tutkimus.....	17
2.4	Teorian merkityksestä.....	20
3	KOLMEN MILJOONAN LEIJONAN JA SEKOBOLTSIN AINEISTOT	21
3.1	Teatteriprojekti.....	21
3.2	Tutkija-ohjaajan kaksoisrooli	24
3.3	Käsikirjoitukset	25
3.3.1	Kolme miljoonaa leijonaa	25
3.3.2	Sekoboltsi.....	26
3.4	Teatteriesityksen harjoittaminen	27
3.5	Moninainen aineisto ja sen hankintamenetelmät.....	30
3.6	Vaikeita valintoja, eettisiä haasteita	34
4	TIETEENFILOSOFIAN JÄLJILLÄ: KIELESTÄ JA KOKEMUKSESTA LASTEN TUOTTAMAAN TIETOOON	38
4.1	Kieli vai kokemus?.....	39
4.2	Lasten tuottama tieto.....	43
4.3	Tulkinnalliset metodit ja tiedon objektiivisuus.....	45
5	ARTIKKELEISTA	50
6	AJATUKSIA LAPSISTA JA LAPSUUDESTA	56
6.1	Lasten toimijuus.....	57
6.2	Lasten taiteilijuus	58
6.3	Lastenkulttuuri.....	60
6.4	Lapsuus ja vallan kysymyksiä	61
6.5	Lasten tilat.....	64
6.6	Lasten leikki.....	67
6.7	Lapsuuden ilmiöiden käsitteellistäminen.....	71

LOPUKSI.....	73
LÄHTEET	75
ARTIKKELIT	

1 JOHDATUS KOLMEN MILJOONAN LEIJONAN JA SEKOBOLTSIN MAAILMAAN

TILANNE 1

On käynnissä esityksen läpimeno, ensimmäinen kohtaus. Niklas (leijona) on yksin lavalla, istuu risti-istunnassa ja nojaa käsiinsä kyllästyneen oloisena. Hänen pitäisi käsikirjoituksen mukaan peseytyä lammessa ja taistella kilpikonnan kanssa. Niklas tietää, miten kohtauksen tulisi sujua ja hän on myös tietoinen siitä, että kilpikonnana toimii suhteellisen aidon näköinen pehmolelukilpikonna. Ohjaajat ja muut lapset seuraavat tilannetta kulisseista.

Pauliina: Niklas, peseydy!

Niklas: Missä täällä on vettä?

Pauliina: Leikisti siinä on!

Niklas: No sitten mää... *(kierähtää nopeasti maassa)*

Siiri: Niklas ei uskalla.

Niklas: Mitä? Uskallanpa. Mutta missä se kilpikonna vii pyy?

O2 (ohjaaja2): *(kuiskaa Kiialle)* Heitä nyt.

Kiia heittää kilpikonnalla lavalle. Niklas ottaa sen.

Niklas: *(tötkii kilpikonnaa)* Hei tää on pelkkää... karvaa. Eihän tää oo oikee.

Teatteri on taiteenlaji, jonka olemassaolo on paljon velkaa leikkimiselle ja kuvittelemiselle: lavalla näyttelijä saattaa kuvitella olevansa joku toinen henkilö, josakin toisessa ajassa ja paikassa. Myös katsojat ovat mukana tässä kuvitteluprosessissa. Voisikin olettaa, että teatterin tekeminen olisi luontevaa juuri leikkikäisille lapsille, joiden mielikuvitus on tunnetusti valtava ja joiden arjessa leikillä on merkittävä rooli. Asia ei ole kuitenkaan niin yksinkertainen. Teatteri on instituutiona ja taidemuotona aikuisten rakentama ja sen käytännöt on suunniteltu aikuisille tekijöille. Lasten tekemä teatteri vaatii omat erityisjärjestelynsä ajatellen vuorosanojen määrää, esityksen pituutta ja monia muita seikkoja. Toiseksi, lapsuus ja lapset eivät ole väistämättä sellaisia, joiksi ne helposti kuvittelemme suojelevan, vähättelevän, romanttisen tai kompetenssia korostavan diskurssin ja mielikuviemme puitteissa. Siitä huolimatta, että lasten ajatellaan olevan mielikuvituksellisia, he eivät väistämättä halua kuvitella leikkikilpikonnaa oikeaksi tai sinistä mattoa vedeksi, kuten Niklaksen esimerkki osoittaa. Lasten kanssa toteutettu teatteriprojekti ja tutkimus ovat saaneet minut pohtimaan monenlaisia lapsuuteen liittyviä odotuksia ja käsityksiä uudella tavalla.

Vaikka lasten kanssa teatterin tekemisessä on omat haasteensa, se on parhaimmillaan upea ja ajatuksia herättävä kokemus. Kollegani Lea Pennasen

kanssa aloimme suunnitella teatteriprojektia esikouluikäisille ja löysimme draamakasvatuksen oppikirjasta kiinnostavan sitaatin: ”Useiden mielestä lasten kanssa ei pitäisi ryhtyä tekemään [teatteri]esityksiä, ei ainakaan valmiiksi kirjoitetusta tekstistä. Lopputulokset voivat olla tuskallisia kokemuksia sekä esittäjille itselleen että katsojille.” (Kanerva & Viranko 1997, 83). Tunnistin kyllä asenteen, josta oppikirjan kirjoittajat puhuvat, sillä lasten tekemisiä vähätellään monissa muissakin konteksteissa: lapset eivät voi tehdä taidetta, lapsilla ei ole merkitystä kuin tulevaisuuden aikuisina, lapset eivät osaa, tiedä, pysty, kykene, ymmärrä. Tämä tieteessäkin vallalla ollut diskurssi on saanut kritiikkiä uuden lapsuudentutkimuksen piirissä, sillä tällä tieteenalalla pyritään näkemään lapset aktiivisina subjekteina ja näin parantamaan lasten asemaa yhteiskunnassa. Oma tutkimukseni sitoutuu samoihin päämääriin.

Teatterikokemusten tuskallisuudella kirjoittajat viittaavat niihin lukuisiin koulu- tai päiväkotinäytelmiin, joissa lapset toistavat jäykästi oppimiaan repelliikkejä ja jännittävät niiden muistamista. Esitysten rakentamisessa ei yleensä turvauduta lapsilähtöisyyden periaatteisiin, vaan aikuiset tekevät päätökset aina roolijaosta pohjatekstin valintaan. Minä ja kollegani, äidinkielen opettaja ja taidekasvatuksen alan tutkija Lea Pennanen, päätimme kokeilla erilaista lähestymistapaa: antaisimme lasten itse käsikirjoittaa, näyttellä ja esittää julkisesti teatteriesityksen. Tarkoituksenamme oli ohjata lapsia, mutta pyrkiä antamaan heille mahdollisimman paljon taiteellista vapautta. Lisäksi toivoimme, että lasten luoma teatteritaide otettaisiin vakavasti. Jyväskyläläisessä päiväkodissa toteutettu projekti päättyikin kahteen julkiseen ja mainostettuun esitykseen, jotta tavoite lasten taiteen ja toimijuuden näkyväksi tekemisestä toteutuisi eikä esitys jäisi pelkästään lapsi-instituutioiden sisäpuolelle. Näin syntyivät kahden esikouluryhmän näytelmät: *Kolme miljoonaa leijonaa* ja *Sekoboltsi*.

Teatterikonteksti on kyllä tutkimukseni kannalta oleellinen, mutta keskeisimmiksi tutkimuskohteiksi nousi aineistosta jotain muuta. Lasten aktiivinen toimijuus näyttäytyi moninaisena ja kiinnostavana läpi koko harjoitteluprosessin, ja tarkastelenkin tutkimuksessani sen erilaisia ilmentymiä. Väitöstutkimukseni koostuu tämän yhteenvetoartikkelin lisäksi neljästä eri artikkelista, joista käytän jatkossa numeroita viittaamisen helpottamiseksi. Artikkelissa 1, ”6-vuotiaat perunapäät: kahdentuminen lapsuuden ominaispiirteenä ja vaikuttamiskeinona”, esittelen teatterin alalta lainatun kahdentumisen käsitteen, jonka käyttö lapsuudentutkimuksen parissa saattaisi auttaa hahmottamaan lasten tuottamaa tietoa. Artikkelissa 2, ”’Nyt joku on tehnyt jotain tosi, tosi, tosi tuhmaa’ Vastustus ja sen käsitteellistäminen 6-vuotiaitten teatteriprojektissa”, analysoin eri vaihtoehtoja projektissa ilmenneen vastustuksen käsitteellistämiseen. Käsitteellistämisen kysymys liittyy myös lapsen ja aikuisen epäsymmetriseen suhteeseen. Artikkelissa 3, ”’Hei kuka on tuomarii?’ Lasten taiteen arvioinnista ja kritiikistä”, erittelen palautetta, jota lapset saivat teatteriesityksestään niin harjoittelun aikana kuin esittämisen jälkeen. Tutkin palautteita siitä näkökulmasta, mitä ne kertovat palautteenantajista itsestään suhteessa lasten esitykseen. Artikkelissa 4, ”Children’s Art: Work or Play? Preschoolers Considering the Economic Questions of Their Theatre Performance”, pohdin lasten itsensä esille nostamia taloudellisia keskusteluja esitykseen ja lasten toiminnan luon-

teeseen liittyen. Esityksen taloudelliseen arvoon vaikuttaa muun muassa se, pidetäänkö lasten esitystä leikkinä vai työnä. Esittelen artikkelit tarkemmin luvussa 5, sillä niiden teemat vaativat pohjustusta koskien tutkimuksen metodologisia lähtökohtia, aineistoa sekä tutkimuksen paikantumista monitieteiselle kentälle.

Artikkelien teemat liittyvät tutkimustani yhdistävään tutkimusongelmaan. Haluan tutkimuksellani selvittää, millaista on lasten toimijuus 6-vuotiaiden teatteriprojektissa. En pyri etsimään ja analysoimaan kaikkea mahdollista toimijuutta, jota teatteriprojektissa ilmeni, vaan keskityn sen sijaan valikoituihin teemoihin, jotka nousivat vahvasti esille aineistosta. Jaan tutkimusongelman tutkimuskysymyksiin, joihin pyrin vastaamaan erillisartikkeleissani sekä tässä yhteenvetoartikkelissa. Pyrin hahmottamaan, mitä lasten toimijuus tarkoittaa ja miten se ilmenee. Miten aikuisen ja lapsen väliset suhteet näyttäytyvät taiteellisessa prosessissa? Voivatko lapset olla taitelijoita ja heidän esityksensä taidetta? Tuottaako lapsilähtöinen teatteriprosessi lapsille jonkinlaista tilaa, kuten sen alkuperäinen tarkoitus oli? Miten lasten toimijuuteen liittyviä ilmiöitä voi käsitteellistää ja mitä tästä käsitteellistämisestä seuraa?

Tutkimuksen tarkoituksena on osaltaan viedä suhteellisen nuorta lapsuudentutkimuksen alaa eteenpäin ja sen tärkeys näkyy nimenomaan monitieteisessä, lasten näkökulmaa ja toimijuutta painottavassa tutkimusasetelmassa. Keskustelunavauksillani pyrin paikoin tarttumaan yllättäviin näkökulmiin, mutta paikoin teemat liikkuvat lapsuudentutkimuksen runsaasti tutkituissa peruskysymyksissä. Tarkoituksena on osallistua keskusteluun, joka kommentoi ja tutkii lasten moniulotteista asemaa yhteiskunnassa, sekä tuoda tähän keskusteluun Kolmen miljoonan leijonan ja Sekoboltsin näköinen, tärkeä lisä.

2 TILA LAPSELLE, PAIKKA TUTKIMUKSELLE

Aloitin tutkimuksen tekemisen vertaistukenani Pauline von Bonsdorffin johtama akatemiahanke ”Tilaa lapselle”. Oman väitöstutkimukseni ohjaaja, Tarja Pääjoki, toimi hankkeen senioritutkijana. Ryhmän tavoitteena oli tarkastella lapsuutta taidekasvatuksen kontekstissa siten, että tutkimusprojekteissa tarjotaisiin tilaa lapsille taiteellisin keinoin. Tutkimukset sijoittuivat eri taiteenaloille ja eri organisatorisille tasoille, muun muassa erityisopetuksen, taiteen perusopetuksen käsityökoulun, arkkitehtuurikasvatuksen ja koulun taidekasvatuksen konteksteihin. Tila-käsite nousi keskeiseksi ja usein pohdituksi teemaksi ryhmän istunnoissa. Tilalla käsiteltiin niin fyysinen, mentaalinen, sosiaalinen kuin taiteellinenkin tila. Aluksi ajattelin käsitteen liittyvän omalla kohdallani lähinnä projektini lähtökohtiin, mutta nyt tutkimuksen lähestyessä loppuaan huomaan, että se on noussut keskeiseksi osaksi tutkimustani myös laajemmassa mielessä. Viimeistään kirjoittaessani artikkelia lasten vastustuksesta ja sen käsitteellistämistä ymmärsin tilan liittyvän hyvin moneen tarkastelemaani ilmiöön. Lasten vastustus voidaan nähdä eräänlaisena kamppailuna tilasta; samoin lasten taidetta koskeva arviointi; lasten toiminnan määrittäminen joko leikiksi tai työksi määrittää lasten tilaa ja niin myös lapsille annettu asema tiedon tuottajina. Näin ollen tilan käsitteestä on vähitellen kehittynyt eräs artikkelitani yhdistävä juonne.

Sosiaalitieteilijä ja maantieteilijä Doreen Massey on jo pitkään tarkastellut tilaa ja paikkaa osoittaen niiden liittyvän siihen, miten ymmärrämme vaikkapa globaalistumisen, kehityksen ja maailman. Massey (2008, 16) mukaan tilaa ja paikkaa koskevilla diskursseilla on merkitystä niin poliittisissa ja tieteellisissä keskusteluissa kuin arkielämämme rakentumisessa. Kansainvälistymisen ja uudenlaisen yhteiskunnallisen tehokkuuden vaatimusten myötä on syntynyt kasvava epävarmuus siitä, ”mitä ’paikoilla’ tarkoitetaan ja minkälaisessa suhteessa ihmiset niihin ovat”. Massey ehdottaakin, että voisimme puolustuskanalle vetäytymisen ja taantumuksellisen nationalismiin sijaan ajatella paikkaa edistyksellisesti joksikin, joka suuntautuu ulospäin. (Massey 2008, 17-18.) Näin haluaisin nähdä myös oman tutkimukseni paikan: ulospäin suuntautuvaksi. Pyrin tässä luvussa paikantamaan tutkimusta erilaisiin konteksteihin: tieteenaloille, teemoihin, käsitteisiin, teoriaan ja yhteiskuntaan. Kuitenkin toivon, että

kaavailemani paikka ei ole ahdas tai ulkopuolisia kohtaan vihamielinen, vaan sellainen, joka tarvittaessa laajenee, muovautuu ja suuntautuu eteen ja ulospäin.

Tutkimusasetelmani on tietääkseni ainutlaatuinen, mutta pelkkä samankaltaisen tutkimuksen puuttuminen ei ole riittävä peruste tutkimuksen tekemiselle. Mielestäni tämän tutkimuksen paikka on hahmottaa tiettyjen käsitteiden soveltuvuutta lapsuudentutkimuksen alalle, pohtia tiettyjen käsitysten vaikutusta lasten toimijuuteen sekä tarkastella kysymyksiä, joita lasten toimijuus ja lasten näkökulman esiin nostaminen on herättänyt. Tutkimuksen monitieteisyys mahdollistaa uudenlaisen tiedon syntymisen sekä lapsuuden tarkastelun monipuolisesti, useasta eri perspektiivistä. Monitieteisen tutkimuksen haasteena on, ettei voi tukeutua vain yhteen teoriaperinteeseen. Tästä syystä etsin metodologista perustaa tutkimukselle käsitteistä (ks. Saresma 2007, 16). Seuraavaksi esittelen tutkimukseni kannalta kolmea keskeistä käsitettä: lapsi, lapsuus ja toimijuus. Ne sitovat eri artikkeleiden teemoja yhteen ja niiden varaan tutkimukseni perusteet rakentuvat.

2.1 Lapsi, lapsuus ja toimijuus

Lapsen ja lapsuuden määrittelystä on käyty paljon keskustelua. Barrie Thorne (2008) kertoo *Childhood*-lehden käsikirjoitusten arvostelijana huomanneensa, että lapsuuden määrittäminen on varsin ongelmallista. Etenkin erilaisista kulttuurisista ja ei-englanninkielisistä maista tulevat käsikirjoitukset saattavat sisältää tutkimuskontekstin, jossa ”lapset” ovat kaikki jopa yli 15-vuotiaita (Thorne 2008, 435). Usein lapsen ja lapsuuden määrittelyssä tieteen kentällä viitataan Yhdistyneiden Kansakuntien Lasten oikeuksien sopimukseen, jonka mukaan lapsi on alle 18-vuotias henkilö (ks. Vanderbeck 2010, 33; James & James 2008, 7; Karlsson 2010, 122). Thorne (2008, 437) esittää, ettei 16–17-vuotiaan näkökulmia ja toimijuutta esille tuova tutkimus ole kovinkaan yllättävä, sillä tiedostamme kyllä tämän ikäisen olevan lähellä aikuisuutta ja aikuisuuteen liittyvää toimijuutta, vaikka tukittava subjekti lain mukaan olisikin vielä lapsi. Sen sijaan nuorempien lasten toimijuuden esiin nostaminen edistää uudenlaista ymmärrystä lapsuudesta.

Aina lapsuus ei ole määrätynyt iän mukaan, vaan sillä on viitattu esimerkiksi henkilön sosiaaliseen riippuvuuteen toisesta tai lapsuus on katsottu loppuvaksi tiettyjen elämäkokemusten saavuttamisen jälkeen – lapsuus on siis rakentunut sosiaalisesti (James & James 2008, 6, 25). Omassa tutkimuksessani tutkittavien ikä on olennainen asia, sillä 6-vuotiaat on helppo kategorisoida lapsi-käsitteen alle. Viviana Zelizer (1985, 225) totesi muutama vuosikymmen sitten, että lapsia yritetään kyllä vapauttaa sukupuolistereotypioista, mutta ikään liittyviä stereotypioita tarkastellaan vain harvoin. Uusi lapsuudentutkimus on ottanut lapset uudella tavalla huomioon, mutta ikä-kysymys ja sen problematisuus ovat yllättävän harvoin esillä keskusteluissa. Aihetta sivutaan kyllä: esimerkiksi tutkimuksen etiikan kysymysten kohdalla joudutaan usein punnitse-

maan, ymmärtääkö tietyn ikäinen tutkimukseen osallistumisen seuraukset. Lapsi saatetaan joissakin tilanteissa asettaa samaan kategoriaan henkilön kanssa, jonka ”ymmärrys on vajaa” (ks. Lagström 2010, 121).

Lapsuus on lapsi-käsitettä kompleksisempi, sillä se viittaa sekä elämänvaiheeseen että niihin institutionaalisiin järjestelyihin ja sosiaalisiin rakenteisiin, jotka erottava lapsen aikuisesta (James & James 2008, 22–23). Tutkimuskohteenani ovat lapset, mutta lapsuuden määrittelykin on oleellista. Eri teemoja käsittelevät artikkelini ovat saaneet miettimään, millaisena lapsuus tutkimusprojektissa näyttäytyy. Rakenteet ja instituutiot, kuten päiväkotit, teatteri tai taide, olisivat olleet yksi kiinnostava näkökulma lapsuuden tarkastelemiseen, mutta päätin valita keskiöön lapset ja heidän toimijuutensa. Lasten toimijuuden kautta rakenteetkin nousevat esille, mutta hieman eri tavalla: lapsenomaisesta näkökulmasta tai lasten ja aikuisten monimuotoista suhdetta esiin nostavasta näkökulmasta katsottuna. Alan Prout (2005) tosin esittää, että ymmärtääkseen lapsuutta todella, täytyy tutkijan osoittaa sekä sen biologisia että sen sosiaalisia aspekteja ja kaiken lisäksi näiden välisiä yhteyksiä, mutta biologisia näkökulmia tutkimukseni ei käsittele.

Lasten *toimijuus* on viime vuosina saanut keskeisen käsitteen aseman uudessa lapsuustutkimuksessa – on keskitytty pohtimaan, miten se rakentuu ja toteutuu, miten lapset toiminnallaan vaikuttavat omaan ja kansatoimijoidensa elämään sekä kuinka lasten toiminta muovaa lapsuusinstituutiota ja lapsuutta (Lehtinen 2000, 8,11). Toimijuuden käsite on tärkeä kahdestakin syystä. Ensiksi se osoittaa keskeisiä yhtymäkohtia, joita uudella lapsuudentutkimuksella on sosiaalisten tieteitten laajoihin teoreettisiin keskusteluihin. Toiseksi se keskittää huomion uusiin tapoihin ajatella lapsuutta – tämä on mahdollistanut nykyisen tutkimuksen ja poliittisia näkökulmia, joita on syytä kehittää edelleen. Nämä eivät ole pelkästään laajentaneet ymmärrystämme lapsuudesta, vaan hyödyttäneet konkreettisesti lapsia itseään. (James & James 2008, 9.) Lapset ovat tutkimusprojektien avulla esimerkiksi saaneet vaikuttaa oman ympäristönsä suunnitteluun.

Perinteinen sosiologinen tutkimus on keskittynyt näkemään lapsuuden sosialisatio-teorian kautta, mikä asettaa lapset usein passiivisen vastaanottajan asemaan. Vastakohtana tälle on esitetty, että pitäisi kiinnittää huomiota lasten toimijuuteen ja erityisesti eri tapoihin sen käsitteellistämiseksi. Lapset voidaan esimerkiksi nähdä sosiaalisina toimijoina (social actors, agency) tai rakenteitten kontekstissa, mikä auttaa näkemään lasten kollektiivisen aseman yhteiskunnan vähemmistöryhmänä. (James & James 2008, 10–11.) Itse olen valinnut lähtökohdaksi nimenomaan lasten toimijuuden, jolla tarkoitan sosiaalista toimijuutta. Sosiaalinen toimijuus sisältää ajatuksen lapsen aktiivisuudesta suhteessa sosiaalisen elämään yleensä (James & James 2008, 120), joten ajattelen käsitteen sisältävän myös lasten taiteellisen ja kulttuurisen toimijuuden. Tutkimuksessani käytän toimijuus-käsitettä kaikenlaisesta havaitsemastani lasten toimijuudesta, joka suhteutuu myös instituutioihin, rakenteisiin ja yhteiskuntaan yleensä.

2.2 Tutkimuksen paikka lapsuudentutkimuksen kentällä

Lapsuudentutkimus on suhteellisen nuori, 1980-luvun alkuvuosina syntynyt monitieteinen yhteiskunta- ja kulttuurintutkimuksen alue. Sen kenttää yhdistää pääasiassa kaksi pyrkimystä: toisaalta ymmärtää lasta yhteiskuntiansa ja yhteisöjensä toimijoina ja toisaalta ymmärtää lapsuutta osana yhteiskuntaa, sen rakenteita ja kulttuuria. (Alanen 2009, 9; Vandenbroeck & Bouverne-De Bie 2010, 17.) Lapsuudentutkimuksen emotieteinä ovat toimineet sosiologia, historian-tutkimus ja antropologia, joten jokainen näistä aloista on myötävaikuttanut uudenlaisen lapsuuskäsityksen ja sitä koskevan metodologian muotoutumiseen (Alasen 2009, 10). Lapsuudentutkimuksen perinteisiin kohdistunut kritiikki koskien lasten puuttumista tutkimuksista sekä näkökulmien ja tutkimuskäytäntöjen aikuislähtöisyyttä, synnyttivät uuden lapsuudentutkimuksen kehittämisprojektin. Uusien käsitteiden ja käytäntöjen kehittämisen seurauksena lapsuuden tutkimus on ”tutkimuksen piirissä asettunut lasten asiaa ajavaksi, ’advokaatoriseksi’ liikkeeksi”. (Alanen 2009, 10–11, 27.)

Uusi lapsuudentutkimus on ottanut etäisyyttä perinteisestä, psykologisesta ja kasvatustieteellisestä lapsikeskustelusta, ja sen sijaan pyrkinyt tuottamaan tietoa siitä, mitä lapsena oleminen ja lapsuus ovat lasten näkökulmasta (Alasuutari 2009, 54). Tähän päämäärään myös oma tutkimukseni sitoutuu: keskiössä niin teatteriprojektissa kuin varsinaisessa tutkimuksessakin on lasten oma toimijuus ja kulttuuri. Tutkimukseni voisi ajatella sijoittuvan pääosin myös lapsinäkökulmaisen tutkimuksen alueelle. Käsite on tuore, ja sillä viitataan haluan tarkastella lasten omia kokemuksia, näkökulmia ja tapoja ilmaista asioita – näin sen piiriin eivät kuulu kaikki lapsista tehdyt tutkimukset (Karlsson 2010, 123; Karlsson 2008, 72).

Olen kokenut lasten asiaa ajavan perinteen sekä haasteeksi että eduksi. Se, että olen kokenut tutkimusta tehdessäni tuovani lasten ääntä kuuluville ja mahdollistavani heidän taiteelliselle ilmaisulleen sekä mielipiteilleen tilaa ja näkyvyyttä, on motivoinut tutkimuksen tekemistä. Tosin omaan tutkijapositioni vahvasti vaikuttava lasten asiaa ajava perinne on myös asettanut tiettyjä tutkimuseettisiä haasteita. Olen esimerkiksi huomannut välillä tekeväni aika suoria oletuksia korostaakseni lasten omaa toimijuutta ja samankaltaisuutta suhteessa aikuisiin. Tämä on tullut esille artikkelieni referee-lukijoitten palautteissa. Esimerkiksi lastenkulttuurin kapinallisia piirteitä käsittelevän artikkelin kohdalla lukijat epäilivät, voiko lasten toimintaa nähdä kapinana. Epäilykset vaikuttivat artikkelin edelleen kehittämiseen siten, etten enää tulkinnut lasten toimintaa kapinaksi vaan keskityin kysymään, voisiko se olla sitä. Lasten toimijuuden korostamisen rinnalla onkin oltava tarkka tutkijan eettisistä periaatteista ja tulkitsemiseen liittyvästä varovaisuudesta sekä monitulkintaisuuden huomiomisesta.

Lapsuudentutkimuksen monitieteisyydestä johtuen tutkijat eivät voine väittää omaksuneensa sen moninaista kenttää kokonaan, vaan keskittyvät yleensä rajattuun näkökulmaan (ks. Vanderbeck 2010, 33). Tämä käy ilmi myös

kirjan *Missä lapsuutta tehdään?* (2010) johdannossa, jossa tekijät myöntävät monitieteisen julkaisun toimittamisen olleen sekä kiinnostava että ennen kaikkea haastava prosessi. Arviointiprosessia kirjan toimittajat kuvaavat mielenkiintoiseksi: ”Eri tieteenalojen ja aihealueiden kohdatessa voi syntyä aivan uudenlaisia eteenpäin vieviä oivalluksia mutta myös kokemuksia väärinymmärretyksi tulemisesta” (Kallio et al. 2010, 7). Monista lapsuudentutkimuksen kentän sisäisistä, tutkimuspoliittisista ja teoreettisista eroista huolimatta tutkijat kokevat yhdistäviä asioita olevan eroja enemmän (Alanen 2009, 27).

Lapsuudentutkimuksen tekemisen haasteena on sen monitieteisestä kentästäkin johtuva runsas käsitteistö, jonka sisällä olen hakenut paikkaani koko tutkimuksen tekemisen ajan. Liisa Karlsson (2010, 121–125) esittelee artikkelissaan ”Lapsinäkökulmainen tutkimus ja aineiston tuottaminen” lapsia koskevan tutkimuksen kenttää ja seuraavia, omankin tutkimukseni kannalta haasteellisia, käsitteitä: lapsitutkimus (child studies), lapsuus (childhood), uusi lapsuudentutkimus (childhood studies, new social studies of childhood), lapset toimijana, lapsilähtöisyys ja lapsikeskeisyys (child-centered, child-focused), lapsialoitteisuus (child-initiated) sekä lapsinäkökulmainen tutkimus (studies of child perspective).

Lapsilähtöisyys on käsite, jota käytin aluksi teatteriprojektin suunnittelun ja toteuttamisen ajan. Karlsson (2010, 123) huomauttaa, että lapsilähtöisyydelle annetaan usein määreitä, kuten lapsen tarpeiden ja aktiivisuuden huomioon ottaminen, jotka eivät juuri konkretisoi itse käsitettä. Esimerkiksi lapsen aktiivisuuden huomiointi voi tarkoittaa lapsen omatoimista aktiivisuutta tai aktiivisuutta puitteissa, jotka aikuinen lapselle määrittää (Karlsson 2010, 123). Niinpä käsite vaatii aina täsmentämistä. Itse tarkoitan lapsilähtöisyydellä sitä, että aikuiset antavat suunnittelemassaan ja ohjaamassaan teatteriprojektissa niin paljon tilaa lasten omalle taiteelliselle toiminnalle ja päätöksenteolle kuin projektin resurssien puitteissa on mahdollista. Esimerkiksi aika, harjoittelutilat ja raha rajoittavat toimintamahdollisuuksia. Aikuisten pyrkimyksenä on huomioida lasten ajatukset, ideat ja mielipiteet.

Kyseessä ei ole siinä mielessä lapsilähtöisyydestä, että lapset olisivat kaiken toiminnan takana: aikuiset ovat luoneet puitteet (teatteriesityksen tekeminen) ja ohjaavat toimintaa, mutta lapset saavat mahdollisimman paljon valtaa suhteessa esityksen sisältöön. Esityksen rakentaminen on prosessi, jossa lapset ja aikuiset toimivat yhdessä, vuorovaikutuksessa keskenään. Lapsilähtöisyys onkin herättänyt kriittistä keskustelua liittyen sen yksilökorosteisuuteen ja individualistisuuteen (Karlsson 2000, 53). Käsitettä käyttäessään tulee helposti rakentaneeksi lasten ja aikuisten vastakkainasettelua sekä hävittäneeksi toiminnan yhteisöllisen luonnetta. Nähdäkseni käsitteeseen voi liittyä myös sisäänrakennettu oletus siitä, että toiminta täytyy aina erityisesti rakentaa lapsilähtöiseksi, jotta lasten aktiivinen toimijuus mahdollistuisi. Erityisjärjestelyt eivät tietenkään väistämättä takaa lasten toimijuuden parempaa toteutumista, mutta esimerkiksi 6-vuotiaiden teatteriprojektin kohdalla ne takasivat sille paremman näkyvyyden.

2.3 Teemojen aiempi tutkimus

Tutkimukseni paikantuu monitieteisellä kentällä selvimmin uuden lapsuuden-tutkimuksen alueelle, mutta samalla se käsittelee teemoja, jotka sitoutuvat vahvemmin muille tutkimusaloille: taiteentutkimuksen, sosiologian tai kulttuurintutkimuksen kentälle. Oman työni kannalta hyödyllisimmiksi ovat osoittautuneet varsin monenlaiset tutkimukset, jotka lähes poikkeuksetta keskustelevat jollain tasolla lapsuudentutkimuksen kysymysten kanssa.

Teatterin alalta tutkimukselleni löytyy kohtuullisen vähän samanhenkistä tutkimusperinnettä. Jos lapsia käsitellään suhteessa teatteriin, he toimivat tällöin lähes poikkeuksetta vastaanottajan roolissa: teatterin katsojina ja kokijoina. Lapsia tekijöinä tarkastellaan pikemminkin draamakasvatuksen alalla, mutta tämäkään tutkimus ei ole oman työni kannalta kovin keskeistä. Draamakasvatuksen kentällä näkökulma on usein pedagoginen, jolloin lapsi nähdään kasvatuksen kohteena ja ensisijaisesti oppijana, vaikkakin toiminnallisena draamallisen ilmaisun tuottajana. Poikkeavia lähestymistapojaakin toki löytyy, kuten Faith Gabrielle Gussin kulttuuris-esteettiseen näkökulmaan keskittyvä *Drama Performance in Children's Play-culture: The Possibilities and Significance of Form* (2000).

Oma tutkimusasetelmani ei painota pedagogiikkaa eikä lapsen opettamista, vaan lapsen omaa aktiivista toimijuutta. Usein kotimaisia draamakasvatuksen alan tutkimuksia vaivaa oman alan myönteisiä puolia suhteettomasti korostava diskurssi, jonka luulen johtuvan draamakasvatuksen asemasta suhteessa koulujen opetussuunnitelmiin. Draamakasvatushan ei ole (vielä) pakollinen oppiaine perusopetuksessa, mutta on ollut pyrkimyksiä saada sille tällainen asema, jolloin alan esille tuominen positiivisessa valossa on suotavaa. Itse olen tutkimuksessani pyrkinyt tiettyyn varovaisuuteen suhteessa teatteriprojektiin ja sen vaikutuksiin: olen yrittänyt tarkastella projektia lähtökohtineen ja ohjaajien toimintoineen myös kriittisestä näkökulmasta. Kahdentumista käsittelevä artikkelissa 1 lainaan teatterin ja draamakasvatuksen maailmasta esteettisen kahdentumisen käsitteen, mutta keskeistä artikkelissani on, että ehdotan käsitteen soveltamista lapsuudentutkimuksen kentälle.

Tutkimukseni sijoittuminen taiteentutkimuksen kentälle on myös kompleksinen. Lasten taiteen arviointia ja kritiikkiä käsittelevä artikkeli 3 sijoittuu selkeimmin tälle tutkimusalalle. Perinteisesti taidekasvatuksen ja taiteentutkimuksen ajatellaan painottuvan nimenomaan kuvataidekasvatukseen ja -tutkimukseen, mutta kenttä on monimuotoinen. Taiteentutkimuksen filosofialle ja teorialle artikkelini ovat paljon velkaa. Aivan erityisesti olen hyötynyt pragmatisti John Deweyn *Art as experience* -teoksesta (1980/1934). Siinä taidetta lähestytään kokemuksena eikä niinkään valmiina fyysisenä taideobjektina, ja tämä näkökulma on keskeinen tutkimassani teatteriprojektissa, jossa korostettiin prosessia ja lasten kokemusta. Lasten taidekokemusta sinänsä en kuitenkaan tutki, mutta tutkimukseni ammentaa Deweyn pragmatistista ajattelua implisiit- tisesti, tutkijan ontologisten ja epistemologisten sitoumusten kautta.

Kulttuurintutkimuksen kenttä ei ole voimakkaasti läsnä tutkimuksessani, mutta nousee vahvimmin esille vastustusta käsittelevässä artikkelissa 2. Esi-merkiksi Johan Fornäsin *Kulttuuriteoria* (1998), jossa kulttuuria tarkastellaan myös kommunikaation näkökulmasta, toimii aineistoni tulkinnan tukena. Fornäsin tulkinnat alakulttuureista ja vastakulttuureista tarjosivat kiinnostavan taustan lastenkulttuurin määrittelemiseen ja sen pohtimiseen, voidaanko lastenkulttuurista puhua kulttuurina. Vastarinnasta puhuminen ilman, että se arvotetaan positiiviseksi ja negatiiviseksi ainekseksi, sekä vastarinta-käsitteen problemaattisuuden esiin nostaminen ovat Fornäsin teoksessa tärkeitä ajatuksia lasten vastustustakin pohtiessa.

Margareta Rönnerbergin (1990/1989) lastenkulttuuria käsittelevä teos *Siis-tiä! Ns. roskakulttuurista* toimii myös tietynlaisena ajatuksellisena lähtökohdana, vaikka teosta ei olekaan kirjoitettu perinteiseen akateemiseen formaattiin tai tiettyä varovaista tutkimusdiskurssia noudattaen. Rönnerbergin teos on kiinnostava kannanotto aikuisvoittoista pedagogista ajattelua vastaan: aikuiset tuntuvat leimaavan lastenkulttuurin roskakulttuuriksi, vaikka se saattaa Rönnerbergin mukaan kaikessa väkivaltaisuudessaan, vastenmielisyydessään, pinnallisuudessaan ja aikuista vastustavassa mentaliteetissaan auttaa heikommuuksia kokevaa lasta kehittämään itsetuntoaan. Teos herättää pohtimaan, kuinka aikuiset varmoina oman näkökulmansa ylivoimaisuudesta arvottavat ja säätelevät lastenkulttuuria, eivätkä ota lasten omia mielipiteitä huomioon. Oikeastaan Rönnerbergin kirjaa, kuten useaa muutakin, on vaikea sijoittaa joko kulttuurintutkimuksen, lapsuudentutkimuksen tai jonkin muun kategorian alle. Tämä on ilmeisesti luonteenomaista muullekin lapsuudentutkimukselle kentän monitieteisistä lähtökohdista johtuen.

Artikkeleistani sosiologista näkökulmaa edustaa lasten taidetta työnä tai leikkinä tarkasteleva artikkeli 4, mutta sosiologisen lapsuudentutkimuksen perinne näyttäytynee tutkimuksessani muussakin tematiikassa, joskin aika suppeasti. Sosiologian tutkimusperinne on lapsuudentutkimuksen kentällä vahva, joten tämä se on läsnä tutkimuksessani erityisesti lapsuudentutkimuksen kentän kautta.

Kulutuskulttuurin ja lapsuuden yhteyden pohdinta liittyy artikkelin 4 tematiikkaan. Sosiologi Hilary Leveyn (2009) kauneuskisoissa ja matematiikka-kerhoissa käyviä lapsia koskeva tutkimus nostaa esiin tärkeän huomion lasten koulunjälkeisestä harrastustoiminnasta, jonka lasten vanhemmat ajattelevat lisäävän lasten tulevaisuuden pääomaa, sekä henkistä että materiaalista. Tämän sekä lasten toiminnan aliarvioimisen vuoksi Levey esittää, että osan lasten toiminnasta voisi ymmärtää työksi. Sosiologi Viviana Zelizerin (1985, 2002) puolestaan tutkii lapsia ja kaupankäyntiä sekä lasten arvoa ja arvottomuutta suhteessa talouteen. Zelizer nostaa esiin käytäntöjä, joissa lapset asetetaan hyödyttömiksi ja erilliseksi suhteessa taloudellisiin asioihin, vaikka Zelizerin tutkimuksen mukaan lapset osallistuvat aktiivisesti neuvottelemaan, muuntamaan ja kilpailemaan suhteestaan talouteen. Sosiologi Minna Ruckenstein (2009) taas on haastatellut seitsemänvuotiaita suomalaislapsia raha-asioista. Lapset kertoivat haaveilevansa saavansa lisää rahaa, sillä ilman rahaa he eivät kokeneet voitavansa määrätä elämäänsä niin paljon kuin olisivat toivoneet voitavansa. Raha

näyttäytyi jonain, joka antoi lapsille valtaa ja auttoi taloudellisesti hyödytöntä lasta olemaan hyödyllinen.

Jotkut lapsuudentutkimuksen alan teoksista ovat vaikuttaneet useampaan artikkeliin sekä tutkimukseeni kokonaisuudessaan. Lapsuudentutkimuksen kentän uranuurtajien tekstit ovat olleet itselleni tärkeitä suunnannäyttäjiä, kuten Flemming Mouritsenin ja Leena Alasen kirjoitukset. David Kennedyn kiehtova teos *Changing Conceptions of the Child from the Renaissance to Post-Modernity. A Philosophy of Childhood* (2006) lasten kanssa käytyine filosofisine keskusteluineen on antanut paljon ajattelemisen aihetta. Kennedy nostaa esiin lasten ja aikuisen väliseen dialogiin vaikuttavia seikkoja, jotka liittyvät muun muassa identiteettiin, toiseuteen ja psykologiseen kehitykseen. Tärkeä näkökulma, joka toistuu Kennedyn pohdinnassa, on aikuisen kehittyminen dialogissa lapsen kanssa, eikä pelkästään päinvastoin.

Kolme kotimaista lapsuudentutkimuksen alalla toteutettua tutkimusta ovat olleet erityisen tärkeitä keskustelukumppaneita läpi matkan koskien useampaa käsittelemääni aihetta sekä tutkimustani kokonaisuudessaan. 1990-luvun päiväkotilasten leikkejä erittelevä Marjatta Kallialan tutkimuksessa *Enkeliprinsessa ja itsari liukumäessä. Leikkikulttuuri ja yhteiskunnan muutos* (1999) lähestytään aihetta kulttuurintutkimuksen, kasvatustieteen ja sosiologian näkökulmista. Leikin kategorioitten analyysi sekä leikin sisältöjen yhdistäminen yhteiskunnan rakenteisiin tarjoavat oivalluksia nykyisestä leikkikulttuurista.

Toinen tutkimukselleni tärkeä, leikkimistäkin sivuava tutkimus on Harriet Strandellin *Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana. Tutkimus päiväkodista sosiaalisten suhteiden kenttänä* (1995), jossa yhdistyvät sosiologian, sosiaalipsykologian ja antropologian näkökulmat. Tutkimuksessa keskitytään lasten sosiaaliin toimintoihin, vuorovaikutukseen, lasten vertaissuhteisiin, lasten ja aikuismaailman suhteeseen sekä päiväkotiin sosiaalisena näyttämönä. Erityisen kiinnostavaksi koen Strandellin huomiot tavoista, joilla leikki on marginalisoitu yhteiskunnassamme. Aikuiset suhtautuvat lasten leikkiin toisaalta lapsuuden aitona ilmentymänä ja lasten aktiivisuuden perusmuotona, toisaalta vastakohtana aikuisuuden oikeisiin toiminnanmuotoihin, kuten Strandell huomauttaa.

Helena Saarikosken *Nuoren naisellisuuden koreografioita. Spice Girlsin fanit tyttöyden tekijöinä* (2009) käsittelee 7-13-vuotiaita tyttöjä ja heidän fanikulttuuriin lastenkulttuurien ja leikin tutkimuksen, populaarikulttuurin tutkimuksen sekä tyttö- ja naistutkimuksen tulkintakehyksissä. Lapsilähtöinen ja kriittinen tutkimusote, leikin näkökulma sekä Saarikosken tunnistama veijari-hahmo lapsille tyypillisenä karnevalistisena toimintana ovat omaa tutkimustani innostaneita huomioita. Etenkin Saarikosken analysoima parodinen ja karnevalistinen veijari-hahmo, joka saattaa pilailullaan jättää kuulijan hämmentyneeksi, selittää hyvin oman tutkimusaineistoni eräitä tapahtumia. Kallialan, Strandellin ja Saarikosken tutkimukset ovat pääasiallisesti mikrotason tutkimuksia, ja niissä analysoidaan joko havainnointiaineistoa tai lasten tuottamia tekstejä. Tässäkin mielessä ne ovat toimineet eräänlaisina esikuvina omalle tutkimukselleni.

2.4 Teorian merkityksestä

Tutkimustani leimaa vahva aineistolähtöisyys – aineisto on ohjannut tutkimuskysymysten lopullista muodostumista sekä vaikuttanut vahvasti teoreettisiin ja metodologisiin valintoihin. Tästä syystä teorialle on muotoutunut tutkimukseni erityinen rooli. Johan Fornäs (1998, 18) määrittää teoriat välineiksi, joiden avulla voi katsoa tutkimuskohdettaan. Fornäsin (1998, 18) mukaan teorioitten ”käsitteitä ja malleja käytetään, jotta voidaan silmäillä mentaalisesti mutkikkaita ilmiöitä, joita ei muilla keinoin ole kovin helppo erottaa tai ymmärtää”. Itse pidän tärkeänä sitä teoreettista keskustelua, jota käytän ja johon osallistun, mutta pidän sitä ennen kaikkea apuvälineenä määrittelemäni ongelman tutkimiseen. Teoreettisen valinnat ohjaavat toki tutkimustani tiettyihin suuntiin, mutta olen pyrkinyt käyttämään teorioita joustavasti ja ennakkoluulottomasti tulkin-tani apuna.

Teoreettisen aineksen tärkeys ja merkitys näkyy sen etäännyttävästä vaikutuksesta: tutkittavaa ilmiötä pystytään näin lähestymään yllättävän näkökulman tai käsitteen kautta, jolloin irrottaudutaan välittömästä esiymmärryksestä ja välitetään tavanomainen, välitön tulkinta (Fornäs 1998, 19). Olen kokenut välillä käyttäväni teoreettista keskustelua juuri sillä tavalla hyväksi, että olen saanut vaikutteita lukemistani teksteistä ja nähnyt niiden avulla aineistoni toisin. Vai-kuttavin tällainen kokemus oli tutkimukseni teon alkuvaiheilla, kun luin John Deweyn kirjoituksia. Ymmärsin pragmatistista ajattelua vasten oman suhteeni lasten kokemukseen ja sen kielellistämiseen olevan varsin monimutkainen, tut-kimuksellisesti kiinnostava asia. Monet tutkimukselliset oivallukset ovat kiitok-sen velkaa juuri teoreettiselle keskustelulle, joten olen käynyt kirjoitettujen teks-tien lisäksi myös välittömässä dialogissa muiden tutkijoiden kanssa.

Tavoittelen tutkimukseni tulkinnoilla ja lähestymistavoilla tiettyä moniulot-teisuutta. Myös teoreettinen heterogeenisuus tukee tavoitettani. Olen samaa mieltä Fornäsin (1998, 20) kanssa siitä, ettei ”mikään teoreettinen näkökulma voi yksinään tarjota yhtenäistä ja kaikenkattavaa kulttuuristen ilmiöiden mal-lia”. Fornäs (1998, 18–27) puhuukin ”kommunikatiivisesta teoretisoinnista”. Lasten toimijuuden käsittely tutkimuksessani muotoutui laajan ja monialaisen teoreettisen aineiston sekä tutkimusaineiston vuorovaikutuksessa. Punaisen langan muodostavat tutkimuksen keskeiset, aineistosta ja analyysistä esille nousseet teemat, joita heterogeeninen teoreettinen keskustelu on omalta osal-taan vienyt eteenpäin.

3 KOLMEN MILJOONAN LEIJONAN JA SEKOBOLTSIN AINEISTOT

”Tutkijan päiväkirja alkaa näin: toisaalta odottavissa ja toisaalta epäilevissä merkeissä” (20.9.2007). Tutkijapäiväkirja on sellainen osa keräämääni aineistoa, jota en ole varsinaisessa tutkimuksessani juurikaan käyttänyt, mutta sen avausrepliikin voisi ulottaa kuvaamaan ambivalenttia suhdettani oikeastaan koko aineistooni. Aineisto on erittäin moninainen: videoitua materiaalia harjoituksista ja esityksestä yhteensä noin 16 tuntia, haastatteluaineistoa noin 70 minuuttia, lasten piirustuksia 32 kpl, lapsista otettuja digitaalisia valokuvia 358 kpl, yleisön kirjoittamia palautelomakkeita esityksestä 55 kpl sekä itse kirjoittamani tutkijapäiväkirja projektin ajalta. Moninaisuudessaan se on kutsuva ja lupaileva, ja se sisältää paljon kiinnostavia teema-aihoita. Toisaalta juuri aineiston laajuus ja heterogeenisuus on aiheuttanut pitkin matkaa tiettyjä epäilyksiä. Osaanko valita aineistosta lähemmin tarkasteltavakseni juuri ne oikeat palaset? Millä perusteella teen valintani? Kuinka jäsennän tutkimukseeni näin laajan kokonaisuuden? Aineiston herättämät kysymykset liittyvät myös tutkimuksen metodologisiin sitoumuksiin ja valintoihin. Tässä luvussa esittelen aineiston sekä sen keräämisprosessin menetelmiseen, tavoitteeseen ja haasteeseen.

3.1 Teatteriprojekti

Tutkimusaineisto tuotettiin teatteriprojektissa, joka ajoittui tammi-helmikuulle 2008. Keräsin aineiston yhdessä tutkija Lea Pennasen kanssa, ja toimimme projektin ajan sekä tutkijoina että projektin ohjaajina. Projektin idea syntyi siitä, että halusimme Lea Pennasen kanssa tehdä yhteistyötä ja suunnittelimme konseptia, jossa molemmat voisivat käyttää hyväkseen erityistietouttaan, minä teatterin ja Lea Pennanen sadutuksen alalta. Olimme yhtä mieltä projektin lasten toimijuutta korostavista perusteista. Varsin luontevasti muodostuikin suunnitelma konseptista, jossa lapset käsikirjoittaisivat sadutus-menetelmän avulla, näyttelisivät ja esittäisivät julkisesti teatteriesityksen. Emme saaneet rahoitusta

projektin toteuttamiselle, joten jaoimme lavastuksesta ja puvustuksesta aiheutuvat kustannukset keskenämme.

Tärkeä motiivi projektin toteuttamiselle oli se, että aioimme molemmat tehdä väitöstutkimuksen projektin tuottamasta aineistosta. Lea Pennanen oli tehnyt pro gradu -työnsä saduttamis-aiheesta, joten sovimme, että hän käsitteli tutkimuksessaan projektin käsikirjoittamisvaihetta, varsinaisia lasten tuottamia käsikirjoituksia sekä sadutusta. Itse minulla oli jonkin verran kokemusta teatteriesitysten ohjaamisesta lukioikäisten kanssa sekä soveltavan draaman käytöstä eri ikäisten parissa, sillä minulla on ilmaisutaidon opettajan pätevyys. Minun tutkimukseni oli siis tarkoitus käsitellä teatteriesityksen harjoittelemisosuutta sekä valmista teatteriesitystä.

Valitsimme projektin toteutuspaikaksi jyvaskyläläisen päiväkodin sillä perusteella, että se oli toiselle meistä ennalta tuttu. Tiesimme myös, että päiväkotia on yksityinen, joten arvelimme lupa-asioitten ja yhteistyön olevan vaivattomampaa kuin kaupungin alaisen päivähoidon yhteydessä. Projektin aikana koimmekin yhteistyön kohtuullisen sujuvaksi, ja päiväkodin henkilökunta suhtautui alusta asti myönteisesti projektiimme. Heillä oli lähivuosilta myönteistä kokemusta toisesta taidekasvatusprojektista, jossa lapset olivat saaneet toteuttaa erilaisia animaatioelokuvia, ja tälläkin perusteella he toivottivat projektimme lämpimästi tervetulleeksi. Valitsemaamme päiväkotia voisi luonnehtia kaiken kaikkiaan aika tyyppilliseksi päiväkodiksi – lapset tulevat sinne lähialueelta eikä päiväkotia painota toiminnassaan mitään erityisalueita. Lapsiryhmät vaikuttavat varsin heterogeenisilta.

Työmäärä oli ajankäyttöön nähden sen verran suuri, että yksin toimiminen olisi ollut lähes mahdotonta. Kaksin työskentelyssä oli myös se etu, että pystyimme Lea Pennanen kanssa koko projektin ajan jakamaan ajatuksiamme ja saamaan vertaistukea toisiltamme haastavaan tutkija-ohjaajan kaksoisrooliin, jossa jouduimme toimimaan. Välillä videonauhoitus oli jäänyt päälle lasten lähdettyä, ja keskinäisiä keskustelujamme oli tallentunut nauhalle.

TILANNE 2

O1 (*ohjaaja 1*): Jaahas...

O2: Kaikkia muita mää oon saanu haastateltua, paitsi Minttua: se ei suostunu sanoon mitään eikä Niklas.

Ohjaajat hymyilevät toisilleen.

O1: Jotenki ei yllätä.

O2: Ei. Kaikki muut [*suostuivat haastatteluun*].

O1: Mitähän tästä tulee?

O2: No! Se... Toisaalta ihan hyvä tutkimusaineiston kannalta, jos toinen [*ryhmä*] onnistuu ja toinen ei.

O1: Mmm.

O2: Vaikka se kamalaa onki.

Jaoimme esikouluikäiset lapset kahteen ryhmään, Ketut ja Oravat, joissa molemmissa oli seitsemän lasta. Pyysimme päiväkodin henkilökunnalta apua ryhmäjaossa, ja he kysyivät heti, halusimmeko jakaa lapset tasoryhmiin. Tarkensimme, että toivoimme ryhmäjakoja, joka olisi lasten sosiaalisen vuorovaikutuksen kannalta mahdollisimman toimiva. Päiväkodin henkilökunta mietti puolestamme optimaalisimman ryhmäjaon ryhmädynamiikan kannalta. Ongelmia

alkoi kuitenkin ilmetä varsin pian Kettu-ryhmässä. Kertooko tämä lapsiryhmän tuntevien aikuisten asiantuntijuuden puutteesta, lasten tuntemisen pinnallisuudesta, ryhmätoiminnan vaikeudesta, taiteellisen ryhmäprosessin haasteellisuudesta, teatteriohjaajien taitamattomuudesta vai ryhmädynamiikan rakentumisen ennalta arvaamattomuudesta? Vastaaminen on tutkimukseni puitteissa erittäin vaikeaa ja epärelevanttiäkin, mutta kaikki vaihtoehdot saattavat olla mahdollisia.

Löysimme itsemme lopulta tilanteesta, jossa ajattelimme, ettei Kettu-ryhmän esitys välttämättä edes toteutuisi. Yllä oleva ohjaajien keskustelu käytiin projektin loppupuolella, jolloin ryhmän sisäiset välit olivat jo niin tulehtuneet, että esityksen harjoittelu epäonnistui jatkuvasti kiusaamisen ja yhteishengen puutteen vuoksi. Yritimme ohjaajina lohduttautua sillä, että vaikka Kettu-ryhmän esityksen epäonnistuminen kertoisi teatteriprojektimme epäonnistumisesta, se ei silti tarkoittaisi epäonnistunutta tutkimusta. Ajattelimme, että epäonnistuminen saattaisi olla tutkimuksellisesti jopa onnistunutta kokemusta kiinnostavampi – useinhan monet abstraktitkin asiat, kuten esimerkiksi normit, eivät toimiessaan oikein tarjoa kiinnostavaa tietoa, vaan nimenomaan silloin, kun niitä rikotaan.

Molempien ryhmien esitys päättyi kaikesta huolimatta teatterilavalle lauantaina 16.2.2008, ja esitysten toteutumisen takia pidän lopputulosta onnistuneena. Kaikki esiintyjät pääsivät paikalle, esitykset sujuivat suurin piirtein etukäteissuunnittelun ja -harjoittelun mukaisesti, ja yleisöpalaute oli positiivista. Harmittamaan jäänyt asia oli Kettu-ryhmän esityksessä tapahtunut, ryhmän sisäisistä ongelmista alkunsa saanut kiusaamistilanne, jota käsittelen tarkemmin artikkelissani ”6-vuotiaat perunapäät: kahdentuminen lapsuuden erityispiirteenä ja vaikuttamiskeinona”. Kumpikin lapsiryhmä esitti näytelmänsä kaksi kertaa, ja katsomo oli täynnä molemmissa näytöksissä. Esityspaikkana toimi Jyväskylän yliopiston hallinnoima tila, Juomatehtaan studio, jota käytetään säännöllisesti myös teatteriesitystilana. Katsojia oli esityksissä yhteensä arviolta 100–130. Esitystä oli mainostettu julkisesti, Keskisuomalainen-lehdessä ja julkisille paikoille asetetuilla mainosjulisteilla, joten päiväkodin henkilökunnan ja lasten sukulaisten lisäksi paikalla oli muutakin yleisöä. Näin pääsimme eräseen projektille asettamaamme tavoitteeseen: toivoimme tekemämme lasten tuottamasta esityksestä näkyvän ja julkisen, jottei se jäisi pelkästään päiväkotinstituution sisälle, kuten lasten aikuisjohtoiset esitykset yleensä.

Esityksen jälkeisissä haastatteluissa kävi ilmi, että kaikki lapset olisivat halunneet olla uudestaan mukana samanlaisessa projektissa ja esiintyä teatterilavalla pian uudestaan. He halusivat esittää seuraavaksi jonkin uuden näytelmän, ja osalla lapsista oli jo ideoita siitä, minkälaista hahmoa he haluaisivat jatkossa esittää: muun muassa pupujussia ja leppäkerttua. Kaikista vaikeuksista ja haasteista huolimatta projektista jäi positiivinen mieli juuri siksi, että lapsille itselleen se oli selvästi tärkeä ja innostava tapahtuma. Osa lasten vanhemmista tuli myös varta vasten kiittämään meitä ohjaajia onnistuneesta projektista ja he saattoivat myös kertoa, miten merkityksellinen se oli heidän lapselleen ollut – heidän mielestään.

3.2 Tutkija-ohjaajan kaksoisrooli

Tutkimukseeni on vaikuttanut voimakkaasti se, että olen toiminut teatteriprojektin ajan kaksoisroolissa: sekä tutkijana että teatteriesityksen ohjaajana. Usein näihin rooleihin liittyvät toiveet tai toiminnot olivat keskenään ristiriidassa. Ohjaajana toivoin esitysten täydellistä onnistumista, vaikka tutkijana tiedostin, että koko prosessi sinänsä on tärkeä ja ettei täydellinen lopputulos takaa täydellistä tutkimusta. Koko tutkimuksen kulun ajan yritin peilata omaa rooliani projektissa sekä reflektoida itseni vaikutusta tutkimusasetelmiin ja -tuloksiin sekä projektiin osallistujana että sen tarkkailijana.

Kuitenkin tämä prosessi jäi omalla kohdallani osittain kesken, ja yhtenä syynä voisi pitää lasten näkökulman ja lasten toimijuuden korostamista omassa tutkimuksessani. Tällainen lähestymistapa ei saisi kuitenkaan häivyttää minua, aikuista, projektiin vaikuttajana ja sen osallisena. Ongelma on ilmeisen yleinen, sillä aikuisuuden kysymykset jäävät usein marginaalisiksi uuden lapsuuden tutkimuksen piirissä (Vanderbeck 2010, 35). Esimerkiksi lasten maantieteen kirjallisuudessa aikuiset esitetään usein ihmisinä, jotka asettavat rajoja lapsille ja lasten toimijuudelle; yleisesti lapsuuden tutkimuksessa korostetaan lasten subjektiivisuutta, heterogeenisyyttä ja moniulotteisuutta, mutta unohdetaan, että myös aikuiset ovat kompleksisia sosiaalisia toimijoita, jotka joutuvat neuvottelemaan positionsa ikäjärjestelmissä (Vanderbeck 2010, 35–36). Aikuisten toimijuuden parempaa huomioimista tutkimuksessani olisi saattanut edesauttaa esimerkiksi toiminnan sosiaalisuuden huomioiva lähestymistapa, lasten käsittäminen vähemmän erityisenä ryhmänä tai kriittisempi suhtautuminen teatteriprojektin lapsilähtöisiin periaatteisiin.

Oma taustani, olemiseni ja toimintani vaikuttivat luonnollisesti sekä projektin että tutkimuksen kulkua, samoin kun projektin toisen ohjaajan vastaaivat. Opettajan koulutus, joka minulla oli takanani, vaikutti väistämättä toimintaani ryhmän ohjaajana. Käsitykseni lapsista ja heidän asemastaan yhteiskunnassa ovat taas vaikuttaneet metodien ja sitoumuksien valintaan (vrt. Punch 2002, 324). Vaikutukset näkyvät esimerkiksi siinä, miten arvioin lasten taidetta ja miten ohjaajina vaikutimme periaatteistamme huolimatta lasten käsikirjoituksiin (artikkeli 3). Lisäksi kaikki valitsemani harjoitukset, puitteet, tavoitteet ja toiminnot ovat rakentaneet projektin kulkua. Juuri kaksoisroolissa toimiminen vaikutti haastavalla tavalla siihen, missä määrin kykenin tarkkailemaan omaa tai kollegani toimintaa osana projektia. Koska olin jatkuvasti työllistetty ohjaajana sekä virittäytynyt keskittymään lasten toimijuuteen tutkijana, huomioni pysyi projektin aikana tiukasti lapsissa. Vasta jälkikäteen olen pystynyt refleктоimaan aikuisten osuutta projektin kulussa.

3.3 Käsikirjoitukset

Lasten laatimat käsikirjoitukset kertovat siitä, millainen sisältö kummankin lapsiryhmän esityksessä suurin piirtein oli. Viitataan narratiivilla lasten laatimien käsikirjoitusten tarinaan, en käsikirjoitukseen itseensä. Käsite narratiivi sisältää jatkuvasti muuntuvan perustarinan lisäksi myös prosessin aikana kehittyneitä taustatarinoita, jotka täydentävät varsinaista käsikirjoitusta. Tämä kuvaa hyvin teatterin maailmaa, jossa käsikirjoitus on aika lailla erilainen kuin se tarina, joka teatterilavalla esitetään – onhan kyseessä myös teos, joka on käännetty eri taidelajin kielelle (ks. Dewey 1980/1934). Lasten käsikirjoituksia lukiessa on siis hyvä pitää mielessä, että tarinat muokkautuivat harjoitteluprosessin aikana, ja esityksessä nähty lopputulos oli osittain alkuperäiskäsikirjoituksen kaltainen, mutta osittain prosessin myötä transformoitunut uudenlainen tarina. Käsikirjoitukset laadittiin sadutus-menetelmän avulla siten, että aluksi lapset ehdottivat eri aiheita ryhmänsä sadulle. Sitten aiheista äänestettiin ja voittaneesta aiheesta lapset kertoivat vuorotellen sadun. Ohjaaja kirjasi sadun ylös ja tarvittaessa siirsi vuoron seuraavalle lapselle. Lopuksi lapset ehdottivat kertomukselleen nimeä, ja ehdotuksista äänestettiin. Kettu-ryhmän sadusta tuli ”Kolme miljoonaa leijonaa” ja Oravien sadusta ”Sekoboltsi”. Seuraavissa alaluvuissa ovat lasten käsikirjoitusten lopulliset versiot. Pohjana on siis lasten sadutus-menetelmän avulla laadittu käsikirjoitus, johon lapset ovat myöhemmin, harjoittelun edetessä, halunneet tehdä muutoksia.

3.3.1 Kolme miljoonaa leijonaa

Henkilöt:

Äitileijona

Äitileijona 2

Leijonakuningas

Isosiskoleijona

Tiikeri

Leijona

Eläinlääkärikissa

Tapahtumapaikat:

Viidakko, ranta, leijonien kotiluola, kiipeilyteline

Leijona meni peseytymään rannalle ja sitten se huomasi kilpikonnan 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 laittamaan 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.

3.3.2 Sekoboltsi

Henkilöt:

Mato

Kääpiö Vilkas

Kääpiö Jörö

Raketti

Perunapöytä

Äiti-ilves

Isosiskoilves

Isosiskoilves 2

Pikkuilves

Tapahtumapaikat:

Metsä, ilvesten kotiluola, kääpiöiden mökki, timanttikaivos, Englanti, avaruus, perunamaa

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 löytyi iletulituksen 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 löytyi 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.

3.4 Teatteriesityksen harjoittelu

Pyrimme teatteriesityksen tietynlaiseen rentouteen ja aitouteen, joten arvelimme ulkoa opeteltujen repliikkien olevan uhka päämäärämme saavuttamisessa. Niinpä sovimme Lea Pennasen kanssa, että lapset voisivat improvisoida repliikkinsä. Ainoastaan yksi repliikki oli kirjoitettu valmiiksi käsikirjoitukseen: Leijonakuninkaan ”Lopettakaa tuo melu!”. Harjoittelulla halusimme varmistaa sen, että lapset tietäisivät esityksen juonen ja tapahtumat, mutta voisivat improvisoida yksityiskohtia ja repliikkejään. Repliikkien sijaan toivoimme, että roolihahmojen sisäistäminen loisi pohjan esityksen onnistumiselle. Näin ollen pyrimme harjoittelulla karkeasti jaoteltuna kolmeen asiaan: roolihahmojen syventämiseen, teatteri-ilmaisullisten asioitten kehittämiseen ja tarinan hallintaan.

Tapamme tavoitella aitoutta viittaa lapsuuden käsittämiseen romanttisesti, ikään kuin lapsi olisi aikuiseen verrattuna aito, viaton ja luonnollinen. Tavoitteillamme on kiistämättä yhtymäkohtia myös taitelijamyyttiin, jossa taitelijan ajatellaan olevan vapaa, esimerkiksi vapaa samojen ennalta määrättyjen repliikkien toistamiselta, ja jossa taiteilijan ajatellaan olevan aito: rehellinen itselleen ja taiteelleen. Toki tiedostimme, ettei lapsi ole irrallinen, viaton tai vapaa vaikutteista, kuten tutkimusaineistokin osoittaa, mutta tarkastellessani jälkeensä projektia koskevia toiveitamme huomaan niissä joitakin viitteitä paljon kritiikkiä herättäneeseen romanttiseen lapsikäsitteeseen. Luova ja aito vastasivat jossain määrin idealistisia tavoiteodotuksiamme, mutta viattomina emme lapsia pitäneet. Sen sijaan ennen projektin alkua pohdimme vakavasti, mitä tekisimme lasten mahdollisesti ehdottamille arveluttaville sisällöille. On myös muistettava, että pyrkimyksemme tukea lasten vapaata ilmaisua on paikoin ristiriidassa omien, lasten ilmaisua tiettyyn suuntaan ohjaavien toimintojemme kanssa.

Lapset saivat kukin valita oman hahmonsensa, jota he esittivät. Luettelimme heille tarinassa esiintyvät hahmot, ja he valitsivat. Joitakin hahmoja jäi kokonaan pois, ja muutamat olisivat halunneet esittää samaa hahmoa. Tällaiset tapaukset eivät osoittautuneet ongelmallisiksi. Käsikirjoituksessa oli runsaasti hahmoja, joiden pois jättäminen ei merkittävästi muuttanut tarinaa. Ketturyhmässä kukaan ei aikonut aluksi valita keskeisessä asemassa olevaa Tiikerihahmoa, mutta kun huomautimme asiasta, hahmo valittiin saman tien. Oravien ryhmässä taas useampi halusi esittää ilvestä, joten annoimme lasten esittää. He itse määrittelivätkin itsensä: yksi halusi olla Äiti-ilves, yksi Pikku-ilves ja kaksi Isosisko-ilvestä. Joitakin käsikirjoituksessa olevia hahmoja, kuten Lumikki, jätettiin pois, koska kukaan ei halunnut heitä esittää. Muutama Oravarhymläinen halusi esittää useampaa hahmoa. Joonas halusi esittää sekä pöytää että rakettia. Kumpikaan ei Oravien tarinassa ollut varsinainen elävä hahmo, mutta suostuimme Joonaksen toivomukseen, jolloin näistä staattisista rekvisiittaelementeistä tuli varsin eläviä. Samaan ryhmään kuuluva Topi halusi Joonaksen tavoin esittää kahta kääpiötä: sekä Jöröä että Vilkasta. Sallimme tämänkin, ja roolihahmoja erottavaksi merkiksi valittiin Jörölle parta, kun taas kääpiö Vilkas oli siloposkinen.

Pyrimme kehittämään hahmoja monenlaisin teatterin ja draaman keinoin, kuten kuuma tuoli -harjoituksen avulla, kollektiivisen tarinan ja hahmoon eläytymisen avulla, hahmoja piirtämällä, hahmojen liike-ilmaisua harjoittelemalla ja improvisoimalla kohtauksia hahmoihin liittyen. Esimerkiksi kuuma tuoli -harjoituksessa joku osallistuja istuu tuoliin, jolloin hän muuttuu roolihahmokseen. Muut saavat kysyä häneltä mitä haluavat, jolloin hän vastaa kysymyksiin roolihahmonaan. Tarkoitus on saada kuumassa tuolissa istuva henkilö pohtimaan hahmonsia taustoja, arvoja ja luonteenpiirteitä. Harjoitus on parhaimmillaan myös varsin hauska kaikille osallistujille.

TILANNE 3

Santtu eli Leijonakuningas istuu kuumassa tuolissa.

O2: No mikä sun lempiruoka on?

Santtu: Ööö... kirahvi.

Niklas: Sähän sanoit ettet tiiä mitä syöt!

Santtu: Mä hyppään niitten kaulaan ja katkasan niitten kaulan.

O2: Onks niitä helppo pyydystää, niitä kirahveja?

Santtu: On!

O2: Okei.

O1: Eiks ne ikinä pääse karkuun?

Santtu: Ei! Mä hyppään niitten taakse ja *(päästää kirskuavan äänen ja kynsii ilmaa)*.

O1: Mmm.

Pauliina: Niin kynnellä.

Minttu: Ei kynnellä kyllä voi...

Santtu: No mää puren niitä.. Mä puren sitä omaan peppuun.

Naurua.

O1: Onks sulla ystäviä?

Santtu: Ei!

O1: Ei? Ollenkaan?

Santtu: On kiva olla yksin.

O1: Mmm.

Santtu keikkuu tuolilla.

O2: Joo sitte varovasti kuumalla tuolilla. Sitte vielä viimeinen kysymys. Sitte vaihetaan.

Santtu: Että oonks mä auto? *(tarkoittaa aiemmin esimerkkinä käytettyä roolihahmoa)*

O2: Joo, Niklas.

Niklas: Niin että... mitä sä juot?

Santtu: Mmm... *(tekee korostuneen pohtivan ilmeen ja aukoo suutaan, kunnes ilme kirkastuu ja Santtu nostaa etusormensa ylös)* ...hevosenpissaa.

Naurua.

Niklas: Hevosenpissaa?!!

Niklas: No sitte sun kannattas niin... mieluummin pyydystää hevosiä.

Santtu: *(nauraa)* En pyydystä.

Naurua.

O2: Ja kiitoksia Leijonakuninkaalle, ja voit ravistella roolin pois.

Santtu: Ei vaan mä juon sittenkin... omaa pissaa.

O2: Okei.

Niklas: Mites sää yllät sinne asti?

Santtu ei vastaa, ravistaa roolin pois ja palaa istumaan.

Tilanteesta välittyy harjoituksen luonteen lisäksi lasten leikkimielinen, ilkkurinen ja sopivuuden rajoja koetteleva humoristisuus. Harjoituksen avulla Leijonakuninkaan hahmosta selviää monenlaisia asioita: tämä pyydystää ravinnokseen kirahveja ja pitää hommaa helppona, juo pissaa eikä omista ystäviä, koska pitää yksinolosta. Tämän tyyppisten harjoitusten avulla pyrittiin auttamaan lapsia oman roolihahmonsia syvällisemmässä rakentamisessa. Aluksi olin

suunnitellut tutkivani, miten roolihahmot kehittyvät harjoitteluprosessin aikana, mutta mitä pitemmälle prosessi eteni, sitä selkeämmin asia jäi taka-alalle. Harjoitteluprosessin aikana kiinnostuin uudennlaisista tutkimuskysymyksistä, sillä huomasin lasten toimijuuden sisältävän paljon sellaisia näkökulmia, joita en ollut tullut ajatelleeksikaan, mutta jotka olisivat lasten oman toimijuuden hahmottamisen kannalta erittäin relevantteja.

Teatteri-ilmaisullisia harjoituksia teimme paljon heti projektin alusta asti: erilaisia leikkejä sekä tutustumiseen, ryhmän luottamukseen, äänenkäyttöön, liikeilmaisuuksiin, tunnelmaisuuksiin ja aistien herättelemiseen liittyviä harjoituksia. Näillä pyrimme tukemaan lasten teatteri-ilmaisullisia kykyjä sekä luomaan ryhmään ilmapiirin, joka tukisi esitysten onnistumisia. Leikit ja harjoitukset onnistuivat pääsääntöisesti hyvin, mutta kuten jo mainitsin, Kettu-ryhmän sisäiset suhteet osoittautuivat ongelmallisiksi. Yritimme puuttua niihin sekä erilaisien harjoitusten avulla sekä puhuttelemalla lapsia vakavasti – useaan otteeseen. Myös päiväkodin varsinainen henkilökunta yritti puhua toiselle lapsiryhmälle kuullessaan ongelmista. Mitkään käyttämämme keinot eivät varsinaisesti korjanneet ongelmaa: esitys pystyttiin kyllä toteuttamaan, mutta olimme onnistuneet käymään sen läpi ainoastaan kerran, joten tunnelmat esitystilanteessa olivat hyvin epävarmat. Lisäksi kesken esityksen tapahtui ikävä kiusaamistilanne. Siinä Leijonaa esittänyt poika kiusasi Leijonakuningasta esittänyttä poikaa haukkumalla tätä muun muassa partapääksi. Yleisö nauroi tilanteelle luullen sen kuuluvan esitykseen. Tilanne oli harmittava, mutta kiusaaminen oli ongelma kyseisten lasten välillä muutenkin, päiväkodin normaaliarjessa, joten olisi ollut kummallista, jos se ei olisi tullut vastaan teatteriprojektin aikana. Esimerkiksi onnistuneemmalla ryhmäjaolla olisimme mahdollisesti voineet vaikuttaa asiaan.

Kolmas tavoitteemme roolihahmojen rakentamisen ja teatteri-ilmaisun harjoittelun jälkeen oli tarinan hallinta. Jaoin tarinan kohtauksiin, jotta rakenne hahmottuisi lapsille ja jotta harjoittelu olisi selkeämpää, kohtaus kerrallaan. Lisäksi lapset saivat valita eri kohtauksiin sopivia musiikkielementtejä, jotka tukisivat kohtauksen tunnelmaa. Kohtausten valaistus suunniteltiin esityspaikalla kenraaliharjoituksissa, valohenkilön ja lasten yhteistyönä. Harjoittelimme kohtauksia aina yksi kerrallaan. Ne lapset, jotka eivät olleet mukana sillä hetkellä harjoiteltavassa kohtauksessa, nimettiin aina apulaisohjaajiksi. Heidän tehtävänä oli katsoa kohtausta yhdessä ohjaajien kanssa ja kohtauksen päätyttyä antaa siitä palautetta. Välillä palautteet todella vievät kohtauksia eteenpäin ja varsinkin Orava-ryhmässä lapset antoivat toisilleen kehittävästä ja kannustavasta palautteesta. Sen sijaan Kettu-ryhmässä, tunnelman ollessa muutenkin huono, oli palautteenanto usein ongelmallista. Lapset saattoivat esimerkiksi haukkua toisiaan ja todeta, että koko esitys oli huono.

Roolivaatteet ja maskeeraus olivat tärkeä osa esitystä. Kukin lapsista sai suunnitella rooliasunsa piirtämällä ja minä ja Lea Pennanen yritimme toteuttaa suunnitelmat parhaamme mukaan. Osan asuista saimme hankittua naamiatarvikeliikkeestä, mutta osan valmistimme itse, kuten kahdeksanjalkaisen madon asun, madon perunapään, perunapöydän asun, raketin asun, ilvesten asut, eläinlääkärikissan asun sekä muutaman leijonan asun. Aikamme oli muutenkin

tiukoilla harjoitusten ollessa neljänä arkipäivänä viikossa, joten ompelimme asuja myös yöaikaan. Olimme haaveilleet toteuttavamme lavastuksen yhdessä lasten kanssa, mutta lopulta aika kävi niin vähiin, että päätimme hoitaa sen itse. Jouduimme siis tinkimään joiltain osin lasten toimijuuden kokonaisvaltaisesta tukemisesta aikataulullisista syistä.

3.5 Moninainen aineisto ja sen hankintamenetelmät

Tutkimukseni lähtökohdat ovat selvästi kvalitatiivisessa tutkimusperinteessä. Sen sijaan on vaikeampi sijoittaa tutkimusta yhden tietyn metodin alle. Tutkimukseni aineistonhankintamenetelmiä kuvaa mielestäni parhaiten määrittely, että ne noudattavat sekä osallistuvan havainnoinnin että osallistavan tutkimuksen metodeja. Osallistuva havainnointi asettaa haasteensa tilanteen tulkitsemiselle, sillä tutkijana olen itse läsnä ja osallisena tulkintatilanteissa. Minun on siis voitava tarkastella kriittisesti ja reflektiivisesti omaa toimintaani osana tapahtumia ja hallittava kaksoisrooliani. Haasteet näkyvät esimerkiksi tilanteiden tulkinnassa 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. Tällöin tutkija-ohjaajan kaksoisrooli on tietysti ongelmallinen tutkimusta raportoitaessa.

Tutkimus on osallistava siinä mielessä, että jo tutkimusasetelma vaatii lasten osallistumista teatteriesityksen rakentamiseen. Lisäksi lapset osallistuivat tutkimusaineiston tuottamiseen esimerkiksi piirtämällä ja suunnittelemalla heistä otettavien valokuvien sisältöä. Osallistavat menetelmät, kuten piirtäminen ja lasten aktivointi, eivät nekään ole ongelmattomia. Aina kaikki lapset eivät halunneet osallistua esimerkiksi tiettyihin draamaharjoituksiin tai haastatteluun. He eivät myöskään aina halunneet vastata kysymyksiin. Osallistavien metodeissa muodostuukin helposti hierarkkinen järjestys, jossa ikään kuin parasta on täysi osallisuus ja huonointa mahdollisimman vähäinen osallisuus (Gallacher & Gallagher 2008, 500–501). Tällöin lapsen osallistamisesta saattaa tulla tutkimusta määräävä itseisarvo. Muuten aktiivisen toiminnan, kuten teatteriharjoitusten, yhteydessä on kuitenkin varsin huomiota herättävää ja tutkimuksellisesti kiinnostavaa, jos lapsi jää passiivisesti istumaan nurkkaan. Mielestäni se on paljon puhuva keino osallistua tutkimukseen. Lesley-Anne Gallacher ja Michael Gallagher (2008, 503) huomauttavat myös osallistavien metodien lasta voimaannuttavista ja osallistavista päämääristä, jotka tuntuvat viittaavan siihen, ettei lapsi voi harjoittaa toimijuuttaan ilman, että aikuinen on suunnitellut erityiset järjestelyt sen mahdollistamiseksi.

Lapsiystävälliset menetelmät ottavat lapsen kehityksen tason huomioon ja pyrkivät tiedon keräämiseen lapsille mielekkäällä tavalla, kuten piirtämällä. Mutta eikö pitäisi puhua tutkittavaystävällisyydestä yleensä (Punch 2002, 321)? Onhan tutkittavien osallistumisen mielekkyys otettava huomioon, ovatpa tut-

kittavat minkä ikäisiä tahansa. Lapsiystävällisistä metodeista puhuminen luo myös yksioikoista kuvaa lapsista heterogeenisenä ryhmänä (Hunleth 2011, 82).

Eräs kiinnostava kysymys on myös osallistavien metodien suhde etnografiaan. Lesley-Anne Gallacher ja Michael Gallagher (2008, 506) suhtautuvat epäilevästi ajatukseen osallistavista metodeista vaihtoehtona etnografiselle tutkimusotteelle, kuten lapsuudentutkimuksen kentällä toisinaan esitetään, sillä osallistavien menetelmienkin keskiössä ovat etnografialle tyypillisesti tutkimuskohteen tarkkailu, kuuntelu, reflektointi sekä osallistuminen – esimerkiksi keskusteluun. Omassakin tutkimuksessani on luonnollisesti piirteitä etnografisesta perinteestä, muun muassa monimuotoinen aineisto, osallistuva havainnointi hankintamenetelmänä, tarkkailu, reflektio sekä pyrkimys kontekstualisuuden ja syy-yhteyksien hahmottamiseen. Selkeä ero tutkimukseni lähtökohtien ja etnografisen lähtökohdan välillä on se, että tutkimukseni konteksti ja lasten toiminta teatteriprojektissa on laadittu erityisesti tutkimusta varten, kenties tapaustutkimuksenomaisesti, eikä siinä näin ollen pyritä tavoittamaan pelkästään osallistujien maailmaa heille luonnollisessa ympäristössä.

Aineisto on tutkimuksessani keskeisessä asemassa ja se on erillisiä artikkeleita yhdistävä tekijä. Aineiston käytön tavat ja merkitykset kuitenkin vaihtelevat artikkelista riippuen. Joka artikkelissa aineistokatkelmat ovat kuitenkin argumentaationi keskeinen osa. Aineistolla on myös ollut tietynlainen valtasema tutkimusprosessissa: olen tietoisesti asettanut aineiston keskiöön ja valikoinut teoriaa, metodologiaa sekä näkökulmia perusteenani aineiston herättämät kysymykset.

Keskeisimmäksi aineistoksi on projektin aikana noussut 16 tunnin mittainen videoitu materiaali Kettujen ja Oravien harjoituksista. Aineisto on videoitu mahdollisimman monipuolisesti harjoitteluprosessin eri vaiheista. Videoissa toiminta näyttäytyy spontaanina, ja koska videointi oli lähes jokapäiväistä, sekä lapset ja ohjaajat suhtautuivat siihen kohtuullisen luontevasti. Aluksi pyrimme tutustuttamaan lapset videokameraan siten, että kaikki saivat kuvata sillä hetken aikaa. Tarkoituksemme oli, etteivät lapset kokeilemisen jälkeen enää kiinnostuisi kamerasta, mutta ilmeisesti hyvä aikeemme kääntyi meitä vastaan. Videoidussa aineistossa käy harva se kerta sillä tavalla, että joku lapsista menee ilmeilemään harjoitustilan nurkassa seisovan kameran eteen. Usein jompikumpi ohjaajista joutuu muistuttamaan ”Siihen kameraan ei saa koskea!”.

Joistakin asioista halusin erikseen haastatella lapsia. Nauhoitin haastattelut ääninauhurille. Haastattelujen teemat ovat määräytyneet sen mukaan, mitä ajattelin tutkivani ennen varsinaisen projektin toteutumista. Koska ajattelin tutkivani rooleja ja niiden kehittymistä, kysyin lapsilta roolihahmoihin liittyviä kysymyksiä, kuten miksi he valitsivat oman hahmonsensa. Usein haastattelut eivät tarjonneet sellaista tietoa, joka olisi tutkimukseni kannalta mielekästä. Lapset saattoivat vastata miksi-kysymyksiin yksinkertaisesti ”Siksi”. Merkitykselliseksi nousi oikeanlainen kysymyksenasettelu, mutta tästä huolimatta toimintaa havainnoiva videoaineisto on osoittautunut mielekkäämmäksi kuin jossain määrin keinotekoisesti rakennetussa tilanteessa syntynyt haastatteluaineisto. Välillä haastatteluaineisto kuitenkin tarjosi vastauksia kysymyksiini – etenkin tapauksissa, joissa haastattelu oli edennyt hyvin vapaamuotoisesti ja osin las-

tenkin johdattelemana. Tilanne ei ollut vapaamuotoisuudestaan huolimatta lainkaan neutraali: ääninauhurin käyttö herätti lapsissa samankaltaista uteliaisuutta ja kokeilunhalua kuin videokameran. Useampikin lapsista pieraisi tai röyhtäisi tahallaan ääninauhalle, ja nauroi iloisesti päälle.

TILANNE 4

Veeti ja Ilari ovat ohjaaja2:n haastateltavina esityksen jälkeen. Molemmat kertovat, että heidän mielestään esityksiä oli liian vähän ja että he haluavat esittää jatkossakin "loputtomasti, joka päivä erilaisia esityksiä".

O2: Mitä hahmoa sä olisit halunnu esittää?

Veeti: No olis ollu... (pieraisee)

Veeti, Ilari ja ohjaaja2 nauravat.

O2: Totako sää olisit halunnu esittää?

Veeti: (nauraa) E-e-e-en ois.

Ilari: Oisit!

Ilari: Joo kesken esityksen prrr.

O2: Niin, mitä sää oisit halunnu esittää?

Veeti: Nyt sielä on kaks pierua.

O2: (nauraa) Niin ja yks röyhtäys. Mitä sää oisit halunnu esittää?

Veeti: Hyi! Eiku kaks röyhtäystä.

O2: Niin onki joo.

Veeti: (nauraa) Kaks röyhtäystä ja kaks pierua!

Koin lasten pelleilyn haastattelutilanteissa yleensä myönteiseksi asiaksi, vaikka se ajoittain häiritsti asiaan keskittymistä. Pidin kuitenkin ensisijaisena sellaisen tunnelman luomista, jossa lapset pystyisivät mahdollisimman vapaasti kertomaan ajatuksistaan eikä aikuisen ja lapsen välinen väistämättä epäsymmetrinen suhde dominoisi liikaa haastattelua (vrt. Eide & Winger 2005, 82; Suoninen & Partanen 2010, 108). Sallin lasten myös tulla haastatteluun joko yksin, pareittain tai ryhmässä – ihan kuten he itse halusivat. Tällä pyrin tekemään haastattelutilanteista lapsille mahdollisimman helppoja. Heittäydyin myös itse usein mukaan lasten vitsailuun, sillä toimin samankaltaisesti myös projektin ohjaajana, eikä olisi tuntunut luontevalta sitoutua välillä etäisen ja persoonattoman tutkijan rooliin. Tietysti tällä on vaikutusta myös aineiston laatuun: lapset juttelevat haastatteluissakin hyvin välittömästi ja vapaamuotoisesti ja kohdistavat vastauksensa selvästi tutulle ihmiselle eivätkä vieraalle tutkijalle. Koenkin, ettei tilanteissa ollut merkittävästi läsnä joitakin lasten haastattelemiselle tyypillisiä ongelmia, kuten lasten tarve miellyttää aikuista (Eide & Winger 2005, 82) tai sanomisten varominen tilanteen muodollisuuden tai jännittävyyden vuoksi. Lasten käytös haastatteluissa vaikuttaa varsin luontevalta ja avoimelta. Pelleily saa tosin välillä keskeisen aseman haastattelutilanteessa ja menee joskus niin pitkälle, ettei lapsilta saa enää lainkaan vakavia vastauksia kysymyksiin.

Lapsuudentutkimuksen kentällä on pohdittu paljon erilaisia tiedonkeruumenetelmiä ja niiden soveltuvuutta lapsille. On myös huomautettu, että vaikka lapset halutaan uuden lapsuudentutkimuksen piirissä käsittää aktiivisina toimijoina, niin paradoksaalisesti pyritään kehittämään erityisiä, lapsille soveltuvia tutkimusmenetelmiä (Punch 2002, 321). Haastattelu koetaan ongelmalliseksi usein siksi, että kysymykset ovat johdattelevia ja niillä pyritään tiettyyn, aikuisen ennalta määräämään vastaukseen ja siksi, että lapsi toimii haastattelutilanteessa eri tavalla kuin aikuinen (Karlsson 2010, 128). Haastattelutilanne on

rakenteeltaan varsin erilaista vuoropuhelua kuin mihin lapsi on tottunut, ja tästä voi seurata lasten niukkasanaisuus. Liisa Karlsson (2010, 128) tulkitsee eri haastatteluaineistoista, että aikuinen haastattelija käyttää toistuvasti huomattavasti enemmän sanoja kuin lapsi-informantti. Eero Suoninen ja Jukka Partanen (2010, 116) puolestaan huomauttavat lasten haastatteluaineistoja tulkitessaan, että haastattelut rakentuvat usein sellaisiksi, että lasten puheen sosiaalisia ja argumentatiivisia ulottuvuuksia on vaikea tulkita. He tarjoavat ratkaisuksi haastattelijan tietoisuutta siitä, milloin toimii lapsen puheen ohjaajana tiettyyn suuntaan tai milloin lapsi puolestaan toistaa ulkopuolisten, merkityksellisten toisten, puheen kaikuja.

Itse koin haastattelumenetelmän sopivaksi siitä huolimatta, että videoaineisto nousi keskeisemmäksi. Etenkin projektin lopussa tehdyissä haastatteluisa lapset toivat esille projektiin liittyviä mieleen jääneitä asioita, jotka parhaimmillaan suuntasivat tutkimuksellista huomiota niihin. Useat myös selvästi nauttivat haastateltavana olosta. Kaksi lasta ei kuitenkaan halunnut haastateltavaksi, vaikka he olivatkin olleet aktiivisesti mukana teatteriprojektissa. Olisi ollut kiinnostavaa selvittää, miksi lapset eivät halunneet haastateltaviksi, mutta luonnollisesti se oli mahdotonta heidän toiveensa kunnioittamisen takia.

Projektissa tuotettuun, yksinomaan visuaaliseen aineistoon taas kuuluu lasten piirroksia omista roolihahmoistaan, lasten suunnitelmapiirroksia roolihahmojensa puvustuksesta sekä valokuvia lapsista projektin ajalta. Näitä visuaalisia materiaaleja en ole suoranaisesti analysoinut, vaan pikemminkin käyttänyt esitelmissä havainnollistamassa projektin kulkua ja harjoitteluolosuhteita. Niistä olisi varmasti luettavissa esimerkiksi projektin lapsilähtöinen luonne tai miksei muutakin, mutta koin tutkijana visuaaliseen aineistoon tarttumisen aika haasteellisena ja epärelevanttina, kun tarjolla oli muunkinlaista, enemmän tutkimuskysymykseeni vastaavaa materiaalia. Lasten kanssa suositaan kyllä piirtämistä menetelmänä, usein lasten verbaalisten kykyjen mahdollisten puutteitten takia, mutta piirrosten tulkinta koetaan ongelmalliseksi. Näin ollen voisikin olla hyvä keskittyä esimerkiksi piirtämisen prosessiin, kontekstiin ja keskusteluun piirtämisen aikana sekä siihen, mitä piirros ja sen tuottamisprosessi merkitsevät lapselle (Hunleth 2011, 88).

Useat projektista ottamiani valokuvia nähneet kollegat ovat ihmetelleet, miksi en käyttänyt niitä kuvituksena väitöskirjassani. Tässä törmäsin kuitenkin myös erääseen eettiseen ongelmaan. Kysyessäni lapsille tutkimukseen osallistumislupaa olin kertonut tutkittaville ja heidän vanhemmilleen, että lasten anonymius säilyy. Toisaalta olin pyytänyt luvan valokuvien ja videoiden esittämiseen aiheeseen liittyvissä konferensseissa, julkaisuissa, tilaisuuksissa ja opetuksessa. Koin, että anonymiyden säilyttämisen lupaus ja kuvien julkaiseminen olivat ristiriidassa keskenään. Olen käyttänyt kuvia opetustilanteissa, tieteellisten esitelmien osana sekä ensimmäisessä Synteesissä ilmestyneessä artikkelissani, mutta niiden julkaiseminen väitöskirjan osana esimerkiksi verkossa, jossa ne ovat varsin helposti saatavilla, tuntuu eettisesti väärältä. Julkaisuissa olen ajatellut käyttäviä ainoastaan kuvia, joissa lapset eivät ole selvästi tunnistettavissa.

Lasten piirrosten kanssa jouduin hieman samantyyppisten eettisten haasteitten pariin. Lapset eivät ole tunnistettavissa piirroksista, mikäli heidän nimen-

sä poistetaan. Yleensä lasten piirrosten kohdalla on kuitenkin tapana merkitä piirtäjän etunimi ja ikä, esimerkiksi "Heidi, 5 vuotta". Käsitellessäni väitöskirjassani lasten toimijuutta ja taiteilijuutta on mahdotonta suhtautua kritiikittömästi tällaiseen merkitsemistapaan. Mitä jos Sinuhe egyptiläisen kannessa lukisi "Mika, 37 vuotta"? Koska en keksinyt sopivaa, lasten taiteilijuutta ja anonymiteettiä kunnioittavaa merkitätapaa, olen vältellyt myös piirrosten käyttöä tutkimuksessani. Ainoastaan yksi piirros sisältyy yhteenvedoartikkeliini.

Aineistona toimi myös projektin ulkopuolisten henkilöiden palaute. Teatteriesityksestä kirjoitettiin lehtijuttu Keski-suomalaiseen, mutta sekin kirjoitettiin esittelynä eikä arvosteluna, kuten pyysimme. Lisäksi muissa lehdissä kieltäydettiin jutun kirjoittamisesta, mikä on kiinnostavaa tutkimusaineistoa nimenomaan siitä näkökulmasta, että sitä ei jostain syystä tuotettu pyynnöstämme huolimatta. Käsitelen aihetta perusteellisemmin artikkelissa 3. Teatteriesityksen yleisöltä keräsimme kirjallisen palautteen. Palautelomakkeessa oli kolme kohtaa: "Ikäsi", "Mikä esityksissä oli mielestäsi erityisen hyvää, ja mikä taas vaatisi kehittämistä?" sekä "Arvioi teatterikokemustasi arvosanalla 4-10". Lisäksi aluksi oli kerrottu, että palaute tulee ainoastaan ohjaajien tietoon ja tutkimuskäyttöön, eivätkä näyttelijä-käsikirjoittajat saa tietää palautteen sisältöä. Tällä pyrimme siihen, ettei yleisö antaisi pelkästään positiivista ja kaunisteltua palautetta lasten takia. Saimme vastauksia yhteensä 55 kappaletta. Yleisöpalautte oli havainnollista ja relevanttia tiettyihin aiheisiin, kuten lasten taiteen arviointiin, liittyen, vaikka tutkimuksessani pyrinkin keskittymään lasten omaan näkökulmaan.

Lisäksi aineistona toimii tutkijapäiväkirjani, mutta sitä en ole kokenut tutkimuksen kannalta kovinkaan hyödylliseksi. Sieltä voin palautella joitain näkökulmia ja tiettyihin hetkiin liittyviä tuntemuksia mieleeni, mutta koska fokukseni on lasten näkökulmassa, ei tämänkaltaisen aineisto ole keskiössä. Ainoastaan artikkelissa 3, jossa käsitelen lasten taiteen arviointia ja kritiikkiä, olen suoraan hyödyntänyt tutkijapäiväkirjan otteita. Ongelmallista se hyödyntämisessä on, etten koskaan ehtinyt kirjoittaa havaintoja päiväkirjaan harjoitusten aikana. Alun perin suunnittelimme Lea Pennasen kanssa, että koska meitä olisi kaksi, ehtisimme hyvin sekä tutkia että ohjata koko projektin ajan. Käytännössä kuitenkin olimme molemmat täysin työllistettyjä ohjaajan roolissamme sekä videokameran hallinnan kanssa; kasetit kun piti vaihtaa aina tunnin välein.

3.6 Vaikeita valintoja, eettisiä haasteita

Lasten kanssa tehtävään tutkimukseen liittyy monenlaisia eettisiä kysymyksiä, joista osa kiinnittyy aineiston keräämisprosessiin. Tällaisia ovat esimerkiksi lupa-asiat: onko kysyttävä tutkimuslupaa lapselta itseltään, hänen vanhempiltaan vai sekä että? Kysymys on tullut ajankohtaiseksi vasta uudemmassa lapsuudentutkimuksessa, sillä perinteisesti ajateltiin lapsen olevan joko ymmärtämätön tutkimuksen suhteen tai olevan kykenemätön ottamaan kantaa suojele-

lähtökohtien nimissä (Strandell 2005). Lasten tutkimisen keskeinen haaste liittyy suojelunäkökulman ja uudessa lapsuustutkimuksessa korostuvan osallisuusnäkökulman välisiin jännitteisiin (Ellonen & Pösö 2010, 192). Nykyisen lasten toimijuutta korostavan tutkimuskulttuurin puitteissa olisi syytä huomata, kuten Harriet Strandell (2005) toteaa, että jos esimerkiksi haastattelututkimuksessa ajatellaan lapsen kykenevän muodostamaan omia näkemyksiä ja kertoamaan niistä tutkijalle, pitäisi lapsen kaiken järjen mukaan kyetä ottamaan kantaa tutkimukseen osallistumiseenkin. Uuden lasten osallistumista ja vaikutusta korostavan ajattelun myötä eettiset haasteet ovat muuttuneet monimutkaisemmiksi ja tutkijan vastuu on myös muuttunut (Chirstensen ja Prout 2002, 478).

Ennen projektin alkamista pyysimme kirjallisesti luvan lapsen osallistumiseen heidän vanhemmiltaan, ja kaikkien vanhemmat myönsivätkin luvan. Pidimme erittäin tärkeänä kysyä tutkimuslupaa lapsilta itseltään, ja halusimme tehdä sen virallisesti ja konkreettisesti kuten vanhempienkin kanssa. Voidaan ajatella, ettei pieniltä lapsilta voida kysyä lupaa samalla tavoin kuin aikuisilta (Strandell 2005), mutta pyrimme tietoisesti mahdollisimman samantyyppiseen menettelyyn kuin lasten vanhempienkin kohdalla. Kun olimme kertoneet tutkimuksesta ja projektista, jokainen lapsi lupautui mukaan allekirjoittamalla yhteisen sopimuspaperin sormivärillä maalattua peukaloaan apuna käyttäen – 6-vuotiailta ei vielä voinut vaatia nimikirjoitusta, koska kaikki eivät osaa välttämättä kirjoittaa. Luvanantamishetki oli virallinen: lapset seisoivat jonossa ja odottivat allekirjoitusvuoroaan. Kaikki lapset myönsivät luvan. Strandellin (2005) tapaan huomasimme, että lasten kanssa luvan kysyminen on ”pidettävä esillä koko ajan”. Strandell (2005) tarkentaa, että lupa on jatkuvasti lunastettava esimerkiksi kysymällä lapsilta, saako tulla havainnoimaan, tai tulkitsemalla lasten non-verbaalista viestintää. Lapsia ei saa eikä voi myöskään pakottaa osallistumaan. Tämän huomasin yrittäessäni aika ajoin haastatella lapsia: kaikki eivät aina suostuneet, eikä heitä kannattanut siihen tietenkään pakottaakaan.

Selitimme Lea Pennasen kanssa lapsille heti projektin alussa pääpiirteittäin, millaista tutkimusta teemme ja esittelimme heille aineistonkeräämisen tavat ja välineet. Kuten useissa muissakin lapsiin kohdistuvissa tutkimuksissa (Gallacher & Gallagher 2008, 508; Kalliala 1999, 73; Strandell 1995, 24–25), lapset olivat kiinnostuneita myös tutkimustyöstämme ja tekemisiensä tallentamisesta: he kyselivät ja kommentoivat asiaa usein projektin aikana. Vastasimme aina lasten kysymyksiin parhaamme mukaan. Halusimme myös ehdottomasti olla lasten luottamuksen arvoisia: erään harjoituskerran tauolla kaksi tyttöä tuli kysymään, videokameran nauhoittaessa tilannetta, osaisimmeko me ohjaajat säilyttää salaisuuden. Vastasimme osaavamme, jolloin tytöt kertoivat meille salaisuutensa. Tilanne ja tyttöjen kertoma asia olivat tutkimuksellisesti erittäin mielenkiintoisia, mutta heidän tahtoaan kunnioittaen sen täytyy jäädä salaisuudeksi.

Halusimme alusta asti tehdä lapsille selväksi, että projekti päättyisi julkiseen esitykseen. Tämä oli mielestämme hyvin oleellista tuoda esille ensin projektiin sitoutumisen ja sitten käsikirjoituksen laatimisen kohdalla. Etukäteen meitä tutkija-ohjaajia mietitytti projektin taiteellinen sisältö, jonka suhteen lapsilla oli lasten toimijuutta korostavien lähtökohtien nimissä vapaat kädet. Entä jos käsikirjoitus sisältäisi tabuja, kuten seksuaalisuutta tai äärimmäistä väkivaltaa? Mikä

olisi meidän vastuumme aikuisina lasten julkisen esityksen suhteen? Kamppailimme vastuuta ja vapautta koskevien kysymysten kanssa, sillä tiedostimme hyvää tarkoittavan suojelun merkitsevän toisaalta lasten sulkemista osallistumisen ulkopuolelle (ks. Strandell 2005, Strandell 2010, 95). Onneksemme lasten käsikirjoitukset eivät sisältäneet aineksia, joiden sensuroimista olisi pitänyt harkita. Muussa tapauksessa olisimme luultavasti keskustelleet asiasta lasten kanssa ja pyrkineet esitystilanteen luonteen selväksi tekemiseen, omien huoltomme esiin tuomiseen ja sitten tyytyneet lapsiryhmän yhteiseen päätökseen.

Koska projekti oli lähtökohdiltaan lasten omaa toimijuutta korostava, pyrimme antamaan lapsille mahdollisimman paljon valtaa suhteessa projektiin. Tämä toteutui kuitenkin vain tietyiltä osilta, kuten tuon esille lasten työtä ja leikkiä käsittelevässä artikkelissa 4. Lapsilla oli paljon valtaa esimerkiksi suhteessa esityksen taiteelliseen sisältöön, mutta ei juurikaan suhteessa projektin taloudellisiin päätöksiin. Lasten ja aikuisten väliset valtasuhteet olivat esillä hyvin monessa tärkeässä tilanteessa, ja valtasuhteiden olemassaoloa ja ilmentymisiä olen tuonutkin esille jokaisessa väitöskirjani artikkelissa sekä tarkemmin luvussa 6.5.

Kun olin selvinnyt aineiston keräämistä koskevien eettisten valintojen tekemisestä, tulivat vastaan aineiston käsittelyä koskevat ratkaisut. Aineistoa oli valtavasti, joten valitsin vain osan siitä tarkasteltavakseni lähemmin. Kävin aineistoa järjestelmällisesti läpi, ja huomasin varsin pian, että minun olisi syytä luopua ennen projektia laatimani tutkimussuunnitelman tutkimuskysymyksistä. Teatteriprojektin aineistosta löytyi niin paljon uusia kiinnostavia näkökulmia, että sallin itselleni vapauden kahlata aineistoa läpi ja poimia sieltä aina sellaiset kohdat, jotka syystä tai toisesta herättivät uteliaisuuteni tai mielenkiintoni. Minkälaista tiedettä ja tietoa tällöin tuotetaan? Tieteen etiikan voidaan yleisessä mielessä katsoa koskevan sitä, miten tutkija valitsee ongelmansa, miten hän niihin ja työhönsä suhtautuu sekä miten hän puhuu tuloksistaan yleisölle (Ketonen 1994, 78). Havainnoimalla hankitun valtavan aineiston äärellä tutkijalla on valta valita ja rajata, ja lapsuudentutkimuksen alalla on syytä huomioida, miten rajaus kohtaa lasten näkökulmat (Karlsson 2010, 132).

Valitsin tutkimusongelmani aineistoa kartoittaessani ja olin valmis luopumaan ennakkosuunnitelmistani – tässä mielessä jätin tilaa lasten itsenä tuottamalle tiedolle, joka ei välttämättä vastannut omia ennakko-oletuksiani. Suhtauduin työhöni näennäisestä organisoinnin ja ennakkosuunnittelun puutteesta huolimatta hyvin vakavasti ja pyrin tiedostamaan, miksi kukin aineistosta poimimani osa minua henkilökohtaisesti kiinnostaa. Tiedostin, että osaan aiheitten valinnoista motivoi jokin tietty yksittäinen asia. Esimerkiksi artikkeli 1 syntyi, koska konferenssin aiheena oli lapsuuden tilat ja paikat. Artikkeli 2 aihevalintaa motivoi se, että lasten vastustus nousi esiin aineistosta ja lisäksi herätti henkilökohtaisen mielenkiintoni. Artikkeli 3 taas syntyi suunnitteilla olevan kirjan teemojen, lapsen, tilan ja taidekasvatuksen, innoittamana. Artikkeli 4 sai alkunsa huomattuani, että lasten esiin nostamia taloudellisia keskusteluja käsittelevät aineistoesimerkit herättivät mielenkiintoa yleisössä konferenssiesitelmäni aikana. Yksittäisten aineistosta tehtyjen poimintojen ja alustavien ideoiden jälkeen

pyrin etsimään jonkinlaisia kokonaisuuksia ja teemoja, joiden varaan olen rakentanut kunkin artikkeleistani.

Suurimman osan aineistoa olen jättänyt tutkimuksessani käsittelemättä. Koska tarkoitukseni ei ollut kartoittaa kaikkea mahdollista lasten toimijuutta projektissa, on rajaaminen mielestäni perusteltu. Näin olen pystynyt syventymään muutamien teemoihin sen sijaan, että olisin pyrkinyt luomaan kattavan yleisesityksen aiheesta. Tiedostan omien ennakko-oletusteni ja kiinnostuksen kohteitteni vaikuttaneen aiheitten valintaan merkittävästi. Vaikka tutkimus rakentuu aineistolähtöisyyden idealle, kysymys on pitkälti tutkijan ja aineiston vuorovaikutuksesta. Jos joku toinen tutkija olisi valikoinut aineistosta esiin nousevat, kiinnostavat teemat, hänen valintansa olisivat luultavasti olleet erilaisia kuin omani. Koko prosessissa ovat olleet keskeisiä henkilökohtaisten kiinnostuksenkohteideni lisäksi omat ontologiset ja epistemologiset sitoumukseni, joita käsittelem seuraavaksi luvussa 4.

4 TIETEENFILOSOFIAN JÄLJILLÄ: KIELESTÄ JA KOKEMUKSESTA LASTEN TUOTTAMAAN TIETOOON

Tutkimukseni paikantuu monimuotoiselle tieteenfilosofiselle kentälle positiivisessa mielessä hajanaisesti: siinä on piirteitä useista eri perinteistä. Usean perinteen kanssa keskusteleminen on luontevaa, sillä jopa jokseenkin vastakkaisina pidettyjä tieteenfilosofisia suuntauksia, esimerkiksi pragmatismia ja analyyttistä filosofiaa, on vertailtu, ja niistä on löydetty samankaltaisuuksia (Pihlström 2010, 236). Sami Pihlström (2010) tunnustelee artikkelissaan ennen kaikkea fenomenologian ja pragmatismien välisiä mahdollisia yhteyksiä ja päätyy lopulta jokseenkin leikkillisesti esitettyyn huomautukseen, että maailman ja sen kokemisen tutkimista voi hyvin jatkaa sekä fenomenologisin että pragmatistisin metodein. Pihlström (2010, 248) viittaa fenomenologian perustajahahmo Edmund Husserlin filosofiaan ja toteaa: "[--] ajattelun on jatkuvasti luovuttava omaksumistaan lähtökohdista ja suuntauduttava uudestaan – uudistuen – elämään ja maailmaan. Tämän vaatimuksen, joka on tietoteoreettinen mutta samalla eettinen, pragmatisti voi mainiosti jakaa". Harvoin tieteenfilosofisten suuntausten sisälläkään vallitsee yhtenäistä ja yksimielistä näkemystä suuntauksen sisällöistä, joten tässäkin mielessä on perusteltua olla ankkuroimasta tutkimusta yksiselitteisesti vain yhteen filosofiseen perinteeseen. Teoreettisen ja metodologisen fundamentalismin välttämiseksi on siis etunsa. Johan Fornäs (1998, 20) muistuttaa, että tutkittaessa kulttuuria, joka on luonteeltaan aina moniulotteinen, on syytä pitää mahdollisena muita tulkintoja, näkökulmia, ääniä ja teorioita. Omassa teoksessaan *Kulttuuriteoria* Fornäs (1998, 21) pyrkiikin liittämään toisiinsa ajatussuuntia, "jotka turhaan on erotettu ikään kuin toisistaan irrallisiksi lammikoiksi: kulttuurintutkimusta, yhteiskuntateoriaa, hermeneutiikkaa, psykoanalyysia, identiteettiä ja subjektiviteettia koskevia teorioita, mediatutkimusta..."

Oman tutkimukseni paikka tieteenfilosofian kentällä hahmottuu tarkastelemalla kahta tutkimukseeni liittyvää epistemologista teemaa. Ensimmäinen teema koskee kielen ja kokemuksen suhdetta – kyseisessä luvussa olen osittain käyttänyt *Synteesissä* 4/2009 (s. 29–35) ilmestynyttä artikkeliani "Kieli vai kokemus? Pohdintaa John Deweyn ja 6-vuotiaiden teatterintekijöiden innoittama-

na”. Sen lisäksi, että teema osoittaa tutkimukseni paikkaa tieteenfilosofian kentälle sijoitettuna, se osoittaa myös tutkijuuteeni liittyviä rajoitteita ja tutkimusta ohjailevia ennakko-oletuksia. Toinen epistemologinen teema keskittyy lapsen tuottaman tiedon pohtimiseen. Epistemologisen pohdinnan jälkeen esittelen ne konkreettiset menetelmät, joiden avulla olen aineistoani analysoinut ja tulkinut. Menetelmien pohtimisen ohessa tuon esiin ontologisia sitoumuksiani sen suhteen, miten ymmärrän tutkittavan kohteeni eli lapset, ja miten metodit ovat valikoituneet suhteessa tieteenfilosofisiin sitoumuksiini.

4.1 Kieli vai kokemus?

Kilpailuasetelma kielen ja kokemuksen välillä on kiistämättä kärjistetty – ikään kuin kieli ja kokemus nyt olisivat ehdottoman vastakohtaisia ja toisensa pois sulkevia ilmiöitä – mutta kielellisen tehon lisäämiseksi uskallan jossain määrin polarisoida asetelman. Tutkimukseeni liittyvä kielen ja kokemuksen pohdinta sai alkunsa siitä, kun huomasin kesken tutkimusaineistonkeruun harmittelevani, etten ollut loppuhaastattelussa kysynyt, mitä lasten mielestä tarkoittaa teatteri ja mitä rooli. Muutenkin jo varsin moninaisen aineiston äärellä ihmettelin ajatustani: miksi ihmeessä minun täytyy kysyä lapsilta sellaista? Onko kielellinen ilmaisu mielestäni todella oikeampaa ja tutkimuksellisesti pätevämpää aineistoa kuin lasten toiminta videonauhalle tallennettuna? Aloin pohtia, miksi minulla on niin kova tarve saada lasten kokemus kielellistettyä – ja nimenomaan tiettyihin tiukasti rajattuihin, abstrakteihin käsitteisiin kuten *rooli* ja *teatteri* turvautuen. Löysin jonkinlaisia vastauksia ongelmaan perehtyessäni pragmatismiin, filosofiseen lähestymistapaan, jossa painotetaan kokemusta ja käytäntöä totuuden kuvaajana älyn ja kielen rinnalla.

Kielen ja kokemuksen kilpa-asetelmalla on pitkät perinteet. John Dewey kuvaa teoksessaan *Pyrkimys varmuuteen: Tutkimus tiedon ja toiminnan suhteesta* (1999/1929) historiallista kehitystä siihen suuntaan, että kokemusta pidetään vähemmän arvokkaana kuin puhtaasti ajatteluun pohjautuvaa tietoa. Käytännön väheksyntä pohjaa siihen, että työ on yleensä ollut ruumiillista ja mekaanista, joten epämiellyttävyytensä vuoksi mahdollisimman suuri osa käytännön työstä on säilytetty työläisten harteille (Dewey 1999, 12). Dewey muistuttaa, että ihminen on aina etsinyt turvaa vaarallisesta maailmasta. Suuri vaara ja epävarmuus ovat aina liittyneet käytännön toimintaan, jossa ihmiset ovat itse mukana. Lisäksi kaikki ihmiskunnan kokema pelko, aliarviointi ja itseluottamuksen puute liittyvät ajatuksiimme toiminnasta. Itseluottamuksen puute taas on saanut ihmisen pyrkimään itsensä ulko- ja yläpuolelle, kauemmas käytännöstä: ihminen on kuvitellut näin voivansa saavuttaa itse-transsendenssin puhtaassa tiedossa. Tavoitteena on ollut löytää alue, jossa toiminta on pelkästään sisäistä ja vailla ulkoisia riskejä ja seuraamuksia. (Dewey 1999, 14–15.) Tavoite saavutettiin, kun keksittiin, että nimenomaan ajattelu on puhtaasti sisäistä, vain mielelle luontaista toimintaa: klassisen teorian mukaanhan mieli on täydellinen ja itse-

riittoinen. Sisäiselle toiminnalle eivät ole välttämättömiä ulkoiset seuraukset, vaikka niitäkin voi olla – koska rationaalinen toiminta on sinänsä täydellistä, se ei tarvitse ulkoisia ilmentymiä. Näin kaikki epäonnistumiset ja pettymykset voidaan liittää tapahtumiin vieraassa, vaikeasti hallittavassa ja alempiarvoisessa todellisuudessa. Käytännön taitoja katsotaan siis alaspäin, koska niiden suoma turvallisuus on aina suhteellista, epätäydellistä ja epävarmaa. Täydelliseen varmuuteen pyrkiminen voi saada täyttymyksen vain puhtaassa tietämissä, ja tämä on Deweyn mukaan meidän kestävimmän filosofisen perinteen me tuomio. (Dewey 1999, 14–15.) Käytännön syrjinnän historia on näkyvästi esillä filosofian historiassa: esimerkiksi Aristoteles arvosti enemmän puhdasta älyllistä tutkimusta ja tietoa kuin sosiaalisia taitoja – siitä huolimatta, että tiedolla ja tutkimuksella ei katsottu olevan sosiaalista tai edes moraalista käyttöä. (Dewey 1999, 70–71.)

Tarpeeseeni saada lapset kielellistämään kokemuksensa vaikuttaa siis koko mittava historialliskulttuurinen perinne siitä, että älyllinen tieto on käytännön kokemusta arvokkaampi: kieli yhtenä älyn ja ajattelun ilmentymänä saattaa siksi tuntua tärkeämmältä ja uskottavammalta aineistolta kuin käytännön toiminta videonauhalla. Historian ja vallinneen kulttuurin syyttäminen on tietenkin vastuunpakoilua, mutta silti lohdullista. On kuitenkin syytä pohtia vielä sitä, miksi halusin itsepintaisesti saada lasten ajatuksia kartoitettua pyytämällä heitä määrittelemään niinkin kompleksisia käsitteitä kuin *rooli* ja *teatteri*, ja tästä pääsemme Deweyn ajatuksiin käsitteellistämiseen liittyvästä problematiikasta.

Deweyn mukaan tieteen operaatioissa käsitteet muuttuvat ajattelun välineiksi, joilla voi verrata ja tuoda samaan järjestelmään kaikenlaisia kvalitatiivisesti täysin erilaisia asioita. Näin alkuperäiseen, jäsentymättömään kokemukseen on lisätty toisentyyppinen kokemus, harkinnan tuote. Tieteelliset objektit, väitteet ja käsitteet ovat todellisuutta koskevan ajattelun objekteja, eivät reaalisten substanssien sisäisten ominaisuuksien paljastumia. Objektien todellisuus on palautettu usein juuri matemaattisiin ja mekaanisiin ominaisuuksiin, mistä on aiheutunut filosofinen ongelma todellisten fysikaalisten objektien suhteesta koettuihin objekteihin ja niiden arvoihin nautinnon ja käytön kohteina. (Dewey 1999, 113–118). Deweyn mukaan olisikin edelleen tarpeellista tarkistaa ennakkokäsityksiämme tiedosta kaikkiin muihin kokemuksiin verrattuna ainutlaatuisena, etuoikeutetun aseman omaavana todellisuuden tavoittamisen tapana. Ja lopulta tietäminenkin, kuten tieteellinen tutkimustyö osoittaa, on tapa käsitellä arkikokemuksen olioita ja toimia niiden kanssa, ja siten muodostaa ajatuksiimme näistä olioista niiden keskinäisen vuorovaikutuksen perustella. (Dewey 1999, 96–97.)

Dewey kyseenalaistaa erityisesti taidekokemuksen kielellistämisen ja käsitteellistämisen – ja tästähän on pääasiassa kyse myös omassa ongelmatilanteessani, sillä lapsia haastateltiin projektista, jossa he käsikirjoittivat, näyttelivät ja esittivät julkisesti teatteriesityksen. Koska puhuttu kieli on päivittäisen elämämme myötä noussut ensisijaiseksi kommunikaation välineeksi, yritetään taideteoksia ja niiden merkityksiä kääntää sanoiksi ajatellen, ettei taidekokemuksen kielellistäminen muuta varsinaisen taideobjektin sisältöä. Näin ei kuitenkaan ole, sillä Dewey esittää jokaisen taidemuodon kommunikoivan kielellä,

jota on mahdotonta toistaa täydellisesti eri kielellä. Koska sanoja voi helposti manipuloida mekaanisesti, on taiteen tekeminen Deweyn mukaan luultavasti paljon älyllisesti haastavampaa kuin niin kutsuttujen intellektuellien ajattelutyö. Taidekokemuksessa tieto transformoituu ei-intellektuellin aineksen myötä kokemukseksi, joka on enemmän kuin pelkkä tietäminen. (Dewey 1980, 45–46, 74, 106, 289–290). Niinpä taidekokemuksen kielellistäminen ja käsitteellistäminen muuntaisivat ratkaisevasti kokemusta itseään, enkä tavoittaisi lasten omaa taidekokemusta pyytäessäni heitä määrittelemään, mitä teatteri tarkoittaa.

Pragmatistinen näkökulma kokemuksen merkityksellisyydestä ei ole tietenkään ainoa oikea. Hermeneutiikan edustaja Hans-Georg Gadamer toteaa, että kaikki ymmärtäminen on kielellistä tapahtumista myös silloin, kun se kohdistuu johonkin kielen ulkopuoliseen asiaan. Kieli on hänen mukaansa ihmisenä olemisen todellinen keskus, sillä se mahdollistaa ihmisten keskinäisen ymmärtämisen ja yhteiselon. Gadamer muistuttaa, että esimerkiksi kielen ajattelu tapahtuu kielen avulla: voimme siis ajatella vain kielessä. Kaikessa tiedossa itsestämme ja maailmasta olemme aina oman kiellemme ympäröimiä. (Gadamer 2004, 82, 90.) Kielen leimatessa näinkin vahvasti ajatteluamme ja olemistamme voimme tuskin edes perustella sellaista kysymyksenasettelua, jossa kieli ja kokemus määritellään kilpaileviksi, vastakohtaisiksi ilmiöiksi. Kieli ja ajattelu ovat, kuten Gadamer osoittaa, jossain määrin yhtä. Koska kokemus sisältää ajattelua, onpa se sitten tietoista tai tiedostamatonta, on kokemus siis aina väistämättä osittain kielellinen. Asetelman voi kääntää myös päinvastoin: kieli on aina kokemus. Kun kuulemme, luemme, puhumme tai kirjoitamme kieltä, on läsnä subjektiivinen kokemus kielestä ja sen käyttämisestä. Etsimme sanoja, tarkkailemme niiden sopivuutta tilanteeseen, leikittelemme kielellä ja huvitumme siitä, tulkitsemme keskustelukumppanimme tuottamia kielellisiä merkityksiä – koemme siis kieltä. Kieli ja kokemus suhteutuvat lähtökohtaisesti toinen toisiinsa, ja tuntuvat olevan niin erottamattomasti yhtä, että niiden vastakkainasettelu tässäkin kysymyksenasettelussa on pelkkä keinotekoinen kielellinen rakennelma.

Tieteellistä tutkimustyötä tehdessään on tietysti väistämättä tekemisissä asioiden järjestämisen, luokittelun ja hallinnan kanssa, joten kielellistäminen ja käsitteellistäminen ovat eräänlaisia tutkimuksellisia elinehtoja. Saanko synninpäästön vetoamalla akateemiseen perinteeseen, joka velvoittaa minua raportoimaan tutkimustietoa kielellisessä muodossa ja täten käsitteellistämään kaiken? Käsitteet helpottavat tieteellistä operointia ja ovat oikeastaan täysin välttämättömiä tieteellisen tiedon välittämisessä eteenpäin, vaikka ne samalla synnyttävätkin Deweyn esille tuoman kysymyksen todellisten objektien ja käsiteobjektien suhteesta. Käsitteitten käyttö on väistämätöntä, mutta toinen kysymys on se, kuka käsitteet määrittelee ja miten. Tutkimuksessani kyse oli siitäkin, toiminko itse aikuisena ja tutkijana käsitteen määrittelijänä, vai voisiko tämä olla (tutkittavien) lasten tehtävä.

Halusin painottaa lasten aktiivista toimijan roolia projektissa, joten aktiivisuus tuntui mielekkäältä ulottaa koskemaan myös itse tutkimusta. Joka tapauksessa joudun määrittelemään käsitteet ja joka tapauksessa siirrän lasten kokemukset kielelliseen muotoon, joten miksi en yhtä hyvin voisi antaa lasten osal-

listua tähän prosessiin käsitteiden määrittelyn osalta? Olivathan lapset oman taidekokemuksensa, johon käsitteet *rooli* ja *teatteri* tiiviisti liittyivät, asiantuntijoita. Näin toimimalla tulisi näkyväksi myös Gadamerin ajatus ymmärtämisen prosessin, tässä tapauksessa tutkimuskohteen ymmärtämisen, kielellisyydestä, sillä myös toisen henkilön kokemuksen tulkinta tapahtuu kielessä.

Mutta olisivatko haastattelukysymykset lisänneet aidosti lasten aktiivisen toimijan roolia ja samalla parantaneet tutkijan mahdollisuuksia ymmärtää tutkimuskohdettaan? Tutkijana selviydyn kyllä käsitteiden maailmasta. Sen sijaan 6-vuotiaille, joiden kielellinen kehitys on vielä ratkaisevasti kesken, abstraktien käsitteiden määrittely ei luultavasti ole mielekästä (Punch 2002, 324). Kyse ei ole aidosta lapsen osallisuuden lisäämisestä, mikäli edetään jäykästi aikuisen tutkijan ehdoilla: lapset puhuvat tutkijan valitsemista kompleksisista ja abstrakteista käsitteistä, joita ei itse teatteriprojektin aikana ole lasten kanssa edes erityisen paljon käytetty. Käsitteet jäivätkin luultavasti hyvin irrallisiksi lasten kokemuksista, joten lasten aktiivista roolia pitäisi pystyä lisäämään jollakin muulla keinolla. Lasten toimijuuden korostamisen osalta keskeiseksi nousee myös eri aineistojen laatu. Tuntuu siltä, että jo aiemman haastatteluaineistoni hyöty on aika vähäistä, sillä tutkimuksen kannalta tärkeimmät asiat näkyvät projektin videoinnissa ja lasten toiminnassa. Videoissa lapset tuovat spontaanisti esille asioita, jotka ovat heille mielekkäitä ja merkityksellisiä. Niissä keskustellaan aiheista, joista lapset itse haluavat keskustella. Niissä eniten huomiota saavat ilmiöt, joiden yhteisesti koetaan olevan niin tärkeitä, että niiden annetaan nousta keskeisiksi. Tämä ei tietenkään ole pelkästään myönteinen asia, sillä ryhmässä eivät välttämättä pääse esille asiat, jotka ovat merkityksellisiä yksilölle. Kuitenkin kokonaisuutena videoinnissa ja siinä näkyvässä konkreettisesti toiminnassa juonta vievät monella eri tasolla eteenpäin nimenomaan näyttelijäkäsikirjoittajat itse, eivät suinkaan tutkijat, mikä on mielestäni tavoiteltavaa.

Vaikka lasten toimijuuden huomioiminen ei käsitteiden määrittelyn avulla merkittävästi lisääntyisi, tutkittavien kokemusmaailman ymmärtäminen sen sijaan voisi hyvinkin lisääntyä. Lasten kielellisen kehityksen taso voi jonkin verran rajoittaa kielellisiä tuotoksia, mutta silti ne edesauttavat tutkijan ja tutkittavien silti keskinäistä ymmärrystä: vastausten myötä tutkija voisi määrittää käsitteet monipuolisemmista lähtökohdista käsin, ja näin määrittelyt sisältäisivät näkökulmia tutkittavilta, tutkijalta sekä yleisestä tieteellisestä keskustelusta. Tässä mielessä haastattelukysymysten esittäminen taas olisi ollut erittäin perusteltua.

Mitä olin edes kuvitellut saavani irti kysymysten ”Mitä on rooli” ja ”Mitä on teatteri” vastauksista? Olen yrittänyt Deweyn ajatuksiin nojautuen vakuutella itselleni, että olisin lasten vastauksista saanut ensinnäkin tukea jo havaitsemilleni seikoille, mikä on jokseenkin merkityksetöntä; toiseksi olisin saanut pelkästään näennäisesti pätevämpää eli toisin sanoen kielellisessä muodossa olevaa aineistoa; ja kolmanneksi olisin saanut niitä hauskoja lasten suusta kuuluttuja anekdootteja, joita kaiken maailman mediat ilman minuakin tuottavat. Luultavasti vastauksista kysymykseen ”Mitä on teatteri” olisi voinut päätellä, mitkä asiat ovat jääneet lapsille päälimmäisenä mieleen kokemuksesta – siinä se. Kysymyksen ”Mitä on rooli” vastaukset olisivat parhaimmillaankin osoitta-

neet seikan, joka tuli esiin jo videoaineistosta: lapset halusivat konkretisoida, jopa personifioida rooli-käsitteen. Esimerkiksi kun ohjaaja kertoo videolla, että ”Nyt meidän pitäisi löytää roolihahmot”, joku näyttelijöistä ilmoittaa heti, että ne saattaisivat löytyä valonkatkaisijasta. Rooliharjoitusten jälkeen oli tapana myös ravistella roolit pois, mutta kerran jos toisenkin joku näyttelijöistä jäi odottamaan jalka tai käsi tikkusuorana valitellen sitä, ettei rooli ollut lähtenyt pois jalasta tai kädestä. Näin abstrakti rooli-käsitekin muuttui lasten toimesta jossain määrin konkreettiseksi olioksi – tämä tukee hausalla tavalla Deweyn ajattelua. En kuitenkaan voi sivuuttaa Gadamerin kannanottoa siitä, että ymmärtäminen on kielellistä ja että olemme kielessä. Vastaukset olisivat voineet lisätä ymmärrystäni ja niiden kielellinen muoto olisi ollut äärimmäisen luonnollinen siitä huolimatta, että haastateltavat ovat 6-vuotiaita.

4.2 Lasten tuottama tieto

Ihmisten läpi ajan muokkautuneet keinot kerätä tietoa ja tutkia ympäristöään muodostavat tutkijanuran historialliset perinteet. Oiva Ketonen (1994, 83) muistuttaa, että tieto on ollut ihmiselle yksilönä, yhteisönä ja lajina välttämätön osa olemassaolon kamppailua. Ketonen jatkaa, että tieto on enemmän kuin pelkkä väline: se on osa ihmisyyttä; ilmaus ihmisen pyrkimyksestä tulkita maailmaa ja itseä sekä maailmaa muovaava ja muuttava ilmiö. Tästä syystä tutkijan olisi hyvä tiedostaa jakamansa tiedon seuraukset sekä toimintansa vaikutukset inhimilliseen ja tieteelliseen yhteisöön ja taas sen vaikutukset häneen. (Ketonen 1994, 83.) Jakamani tiedon seurauksia pohdin myöhemmin, mutta tässä aluvuossa keskityn siihen, mitä tieto merkitsee minulle tutkijana ja miten tämä taas vaikuttaa käsittelemääni tietoon. Lisäksi tarkastelen lasten tuottaman tiedon erityisyyttä.

Tutkimukseni pohjautuu siinä mielessä transsendentaalisen filosofian perinteeseen, että tutkin todellisuutta siten kuin se näyttäytyy. Näyttäytymisen voidaan ajatella tapahtuvan esimerkiksi tietoisuudessa, kuten fenomenologiasa, tai käytännössä, kuten pragmatismissa (Pihlström 2010, 244), mutta riippumatta näkökulmasta vältän asettamasta minuutta ja maailmaa vastakkain. Tutkijana en voi myöskään olettaa tarkastelevani lasten todellisuutta sinänsä, vaan tutkin sitä välillisesti siten kun lapset ovat kokemuksiinsa ja olemistaan aineistossa ilmaisseet – tutkin siis lasten tuottamaa tietoa. Tarkastelen tutkimusaineiston kuvaamaa todellisuutta sellaisena kuin se minulle näyttäytyy, joten omat sitoumukseni ja käsitykseni ohjaavat vahvasti tutkimusprosessia. Eräs keskeinen epistemologinen sitoumus tämänkaltaisessa tutkimuksessa onkin tutkijan suhde lapsen tuottamaan tietoon.

Lasten tuottama tieto tai lasten tieto ei ole vielä kovin vakiintunut käsite lapsuudentutkimuksessa – tämä käsite puuttuu muun muassa *Key Concepts in Childhood Studies* -teoksesta (James & James 2008), jossa esitellään 51 alan keskeistä käsitettä. Suomalaisella tutkimuskentällä käsitettä on käyttänyt muun

muassa Johanna Hurtig (2006), joka määrittelee lapsen tiedon koskemaan lasten kokemusten, näkemysten, lasten tuottaman tiedon ja näkökulman merkityksiä. Hän toteaaakin käsitteen olevan tällöin ”tiedon informaatiota korostavaa merkitystä laajempi” (Hurtig 2006, 167). Itse koen kuitenkin näin laajan määrittelyn jokseenkin ongelmalliseksi. Ymmärrän Hurtigin päämäärän laajentaa tiedon informatiivista konnotaatiota, joten esimerkiksi kokemuksen ja näkemyksen sisällyttäminen tietoon tuntuu perustellulta. Sen sijaan on ongelmallista ulottaa käsite koskemaan tiedon, kokemusten, näkemysten ja näkökulmien *merkityksiä*. Kenen merkityksistä tässä puhutaan – tiedon merkityksestä tiedon tuottajalle itselleen, tutkijalle, yhteiskunnalle vai kenties näille kaikille? Ja mitä merkityksellä edes tarkoitetaan? Kun itse puhun lasten tuottamasta tiedosta, tarkoitan sillä lasten tuottamaa tietoa pitäen sisällään kokemuksellisen, näkemyksellisen ja tiedollisen informaation.

Hurtig (2006) pohtii artikkelissaan oivallisesti lasten tiedon keräämisen tyypillisiä haasteita ja sitä estäviä tekijöitä. Hurtig on kokenut, että sosiaalityössä vuorovaikutuksen ja tiedonkeruun yhteydessä ei välttämättä ole huomioitu lasten tiedon erityisyyttä eikä lasten ja aikuisen tietoon liittyviä eroja. Tulkinta-kehukset, joita Hurtig esittelee, keskittyvät vahvasti sosiaalityön kontekstiin, mutta oman tutkimukseni kannalta tärkeä on Hurtigin esille nostama lasten tuottaman tiedon vihjeluonne. Tällä tarkoitetaan, että lapsen tuottama tieto saattaa olla esimerkiksi kerronnaltaan vihjailevaa tai lapsen toiminnasta, olemuksesta tai käytöksestä ilmenevää. (Hurtig 2006, 168–172.) Leikin ollessa lapsille tyypillinen toiminnan tapa saattaa tiedon tuottamisessa sekoittua myös reaali maailma ja fiktiivinen maailma (Stolp 2010). Yleisesti lasten tietoon liittyikin paljon varauksia sekä epäilyksiä, erityisesti suhteessa sen totuusarvoon (Hurtig 2006, 177).

Lasten tuottaman tiedon totuusarvoa koskeva diskurssi on kiinnostava. Lapset ovat varmasti epäluotettavia informantteja – siinä missä aikuisetkin. Ihmettelyn esimerkiksi varauksia, jotka liittyvät leikkivän lapsen toiminnan tulkitsemiseen ja epäilyksiin lapsen leikkirooleja kohtaan, sillä onhan aikuisillakin runsaasti sosiaalisia rooleja, jotka vaikuttavat heidän toimintaansa (Stolp 2010, 156). On kuitenkin ymmärrettävää, että koska lapsuudentutkimus on suhteellisen uusi ala, hakevat metodit, käsitteet, käsitykset ja käytännöt vielä pitkään paikkaansa. Onkin ilahduttavaa, että lasten tiedon käsittämiseen ja keräämiseen liittyvistä haasteista käydään keskustelua. Lapsia varten on myös kehitetty uudentyyppisiä tiedonkeruutapoja, joissa lapsuuden erityisyys on otettu huomioon, mutta näihin metodeihin on syytä suhtautua myös kriittisesti, kuten aiemmin osoitin. Samantha Punch (2002, 337) huomauttaa, että kyseiset metodit olisi syytä nimetä ihmisystävällisiksi lapsiystävällisten sijaan – aikuiset saattaisivat hyötyä niistä myös, ja lisäksi ne voidaan nähdä ennemminkin tutkimuksen kannalta osallistujakeskeisiksi kuin lapsikeskeisiksi. Lapsen tuottamaan tietoon liittyy siis sama polarisoitumisen problematiikka kuin muihinkin lapsi tutkimuskohteena -teemoihin: käsitelläkö lasta erityisenä vai samanlaisena suhteessa aikuiseen?

Suhde lapsen tuottamaan tietoon on sekä lapsen erityislaatuisuuden huomioiva että yleisesti tietoon liittyvä – siksi onkin syytä palata epistemologisen

ajatteluni lähtökohtiin. Suhteeni tietoon liikkuu pragmatistisen ja hermeneuttis-fenomenologisen tieteenfilosofian välimaastoissa. Olen kiinnostunut kokemuksesta ja sen merkityksellisyydestä, mutta en halua irrottautua kantilaisesta transsendentaalisuuden ajatuksestakaan. Erottelu ei olekaan välttämätön, sillä jos ajatellaan tietoisuuden tunnistavan oman transsendentaalisuutensa ja näin ollen maailman siten rakentuneena, voidaan tämä nähdä kokemuksena ja siten empiirisenä – transsendentaalisuus kokemuksellisena mahdollistaa siis tarkasteltavan, jonka keskiössä on aktiivinen, konkreettinen subjekti (Pihlström 2010, 238–239). Subjektin kokemus korostuu omassa tutkimuksessani, mutta sellaisen tutkimuksellisesti välttämättömän mutkan kautta, että olen itse subjekti, joka tutkii toisten subjektien, lasten, tuottamaa tietoa peilaten sitä tieteelliseen, teoreettiseen ja filosofiseen diskurssiin.

Voin sanoa pyrkiväni joidenkin tutkimuskysymysten kohdalla tavoittamaan lasten kokemuksen. Tiedostan kyllä päämäärän olevan jokseenkin mahdollon, jos ajatellaan mitä kokemus on ja miten se välittyy toiselle aina subjektiivisesti värityneenä esimerkiksi kielen kautta, mutta näen tämän hyvänä pyrkimyksenä, joka auttaa tekemään esimerkiksi lapsuuden ja lasten toimijuuden huomioivia metodivalintoja. En kuitenkaan kannata näkökulmaa, jossa ainoastaan tutkimuskohde tai tutkimuskohteen kaltainen ihminen, esimerkiksi iältään, sukupuoleltaan tai rodultaan, olisi ainoa kelvollinen asiantuntija ja tutkija. Ajatus siitä, että vain lapset todella ymmärtävät lapsia ja lapsuutta, on eräs lapsuudentutkimuksen piirissä esitetyistä näkökulmista (Eide & Winger 2005, 72; Gallacher & Gallagher 2008, 502), joka äärimmilleen vietyinä tekisi koko lapsuudentutkimuksen kentästä mielettömän ja tarkoittaisi myös sitä, ettei kukaan lopulta voi tutkia muuta kuin itseään.

4.3 Tulkinnalliset metodit ja tiedon objektiivisuus

On olemassa metodilähtöistä tutkimusta, mutta yleensä metodi nähdään apuvälineenä, jonka teoreettinen viitekehys, tutkimusongelma, tutkimuskysymykset ja tutkimusmateriaali määräävät (Saresma 2010). Omassa tutkimuksessani aineisto on ohjannut niin teorian kuin metodeittenkin valintaa. Aineistonkeruumenetelmät olen jo esitellyt aiemmin, mutta tässä luvussa esittelen suhdetani metodisiin tutkimusperinteisiin, erityisesti suhteessa tiedon subjektiivisuuteen ja objektiivisuuteen, sekä hahmotan tapaani tulkita aineistoa.

Tutkimuksellani, erityisesti aineistolähtöisyyden kannalta, on yhtymäkohtia fenomenologiseen perinteeseen: siitä välittyy kiinnostus elettyyn todellisuuteen, inhimilliseen elämismaailmaan ja sen rakenteisiin. Fenomenologia voidaan määritellä filosofiseksi radikalismiksi, jossa palataan jatkuvasti ajattelun lähtökohtiin ja keskitytään ilmiöihin itseensä teoreettisen viitekehysten sijaan. Fenomenologiassa lähdetään liikkeelle konkreettisesta, eletystä todellisuudesta ja pyritään sen käsitteelliseen jäsentämiseen. (Miettinen et al. 2010, 9–10.) Aineisto on omassa tutkimuksessani osa-alue, joka on vahvasti sidoksissa konk-

reettiseen, elettyyn todellisuuteen, joten nämä yllä mainitut fenomenologisen asenteen peruseriaatteet ovat siltä osin nähtävissä tutkimuksessani.

Usein fenomenologinen lähtökohta ja Edmund Husserlin sille asettamat päämäärät ja keinot ovat kuitenkin herättäneet kriittisiä huomioita. Voidaan miettiä, voiko subjektiivisten ilmentymien tarkastelu auttaa meitä ymmärtämään ”asioita itseään”; onko mahdollista tavoittaa kokemus sellaisenaan jonkinlaisessa ennakkoluulottomassa reflektiossa; voimmeko kuvata kokemusta kielellisesti ja irtautua käsitteiden moninaisista merkityksistä ja voiko määritelmällisesti subjektiivinen ja ainutkertainen eletty kokemus muodostaa lähtökohdan tieteelliselle tiedolle (Pulkkinen 2010, 27). Kuten alaluvussa 4.1 selitän, kielen ja kokemuksen suhde on varsin ongelmallinen muissakin tieteenfilosofisissa lähestymistavoissa. Husserl näyttää Pulkkisen (2010, 40–41) mukaan olleen kuitenkin tietoinen fenomenologian olemuksellisesta rajallisuudesta ja epävarmuudesta: tutkimuksen luonne on kriittistä edestakaista matkaa työstämään uutta ja palaamaan vanhojen tulosten arviointiin, eikä päätapistettä ole. Omassa tutkimuksessani tunnustan subjektiivisen lähtökohdan läpi tutkimusprosessin, ja näen sen, tutkimusaihe huomioon ottaen, välttämättömyytenä.

Ylipäätään ajatus objektiivisesta tiedosta on kyseenalainen, sillä on jokseenkin mahdotonta saavuttaa mitään lopullista totuutta, ja tuskin sellaista on olemassakaan. Tieteenfilosofi Thomas Kuhn esittää pääteoksessaan *Tieteellisten vallankumousten rakenne* (1994/1962), että tieteessä ei voi tavoittaa riippumatonta todellisuutta, sillä havainnot ovat aina riippuvaisia esimerkiksi paradigmoista, universaalisti tunnustetuista tieteellisistä saavutuksista, jotka tuottavat jonkin ajan verran sen tieteenalan yhteisön malliongelmia ja niiden ratkaisut. Paradigma säätelee siis esimerkiksi metodologisia valintoja – pohjautuuhan taiteenteoreettinenkin tutkimus varsin usein fenomenologis-hermeneuttiseen perinteeseen. Näin ollen moninaisista ja keskenään ristiriitaisistakin paradigmoista koostuva koko tieteen kenttä näyttää Kuhnin mukaan ”pikemminkin kokoon kyhätyltä rakenteelta, jonka osien välillä ei juuri ole yhtenäisyyttä”. (Kuhn 1994/1962, 10, 62–63.) Objektiivisuus on siis aina suhteellista, ja sen määrittäminen onkin lähes mahdoton tehtävä. Kyse on lähinnä siitä, missä määrin tieteellinen totuus on historiallisesta ajankohdasta, olosuhteista ja esittäjästään riippumatonta. (Ketonen 1976, 182–183.) Husserl arvosteli modernia tiedettä väittämällä sitä lähtökohtaisesti naiiviksi: se nojaa elämismaailmaan, mutta toisaalta sulkee sen ulkopuolelleen pyrkimällä todellisuuden objektiiviseen tarkasteluun. Fenomenologian eräs päämäärä olisikin juuri tarjota kaikenkattava lähtökohta todellisuuden tutkimiselle, sillä kaikella tieteellisistä teorioista ja materiaalisesta ympäristöstä lähtien on subjektiivinen perusta ja ilmenemisen tapa kokemuksessa. (Pulkkinen 2010, 26.)

Ihmisiä ja kulttuureja koskevat kuvaukset ovat siis luonteeltaan ainutlaatuisia, joten kvantitatiivisen tutkimuksen parissa syntyneitä käsitteitä luotettavuus ja validius pyritään välttämään kvalitatiivisessa tutkimusperinteessä. Usein objektiivisuudella viitataan jonkinlaiseen tutkijan asenteen objektiivisuuteen: tutkijan on syytä esimerkiksi pyrkiä ottamaan huomioon erilaiset näkökohdat, perustelemaan väitteensä asianmukaisesti ja eikä peitä sellaista, mikä saattaisi herättää epäilyksiä hänen tulkintojaan kohtaan (Ketonen 1976, 183). Tämänkal-

taiseen objektiivisuuteen pyrin itsekkin tutkijana sitoutumaan, ja tähän kuuluu myös tutkijan oman subjektiivisuuden tunnistaminen ja tunnustaminen. Aineiston monimuotoisuus ja runsaus ovat tuoneet haasteita siinä suhteessa, että väistämättä suuri osa aineistosta jää varsinaisessa tutkimuksessa käsittelemättä, mutta olen yrittänyt kirjoittaa näkyville aineiston valikointiprosessin ja osoittamaan aineistokohdista johdettavissa olevat argumentointini lähtökohdat. Tutkimuksen subjektiiviset lähtökohdat tiedostaen olen pyrkinyt refleктоimaan omia sitoumuksiani ja tiedostamaan roolini prosessissa. Olen tarvittaessa käsitellyt omaa toimintaani kriittisesti sekä projektin toisena ohjaajana että tutkijana.

Ketonen (1994, 78–82) jakaa tutkijan rehellisyyden koskemaan erityisesti kolmea aluetta: tosiasioitten tunnustamista tosiasioiksi, teorian tai selityksen ehtojen tunnustamista ja raportoimista sekä ilmiöiden syitten ja selitysten selittämistä. Näkökulma lienee luonnontieteellispainotteinen, etenkin koskien ”tosiasioita”, joita kulttuurintutkimuksellisella kentällä ei sinänsä voi sanoa olevan. Omalla tutkimusalalla muotoilu olisi kenties muutenkin hieman toisenlainen, mutta tunnistan jotain tärkeää Ketosen maininnassa selitysten ehtojen tunnustamisesta sekä ilmiöiden syitten ja selitysten esittämisestä. Omassa työssäni tällaiset asiat liittyvät ennen kaikkea aineiston valinta- ja tulkintaprosessiin. Miten olen valintani tehnyt ja tulkintani argumentoinut ja olenko raportoinut löydökseni riittävästi?

Konkreettisesti aineiston valinta alkoi siitä, että katsoin videoaineiston läpi useaan kertaan. Ensimmäisellä katselukerralla kirjasin ylös kunkin DVD-levyn sisällön suurin piirtein, esimerkiksi ”Video 7, Neuvotteluja, tarinanmuutoksia, vaatteiden sovittelua”. Toisella katselukerralla merkitsin tarkemmat sisällöt ja niiden ajat, esimerkiksi ”Video 7, 0:00:00–0:08:19 Oravien omia vaatteita kartoitetaan. Mitä jää hankittavaksi? Ohjaaja2 ja pojat keskustelevat äänitehosteista. Keskustellaan harjoitusten tylsyydestä ja esityskerroista sekä Veetin kengistä ja niiden väristä”. Joihinkin kohtiin merkitsin myös suurpiirteisesti sellaisia dialogeja, jotka vaikuttivat tutkimuksen kannalta kiinnostavilta, esimerkiksi ”Video 7, 0:17:14–0:20:04 Mitä Oravien tarinasta poistetaan? Johanna: ’Miks meitä jo kuvataan vaikka meillä ei oo asuja päällä?’ Joonas: ’Mitä jos me vahingossa otetaan koko tarina pois?’ O1: ’Jaa, mitä me sitte esitetään?’ Joonas: ’En tiiä. Tullaan vaan lavalle.’”. Sisältöjen kirjaamisen jälkeen olen katsonut videomateriaalia sieltä täältä ja kirjoittanut kiinnostavia katkelmia sanatarkasti ylös tiedostoon, jonka nimesin ”Aineisto, kiinnostavia”. Välillä yritin luokitella katkelmia tiettyjen alaotsikoiden alle, kuten ”Kapina”, mutta suurimman osan aineistokatkelmista olen jättänyt luokittelematta.

Olen lukenut katkelmia ja katsonut videoaineistoa uudestaan useaan otteeseen – samoin olen käynyt läpi auditiivista haastatteluaineistoa ja kirjoittanut ylös kiinnostavia katkelmia sieltä. Kaikkiin katkelmiin olen tarvittaessa liittänyt osittain tulkintaakin edellyttäviä elementtejä koskien esimerkiksi lasten tai ohjaajien äänensävyjä tai ilmeitä. Lisäksi olen kirjannut ylös videoaineistossa näkyvää tekemistä, kuten esimerkiksi ”Santtu keikkuu tuolilla”. Tulkintaa olen tehnyt jo valikoidessani ja luokitellessani aineistoa. Artikkeleihin päättyneet yksityiskohtaisemmat tulkinnat ovat syntyneet siten, että olen kirjoittanut ajatuk-

siani ylös aineistokohdasta ja peilannut niitä kokemukseeni tilanteesta, esiymmärrykseeni sekä teoreettiseen, aiheeseen liittyvään kirjallisuuteen.

Tapaani lukea ja tulkita aineistoa ei voi ankkuroida minkään tietyn menetelmän alle, mutta siinä on piirteitä fenomenologisesta analyysistä, hermeneuttisesta analyysistä, lähiluvusta ja teemoittelusta. Teemojen muodostaminen ja ryhmittely ovat tapahtuneet tekstien, visuaalisten aineistojen sekä videoaineistojen sisällön lähiluvullisen analyysin kautta. Fenomenologinen analyysitapa ilmenee pyrkimyksessäni lähestyä tutkimuskohdetta avoimesti, pitäytymättä itsepintaisesti alkuperäisissä tutkimuskysymyksissä, mutta myös reflektoida omia ymmärrysprosessejani avoimesti. Hermeneuttinen analyysi näyttäytyy fenomenologisen rinnalla tavassani pyrkiä kohti merkitysten syvällistä tulkintaa, kuitenkin ilman hermeneutiikalle tunnusomaista systemaattista tulkintaprosessia.

Vaihtoehtoja analyysitavalla olisi löytynyt useita. Esimerkiksi Eero Suoninen ja Jukka Partanen (2010) käyttävät lasten haastatteluaineistoja tarkastellessaan meadiläistä perinnettä hyödyntävää aineiston analyysitapaa. He havaitsevat useita tilanteita, joissa haastattelija ohjaa lapsen ajattelua haluamaansa suuntaan ja joissa lapsen puheessa voi havaita kaikuja kulttuurista ja aikuisten merkityksenannosta (Suoninen & Partanen 2010, 108, 113, 116) Meadiläisen lähestymistavan lisäksi myös muita haastattelutilanteiden vuorovaikutukseen keskittyviä metodeja, kuten diskurssianalyysi tai keskusteluanalyysi, olisi ollut mahdollista valita. Tutkimuksenteon loppupuolella olen alkanut miettiä, olisiko haastattelutilanteiden ja videoaineistojen vuorovaikutukseen keskittyvä tulkintatapa avannut aineistosta sellaisia merkityksiä, jotka olisivat vieneet analyysia vielä oivaltavampaan ja lasten ja aikuisten vuorovaikutusprosessia huomioivampaan suuntaan.

Olen pyrkinyt olemaan avoin aineistoa kohtaan, tutkimaan sitä ilman lukkoon lyötyjä eksakteja tutkimuskysymyksiä, ymmärtämään sen tuottamia merkityksiä sekä etsimään suurempia teemoja, jotka sitovat merkityksellisiä yksityiskohtia yhteen. Tulkinnathan ovat väistämättä jossain määrin yksinkertaistavia ja reduktiivisia, kun tunnustetaan todellisuuden mutkikkuus. Johan Fornäs (1998, 19–20) pitääkin tulkintojen törmäystä toisiinsa arvokkaana. Olen itse ollut iloinen valinnastani tehdä artikkelimuotoinen väitöstyö juuri tästä syystä: vaikka näkemuserot ovat toisinaan tuntuneet hankalilta, referee-palautteiden kommentit ovat pääasiassa tarjonneet arvokkaita vaihtoehtoisia tulkintatapoja ja uudenlaisia näkökulmia aineistoni käsittelyyn.

Artikkelipalautteet ovat myös osoittaneet tulkintaprosessin kompleksisuuden. Olen usein saanut huomata, etteivät minulle itsestään selvältä tuntuvat asiat avaudu lyhyen aineistokatkelman perusteella ulkopuolisille. Tämä on osoittanut tilanteen ja tulkittamisen haasteellisuuden, ja syytä on varmaan palauttaa mieleen Ketosen esittämä selittämisen ja raportoinnin merkitys tutkijan rehellisyyden näkökulmasta. Itse olen ollut läsnä tutkimissani tilanteissa ja näin ollen tehnyt niistä myös hyvin henkilökohtaisia ja omasta mielestäni täysin loogisia johtopäätöksiä perustuen muun muassa siihen, että olen kokenut jossain määrin tuntevani lapset, joiden kanssa olen tehnyt yhteistyötä projektissa. Ulkopuoliset lukijat taas kaipaavat lisää perusteluja ja lisää näyttöä, eikä lyhyt,

kirjallisessa muodossa oleva videolta ylös kirjoitettu teksti aina välttämättä täysin vastaakaan sitä kokemusta, joka minulla on tilanteesta.

Tämä kuulostanee ongelmalliselta tulkintojen luotettavuuden kannalta. Fenomenologisessa perinteessä kannustetaan subjektiiviseen kokemukseen ja asioitten ymmärtämiseen sen kautta, mutta ei sekään anna lupaa käyttää tulkintaa henkilökohtaisena, ainutkertaisena prosessina, johon kukaan ei pääse osalliseksi raportoinnin kautta. Osallistuvassa tutkimuksessa pidetään arvona sitä, että tutkija osaa pitää etäisyyttä omiin henkilökohtaisiin tulkintoihinsa (Lindqvist 1995, 68), mutta itse näkisin, että osallistuvassa prosessissa myös henkilökohtaiset, hyvin argumentoidut tulkinnatkin voisivat olla käyttökelpoisia. Kuitenkin tällaiset tulkinnat pitäisi pystyä todentamaan perusteellisesti ja lukijan pitäisi pystyä arvioimaan niitä kriittisesti. Nyt, tutkimusprosessin loppuvaiheessa, koen tulkintojen raportoimisessa olevan eräs kehityshaasteeni. Olisin voinut kontekstualisoida esimerkit perusteellisemmin sekä kirjoittaa tunnollisemmin esille ajatteluprosessini, jotka olivat tulkintojen takana.

Myös ylitulkinnat ovat puhuttaneet lapsudentutkimuksen alan tutkijoita. Ne voidaan nähdä aiheutuvan esimerkiksi aikuisen perspektiivistä suhteessa lapseen tai materiaalin toistamiseen tarkastelun aiheuttamasta ”liiallisesta ajattelusta” (*overthinking*) (Guss 2000, 102). Apuna ylitulkinnan välttämiseen voidaan pitää aineiston huolellista kontekstualisointia sekä sen tiedostamista, että mukana on lasten oma elämismaailma sekä heidän kokemuksensa (Guss 2000, 102). Kilpailevat tulkinnat ovat artikkelieni palautteissa osoittautuneet tutkimusta ja omaa tulkintaani eteenpäin vieviksi ja toisinaan sitä rakentavasti kyseenalaistavaksi. Haluaisinkin lisätä Faith Gabrielle Gussin (2000) ehdotuksiin, että myös kollegiaalinen keskustelu tulkinnoista on tärkeää ja hedelmällistä lapsia tutkiessa.

Tulkinnan haaste liittyy myös kieli vai kokemus -problematiikkaan siinä mielessä, että kokemuksen kielellistämistä pidetään tunnetusti vaikeana tehtävänä. Lisäksi kysymys palautuu tiedon subjektiivisuus ja objektiivisuus -debattiin. Olisikin ollut hyvä, jos perusteellisemmän raportoinnin lisäksi olisin pyrkinyt tulkinnan tietynasteiseen auki jättämiseen sen sulkemisen sijaan. Tarkoitan tällä sitä, että olisin esitellyt laajemmin erilaisia tulkintamahdollisuuksia sekä suhtautunut niihin kriittisemmin. Tulkinnallisen prosessini vahvuutena näen sen, että tarkastelen aineistoa laajemmin kuin alkuperäisten tutkimuskysymysten ohjaamana. Tämä mahdollistaa aineistosta esiin nouseviin kysymyksiin keskittymisen.

5 ARTIKKELEISTA

Neljä artikkelia, jotka muodostavat tämän yhteenvetoartikkelin lisäksi väitöskirjani, ovat keskenään hyvin erilaisia eivätkä muodosta varsinaista ajatuksellista jatkumoa. Koen ajatusteni kyllä kypsyneen jokaisen artikkelin kirjoittamisprosessin aikana, mutta aina suhteessa kulloinkin käsittelemääni aiheeseen tai suhteessa tieteellisiin käytäntöihin. Kirjoittaminen on tietysti ajan kuluessa helpottunut, koska lähdemateriaalin sekä tieteellisten käytäntöjen hallitseminen on lisääntynyt. En koe tämän hallinnan kuitenkaan väistämättä helpottaneen itse ajatteluprosessia, vaan ehkä osittain jopa päinvastoin. Vaikuttaa siltä, että ensimmäisenä kirjoittamani artikkeli 1 on lähtökohdiltaan omaperäisempiä kuin jälkimmäiset. En ole ollut sen kirjoittamisajankohtaan vielä niin tietoinen tutkimuksellisista normeista ja kenttää hallitsevista kysymyksistä, joten teeman ideointi on varmaan siinä suhteessa ollut vapaampaa. Jälkimmäisissä, aiheitten ja rakenteitten lievästä yllätyksettömyydestä huolimatta, sen sijaan osoitan varmempaa tutkimuskentän hallintaa, mikä on sekin tärkeää väitöstutkimuksessa. Olen valinnut artikkeleista tietyt alateemat, jotka tavalla tai toisella jatkuvat aina seuraavassa artikkelissa, ja järjestänyt ne teemojen mukaisesti. Esittelen artikkelit valitsemassani järjestyksessä, mutta kerron samalla myös artikkelien alkuperäisen kirjoittamisjärjestyksen.

Ensimmäisen artikkelini idea syntyi, kun laadin esitelmää toisille valtakunnallisille Lapsuudentutkimuksen päiville, jotka pidettiin Tampereen yliopistolla 1.-2.6.2009. Päivien tema oli lapsuuden tilat, lasten paikat, ja temaattikka piti sisällään fyysiset, kulttuuriset, poliittiset sekä kuvitteelliset tilat ja paikat. Tutkimani teatteriprojektin itsensä oli jo tarkoitus tarjota lapsille tilaa - itsensä toteuttamisen tilaa, kuvittelun tilaa ja taiteellisen toimijuutensa esille tuomisen tilaa. Päädyin käsittelemään kahdentumisen käsitettä, sillä siinä "on osittain kyse kahdesta läsnä olevasta tilasta: reaalisesta ja kuvitteellisesta". Löysin käsitteen teatterin ja draamakasvatuksen alalta, jossa esteettisen kahdentumisen käsitettä käytetään viittamaan todellisen ja fiktiivisen maailman yhtä aikaiseen läsnäoloon silloin, kun näyttelijä on sekä oma itsensä että roolihenkilönsä ja kun läsnä ovat sekä todellinen että fiktiivisen maailman aika ja paikka. Argumentoin, että esteettisen kahdentumisen käsitteen sijaan voisi olla perus-

teltua puhua pelkästään kahdentumisesta ja että tällöin käsite olisi hyödyllinen lapsuudentutkimuksen kentällä yleensäkin (ks. luku 6.7).

Artikkeli ”6-vuotiaat perunapää: kahdentuminen lapsuuden ominaispiirteenä ja vaikuttamiskeinona” julkaistiin teoksessa *Missä lapsuutta tehdään* (2010). Kyseisen artikkelin julkaiseminen on ollut siinä mielessä henkilökohtaisesti ja ammatillisesti kiinnostava prosessi, että olen voinut seurata myös sen vastaanottoa. Artikkelini esiteltiin kirjan johdannossa, ja lisäksi siihen viitattiin kirjan kahdessa muussa kirjan artikkelissa. Viittaukset ovat kiinnostavia siitä näkökulmasta, että niiden perusteella voi hahmottaa, mikä artikkelissa nousee muille lukijoille keskeiseksi.

Artikkelissaan ”Lapsinäkökulmainen tutkimus ja aineiston tuottaminen” (2010, 134) Liisa Karlsson huomioi kahdentumis-käsitteen välineenä, jonka ”avulla irtaudutaan perinteisestä joko-tai-näkökulmasta ja nähdään, että lapsen maailmassa voi vallita samanaikaisesti sekä todellisuus että mielikuviutusaailma”. Kirsi Pauliina Kallio tuo esille artikkelissaan ”Missä lapsuus tapahtuu?” (2010, 224) lasten roolien yhteyden teemaan, jossa keho nähdään lapsuuden tapahtumisen tilana ja paikkana. Kallio analysoi, että lapset toimivat aineistoesimerkeissään rooleissaan refleksiivisesti, ”tunnistaen ja tuoden esiin eri positioiden välillä liikkumisesta koituvia kollektiivisia tai yksilöllisiä etuja”. Hän toteaa tutkijan, minun, tunnistavan lasten performoinnin taustalta useita minuuksia, joiden kautta lapset ovat olemassa ja toimivat. Itse en käytä artikkelissa minuus-käsitettä siten, että niitä olisi monia, vaan puhun sen sijaan rooleista, joita on sekä aikuisilla että lapsilla useita, osittain päällekkäisiäkin. Kallio jatkaa, että artikkelini aineistokatkelmat osoittavat lasten tuovan kehonsa avulla mukanaan aineksia muista ympäristöistä, ja kuten Kallio täsmentää, ”[e]simerkiksi valtasuhteet, jotka ovat olemassa lasten vertaisyhteisössä, siirtyvät leijonan valtasuhteissa sujuvasti teatterilavalle, missä aikuisyleisö päättyy huomaamattaan tukemaan tiettyjen lasten ’politiikkaa’” (Kallio 2010, 224).

Tällä huomautuksella Kallio viittaa aineistoesimerkkiin, joka nousi merkitykselliseksi sekä kyseisessä artikkelissa että myös henkilökohtaisesti itselleni tutkimusprosessin aikana. Esimerkki on varsinaisesta esitystilanteesta, jossa harjoitteluprosessin aikana ilmaantunut kiusaamisongelma kärjistyy, kun Leijonaa esittävä Niklas kiusaa Leijonakuningasta esittävää Santtua. Pojat ovat lavalla, kun Leijona alkaa yhtäkkiä haukkua kuningasta partapääksi, ja tilanne jatkuu käsikirjoitukseen sisältymättömällä kiusanteolla. Yleisö luulee kaiken kuuluvan esitykseen, ja nauraa tilanteelle, mikä vain yllyttää Leijonan epätoivottavaa käytöstä. Näin ollen yleisö on mukana kahdentumisen juonessa, kun taas Leijonaa esittävä Niklas käyttää joustavaa teatterimaailman ilmiötä ovelasti hyväkseen. Tilanne on tutkimuksellisesti varsin kiinnostava, mutta se jäi myös vahvasti henkilökohtaisesti mieleen, varsinkin, kun haastattellessani lapsia esityksen jälkeen Santtu nosti tapahtuman uudestaan ja uudestaan esille. Hän myös ilmoitti joskus tulevaisuudessa haluavansa esittää ”ei leijonakuningasta, vaan leppäkerttua, joka tulee syödyksi”. Paljon valtaa omaavan Leijonakuningaan rooli oli osoittautunut sen verran raskaaksi, että Santtu toivoi hyvin vastakkaisen statuksen omaavaa roolihahmoa seuraavaksi projektikseen. Kaikessa koskettavuudessaan tilanne oli henkilökohtaisestikin mieleenpainuva, mutta

aineiston laajuudesta johtuen sen jäsenitys tutkimuksellisesti jäi kahdentumis-artikkelin varaan.

Kahdentumis-artikkelini on kirjoitettu tutkimusprosessin alkupuolella. Teen siinä paikoin aika rohkeita tulkintoja – esimerkiksi loppupuolella ilmoitan, että ”äänenkäyttötilanteessa [--] oli kyse lasten kapinasta epärelevantteja harjoituksia kohtaan ja mielipiteitten saamisesta kuuluville”. Lasten vastustusta käsittelevässä artikkelissa 2, joka on artikkeleistani viimeiseksi kirjoitettu, taas pohdin vastusta ilmentävien käsitteiden käyttöä, ja näistä kapina on yksi. Totean kuitenkin kapinan käsitteellä olevan ”vahvoja konnotaatioita muun muassa historiallisesta käytöstä vallankumouksiin ja -kaappauksiin liittyen”, jolloin se ei luultavasti ole sopivin ilmaus lasten käytöstä määrittämään. Käsitteiden käyttö on eräs tutkimuksellinen osa-alue, josta olen tullut tutkimusprosessin myötä koko ajan tietoisemmaksi. Vaikka tunnen välillä houkutusta tehdä rohkeita tulkintoja, olen oppinut varovaisuutta käsitteiden käytön suhteen. Tässä myös referree-palautteet ovat olleet avuksi, sillä joissakin tilanteissa ulkopuoliset huomaavat helpommin tutkijan kevyesti käyttämät käsitteet tai muut käsitteelliset lipsahdukset.

Viimeisenä kirjoittamani artikkeli 2 ”Nyt joku on tehnyt jotain tosi, tosi, tosi tuhmaa! Vastustus ja sen käsitteellistäminen 6-vuotiaitten teatteriprojektissa” on suunnattu alun perinkin Kulttuuritutkimus-lehteen julkaistavaksi. Aihe, lasten kapinointi, joksi sen aluksi mielsin, oli jo kypsynyt mielessäni oikeastaan läpi koko tutkimusprosessin. Ajattelin aluksi sen vastaavan hyvin uuden lapsuudentutkimuksen alalla tuotettua moniulotteisempaa kuvaa lapsuudesta vastakohtana romanttiselle lapsikuvalle, jossa lapsi nähdään viattomana, luonnollisena ja suojeltavana (James & James 2008, 74–76). Kuitenkin lasten näkeminen kapinallisina ja sitä kautta aitoina voidaan myös nähdä eräänlaisena lapsuuden romantisoitina.

Itse yllätyin tutkimusprosessin aikana siitä, kuinka rankka päiväkotimaailma on. Projektin aikana huomasin, että lasten sosiaaliset vertaissuhteet ja niiden jatkuva muotoutuminen sisältävät yllättävän paljon kiusaamista, toisten loukkaamista ja ulkopuolelle jättämistä. Omat muistot 6-vuotiaan maailmasta ovat jo pääosin hälvenneet, joten oli tärkeää tutkimuksenkin kannalta kohdata lapset ja heidän maailmansa pitkän ja intensiivisen projektin ajan. En valinnut vastustus-aihetta siksi, että pitäisin vastustavaa käytöstä jotenkin negatiivisena ja tuomittavana, ehkä pikemminkin päinvastoin. Lasten vastustavat ilmaukset tuntuivat myös tutkimuskohteena todella kiehtovilta ja tärkeiltä lasten toimijuuden hahmottamisen kannalta.

Vaikka kirjoitin tämän artikkelin viimeisenä, koin kirjoittamisprosessin todella haastavaksi. Luulen tämän johtuvan siitä, että aiheesta oli tullut minulle niin tärkeä ja innostava. Tästä syystä tein jonkin verran ylitulkintoja omasta mielestäni kapinallisten ilmausten suhteen. Loppujen lopuksi päädyin pohtimaan ilmiön käsitteellistämistä, ja tästä muodostuikin artikkelin kantava teema. Kysymys oikean käsitteen valitsemisesta ei ole ollenkaan yksinkertainen, sillä toisaalta asiaan vaikuttaa aikuisten ja lasten epäsymmetrinen suhde, toisaalta lapsuuden erityisyys elämänvaiheena. Kyse on oikeastaan lapsuudentutkimuksen alan käsitteiden käytöstä yleensä: halutaanko rinnastaa lasten toiminta ai-

kuisten vastaavaan vai korostetaan lasten erityisyyttä ja tuotetaan näin mahdollisesti toiseutta.

Toinen kompleksinen kysymys, joka heräsi tämän artikkelin kirjoittamisen myötä, koski tapaa kirjoittaa lasten toiminnan tulkitsemisesta suhteessa aikuisen ja lapsen sekä tutkijan ja tutkittavien näkökulmaan. Koko tästä kuviosta, jossa minä aikuisena tutkijana tulkitseen lasten toimintaa, alkoi muodostua kirjoittaessa melko monimutkainen vyyhti. Yritin aluksi artikkelissa sanallistaa sitä, etten aikuisena voi täysin samaistua lasten maailmaan, joten tulkitseen tapahtumia omasta aikuisen näkökulmastani. Aikuisen näkökulmaa korostaessani tulin huomaamattani kyseenalaistaneeksi tavoitteeni tutkia lasten toimijuutta ja tuoda esille lasten näkökulmaa, joka on uuden lapsuudentutkimuksen diskurssin mukaan puuttunut tutkimuksesta. Oikeastaan halusin kommentillani vain osoittaa tietoisuuteni omaa aikuisen ja tutkijan näkökulmaani kohtaan. Aikuisen näkökulmasta huolimatta pyrin tietysti tavoittamaan lasten näkökulman ja tarkastelemaan lasten omaa toimijuutta kiinnittäen huomiota siihen, mitä lapset itse tuovat esille. Tämähän näkyy esimerkiksi aineistolähtöisyyden noudattamisen periaatteissa sekä omassa joustavuudessani tutkimuskysymysten suhteen. En halua kuitenkaan naiivisti väittää tutkivani puhtaasti lasten näkökulmaa – pyrin tähän tavoitteeseen kyllä, mutta sen toteutuminen puhtaasti on mahdotonta. Onhan esimerkiksi fenomenologian kentällä pohdittu, voiko kukaan tavoittaa kokemusta sinänsä jonkinlaisissa mentaalisisä laboratorioolosuhteissa.

Aikuisen ja lapsen näkökulmat asetin jossain määrin rinnakkain kirjoittamassani artikkelissa 3 ”'Hei kuka on tuomarii?!” Lasten taiteen arvioinnista ja kritiikistä”. Siinä analysoin kolmenlaista arviointia ja kritiikkiä, jota lapset saivat teatteriesityksestään: yleisön antama kirjallinen palaute (sekä lasten että aikuisten antama), lasten vertaispalaute harjoitteluprosessin aikana sekä ohjaajien arviot lasten harjoitteluprosessista. Keskeistä palautteitten analyysissä on, etten tarkastele niinkään mitä ne kertovat taideobjektista sinänsä, vaan mitä ne kertovat subjektista, joka arviointia tekee. Tällainen analyysi myötäilee myös John Deweyn ajatusta taiteesta subjektin kokemuksena. Esimerkiksi yleisöpalautteissa on huomattavia eroja riippuen siitä, onko palautteen antaja lapsi vai aikuinen. Lasten arvioissa korostuivat esityksen humoristisuus ja yksityiskohdat, kun taas aikuiset arvioivat kokonaisuutta usein suhteessa siihen, että näyttelijäkäsikirjoittajat olivat 6-vuotiaita.

Oman ja toisen ohjaajakollegan toiminnan tarkasteleminen oli artikkelin puitteissa haastavaa. Etenkin oli vaikeaa aineiston yksiselitteisyydestä huolimatta myöntää, että olimme kyllä pyrkineet projektissa lapsilähtöisyyteen, mutta johonkin sellaiseen tiettyyn lapsilähtöisyyden muottiin, joka meillä itsellämme oli mielessä. Halusimme esimerkiksi lasten käsikirjoitusten olevan mielikuvituksellisia, luovia ja jännittäviä, ja huomattavamme lasten sadutustuotosten olevan sen sijaan arkipäiväisiä ja omasta näkökulmastamme tylsiä, aloimme syöttää lapsille kirjallisia vaikutteita. Luimme heille mielikuvituksellisina ja hauskoina pitämiämme satuja ja toivoimme, että lapsetkin valitsisivat tarinoilleen mielikuvituksellisempia aiheita. Käytimme siis osittain tiedostamattamme valtaa ohjataksamme lapsia haluamaamme suuntaan, ja kutsuimme silti toimin-

taamme lapsilähtöisyydeksi. Projektissa oli varsin monia lapsilähtöisyyden piirteitä, mutta silti havainto sai pohtimaan tarkemmin lapsilähtöisyyttä ja sen monenlaisia ilmentymisen muotoja. Käsite on jokseenkin kompleksinen, sillä sitä käytetään monessa eri yhteydessä ja se voinee viitata hyvin monenlaisiin käytäntöihin. Ja kuka oikeastaan määrittää tämän lapsilähtöisyyden kussakin yhteydessä? Eivät ainakaan lapset itse, kuten sain huomata. Lapsilähtöisyys on hieno ideaali, mutta käytännössä, kuten välillä meidän projektissamme, toiminta tuntui olevan eräänlaista aikuislähtöistä lapsilähtöisyyttä.

Mielenkiintoinen aiheeseen liittyvä kannanotto on Joseph Tobinin artikkeli ”The Irony of Self-Expression” (1995), jossa Tobin tarkastelee itseilmaisua japanilaisessa ja amerikkalaisessa koulukontekstissa. Itseilmaisua pidetään yhtenä keskeisenä varhaiskasvatuksen tavoitteena, mutta käytännössä sen opettaminen ja siihen kannustaminen on varsin ongelmallista. Tobin esittääkin, että itseilmaisun pedagogiikka on 1) käsitteellisesti sekavaa ja sisällöltään epä johdonmukaista 2) ei-sensitiivistä suhteessa luokka- ja kulttuurieroihin amerikkalaisessa yhteiskunnassa ja 3) oire postmodernista tyhjyydestä. Lapsia kannustetaan itseilmaisuuksiin, joka rinnastuu vapaaseen ilmaisuun, mutta itse asiassa opilaita opetetaan tietynlaiseen, opettajan hyväksymään itseilmaisuuksiin. Tobin kertoo esimerkin siskontytöstään Emmasta, jonka koulussa lapset tiettyinä opitunteina esittelevät toisille kirjoituksiaan ja piirroksiaan. Luokkakaverinsa Michaelin näyttäessä piirrostaan Emma oli kommentoinut sen näyttävän siltä kuin vauva olisi piirtänyt sen. Opettaja oli katsonut Emmaa viihteisesti ja käskennyt seuraavalla kerralla sanoa mukavampia asioita. (Tobin 1995, 233, 241, 243.) Tässä on juuri ongelmakohta: toisaalta lapsia kannustetaan ilmaisemaan tunteitaan ja ajatuksiaan, mutta toisaalta näiden tunteitten ja ajatusten pitäisi olla sellaisia kuin aikuiset toivovat niiden olevan. Samantyyppinen itseilmaisun ongelma näyttäytyi omassakin projektissamme, kun toivoimme lasten tuotosten olevan tietynlaisia, vaikka samalla painotimme esitysten olevan lapsilähtöisiä ja lastennäköisiä. Taustalla saattoi vaikuttaa ohjaajien paikoin romanttinen ajattelu suhteessa sekä lapsuuteen että taiteilijuuteen, vaikka juuri romanttisesta lapsikäsitteestä pyrimme ohjaajina ja tutkijoina tietoisesti irroittautumaan.

Eräässä yleisöpalautteessa huomautettiin, että ”leikkiä on hauska seurata mutta se ei ole esitys”. Tämä lausahdus on ollut yksi innoituksen lähde artikkelille 4, ”Children’s Art: Work or Play? Preschoolers Considering the Economic Questions of Their Theatre Performance”. Artikkelin ilmestyy *Childhood*-lehdessä. Alun perin artikkeli lähti liikkeelle huomiosta, että harjoitteluprosessin aikana lapset itse ottivat usein esille taloudelliset kysymykset: he halusivat tietää, kerätäänkö pääsylippituloja, mikä olisi sopiva hinta pääsylipulle, kuka saa rahat ja voisiko esitystä videoida, jotta nauhoitetta voisi myydä kauppoissa. Taloudelliset neuvottelut tuntuvat liittyvän myös arvostuskysymykseen eli lasten oman esityksen taloudelliseen ja sitä kautta jonkinlaiseen yleiseen arvoon. Taloudelliset ratkaisut liittyvät myös olennaisesti siihen, pidetäänkö lasten toimintaa tässä yhteydessä leikkinä vai työnä. Esimerkiksi kappaleen alussa mainitsemani yleisöpalautteen jättänyt henkilö on pitänyt esitystä pelkkänä leikkinä, lasten puuhasteluna, jota ei voi nimittää esitykseksi.

Lasten esityksen määrittäminen joko leikiksi tai työksi eli toiminnan käsitteellistäminen vaikuttaa vahvasti siihen, miten lapset ja heidän toimijuutensa tilanteessa käsitetään. Leikkiin liittyy lasten toiminnan marginalisoinnin vaara (Strandell 1995, 9) ja toisaalta työnkään käsite ei ole ongelmaton johtuen lapsuuteen ja lasten työhön liittyvästä diskurssista sekä perinteestä, jossa taiteen tekemisen luokittelu työksi on kyseenalaistettu esimerkiksi sen hauskuuden takia (Zelizer 1985, 92). Lasten toiminnan määrittäminen joissain tilanteissa työksi auttaisi näkemään lasten aktiivisen toimijuuden. Vähäisin motiivi tällaiselle käsitteellistämiseksi ei ole se, että lapset itse mielsivät toimintansa työnomaiseksi.

Artikkeli osoitti erään perustavanlaatuisen valta-asetelman: jos tekijä ja toimija itse määrittelee tekemisensä joksikin, tässä tapauksessa työksi, ei asia ole sillä ratkaistu. Määrittäminen tuntuu edellyttävän myös ulkopuolisten tahojen, ehkä voisi puhua väljässä merkityksessä yhteiskunnasta, hyväksyntää. Leikin ja työn lisäksi määrittämiskysymyksiä on monia: esimerkiksi kysymystä "Mikä on taidetta?" on pohdittu pitkään eri näkökulmista, eikä yksiselitteistä vastausta ole löytynyt. Määrittäjinä voivat toimia esimerkiksi taiteen tekijä itse, katsoja, taideinstituutio kuten museo tai taidemaailma. Vielä ongelmallisemmaksi tilanne muuttuu, kun käsitteellistämisen määrittäjät itse, tässä tapauksessa lapset, ovat jollain tavalla alistetussa asemassa. Määrittäminen ja käsitteellistäminen ovat monimutkaisia mekanismeja – on syytä pohtia myös, onko minulla tutkijana valtaa määrittää lasten toimintaa ja siten vaikuttaa näiden mekanismien toimintaan. Ennen tätä pohdintaa tarkastelen teemoja, joita olen toistuvasti sivunnut artikkeleissani ja jotka muodostavat yhdistävän tekijän kaikkien artikkelieni välille – näin ollen niitä voisi kutsua myös tutkimukseni ytimeksi.

6 AJATUKSIA LAPSISTA JA LAPSUUDESTA

TILANNE 5

Topi eli kääpiö Vilkas istuu kuumassa tuolissa. Muut saavat kysyä häneltä mitä haluavat.

Joonas: Mikä oli... mitä sä ekaks... ekana maailmassa näit... kun sä tulit mahasta maailmaan? Mitä sä ekaksi näit?

Topi (kääpiö Vilkas): Kodin.

OI: Se oli hyvä kysymys.

Joonas: No... mitä sä tekisit, jos sinulle ei olisi partaa?

Topi: No mä en oo... no... (*hymyilee ja osoittaa Samia sormellaan*) mä oon vielä pieni, hei!

Kääpiö Vilkaalla ei vielä kasva parta, mutta se saattaa olla pienen, ei-aikuisen etuoikeus, kuten kääpiötä esittävä Topi antaa ymmärtää. Välillä ihmettelen, kuinka paljon projektin aikana nousi esille lapsuuteen liittyviä haasteita ja eriarvoisuutta. Paljon nousi esiin myös lapsuuteen liittyviä etuja ja ilon aiheita, jotka myös olisivat olleet mahdollisia tutkimuskohteita, mutta en valinnut tutkivani niitä. Ehkä käytännöt ja ilmiöt eivät olleet minulle kiinnostavia silloin kun ne toimivat, vaan silloin kun ne eivät toimineet. Ja toisaalta, onhan uuden lapsuudentutkimuksen paradigman luonne selvästi lasten asemaa kohtaan kriittisesti suhtautuva ja sitä kohottamaan pyrkivä, vaikka alan itsensä kriittisyydestä voi olla montaa mieltä (ks. Alanen 2011). Aineistoesimerkissä 4 voi tarkastella aikuisen ja lapsen vuorovaikutusta tilanteessa ja huomata, että lapset keskustelevat keskenään tasavertaiselta vaikuttavalla tavalla, kun taas aikuinen ottaa arvottajan aseman todetessaan ”Se oli hyvä kysymys”. Lapsuutta on hankala käsitellä ilman aikuisuutta ja suhteisiin liittyviä vallankäytön kysymyksiä. Vallankäyttö ulottuu myös lapsuuden ilmiöiden käsitteellistämiseen sekä sellaisiin spesifeihin käsitteisiin, kuten lapsen toimijuus, lapsen taiteilijuus, lastenkulttuuri, lapsen leikki ja lapsen tila. Nämä käsitteet, lapsuuteen liittyvien ilmiöiden käsitteellistäminen yleensä sekä vallankäytön kysymykset muodostavat sen ytimen, joka yhdistää eri artikkeleitani ja kokoaa niiden teemat osaksi laajempaa lapsuudentutkimuksellista keskustelua.

6.1 Lasten toimijuus

Lasten toimijuudesta on tullut lähes hokema uuden lapsuudentutkimuksen kentällä – lapsen sosiaalisen toimijuuden myönnetäänkin olleen uuden lapsuudentutkimuksen kehittymisen ydinasioita (James & James 2008, 9). Toimijuuden käsitteeseen, kuten käsitteisiin yleensäkin tutkimuksen aloilla, liittyy tiettyjä ongelmia ja haasteita. Michael Vandenbroeck ja Maria Bouverne-De Bie (2010) tuovat esille toimijuuteen liittyvät kaksi tasoa: toisaalta toimijuudella viitataan lasten vertaisvuorovaikutukseen ja toimintaan omissa konteksteissaan mikrotasolla, ja toisaalta taas lapset asetetaan makrotason rakenteiden kontekstiin ja tarkastellaan lähinnä heidän toimijuutensa kieltämistä. Tästä muotoutuu ongelma lapsuudentutkimuksen kentällä siinä mielessä, ettei lapsuutta tarkastella kokonaisuutena eikä edellä esitettyjä näkökulmia siis tuoda yhteen. Kirjoittajien mielestä tämä liittyy myös objektivistisen, rakenteisiin keskittyvän, sekä subjektivistisen näkökulmien erottelamiseen. (Vandenbroeck & Bouverne-De Bie 2010, 18–19.) Kahtiajako voidaan kieltämättä nähdä myös oman tutkimuksen haasteena, sillä painotus on vahvasti mikrotasolla.

Uuden lapsuudentutkimuksen parissa toimivat tutkijat ovat suhteellisen yksimielisiä sen suhteen, että tarvitaan sellaista vapauttavaa pedagogiikkaa, joka ottaisi lasten toimijuuden vakavasti ja jossa lapset tulisivat kuulluiksi. Tässä nousee kuitenkin esiin eräs toinen toimijuuden huomioivaan tutkimukseen liittyvä haaste: lasten toimijuuden huomioiva tutkimus ja sen käytännöt saattavat myös vaientaa tiettyjä ryhmiä. Lapset käsitetään homogeenisenä ryhmänä, jolloin saatetaan peittää ikään, sukupuoleen, etnisyyteen tai kulttuuriin liittyviä eroja ja epätasa-arvoisuuksia. Samalla oletetaan kaikkien lasten yhtä lailla hyötyvän lapsen toimijuuden huomioivasta, neuvottelevasta lähestymistavasta. Lasten toimijuuden kohdallakin tulisi olla kriittinen ja refleksiivinen, sillä ”lapsen etu’ on erityinen asia, jota kyseenalaistamattomat oletukset eivät saisi päästää hallitsemaan”. (Vandenbroeck & Bouverne-De Bie 2010, 28–29.) Tutkimusprojektissamme halusimme antaa lasten pääasiallisesti tehdä taiteellista sisältöä koskevat päätökset, mutta mitä tarkoitimme lapsilla? Kyseessä oli lapsista koostuva ryhmä, jolloin päätökset tehtiin demokraattisesti esimerkiksi äänestämällä, jolloin osa lapsista joutui yleensä pettymään. Useammin kuin kerran äänestyksessä hävinneet lapset protestoivat osoittamalla mieltään ja kieltäytymällä osallistumasta. Tilanteen teki mutkikkaaksi myös lasten sukupuolijakauma, sillä varsin usein tytöt olivat samaa mieltä keskenään ja pojat toistensa kanssa yksimielisiä. Näin ollen usein sen sukupuolen edustajat, joita oli enemmän paikalla, saivat tahtonsa läpi. Kaikki lapset eivät luonnollisesti tulleet aina kuulluiksi, eikä lapsia voi käsittää täysin yhtenäisenä etuja saavuttaneena ryhmänä tässä mielessä.

Lasten toimijuuteen lapsuudentutkimuksen kentällä liitetään etuliite ”sosiaalinen”. Toimijuuden määrittelyminen nimenomaan sosiaaliseksi johtuu siitä, että sosiologialla on sekä ollut niin voimakas merkitys lapsuudentutkimuksen muodostumiselle että merkittävä asema kentän toiminnalle nykyisinkin.

Sosiaalisen toimijuuden voi katsoa sisältävän kulttuurisen toimijuuden tai taiteellisen toimijuuden, kuten itse olen määritellyt käsitteen tutkimuksessani, mutta olisi hyvä pohtia tarkemmin, voidaanko nämä todella sijoittaa sosiaalisen toimijuuden käsitteen alle. Esimerkiksi toimijuuden käsite ilman etuliitteitä voisi liittyä toimijuuteen laajemmassakin kuin vain sosiaalisessa merkityksessä – esimerkiksi Allison Jamesin ja Adrian Jamesin vuonna 2008 ilmestyneessä lapsuudentutkimuksen keskeisiä käsitteitä selittävässä teoksessa ”Key Concepts in Childhood Studies” toimijuus selitetään pelkästään sosiaalisen toimijuuden kontekstissa.

Toimijuus piirtyy tutkimuksessani monimuotoiseksi rakennelmaksi, joka on kosketuksissa muun muassa instituutioihin, lasten kanssa toimiviin aikuisiin, lasten keskinäisiin sosiaalisiin suhteisiin, taiteelliseen ilmaisuun, subjektiivisiin motiiveihin sekä kulttuuris-historialliseen kontekstiin. Toimijuuden kompleksisen rakenteen huomioon ottaen on hieman yllättävää, että lapsuudentutkimuksen käsitteitä esittelevässä kirjassa (James & James 2008) toimijuus määritellään yksilöitten kapasiteetiksi toimia itsenäisesti. Usein on käyty keskustelua siitä, voiko yksilö todella toimia itsenäisesti riippumatta yhteiskunnan rakenteista ja instituutioista. Toimijuus voidaan kyllä nähdä suhteessa moniin asioihin, kuten ajattelen, mutta sen ydin on lapsuudentutkimuksen kentällä selvästi lasten omaa toimintaa ja kyvykkyyttä korostava.

6.2 Lasten taiteilijuus

Lasten leikillä ja taiteella on yhtymäkohtansa – olen pohtinut niitä muun muassa artikkeleissani 3 ja 4. Toki, etenkin teatteritaidetta tarkastellessa, tällaisia yhtymäkohtia on havaittu muussakin tutkimuksessa. Siitä huolimatta filosofian, estetiikan ja taiteen teorian kentällä lapsi-subjekti ei ole, muutamia poikkeuksia lukuun ottamatta, läsnä (von Bonsdorff 2005, 257). Pauline von Bonsdorff (2005) ehdottaakin artikkelissaan ”Play as Art and Communication: Gadamer and Beyond”, että lasten leikkiä olisi kiinnostava tarkastella suhteessa taiteeseen, etenkin mielikuvituksen, ymmärtämisen ja kommunikaation näkökulmista. Lapsen subjektiivisuuden näkymättömyyden lisäksi von Bonsdorff perustelee ehdotustaan sillä, että lapset ovat esteettisesti kiinnostavampia toimijoita kuin aikuiset. Väitettä voitaneen argumentoida siten, että yleensä lapsia käsitellään suhteessa aikuisiin heidän heikkouksiensa ja puutteidensa kautta. Von Bonsdorff puolestaan näkee lasten olevan aikuisia uteliaampia, mielikuvituksellisempia, aktiivisempia, energisempiä, ennakkoluulottomampia ja vapaampia suhteessa esimerkiksi ajatteluun ja sosiaalisiin konventioihin. (von Bonsdorff 2005, 260, 266, 272, 274.) Näkemys muistuttaa teatteriprojektissamme ilmennyttä romanttisesti väritynyttä oletustamme lasten tuotosten mielikuvituksellisuudesta ja innovatiivisuudesta. Varmasti osa lapsista onkin mielikuvituksellisia ja ennakkoluulottomia, mutta oman aineistoni perusteella lapset eivät väistämättä ole sitä, ainakaan sillä tavalla kuin aikuinen olettaa heidän olevan. Lasten taiteili-

juuden tunnistamisen kautta voitaisiin kuitenkin nähdä lapsi kompetensseineen toisella tavalla. Ja kuten oma tutkimusaineistoni osoittaa, lapset itse haluavat ottaa taiteellisen tekemisensä vakavasti. He mieltävät sen jopa työnomaiseksi toiminnaksi ja vaativat työstään asianmukaista korvausta.

Toisinaan taidekentän ulkopuolella käydyissä keskusteluissa marginalisoidaan samalla tavoin sekä taide että lapsi, sillä molemmat kuuluvat ”todella tärkeitten asioiden” ulkopuolelle – täten voisikin olla syytä haastaa aikuiskeskeinen näkökulma subjektiivisuudesta (von Bonsdorff 2005, 258). Jos taide ja esteettinen kokemus voidaan ymmärtää potentiaalisena aikuisen ja lapsen välisenä kommunikoinnin muotona, nousee leikin tärkeys esille, ja leikin ja taiteen vertaaminen on hedelmällistä. Von Bonsdorff muistuttaa vertaamisen koskevan taiteen aistillisia, tunteellisia, sosiaalisia sekä kognitiivisia haasteita – tavoitteena on nähdä leikki jatkuvasti luovana ja haastavana toimintana, joka luo kulttuurista todellisuuttamme. Juuri taiteen ja leikin mahdollisuudet toisenlaisten fyysisten ja sosiaalisten tilojen avaamisessa ovat keskeisiä: leikki voi edesauttaa lapsen ja aikuisen välistä vuorovaikutusta. (von Bonsdorff 2005, 277–278.) Marissa McClure (2011) puolestaan ehdottaa, että lasten taiteen ymmärtäminen leikin kautta voi auttaa haastamaan ja rikastamaan vallalla olevia diskursseja, joissa lasten taide yhdistetään eristyksissä oleviin, rajoittuneisiin tarkoituksiin, kuten ilmaisu, luovuus ja individualismi. Leikin ja taiteen yhtymäkohtien pohjittaminen on mielestäni hedelmällistä, sillä leikin uudenlainen ymmärtäminen suhteessa taiteeseen voisi kuitenkin olla arvokasta sekä taiteen kentän avartumisen että lasten leikin aseman kohentumisen kautta.

Marissa McClure (2011) käsittelee omassa tutkimuksessaan neljä- ja viisivuotiaiden lasten tekemiä videotaideteoksia. McClure (2011, 5) pohtii lasten subjektiivisuuden kompleksisuutta, kun lapset toimivat projektissa sekä ohjaajina, toimijoina, esiintyjinä, osallistujina, leikkijöinä ja katsojina. Lasten tuotokset voivat olla yhtä aikaa rationaalisia ja irrationaalisia, ja lisäksi ne voivat sekä kumota että vahvistaa vallalla olevia kulttuurisia narratiiveja. Lasten tapa vahvistaa kulttuurisia narratiiveja taas osoittaa heidän kykyään osallistua monenlaisiin kulttuureihin ja yhteiskuntiin (McClure 2011, 7). Lapset voidaan myös asettaa aktiivisiksi kirjailijoiksi ja kulttuuristen tekstien tulkitsijoiksi, kuten Grace ja Tobin (2002) ovat tehneet. Subjektien nimeäminen ja luokittelu ovatkin keskeisiä myös suhteessa lasten toimijuuteen. Itse lähestyin aluksi tutkimusaineistoa nimenomaan siitä näkökulmasta, miten vallitseva aikuisten tuotama lastenkulttuuri vaikuttaa lapsiin. Sen sijaan tai ainakin sen lisäksi olisin voinut miettiä, miten lapset vaikuttavat kulttuuriin, miten lapset tulkitsevat aikuisten heille tuottamaa materiaalia ja miten lapset muuntelevat kulttuurisia tekstejä. Myöhemmin omaksuinkin lapsen toimijuutta korostavan lähestymistavan. Nimenomaan tällaista näkökulman muutosta lasten tunnistaminen taiteilijoiksi voisi tukea.

On oleellista pohtia, voisiko lapsi olla taitelija. Samalla tavoin voi pohtia, onko olemassa lastenkulttuuria. Jotkut tutkijat kuitenkin ottavat askeleen eteenpäin ja kirjoittavat lasten taiteesta taiteena, lastenkulttuurista ikään kuin sitä itsestään selvästi olisi ja lasten vastarinnasta kyseenalaistamatta käsitteen sopivuutta. Olen itse tutkimusta tehdessäni joutunut miettimään, olenko liiaksi

juuttunut käsittelemään perustavanlaatuisia nimeämiseen ja käsitteellistämiseen liittyviä kysymyksiä. Koen kuitenkin lapsuudentutkimuksen alan olevan niin tuore ja monimuotoinen, että käsitteiden tarkistus, pohdinta ja vertailu on hedelmällistä ja tärkeää.

6.3 Lastenkulttuuri

Lastenkulttuurin käsitteellinen ymmärtäminen ei ole vielä täysin vakiintunut lapsuudentutkimuksen kentällä (Heinz 2000, 9). Lasten kulttuureja kulutusyhteiskunnissa tarkastellut Heinz Hengst (2000, 9) toteaa, että alan etnografiset tutkimukset tekevät kyllä pesäeron perinteisestä lapsuuden käsitteellistämisestä asettamalla lapset aktiivisiksi subjekteiksi kulttuurisissa prosesseissa. Lasten maailmaa ei myöskään esitetä erillisenä saarekkeena aikuisten maailmasta. Kuitenkin lasten maailmat pysyvät ikään kuin erillisinä tästä maailmasta, kun ne analysoidaan erityisinä, omassa pienoismaailmassaan sijaitsevina kulttuureina. (Hengst 2000, 9). Näen tämän huomattavana ongelmana, joka koskee lapsuudentutkimusta laajemminkin. Lapset ovat jotain erityistä ja he eroavat joiltain osin aikuisista. Kuitenkin he ovat merkittävä, aktiivinen osa yhteiskuntaa. Miten tutkimus voisi yhtä aikaa sekä kunnioittaa lasten ja aikuisten eroa että olla tuottamatta sitä lisää? Itse olen kamppailut kysymyksen kanssa koko tutkimuksen teon ajan. Tiedostan kyllä, että välillä, korostaessani lapsuuden erityispiirteitä, tuotan väistämättä tutkijana lapsuutta jonakin irrallisena ja erillisenä ilmiönä. Välillä taas, pyrkiessäni painottamaan lasten aktiivisuutta ja lievittämään aikuisen ja lapsen toimijuuden välisiä eroja, saatan sivuuttaa lapsuuden erityisyyden. Tämä tasapainottelemisen ongelma näkyy niin keskusteluissa lastenkulttuureista kuin keskusteluissa lasten toimijuudesta, lapsilähtöisyydestä, lasten taiteesta, leikistä – lapsuudesta ja sen ilmiöistä yleensä.

Lastenkulttuuri on käsitteenä kaikkea muuta kuin yksiselitteinen – sillä viitataan paradoksaalisesti usein aikuisten lapsille tuottamaan kulttuuriin (Mouritsen 2002, 16–17). Lasten oma kulttuuri taas kategorisoituu usein leikkikulttuuri-käsitteen alle – se näyttäytyy lasten omalla reviirillä, aikuisen ulottumattomissa ja se on luonteeltaan omaehtoista, jolloin lapset ryhmänä jakavat toimintaa, ajatuksia ja tulkintoja kulttuurisista ilmiöistä (Pääjoki 2001, 288; Kalliala 1999, 54). Teatteriprojekti oli taas aikuisten ja lasten yhdessä tuottamaa kulttuuria. Tästäkin syystä lasten toimijuuden kysymykset tuntuivat hyvin usein kietoutuvan yhteen aikuisten toiminnan kanssa ja suhteessa aikuismaailmaan. Pelkästään lasten omaan kulttuuriin keskittyvän tutkimuksen näkökulma olisi varmasti ollut toinen.

Lastenkulttuurin olemassaoloa voi tietysti pohtia, mutta itse koen käsitteen sellaisena, jota ilman lapsuudentutkimuksen olisi hankala tulla toimeen. Oleellista on kuitenkin kulttuurisen relativismin olemassaolo: lapsia kohtaan on eri kulttuureissa varsin erilaisia odotuksia ja asenteita, joten kokemukset ja ymmärrys lapsuudesta vaihtelevat (James & James 2008, 40–41). Näin ollen las-

tenkulttuurin sijaan olisi syytä toisinaan puhua lastenkulttuureista. On hyvä tiedostaa, että myös tämä tutkimus ja tutkimuksen tuottama käsitys lastenkulttuurista on aika- ja paikkasidonnainen, ja myös riippuvainen teatteriprojektin kontekstista, jossa tutkimus on toteutettu. Toisinaan on kuitenkin mahdollista puhua lastenkulttuurista yleensä, sillä kaikkia lapsia yhdistää vähemmistöryhmän asema, vallan puute suhteessa kansalaisuuteen sekä haavoittuvuus suhteessa aikuismaailmaan (James & James 2008, 42). Koenkin kaikkien edellä mainittujen tekijöiden olevan sellaisia, joilla on ollut suuri merkitys oman tutkimusongelmani ja -kysymysten sekä tarkastelemieni ilmiöiden kannalta. Tästä syystä puhun tutkimuksessani lastenkulttuurista yleensä, ja tarkoitan sillä sekä aikuisten, lasten että aikuisten ja lasten yhdessä tuottamaa kulttuuria.

6.4 Lapsuus ja vallan kysymyksiä

Tutkijana olen kokenut läpi prosessin haasteelliseksi kysymykseksi sen, miten lapsen ja lapsuuden käsitän. Positioni suhteessa lapsuuteen heijastuu ja konkretisoituu kirjoittamisprosessissa. Miten tuotan ja ylläpidän lapsikäsitystäni kirjoittamalla? Tuotanko mahdollisesti toisetta puhumalla lapsista homogeenisenä, omasta näkökulmastani katsottuna ulkopuolisena ryhmänä? Toisaalta tiedostan, että teen lapsuustutkimusta ja että on tärkeää ja jokseenkin välttämätöntä puhua juuri lapsista. Michel Vandenbroeck ja Maria Bouverne-De Bie (2010, 29) päätyvät artikkelissaan siihen johtopäätökseen, että ”lasten tarkastelu erillisenä kategoriana, aikuisten vastakohtana, voi johtaa lasten parempaan ymmärtämiseen ja tunnustamiseen, mutta peittää samanaikaisesti joitain mekanismeja, joilla tiettyjä lapsiryhmiä ja heidän vanhempiaan marginalisoidaan”. Kirjoittajat korostavat valtasuhteiden käsittelyn tärkeyttä ja osoittavat, ettei valtasuhteita voi palauttaa ainoastaan lapsi–aikuinen-dikotomiaksi.

Hyvin usein tutkimuksen tekemisen mittaan sain joko artikkelien lukijoilta tai konferenssi-esitelmieni kuulijoilta palautetta, jossa korostui pedagogisen ajattelun vaatimus. Kommentoijat halusivat puuttua esimerkeissä ilmi käyneisiin aikuisten tapaan toimia projektin ohjaajina ja esittää jonkinlaisia muutosehdotuksia, kuten ”Olisivatko aikuisohjaajat voineet toimia toisin, lapsilähtöisemmin tai aikuisjohtoisemmin?” tai ”Olisiko kiusaaminen ollut estettävissä?”. En pelännyt ohjaajien toiminnan tarkastelua kriittisesti, mutta välillä oli turhauttavaa selittää, että aikuisten toiminnalla on tietysti vaikutuksensa lasten toimintaan, mutta se ei nyt ole tutkimukseni keskiössä. Ei ollut alun perin tarkoituskaan, että projekti onnistuisi täydellisesti, mitä tämä sitten ikinä tarkoittaakaan, tai että lapsia systemaattisesti keskityttäisiin kasvattamaan tiettyyn suuntaan, vaan tarkoitus oli tutkia lasten toimijuutta kaikkine mahdollisine piirteineen.

Toki tutkimusalanani on nimenomaan taidekasvatus ja toki aikuisten toiminta, olipa se tietoisesti kuinka kasvatuksellista tahansa, vaikutti lasten toimintaan. Samoin lasten toiminta vaikutti aikuisten ohjaajien toimintaan – kysehän

oli yhteisprojektista ja vuorovaikutuksesta. Koin tutkijana, että toisinaan pedagogisuuden perinne, myös oman henkilökohtaisen historiani mukana tuoma, vaikeutti pyrkimystäni ymmärtää tutkimuskohdetta. Minullahan on opettajan pätevyys, työkokemusta opettajana sekä työkokemusta draamakasvatuksesta esimerkiksi päiväkotikäisten kanssa. Välillä huomasin ajattelevani tutkimusprosessiin osallistuvia lapsia ensisijaisesti oppijoina, mikä häytti lasten ymmärtämistä aktiivisina toimijoina ja taiteilijoina. Leena Alanen (2009, 15) esittääkin tärkeän kysymyksen: ”miten riittävä 1900-luvun mittaan vahvistunut psykologis-pedagoginen lapsuuskäsitys on, kun halutaan ymmärtää lapsuuden muutosta”?

Mielenkiintoisin pedagogista näkökulmaa korostava palaute oli sellainen, josta ilmeni pettymys aiheittani kohtaan sekä perustavanlaatuisen kritiikin liittyen tutkimusasetelmaan. Palaute koski lasten projektin aikana esiin nostamia taloudellisia keskusteluja. Palautteenantaja oli sitä mieltä, ettei ole mielekästä tutkia lasten käsitystä rahasta, jos se ei ole ollut projektin alkuperäinen tarkoitus. Palautteenantaja korosti, että tällaisen aiheen kohdalla pitäisi olla niin, että lapset olisivat laatineet näytelmän rahasta ja että ennen sitä aikuiset olisivat kertoneet heille siitä. Itse olen pitänyt tutkimuksellisenä ansiona sellaista asennetta, joka mahdollistaa aineistosta esille nousevien teemojen tarkastelun alkuperäisistä tutkimuskysymyksistä huolimatta. Jos lapset itse ottavat aiheen esille projektin yhteydessä, eikä juuri se kerro aiheen merkityksestä tutkittaville itselleen? Eikö koko tutkimus menettäisi lapsikeskeisen ideansa, jos lasten omien ajatusten sijaan alettaisiin tutkia aikuisten lapsille projektia varten opettamia asioita? Tämä kuvaa myös lapsudentutkimuksen kenttää, sillä tutkimusalue on suhteellisen uusi, eikä suinkaan yhtenäinen. Näin ollen vallalla on hyvin erilaisia tapoja lähestyä lapsuutta ja lasten elämää.

Lapsuutta tutkivat joutuvat miettimään asemaansa lapsiin nähden aikuisena ja tutkijana. Minkälaista aineistoa haluan ja millä tavalla saavutan haluamani? Miten pääsen aikuisena osalliseksi lastenkulttuuriin? Ratkaisuja on monia. Esimerkiksi tutkija William Corsaro (2003, 7-8) kieltäytyttiin ottamasta mukaan neljävuotiaiden hiekkalaatikkoleikkiin suuren koon perusteella, joten hän päätyi yrittämään osallistua lasten maailmaan käyttäytymällä kuin epätyypillinen aikuinen. Samansuuntaisesti on toiminut Nancy Mandell (1988), joka nimittää etnografista tutkimustapaansa suhteessa lapsiin ei-aikuismaiseksi rooliksi (the least-adult role). Mandell väittää, että jopa fyysiset eroavaisuudet voidaan roolin avulla minimoida niin pieniksi, että tasavertainen osallistuminen lasten toimintaan on mahdollista. Ei-aikuismaisen tutkijan täytyy ensinnäkin hyväksyä tutkimuskohteensa riippumatta iästä, rodusta, luokasta ja sukupuolesta riippumatta ja unohtaa kognitiivinen kypsyytensä ja ikänsä suhteessa lapseen. Jo tekniikan ensimmäinen vaatimus tuntuu yksinkertaisesti mahdottomalta – ikään kuin tällaiset asiat voisi tietoisesti ja totaalisesti unohtaa. Toiseksi Mandell ehdottaa, että aikuistutkija ottaa lasten ajatukset, näkökulmat ja toiminnot tosissaan. Tämä on lähes perusedellytys lapsudentutkimuksen kentällä. Kolmanneksi aikuistutkijan täytyy Mandellin mukaan osallistua lasten kanssa yhteiseen toimintaan, esimerkiksi jakamalla sosiaalisia objekteja näiden kanssa. (Mandell 1988, 435–436, 464.) Tämäkin on oma kysymyksensä, sillä pal-

jon on tehty ansiokasta lapsuudentutkimusta, jossa aikuinen toimii ulkopuolisenä tarkkailijana suhteessa lapsiryhmään. Aikuisen osallistuminen tilanteisiin varmasti muuttaa niitä perustavanlaatuisesti – enkä halua arvottaa, että tämä olisi joko hyvä tai huono asia.

Itse toimin teatteriprojektissa aikuisena, ohjaajana ja tutkijana, mutta en päiväkodin toimintakulttuurin edellyttämällä tavalla. Emme esimerkiksi noudattaneet harjoittelun aikana samoja sääntöjä kuin päiväkodin henkilökunta, eikä suhtautumisemme lapsiin ollut tarkoitus olla merkittävällä tavalla pedagoginen. Siinä mielessä toimimme aikuisina ja kasvattajinakin, että asetimme ja valvoimme tiettyjen, lasten kanssa yhdessä sovittujen sääntöjen noudattamista, kuten ”ei saa kiusata”. Halusimme kuitenkin, että lasten omat ideat ja päätökset toteutuisivat esityksen valmistelemisen aikana. Pelleilimme ja hulluttelimme lasten kanssa harjoittelun yhteydessä, ja annoimme heidän suhteellisen vapaasti ilmaista ideoitaan ja ajatuksiaan, joten roolimme ei ollut samalla tavalla auktoritatiivinen kuin päiväkodin henkilökunnalla. Halusimme siis korostaa lasten omaa toimijuutta, mutta emme kuvitelleet minään hetkenä olevamme samankaltaisessa asemassa heidän kanssaan, joten roolimme ei muistuttanut ei-aikuismaista tutkijan roolia.

Leikin ja taiteen tekemisen kenttä vaikutti alusta saakka sellaiselta kontekstilta, joka avasi erilaisen mahdollisuuden kommunikoida lasten kanssa. Pauline von Bonsdorff (2005, 277) ehdottaa, että leikki voisi toimia lapsen ja aikuisen välisenä kommunikaation ja ymmärtämisen tapana, sillä leikissä normaalit valtarakenteet eivät ole voimassa osallistujien toimiessa rooleissa. Samansuuntaisesti koskien taidekasvatuksen kenttää, ehdottaa Tarja Pääjoki (2007, 294) taiteellisen toiminnan voivan synnyttää leikinomaisen tilan, jossa ”aikuisen maailma ei ole normalisoiva malli, johon lapsi halutaan sovittaa”. Myös draamakasvatuksen kentällä mainostetaan usein draamakasvatuksen metodeja ja roolissa toimimista keinoina asettaa valtasuhteet päälaelleen ja siten auttaa osallistujia leikin avulla esimerkiksi samaistumaan kiusattuihin. Idea on hyvä ja kaunis, ja toivoisin sen toteutuvan. Kuitenkin omassa aineistossani huomasin, etteivät 6-vuotiaiden valta-asetelmat kadonneet heidän toimiessaan rooleissa. Päiväkodin normaaliarjessa paljon valtaa omaava Niklas toimi näytelmässä Leijonana, jonka olisi pitänyt totella Leijonakuningasta – näin ei kuitenkaan käynyt, vaan Leijona hangoitteli vastaan ja lopulta haastoi Leijonakuninkaan kiusaamisellaan varsinaisessa esitystilanteessa. Myös Pikku ilvestä näyttävällä Johannalla oli vertaisryhmässään paljon valtaa. Esityksessä hänen olisi kuulunut mennä arestiin Äiti-ilveksen käskystä, mutta Pikku ilves hangoitteli vastaan ja uhmasi äitiään toistuvasti. Näin ollen muistutan, että leikki ei väistämättä riko valtarakenteita esimerkiksi lapsen ja aikuisen välillä, kun se ei sitä selvästi tee lasten keskinäisissäkään suhteissa. Huomauttaahan Pääjokin, että näin tapahtuu vain ”parhaimmillaan”, ja von Bonsdorff muistuttaa, että leikillä on tällainen ”taipumus” – poikkeuksetta normaalit valtasuhteet eivät siis horju.

On myös hyvä muistaa, ettei aikuisen ja lapsen valtasuhdetta tarvitse arvottaa negatiivisesti, mutta sen olemassaolo on hyvä tiedostaa. Se asettaa omat ehtonsa esimerkiksi aikuisten ja lasten väliselle vuorovaikutukselle. Epäsym-

metrisestä valtasuhteesta johtuen aikuisen ja lapsen kommunikointi tuntuu olevan lapsuudentutkimuksen yksi haasteellisimpia kohtia. Miten aikuinen tutkija voi ymmärtää lasta? Vaikuttaako valtasuhde perustavanlaatuisesti aikuisen ja lapsen dialogiin, vai voiko siitä jotenkin irtaantua? Onko siitä edes syytä irtautua? Pitäisikö lapset kohdata erilaisina vai samanlaisina kuin me aikuiset? Minkälaisilla tutkimuksellisilla valinnoilla teemme parhaiten oikeutusta tutkittaville lapsille? Voisivatko lapset olla tutkijoita? Nykyään on alettu toteuttaa lasten tekemää tutkimusta, jossa lapset ovat tilanteesta riippuen enemmän tai vähemmän tutkimuksen tekijöitä. Lapset saattavat esimerkiksi toimia toisten lasten haastattelijoina ja toimia täten tutkijakumppaneina tai jopa ideoida ja toteuttaa haluamansa tutkimuksen aikuisten avulla. Tämänkaltainen tutkimus on tietysti osaltaan hieno tunnustus lasten toimijuudelle, mutta varmasti osittain ongelmallinenkin ottaen huomioon, että tieteelliset käytännöt ovat niin perustavanlaatuisesti aikuismaailman tuotoksia – kysehän on myös olennaisesti siitä, minkä ikäisistä lapsista on kyse. Projektit edustavat kuitenkin lasten näkökulman arvostamista ja sen esille tuomista. Tämä on myös eräs tutkimusidea, jota olisi kiinnostava kehittää: pohjana voisi olla jonkinlainen lasten ideokuva ja toteuttama tutkimusprojekti, jossa tutkija toimisi assistenttina – ja tutkijana.

6.5 Lasten tilat

Tilaa on tarkasteltu lapsuudentutkimuksen alalla useasta eri tieteenalasta käsin: sosiologiasta, antropologiasta, maantieteestä ja psykologiasta. Näin ollen hyvin erityyppiset kysymykset ovat kiinnostaneet tutkijoita. Esimerkiksi psykologit ovat halunneet selvittää, miten fyysinen ympäristö on vaikuttanut lapsen psyykkiseen ja kognitiiviseen kehitykseen kun taas sosiologit ja maantieteilijät ovat useammin pohtineet sitä, miten lapset tuottavat merkityksiä valitessaan tiettyjä tiloja käyttöönsä ja käyttäessään niitä. Usein tehdään myös erottelu lasten tilojen (*spaces of children*) ja lapsia varten tuotettujen tilojen (*spaces for children*) välillä. Tämä erottelu kiinnittää huomiota siihen, että jotkut paikat, kuten koulu, on suunniteltu lapsia varten ja toiset paikat, kuten joutomaat, saattavat toimia esimerkiksi lasten leikkipaikkana, vaikka niitä ei ole lapsia varten tarkoitettu. Ensimmäiset edustavat tietysti sitä näkemystä, joka aikuisilla on siitä, mitä lapset heidän mielestään tarvitsevat. Usein lapsilla itsellään ei ole juurikaan valtaa niiden suunnittelussa. Jälkimmäiset taas ovat lasten itsensä aktiivisesti luomia. (James & James 2008, 129–132.)

Ei kuitenkaan ole yksiselitteistä, mitä tilalla tarkoitetaan. Allison Jamesin ja Adrian Jamesin lapsuudentutkimuksen keskeisiä käsitteitä esittelevässä kirjassa (2008) tila tuntuu viittaavan ennen kaikkea fyysiseen ja konkreettiseen, mutta olettaisiin tilassa olevan kyse muustakin. Sosiaalitieteilijä ja maantieteilijä Doreen Massey (2008, 14) tarkastelee tilan ja paikan käsitteellistämistä, sillä tapa käsitteellistää tilaa, aikaa ja paikkaa vaikuttaa merkittävästi ajatteluumme näihin ilmiöihin liittyen. Massey myöntää myös pyrkivänsä puolustamaan niiden

tietynlaista käsitteellistämistä, sillä hän ei esimerkiksi halua nähdä paikkaa tilan vastakohtana, juurtuneena käytänteenä, kuten se usein hahmotetaan. Massey kritisoi myös käytäntöä, jossa tila nähdään vastakkainasettelun kautta: aika nähdään muuttuvana ja tila ajan toisena, pysähtyneenä. Sen sijaan Massey näkee tilan muodostuva käytännöissämme ja vuorovaikutussuhteissamme, jolloin tila on jatkuvasti tuottamisen kohteena. Näin tila haastaa meidät ajattelemaan esimerkiksi sitä, miten ”me (ihmiset ja ei-ihmiset) aiomme elää yhdessä”. (Massey 28, 14–15.) Haluaisin kritisoida myös tilaan liittyvää vastakkainasettelua, jossa suuri määrä tilaa nähdään positiivisena ja pieni määrä tilaa negatiivisena asiana. Tällainen arvottaminen on kyseenalaista, sillä vaikka omassa projektissamme pyrimme antamaan lapsille mahdollisimman paljon tilaa, eivät kaikki lapset sitä välttämättä koe hyväksi. Esimerkiksi lasten suunnitellessa itsenäisesti roolivaatetustaan Kiia piirsi itselleen leijonanasun (kuva1), jossa leijonalla oli hame ja jossa leijona oli kauttaaltaan vaaleansininen. Keskustellessamme asusta hän antoi neuvoja sen toteuttamiseen ja piti kiinni ideastaan. Lopulta hänelle selvisi, että muut lapset olivat suunnitelleet itselleen mahdollisimman paljon autenttista leijonaa muistuttavat asut, joissa leijona oli vaaleanruskea. Kiia tuli ilmoittamaan, että hän halusi samanlaisen asun kuin muilla. Vaikka tilaa yksilöllisyyteen ja mielikuvitukselliseen taiteelliseen toteutukseen tarjottaisiin, kaikki lapset eivät sitä välttämättä halua käyttää.



KUVA 1

Massey muistuttaa, että tila on henkilökohtainen kokemus ja käsitys, ja se muodostuu liikkeestä, kommunikaatiosta ja sosiaalisista suhteista. Sosiaalisuuden merkitys näyttäytyy myös äskeisessä esimerkissä vaaleansinisestä leijonanasusta. Paikan käsite liittyy Massey'n tilan määrittelyyn oleellisesti, sillä

sen on, tilan ohella ja yleensä sitä vahvemmin, ajateltu tarkoittavan jotain pysyvää ja jotain, jonka voi erottaa rajoilla toisesta paikasta. Massey kertoo viettäneensä tuskaisimpia hetkiä maantieteilijänä silloin, kun on vastentahtoisesti joutunut miettimään, miten voisi piirtää jonkin alueen, kuten ”East Midlands” rajat. Paikka muodostuu toisin. Jos ajatellaan yhteisöä, siis yhtenäistä sosiaalista ryhmää, joka asuttaisi tiettyä paikkaa, niin tämä ei silti tarkoita, että kaikilla yhteisön jäsenillä olisi samanlainen paikantuntu. Yhteisöt eivät ole niin homogeenisiä kuin yleensä luullaan, sillä esimerkiksi homogeenisenä pidetyn kaivoskylän yhteisön miehillä ja naisilla on luultavasti varsin erilainen paikantuntu. (Massey 2008, 19, 26, 28.) Paikantuntu on luultavasti hyvin erilainen myös kaivoskylässä asuvilla lapsilla.

Ihmisten sijoittuminen tila-aika-tiivistymään on monimutkaista ja vaihtelevaa, kuten Massey osoittaa. Monen muun asian lisäksi esimerkiksi rotu, sukupuoli ja ikä vaikuttavat kokemukseemme tilasta. Massey kutsuu ilmiötä postmodernille ajalle tyypillisen aika-tila-tiivistymän valtageometriaksi: eri sosiaaliset ryhmät ja yksilöt ovat selvästi eri asemassa tilaan, sillä kyse on myös vallasta ja sen suhteesta vaikkapa liikkuvuuteen. Joillakin ihmisillä on esimerkiksi enemmän päätösvaltaa suhteessa liikkuvuuteensa kuin toisilla; jotkut hyötyvät postmodernista aika-tila-tiivistymästä, kuten maailmanmatkajat ja tutkijat, ja toisia, kuten Rio De Janeirossa sijaitsevan hökkelikylän asukkaita, se kahlitsee paikoilleen. Doreen Massey (2008, 123) sanoin”[–] tilallisuutta tulisi ajatella toisistaan erillisten tarinoiden rinnakkaisuuden tai yhteiselon alueena, yhteiskunnallisten valtasuhteiden tuotteena”. Sukupuolta koskien Massey kirjoittaa esimerkin, että naisten liikkuvuutta ei rajoita niinkään pääoma kuin miehet. Tämä tapahtuu erilaisin tavoin, kuten fyysisen väkivallan tai tuijottamisen keinoin. Massey viittaa myös Dea Birkettin seikkalijoita ja matkailijoita koskevaan kirjaan, jossa argumentoidaan naisten matkustelemisen olevan nykyään hankalampaa kuin koskaan aiemmin. (Massey 2008, 19, 21–23.)

Jos sukupuoli vaikuttaa tilaan, liikkuvuuteen ja paikan tuntuun, vaikuttaa varmasti ikäkin. Lapset ovat ryhmä, joiden liikkuvuutta rajoitetaan voimakkaasti ja joilla ei ole juurikaan valtaa suhteessa paikkoihin, jossa he toimivat. Esimerkiksi oman tutkimusprosessin konteksti on päiväkotia, joka on kyllä lapsia varten tuotettu paikka, mutta aikuisten ehdoilla ja pääasiassa aikuisten näkökulman mukaisesti. Paikat olivat funktionaalisia, aikuisten kontrolloimia ja rajattuja (tässä on lepohuone, tässä ruokaillaan, tässä leikitään, piha-alue on rajattu aidalla). ”Tilaa lapselle” -ohjenuoran mukaisesti pyrimme teatteriprojektilla tarjoamaan lapsille tilaa, joka oli fyysisen sijaan enemmänkin sosiaalista, mielikuvituksellista, taiteellista ja vallan kysymyksiin liittyvää. Lasten saadessa vaikuttaa vahvasti esitystensä sisältöön ja toteutukseen toivoimme tarjoavamme jotakin, jota voisi kutsua myös tilaksi. Myös tutkimuksen näkökulmasta voisi ajatella tarjoavansa tilaa lapselle: tehdä lasten ajattelua, maailmaa ja lapsuuteen liittyviä (poliittisia) kysymyksiä näkyväksi tieteen ja taiteen kentillä, ja puhua tilasta tässä merkityksessä. Olen läpi tutkimusprosessin kirjoittanut tilan antamisesta lapsille, mutta tässäkin lapset voidaan nähdä aktiivisina tilan ottajina ja pohtia, eivätkö lapset olosuhteista riippumatta pyri tilan, mielikuvituksellisen, sosiaalisen ja fyysisen, omaan käyttöön ottamiseen.

Lapset itse eivät ole ulkopuolisia suhteessa tilaan: he muokkaavat sitä, käyttävät sitä ja osittain hallitsevat sitä, kuten käyttäessään joutotiloja leikkimiseensä. Tutkimusprosessissa ilmeni, että kun lapset saivat valtaa suhteessa esitystensä taiteelliseen sisältöön, he aktiivisesti pyrkivät myös hankkimaan sitä esimerkiksi suhteessa projektin taloudelliseen päätöksentekoon, kuten osoitan leikkiä ja työtä koskevassa artikkelissa. Tässähän kyse ei ole enää fyysisestä tilasta, vaan jostakin, joka liittyy juuri sosiaalisiin verkostoihin, valtaan ja asemaan. Kyse lienee samansukuisesta tilasta, jota Donald Winnicot (1982/1971) kutsuu transitionaaliseksi: lasten leikkiä sisäisen ja ulkoisen maailman rajalla. En viittaa niinkään leikin maailmaan vaan siihen, että tila voidaan käsittää joksin, joka on myös vahvasti sisäistä, eikä pelkkää fyysistä ulkoista ympäristöä. Näkisin lapsen tilan muodostuvat monenkaltaisista tekijöistä: Massey'n ajattelun tavoin siihen liittyy valtasuhteita ja sosiaalista eriytyneisyyttä; Winnicotin ajattelun tavoin se voi olla jotain, joka sijaitsee sisäisen ja ulkoisen välimaastossa. Lasten tilat olisikin jatkotyöstämistä ja näkökulman rajaamista vaativa teema, joka olisi varsin potentiaalinen jatkotutkimuskohde. Myös lasten ja aikuisten suhteen tarkasteleminen tällaisessa tutkimusasettelussa voisi olla varsin hedelmällistä, sillä kuten Berry Mayall (2002, 9) usko, teoreettisesti raportoitu ymmärrys lasten sosiaalisesta asemasta suhteessa aikuisten asemaan voi olla keskeinen keino lasten vähemmistöryhmänä kokeman eriarvoisuuden korjaamiseen.

6.6 Lasten leikki

Eva Balke kirjoittaa artikkelissaan "Play and the arts: the importance of the 'unimportant'" (1997) tilanteesta, joka oli saanut hänet pohtimaan leikin ja taiteen suhdetta. Balke kysyi eräältä tytöltä, mikä oli tämän mielestä mukavaa tekemistä päiväkodissa. Tyttö vastasi piirtämisen olevan mukavaa. Balke jatkoi, oliko tytön mielestä päiväkodissa sellaista tekemistä, mikä ei ollut mukavaa. Tähän Balke sai vastaukseksi, että piirtäminen ei tytön mielestä ollut mukavaa silloin, kun sitä oli pakko tehdä.

Taide leikkinä muuttui ei-mukavaksi tekemiseksi, kun siitä tuli pakollista, kenties työnomaistakin. Oman aineistoni kohdalla näin kuitenkin teatterin tekemisen jonakin sekä leikillisenä että työnomaisena toimintana, kuten osoitan lasten työtä ja leikkiä käsittelevässä artikkelissani. Tämä saattoi johtua siitäkin, että lasten omaa toimijuutta kunnioitettiin teatterin tekemisessä, eikä toiminta ollut pääsääntöisesti aikuisjohtoista tai lasten ideoita ja kapasiteettia väheksyvää. Lasten taiteellisen tekemisen kategorisoiminen joko leikiksi tai työksi, tai edes sen ominaislaadusta keskusteleminen, on oleellista, sillä se liittyy kysymykseen lapsen toiminnan arvosta ja arvostuksesta. Tämä on eräs syy siihen, miksi ehdotan jopa lasten toiminnan kategorisoimista joissakin tapauksissa työksi: se saattaisi auttaa hahmottamaan lapset aktiivisiksi, tuottaviksi toimijoiksi.

Lapsuudentutkimuksen kentällä lasten omaehtoista kulttuuria, kuten leikkiä, on puolustettu ja puolustellaan edelleen – syynä on lasten alisteinen asema suhteessa aikuisiin lastenkulttuurin ja leikin kontrolloijina ja arvottajina (Mouritsen 2002, 22; Saarikoski 2009, 37; Pääjoki 2007, 288; Kalliala 1999, 297). Leikkiminen nähdään historiallisen ja kulttuurisen perspektiivin kautta kuuluvan lapsuuteen yhtä tiukasti kuin työ aikuisuuteen ja näin syntyy vastakkainasettelua lasten ja aikuisten välillä siitä huolimatta, että todellisuudessa aikuisetkin usein leikkivät ja lapset tekevät työtä (Mouritsen 2002, 22). Lapsuudentutkimuksen keskeisiä haasteita onkin tutkia lapsuutta, vaikka olemme kaikki joskus olleet lapsia ja saatamme kuvitella tietävämme, mitä se on (Kennedy 2006, 118). Lasten leikki on kuitenkin jotain, jota emme enää aikuisina ja lastenkulttuurin ulkopuolisina pysty täysin tavoittamaan. Marjatta Kalliala (1999, 297) esittääkin huomionarvoisen kysymyksen: miten tutkia sellaista, joka on osittain tutkijan ulottumattomissa ja jota on vaikea mitata millään asteikolla? Itse näkisin lapsuudentutkimuksen käsitteiden tarkastelemisen ja uudelleen-neuvottelun tärkeäksi välineeksi tällä tiellä (ks. luku 6.7). Toivoisin myös lisää keskustelua lapsuuden käsittelemisestä tutkimuksissa metatasolla: lisäämmekö lasten toiseutta vai vähättelemmekö lasten erityisyyttä?

Joskus saatetaan huudahtaa ”Sehän on lastenleikkiä!” ja viitata tekemisen helppouteen ja yksinkertaisuuteen. Leikki nousi keskeiseksi toiminnaksi ja käsitteeksi tutkimuksessani, mutta ei suinkaan helppouden vuoksi. Kielikuva avaakin sitä eriarvoistavaa ja marginalisoivaa diskurssia, joka liittyy lasten leikkimisen hahmottamiseen. Sosiologi Harriet Strandell (1995, 9) esittää päiväkotitutkimuksessaan, että leikkiin suhtautuminen perustuu ”samaa ulkopuolelle jätön ja erityiskohtelun kaksoismekanismiin kuin lapsuus yleensäkin”. Tällä Strandell viittaa esimerkiksi lapsista huolehtimiseen ja heidän suojelemiseensa, jotka toimivat erityiskohtelun ilmentyminä, ja saavat väistämättä aikaan lapsuusdiskurssin marginalisoitumisen. Näin myös leikki marginalisoidaan nykyisessä yhteiskunnassa, kun leikistä tehdään erityislaatuista toimintaa, joka vaatii omat eristetyt tilansa ja erityiset lelunsa. Leikki viestii lasten sulkemisesta ulos yhteiskunnasta, ja toisaalta leikki lasten toimintana on saavuttanut aseman, jossa aikuiset suljetaan pois lasten toiminnasta. (Strandell 1995, 8–9.) Aikuiset tuntuvat pitävän lasten leikkiä implisiittisesti tärkeänä lapsen kehitykselle, mutta sisällöltään merkityksettömänä (Strandell 1995, 9; Qvortrup 2002, 53).

Jens Qvortrup (2002, 53–54) taas pohtii lapsen ja aikuisen eroja ontologiasta näkökulmasta päätyen siihen, ettei eroja ole säädely filosofisesti vaan vallan ja edun vuoksi. Ontologisesti aikuisen ylivalta lapseen olisi perusteltua, mikäli ensinnäkin aikuisten toimijuuden status olisi laadullisesti paljon tärkeämpi kuin lapsen ja toiseksi aikuisten pitäisi epäilyksettä toimia lasten edun mukaisesti. Kuten Qvortrup osoittaa, kumpaankaan näistä väitteistä ei voi aukottomasti uskoa. (Qvortrup 2002, 54.) Näin ollen lasten ja aikuisten erilainen kohtelu ei johdu siitä, etteivät lapset olisi aktiivisia, vaan siitä, että heidän aktiviteettinsa ovat käytäntöinä erilaisia kuin aikuisten. Leikki on hyvä esimerkki tästä. Ja tietysti aikuiset ovat niitä, joilla on asema määrittellä kompetenssin laatu. (Qvortrup 2002, 55.)

Erilaiset suhteutumistavat leikkiin tulivat näkyviin keräämässämme yleisöpalautteessa. Aiemmin mainitsemani palaute ”Leikkiä on hauska seurata mutta se ei ole esitys” osoittaa Strandellin ja Qvortrupin esittelemän diskurssin leikistä sisällöltään merkityksettömänä toimintana. Toisessa palautteessa taas sen sijaan keuhuttiin ”ihanaa lasten riemua ja leikin arvostamista”. Oli kiinnostavaa, että ensimmäisen yleisöpalautteen esittäjä oli niinkin voimakkaasti kategorisoinut esityksen leikiksi. Me ohjaajat pidimme kuitenkin esityksen aluksi lyhyen puheen, jossa nimitimme esitystä ”teatteriksi” ja ”taiteeksi”. Myös kyselylomakkeessa puhuttiin ”esityksestä” ja ”teatterikokemuksesta”. Lapsia ja heidän toimijuuttaan koskevat käsitykset saattavat kuitenkin olla vahvoja, ja leikki toimia eräänä käsitteellisenä, eriarvostavana välineenä.

Tarkastelin projektin aikana lasten leikkiä, enkä tarkoita nyt lasten esityksen harjoittelua enkä varsinkaan esitystä itseään. Harjoitteluprosessin tauoilla lapset saattoivat kuitenkin leikkiä keskenään omaehtoisesti, tai jopa toimiesämme yhdessä, esimerkiksi keskustellessamme esitykseen liittyvistä käytännön järjestelyistä, lapset saattoivat aloittaa eräänlaisen leikin. Leikkiä tarkastellessa on vaikeaa päätyä yksiselitteisiin tulkintoihin. Helena Saarikoski (2009, 258) käyttää suomalaisia Spice Girls -faneja tutkiessaan naurun käsitettä. Nauru voi määrittää leikissä sen läpi elämistä yhteisesti sovitussa tunnelmassa. Nauru on myös ”monitulkintainen lukemisen strategia, joka voi viitata kaikkeen naurettuun sanoman myöntämisestä ja hyväksymisestä sen liioitteluun ja päälaelleen kääntämiseen tai vähättelyyn, kiistämiseen ja torjuntaan” (Saarikoski 2009, 258). Lapsilla leikillisuus ja karnevalistisuus olivat lähes jatkuvasti läsnä harjoitteluprosessissa. Tämä asetti oman haasteensa tilanteiden tulkitsemiselle, sillä mahdollisuus olisi ollut eritellä tilanteita muun muassa kaikissa Saarikosken luettelemissa viitekehyksissä.

Kuinka oleellista on lukita leikilliset tilanteet johonkin yhteen, määrättyyn merkitykseen? Saarikoski (2009, 259) esittää mediatekstien, tässä tapauksessa Spice Girls -aiheisten, käyttämisen leikin pohjana lasten keinona käsitellä itseään. Mediatekstiin uppoudutaan, mikä on tapa hallita viestejä ja ottaa ne omaan käyttöön, mutta samalla niitä eritellään ja kirjoitetaan uudelleen, mikä on tapa etäistää ja kritisoida viestejä. Ja tästä seuraa, että ”viestin merkityksiä ei leikinomaisessa käsittelyssä lyödä lukkoon vaan avataan auki jättäen loputtomasti”, jolloin teksti vapautuu omista ideologioistaan käyttäjien omalle merkityksenannolle (Saarikoski 2009, 259). Mielestäni Saarikosken johtopäätökset voisi laajentaa koskemaan muutakin kuin mediatekstiä. Käyttäväthän lapset leikeissään paljon muunkinlaista aineistoa, joka toimii leikeissä mediatekstien tapaan. Esimerkiksi omassa tutkimusprojektissani lapset käyttivät käsikirjoitustaan leikkien lähteenä. Samaan tapaan lasten voitiin nähdä käyttävän leikissään abstraktimpia ilmiöitä, kuten kulttuurisia malleja, stereotyyppioita ja rooliodotuksia. Väitän, että nämä kaikki avautuvat leikin myötä lasten omalle tutkimiselle, uudelleen kirjoittamiselle ja merkityksenannolle.

Helena Saarikoski (2009, 260) luo kiinnostavan analyysin yhdistäessään Spice Girlsin fanien leikin Claude Lévi-Straussin bricolage-käsitteeseen. Lévi-Strauss (1962/1962, 13) pyrkii teoksessaan ”The Savage Mind” välttämään vastakkainasettelua tieteellisen ja maagisen ajattelun välillä etsimällä näiden välisiä

yhtymäkohtia, kuten että ne edellyttävät samantyyppisiä mentaalaisia operaatioita, vaikkakin niiden teoreettiset ja käytännölliset tulokset eroaisivat toisistaan. Eräs apuväline vastakkainasettelun tutkimiseen on bricolage-käsite, jolla Levi-Strauss viittaa tiettyyn spekulatiiviseen tasoon. Myyttisen ajattelun Levi-Strauss taas määrittää eräänlaiseksi intellektuelliksi bricolageksi, joka ilmaisee itseään moninaisin keinoin, mutta on kuitenkin rajattu. Levi-Strauss vertaa toisiinsa kysymyksiä kysyvää insinööriä, joka pyrkii täydelliseen lopputulokseen ja bricoleur-henkilöä, joka rakentaa niiden materiaalien avulla, joita hänellä on saatavilla. Bricoleurille ominaista on myös se, että valinnat, joita hän tekee rajoitteilla mahdollisuuksillaan, ilmentävät hänen omaa persoonallisuuttaan ja elämänsä. (Levi-Strauss 1968/1962, 16–22.) Esimerkiksi televisiosarja MacGyverillä on selvästi esikuvanaan bricolagen ilmiö. Saarikoski (2009, 260) esittää, että Spice Girls -leikki ”on sekä bricolagea, askartelua fyysisillä aineksilla ja välineillä, että myyttistä ajattelua, joka luo tyttöryhmään perustavaa kertomusta itsestään”. Hän kuitenkin havaitsee intellektuellitulkinnan ja leikin rinnastuksesta, kuinka eri tulkinnat eroavat toisistaan sekä keinojen että päämäärien osalta: esimerkiksi tutkija voi valita Spice Girlsin aiheekseen luodakseen tulkintaa sukupuolijärjestyksestä, mutta tytöt eivät ole valinneet Spice Girlsia idolikseen luodakseen tulkintaa tyttökulttuurista, vaan luodakseen ensisijaisesti ”omaa itseään, kulttuuriaan ja tulkintaa itsestään ja omasta yhteisöstään.” Näin ollen lasten tulkinnat eivät ole yksiselitteisiä. (Saarikoski 2009, 260.)

Mielestäni leikin ja Lévi-Straussin bricolage-tyyppistä ajattelua koskevan pohdinnan yhdistäminen toisiinsa on tärkeä huomio. Se auttaa ymmärtämään tilanteita, joissa koin haastavaksi tulkita lasten leikkitilanteita aineistossa. Myöskään se, että olin ollut itse paikalla lasten leikkitilanteissa, ei juuri helpottanut tulkintojen tekemistä. Mikäli tulkinnan haastavuutta tarkastelee siltä kannalta, että lapset loivat tilanteissa ensisijaisesti itseään ja kulttuuriaan sekä tulkintoja näistä, voi olla armollisempi omaa analyysityötään kohtaan. Ehkä merkityksiä ei ole tarvekaan määrittää yksiselitteisesti ja ehkä mukana on paljon sellaista ainesta, jota on mahdotonta näillä keinoilla ja tämän tutkimuksen piirissä tulkita. Tätä teoreettista oivallusta ei kuitenkaan voi käyttää tekosyynä aineiston viestien sivuuttamiselle, mutta se auttaa mahdollisesti välttämään liian yksinkertaistavia ja yksiulotteisia johtopäätöksiä. Näin jälkepäin koen, etten aina onnistunut tässä prosessissa artikkeleissani tekemiäni tulkintojen kohdalla – nyt olisin varovaisempi tehdessäni etenkin leikkiä koskevia huomioita ja pyrkisin johdonmukaisemmin jättämään tulkintoja auki.

Lasten leikin tulkintavälineitä sekä tietoa leikkejä koskien tulisi merkittävästi syventää. Tämäkin voisi olla potentiaalinen jatkotutkimusidea, ja näkökulmavaihtoehtoja on useita. Leikin käsitteellistä jäsentämistä tai tulkintatapoja voisi kehittää tai keskittyä lasten leikeissään tuottamiin merkityksiin. Kuten leikkikulttuuria ja yhteiskunnan muutosta tutkiva Marjatta Kalliala (1999, 297) toteaa, ”se, minkä aikuiset leikistä tavoittavat, vaikuttaa kuitenkin ratkaisevasti sen elintilaan ja elinvoimaan”.

6.7 Lapsuuden ilmiöiden käsitteellistäminen

Tutkimuksessani on noussut useaan otteeseen esiin lapsuuden ilmiöiden käsitteellistämisen kaksi puolta: toisaalta sen haastavuus, toisaalta sen ehdoton tärkeys. Koen käsitteellistämisen tärkeäksi etenkin lapsuudentutkimuksen kentällä, sillä ala on uusi ja varsin monitieteinen, joten käsitteellistä pohdintaa, kehittäelyä ja keskustelua tullaan tarvitsemaan. Haluaisin nyt nostaa esille kaksi käsitettä: kahdentuminen ja vastustus. Niiden parissa olen työskennellyt tämän tutkimusprosessin aikana ja niiden tarkastelu on auttanut hahmottamaan käsitteellistämiseen liittyviä kysymyksiä.

Kahdentumisen käsitettä esitän artikkelissa 1 otettavaksi käyttöön lapsuudentutkimuksen kentälle. Kahdentuminenhan viittaa ilmiöön, jossa leikkivä lapsi on yhtä aikaa todellisessa maailmassa ja fiktiivisessä maailmassa, itsenään ja roolihahmonaan yhtä aikaa. Tämän käsitteen käytöllä voidaan lisätä luottamusta lasten tuottamaa tietoa kohtaan, sillä enää ei olisi välttämätöntä erottaa lapsen olevan joko leikkimaailmassaan tai oma itsensä; tuottavan joko arvotonta ja epäluotettavaa leikillistä tietoa tai luotettavaa tietoa omana itsenään. Lapsille tyypillinen leikkimaailma ei enää asetu vastakkain reaalisen maailman kanssa, vaan lasten leikki näyttäytyy lapsille tyypillisenä toimintana, joka myös tuottaa arvokasta, lapsia koskevaa tietoa. Kahdentumis-käsitteen käyttö vie tulkintaa myös siihen suuntaan, ettei lasten toiminnan merkityksiä ja tulkintoja olisi välttämätöntä lyödä lukkoon vaan tarkastella rohkeasti vaihtoehtoisina. Mahdollisesti lapsia itseään voisi hyödyntää oman leikkinsä ja toimintansa tulkitsijoina – näin teki esimerkiksi Marjatta Kalliala (1999, 62) antaessaan tutkittaville mahdollisuuden kertoa haastattelussa, mitä he leikkivät, miten ja miksi.

Ongelmalliseksi kahdentumisen käsitteen tekee muun muassa se, että se tuntuu viittaavan vain reaali maailman ja *yhden* fiktiivisen maailman yhtäaikaan läsnäoloon – näinhän ei välttämättä ole. Toinen haaste liittyy aikuis-lapsidikotomiaan ja rooleihin. Totean jo aihetta käsittelevässä artikkelissa lasten tietoa pidettävän epäluotettavana muun muassa siitä syystä, että lapsi saattaa olla uppoutunut leikkirooliinsa, mutta sen sijaan aikuisen tuottamaan tietoon luotetaan siitä huolimatta, että hän saattaa toimia jossakin monista sosiaalisista rooleistaan. Esimerkiksi tutkimukseen osallistuja voi haluta välittää itsestään tietynlaisen rooliinsa liittyvän kuvan haastattelutilanteessa, ja vääristellä tuottamaansa tietoa tämän motiivin ohjaamana. Väitän näin, koska olen itse vuosia sitten ollut haastateltavana tutkimuksessa, ja toiminut juuri edellä mainitulla tavalla. Vastasin kysymyksiin siten kuin oletin minulta odotettavan, en rehellisesti. Tuntuukin kummalliselta, että juuri lasten tuottamaan tietoon liittyy niin vahvoja epäilyksiä – ehkä tätä diskurssia voisi käsitellä perusteellisemmin jonkin tulevan tutkimuksen puitteissa.

Toisena esimerkkinä lapsuuden ilmiöiden käsitteellistämisestä haluan kommentoida vastustuksen käsitettä, jota olen tarkastellut tutkimuksessani yhden artikkelin verran. Ehdotin aluksi lasten toiminnan käsitteellistämistä kapi-noinniksi, vastarinnaksi tai alakulttuuriseksi toiminnaksi, jossa on vastakult-

tuurisia piirteitä. Arvioijat saivat minut huomaamaan, ettei tällainen käsitteellistäminen onnistu jo siitä syystä, ettei lasten määrittäminen kulttuuriseksi ryhmäksi ole ongelmatonta. Tämä on yllättävää, sillä lastenkulttuurista puhutaan lapsuudentutkimuksen alalla laajasti ja myös vastarinnan ja vastakulttuurin käsitteitä käytetään usein lasten toimijuuden yhteydessä: Suomessa esimerkiksi Helena Saarikoski (2009, 40, 320–323) ja Tarja Pääjoki (2007, 291), muualla esimerkiksi Marissa McClure (2011) ja Karin Hake (2001, 423, 436–438). Esittelen tarkemmin yhden esimerkeistä: koulussa lapsille opetettavan itseilmaisun ironiaa tarkasteleva Joseph Tobin (1995, 255) muistuttaa, että vaikka lasten itseilmaisu yritetään opetuksessa asettaa muottiin, joka on kaikkea muuta kuin vapaata itseilmaisua, lapset löytävät kyllä keinot vastustaa auktoriteetteja. Näitä keinoja ovat Tobinin esimerkiksi eleet, viestit ja kuiskaukset, joita opettaja ei näe tai kuule eikä näin voi niistä rangaista. Tobin käyttää juuri vastustamisen (to resist) käsitettä, kun taas muut edellä mainitsemani käyttävät joko vastakulttuurin tai vastarinnan käsitteitä.

Vastustuksen käsitteellistäminen on siis varsin monimuotoista lapsuudentutkimuksen kentällä. Monenlaiset käytänteet ja saamani palautteet osoittavat, että perusteelliselle käsitteelliselle keskustelulle olisi tarvetta. Uudella lapsuudentutkimuksen kentällä on juuri se haaste, että se on sidoksissa moneen eri tieteenalaan – näiden omat paradigmatkin määrittävät suurelta osin käsitteiden käyttöä ja saattavat olla merkittävästi ristiriidassa keskenään. Lisäksi samoista ilmiöistä käytetään pitkälti päällekkäisiä ja keskenään osittain kilpailevia käsitteitä, kuten Liisa Karlsson tuo esiin artikkelissaan Lapsinäkökulmainen tutkimus ja aineiston tuottaminen (2010).

Yksittäisten käsitteiden käyttämisen ja alakohtaisten ristiriitaisuuksien lisäksi olen tuonut useaan otteeseen esille pohtineen, voiko lapsista puhua homogeenisenä ja meistä muista erillisenä ryhmä. Olen pelännyt käyttämäni diskurssin lisäävän eriarvoisuutta ja heikentävän lasten asemaa, vaikka tarkoitukseni on toinen. Pauline von Bonsdorff kommentoi oivaltavasti tätä dilemmaa toteamalla artikkelissaan (2005, 272), että uuden lapsuudentutkimuksen kentällä on kritisoitu vakiintunutta käytäntöä puhua lapsista ikään kuin homogeenisenä ryhmänä, mutta toisaalta tämäkin kritiikki on kyseenalainen, sillä jos ajattelisimme lasten olevan pelkästään yksilöitä ihan kuin me kaikki muutkin, tulisi tarpeettomaksi tarkastella lasta ja lapsuutta yleensä. Näin ollen valintani puhua lapsista on perusteltu, miltei välttämätön. Käsitteet vaihtelevat eri kielissä ja kulttuureissa – esimerkiksi enemmän tai vähemmän abstraktien käsitteiden käyttö ei kerro älyllisestä kapasiteetista vaan kiinnostuksen kohteiden, niiden intensiteetin ja yksityiskohtaisuuden tarpeitten, eroista (Levi-Strauss 1968/1962, 2). Uuden lapsuudentutkimuksen kiinnostuksen kohteena ovat lapsi, lapsuus ja lasten toimijuus, joten näihin liittyvien käsitteiden kehittäminen on epäilemättä tärkeää alan eteenpäin viemiseksi.

LOPUKSI

Harjoitellessamme teatteriesitystä, juttellessamme ja leikkiessämme lasten kanssa päiväkodissa huomasin, ettei lasten toimijuus ole sellaista kuin olin kuvitellut sen olevan. Olin perehtynyt uuden lapsuudentutkimuksen lasten toimijuutta ja oikeuksia painottavaan diskurssiin, mutta omat henkilökohtaiset muistoni lapsuudesta olivat varsin erilaiset. Muistan välähdyksiä siitä ajasta, kun itse olin 6-vuotias, ja näissä muistoissa olen passiivinen, tietämätön, lapsellinen ja käytöstäni hallitsematon subjekti. Teatteriprojektin aikana yllätyin siitä, että esikoululaiset vaikuttivat osaavilta, nokkelilta, älykkäiltä, aktiivisilta ja monimutkaiseen sosiaalisiin peleihin kykeneviltä yksilöiltä. Miten ihmeessä oma mielikuva lapsuudestani on niin erilainen? Uteliaisuuteni heräsi ja soitin entiselle perhepäivähoitajalleni, joka seuraili paljon omaa toimintaani silloin, kun olin 6-vuotias. Kysyin häneltä, millainen lapsi olin ollut. Sain vastaukseksi monimutkaisen kuvauksen siitä, kuinka olin toiminut ryhmässä ja millaisia luonteenpiirteitä hän oli minussa havainnut. Hän ei selvästi ollut pitänyt minua passiivisena tai tietämättömänä, kuten en minäkään pitänyt lapsia, joita tutkimukseni kuluessa kohtasin. Omat muistot ja suhde omaan lapsuuteen ovat tutkimuksen kannalta ajatellen kompleksisia, sillä näiden hatarien mielikuvien pohjalta voi muodostua vääristynyt kuva lapsuudesta ja lasten toimijuudesta.

Lapset ovat toimijoita lukuisilla eri tavoilla. Lapset osaavat käyttää kahdentumisen ja leikin keinoja vaikuttaakseen asioihin; vastustuksen keinoin tuoda mielipiteensä esille; tuottaa taidetta joka herättää katsojissa monenlaisia tunteita ja mielipiteitä sekä vaatia työstään, taiteen tekemisestä, asianmukaista korvausta. En ole pyrkinyt luomaan kattavaa käsitystä lasten toimijuudesta, vaan tarkastelemaan sitä mikrotason esimerkkien kautta. Tämä on paljastanut 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.

Yhteiskunnalliset muutokset vaikuttavat yhä suuremmin lapsuuteen ja lasten elämään ja kokemuksiin. Kuitenkin pelkkä vaikutusten osoittaminen tuntuu uuden lapsuudentutkimuksen tavoitteiden valossa epäkiinnostavalta - onkin haastavaa, mutta tärkeää, nähdä tällaisessa asetelmassa lapset subjekteina, kulttuuristen tekstien ja ideoiden uudelleentuottajina ja kommentoijina. Tämä on oma tavoitteeni, jota kohti olen pyrkinyt tässä tutkimuksessa. Matka ei ole ollut helppo, ja monenlaisia haasteita ja uudelleen miettimisen kohtia olen sen aikana kohdannut. Työ on aina tuntunut vaivan arvoiselta, sillä aihe itsessään on niin kiehtova, vielä niin kutsuvalla tavalla jäsentymätön ja erittäin haastava. Tutkimuksellisia jatkoideoita minulla onkin useita: lasten tilan tutkiminen, leikin käsitteellinen jäsentäminen tai lasten tarkasteleminen tutkijoina- esimerkiksi tutkijoina taiteen kautta. Toivoisin tämän väitöstutkimuksen avulla osallistuvani ensisijaisesti lapsia koskevaan tieteelliseen keskusteluun, mutta myös poliittiseen keskusteluun. Epäilen kyllä sitä, miten tämänkaltainen lapsuudentut-

kimus saataisiin vaikuttavalla tavalla keskustelemaan politiikkamaailman kanssa. Lapsuudentutkimuksen kenttä on kuitenkin jatkuvasti kehittyvä ja vahvistuva ala, joka näkyy jo yhteiskunnallisessa keskustelussa muutenkin kuin tieteellisten keskustelujen sisällä.

Lasten ja aikuisten suhde nähdään usein valitettavan yksiselitteisenä. Historia on jättänyt jälkensä käsityksiimme muun muassa ajatuksella, että lapsi olisi jonkinlainen pikkuaikuinen, joka saavuttaa päämääränsä kasvaessaan aikuiseksi. Jos ajatellaan ihmisen kehityskaarta ja sitä kautta lapsen kehitystä, joka tuntuisi tähtäävän aikuisuuteen, on pysähdyttävä tarkastelemaan myös aikuisuutta. Eikö se tähtääkin kohti kuolemaa, hajoamista (Kennedy 2006, 116)? Kennedyn huomautus asettaa näkökulman lapsesta pikkuaikuisena kummalliseen valoon – saman logiikan mukaanhan aikuiset pitäisi nähdä tulevana kuolleina! Lasten ja aikuisten välisen dialogin voisi nähdä siten, että lapset tuottavat aikuisille kasvamisen ja kehittymisen tilanteita, ja samalla kehittävät inhimillistä kulttuuria. Tällaisen näkökulman vahvistaminen voisi muuttaa vallitsevia käsityksiä. Itse olen oppinut tutkimuksen teon aikana paljon lasten kanssa käydyistä dialogeista, ja toivoisin tutkijana voivani välittää tätä, lastenkin tuottamaa tietoa eteenpäin.

Tutkimuksen johdannossa esittelin sitaatin, jossa kerrottiin, ettei lasten kanssa kannattaisi tehdä teatteriesitystä kokemusten ollessa useiden mielestä tuskallisia sekä katsojille että esittäjille itselleen. Teatteriprojektin ja tutkimuksen tekemisen jälkeen uskallan sanoa, että lasten kanssa kannattaa ehdottomasti tehdä teatteriesityksiä. Kokemus voi olla nautinnollinen, riemukas ja ajatuksia herättävä niin katsojille, ohjaajille kuin esittäjille itselleen. Lasten toimijuus voi päästä esiin uudella tavalla, jos lapsilla tarjotaan uudenlaista tilaa: fyysistä, mielikuvituksellista, taiteellista ja sosiaalista. Lapset voivat osoittaa olevansa loputtoman kiinnostavia toimijoita, joiden edesottamukset, mielipiteet ja taiteelliset tuotokset voivat tarjota ainutkertaisen kokemuksen. Lasten kanssa kannattaa tehdä teatteriesityksiä, koska sen tekeminen voi tarjota ohjaajalle, tutkijalle ja aikuiselle, kuten tässä tapauksessa se tarjosi minulle, sellaisia älyllisiä, sosiaalisia, taiteellisia, tieteellisiä, eettisiä ja filosofisia haasteita, että niiden jälkeen voi huimata. Ihan niin kuin olisi juuri tavannut kolme miljoonaa leijonaa ja seko-boltsin.

LÄHTEET

- Alanen, Leena (2011) "Critical Childhood Studies?" Editorial. *Childhood* 2011:18, 147-150.
- Alanen, Leena (2009) "Johdatus lapsuudentutkimukseen". Teoksessa Alanen, Leena & Karila, Kirsti (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino, 9-30.
- Alasuutari, Maarit (2009) "Kasvatusinstituutiot lapsuuden rakentajina". Teoksessa Alanen, Leena & Karila, Kirsti (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino, 54-69.
- Balke, Eva (1997) "Play and the Arts: the Importance of the 'Unimportant'". *Childhood Education* Vol. 73.
- Bonsdorff, Pauline von (2005) "Play as Art and Communication: Gadamer and Beyond". Teoksessa Knuuttila, Seppo; Sevänen, Erkki & Turunen, Risto (toim.) *Aesthetic Culture*. Helsinki: Maahenki, 257-284.
- Christensen, Pia & Prout, Alan (2002) "Working with ethical symmetry in social research with children". *Childhood* 9 (4), 477-497.
- Corsaro, William A. (2003) *We're Friends, Right? Inside Kids' Culture*. Washington: Joseph Henry Press.
- Dewey, John (1980/1934) *Art as experience*. New York: Perigee Trade.
- Dewey, John (1999/1929) *Pyrkimys varmuuteen. Tutkimus tiedon ja toiminnan suhteesta*. Englanninkielinen alkuperäisteos *The quest for certainty: A study of the relation of knowledge and action*. Suom. Pentti Määttänen. Helsinki: Gaudeamus.
- Eide, Brit Johanne & Winger, Nina (2005) "From the children's point of view: methodological and ethical challenges". Teoksessa Clark, Alison; Kjørholt, Anne Trine & Moss, Peter (toim.) *Beyond listening. Children's perspectives on early childhood services*. Bristol: The Policy Press.
- Ellonen, Noora & Pösö, Tarja (2010) "Lapset arvioimassa tutkimuksen etiikkaa - esimerkkinä uhritutkimus". Teoksessa Lagström, Hanna; Pösö, Tarja; Rutanen, Niina & Vehkalahti, Kaisa (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 192-209.
- Fornäs, Johan (1998) *Kulttuuriteoria. Myöhäismodernin ulottuvuuksia*. Englanninkielinen alkuperäisteos *Cultural Theory and Late Modernity* ilmestyi vuonna 1995. Suomennoksen toimittanut Mikko Lehtonen. Tampere: Vastapaino.
- Gadamer, Hans-Georg (2004/1986,1987) *Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa*. Saksankieliset alkuperäisartikkelit vuosilta 1953-1980 sisältävät Gadamerin teosten *Gesammelte Werke* osiin 2 ja 4. Valikoinut ja suom. Ismo Nikander. Tampere: Vastapaino.
- Gadamer, Hans-Georg (1985/1960) *Truth and Method*. Originally published as *Warheit und Methode*. New York: Crossroads Publishing Company.
- Gallacher, Lesley-Anne & Gallagher, Michael (2008) "Methodological Immaturity in Childhood Research? Thinking through 'participatory methods' ". *Childhood* 2008:15(4), 499-516.

- Grace, Donna & Tobin, Joseph (2002) "Pleasure, creativity, and the carnivalesque in children's video production". Teoksessa Bresler, Liora & Marmé Thompson, Christine (toim.) *The arts in children's education*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Press, 195–214.
- Guss, Faith Gabrielle (2000) *Drama Performance in Children's Play-culture: The Possibilities and Significance of Form*. Trondheim: Faculty of Arts, NTNU.
- Hake, Karin (2001) "Five-Year-Olds' Fascination for Television". *Childhood* 8(4): 423–441.
- Hengst, Heinz (2000) "Children's Culture(s) in Consumer Society". Teoksessa Van den Bergh, Bea & Van den Bulck, Jan (toim.) *Children and Media: Multidisciplinary Approaches*. Leuven-Apeldoorn: Garant, 9–32.
- Hunleth, Jean (2011) "Beyond on or with: Questioning power dynamics and knowledge production in 'child-oriented' research methodology". *Childhood* 2011:18(1), 81–93.
- Hurtig, Johanna (2006) "Lasten tieto sosiaalityön haasteena". Teoksessa Forsberg, Hannele; Ritala-Koskinen, Aino & Törrönen, Maritta (toim.) *Lapset ja sosiaalityö*. Jyväskylä: PS-kustannus, 167–193.
- James, Allison & James, Adrian (2008) *Key Concepts in Childhood Studies*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Kalliala, Marjatta (1999) *Enkeliprinsessa ja itsari liukumässä. Leikkikulttuuri ja yhteiskunnan muutos*. Helsinki: Gaudeamus.
- Kallio, Kirsi Pauliina (2010) "Missä lapsuus tapahtuu?" Teoksessa Kallio, Kirsi Pauliina; Ritala-Koskinen, Aino & Rutanen, Niina (toim.) *Missä lapsuutta tehdään?* Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 105. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 215–227.
- Kallio, Kirsi Pauliina; Ritala-Koskinen, Aino & Rutanen, Niina (2010) "Johdanto". Teoksessa Kallio, Kirsi Pauliina; Ritala-Koskinen, Aino & Rutanen, Niina (toim.) *Missä lapsuutta tehdään?* Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 105. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 7–13.
- Kanerva, Pirjo & Viranko, Viivi (1997) *Aplodeja etsijöille. Näkökulmia draamaan sekä taidekasvatuksena että opetusmenetelmänä*. Helsinki: Laatusana/Äidinkielen opettajain liitto.
- Karlsson, Liisa (2000) *Lapsille puheenvuoro. Ammattikäytännön perinteet murroksessa*. Helsinki: Edita.
- Karlsson, Liisa (2008) "Lasten osallisuus – lapsinäkökulmainen toiminta, päätöksenteko ja tutkimus". Teoksessa Lapsella on oikeus osallistua. Lapsiasiavaltuutetun vuosikirja 2008. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2008: 20. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö, 70–76. Saatavilla: http://www.lapsiasia.fi/c/document_library/get_file?folderId=101293&name=DLFE-8413.pdf. Viitattu 13.5.2011.
- Karlsson, Liisa (2010) "Lapsinäkökulmainen tutkimus ja aineiston tuottaminen". Teoksessa Kallio, Kirsi Pauliina; Ritala-Koskinen, Aino & Rutanen, Niina (toim.) *Missä lapsuutta tehdään?* Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 105. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 121–141.
- Kennedy, David (2006) *Changing Conceptions of the Child from the Renaissance to Post-Modernity. A Philosophy of Childhood*. Lewiston: Edwin Mellen Press.

- Ketonen, Oiva (1976) *Se pyörii sittenkin. Tieteenfilosofian peruskysymyksiä*. Helsinki: WSOY.
- Ketonen, Oiva (1994) "Tieteen etiikka". Teoksessa Niskanen, Vesa A. (toim.) *Tieteellisten menetelmien perusteita ihmistieteissä. Opiskelijan opas*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Kuhn, Thomas (1994/1962) *Tieteellisten vallankumousten rakenne*. Suom. Kimmo Pietiläinen. Englanninkielinen alkuperäisteos *The Structure of Scientific Revolutions*. Helsinki: Art House Oy.
- Lagström, Hanna (2010) "Lapset ja nuoret pitkittäistutkimuksissa - eettisten kysymysten pohdintaa". Teoksessa Lagström, Hanna; Pösö, Tarja; Rutanen, Niina & Vehkalahti, Kaisa (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 118-130.
- Lehtinen, Anja-Riitta (2000) *Lasten kesken. Lapset toimijoina päiväkodissa*. SoPhi 55. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Levey, Hilary (2009) "Pageant princesses and Math Whizzes: Understanding children's activities as a form of children's work". *Childhood* 16(2): 195-212.
- Lévi-Strauss, Claude (1968/1962) *The Savage Mind*. Ranskankielinen alkuperäisteos *La Pensee sauvage*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lindqvist, Gunilla (1995) *The Aesthetics of Play. A Didactic Study of Play and Culture in Preschools*. Uppsala Studies in Education 62. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Mandell, Nancy (1988) "The Least-Adult Role in Studying Children". *Journal of Contemporary Ethnography* Vol. 16 No. 4: 433-467.
- Massey, Doreen (2008) *Samanaikainen tila*. Toim. Lehtonen, Mikko; Rantanen, Pekka & Valkonen, Jarno. Suom. Rovio, Janne. Tampere: Vastapaino.
- Mayall, Berry (2002) *Towards a Sociology for Childhood. Thinking from Children's Lives*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- McClure, Marissa (2011) "'!Pendejo! Preschoolers' Profane Play: Why Children Make Art". *The Journal of Social Theory in Art Education*. Saatavilla: <http://www.bluedoublewide.com/openJournal/index.php/jstae/index>
- Miettinen, Timo; Pulkkinen, Simo & Taipale, Joonas (2010) "Johdanto". Teoksessa Miettinen, Timo; Pulkkinen, Simo & Taipale, Joonas (toim.) *Fenomenologian ydinkysymyksiä*. Helsinki: Gaudeamus, 9-22.
- Mouritsen, Flemming (2002) Child culture - play culture. Teoksessa Mouritsen & Qvortrup (toim.) *Childhood and Children's Culture*. Odense: University Press of Southern Denmark, 14-42.
- Pihlström, Sami (2010) "Fenomenologia ja pragmatismi". Teoksessa Miettinen, Timo; Pulkkinen, Simo & Taipale, Joonas (toim.) *Fenomenologian ydinkysymyksiä*. Helsinki: Gaudeamus, 236-248.
- Prout, Alan (2005) *The Future of Childhood*. London: Routledge.
- Pulkkinen, Simo (2010) "Husserlin fenomenologinen menetelmä". Teoksessa Miettinen, Timo; Pulkkinen, Simo & Taipale, Joonas (toim.) *Fenomenologian ydinkysymyksiä*. Helsinki: Gaudeamus, 25-44.
- Punch, Samantha (2002) "Research with Children: The Same or Different from Research with Adults?" *Childhood* 9: 321-341.

- Pääjoki, Tarja (2007) "Lasten ja aikuisten kulttuurinen leikki". Teoksessa Marjatta Bardy, Riikka Haapalainen, Merja Isotalo & Pekka Korhonen (toim.) *Taide keskellä elämää*. Helsinki: Like, 287–294.
- Qvortrup, Jens (2002) "Sociology of Childhood: Conceptual Liberation of Children". Teoksessa Mouritsen, Flemming & Qvortrup, Jens (toim.) *Childhood and Children's Culture*. Odense: University Press of Southern Denmark, 43–78.
- Ruckenstein, Minna (2009) "Lapset ja raha: taloudellisesti hyödyttömien talous". Teoksessa Ruckenstein, M. & Kallinen, T. (toim.) *Rahan kulttuuri*. Helsinki: SKS.
- Rönneberg, Margareta (1990/1989) *Siistiä! ns. roskakulttuurista*. Suom. Arvi Tamminen. Ruotsinkielinen alkuperäisteos *Skitkul! om sk skräpkultur*. Helsinki: Like.
- Saarikoski, Helena (2009) *Nuoren naisellisuuden koreografioita. Spice Girlsin fanit tyttöyden tekijöinä*. Helsinki: SKS.
- Saresma, Tuija (2007) *Omaelämäkerran rajapinnoilla. Kuolema ja kirjoitus*. Nykykulttuurin tutkimuskeskuksen julkaisuja 92. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Saresma, Tuija (2011) "Epistemologia, metodologia, metodivalinnat". Taikun tohtoroitumiskoulun luentomateriaali 2.2.2011.
- Stolp, Marleena (2010) "6-vuotiaat perunapäät: kahdentuminen lapsuuden ominaispiirteenä ja vaikuttamiskeinona". Teoksessa Kallio, Kirsi Pauliina; Ritala-Koskinen, Aino & Rutanen, Niina (toim.) *Missä lapsuutta tehdään*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 143–161.
- Strandell, Harriet (1995) *Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana. Tutkimus päiväkodista sosiaalisten suhteiden kenttänä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Strandell, Harriet (2005) "Lapset, etiikka ja vaikea osallisuus". Julkaisussa Stakes, työpapereita 4/2005. Laadullisen sosiaalitutkimuksen eettiset kysymykset. Kutsuseminaari 2.5.2005. Stakes: Helsinki.
- Strandell, Harriet (2010) "Etnografinen kenttätyö: lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia". Teoksessa Lagström, Hanna; Pösö, Tarja; Rutanen, Niina & Vehkalahti, Kaisa (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 92–112.
- Suoninen, Eero & Partanen, Jukka (2010) "Haastattelu vuorovaikutuksen tilana – meadiläinen näkökulma". Teoksessa Kallio, Kirsi Pauliina; Ritala-Koskinen, Aino & Rutanen, Niina (toim.) *Missä lapsuutta tehdään*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 103–117.
- Thorne, Barrie (2008) "Whats in an age name?" *Childhood* 15(4): 435–439.
- Tobin, Joseph (1995) "The Irony of Self-Expression". *American Journal of Education* Vol. 103, No. 3: 233–258.
- Vandenbroeck, Michel & Bouverne-De Bie, Maria (2010) "Lasten toimijuus ja kasvatuksen normit: neuvoteltu yhtälö". Suom. Tiina Mälkiä. Teoksessa Kallio, Kirsi Pauliina; Ritala-Koskinen, Aino & Rutanen, Niina (toim.) *Missä lapsuutta tehdään?* Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 105. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 17–32.

- Vanderbeck, Robert M. (2010) "Kompetentteja sosiaalisia toimijoita? Pohdintoja lapsuuden tutkimuksen aikuisista". Suom. Tiina Mälkiä. Teoksessa Kallio, Kirsi Pauliina; Ritala-Koskinen, Aino & Rutanen, Niina (toim.) *Missä lapsuutta tehdään?* Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 105. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 33–52.
- Winnicott, Donald Woods (1982/1971) *Playing and reality*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Zelizer, Viviana (1985) *Pricing the priceless child. The changing social value of children*. New York: Basic Books.
- Zelizer, Viviana (2002) "Kids and Commerce". *Childhood* 9(4): 375–396.

ALKUPERÄISARTIKKELIT

1

6-VUOTIAAT PERUNAPÄÄT: KAHDENTUMINEN LAPSUUDEN OMINAISPIIRTEENÄ JA VAIKUTTAMISKEINONA

Marleena Stolp 2010

Missä lapsuutta tehdään?

Toim. Kirsi Pauliina Kallio, Aino Ritala-Koskinen & Niina Rutanen, 143-161.

Julkaistu Nuorisotutkimusverkoston luvalla.

6-VUOTIAAT PERUNAPÄÄT: KAHDENTUMINEN LAPSUUDEN OMINAISPIIRTEENÄ JA VAIKUTTAMISKEINONA

Marleena Stolp

Liikkuminen taiteen ja teatterin maailman sekä lasten maailman välillä on toisaalta luontevaa, toisaalta haastavaa. Tässä luvussa se on välttämätöntä. Lapset ovat kyllä pääosassa jo luvun teatteriosuudessa, sillä tässä tapauksessa teatterintekijät ovat iältään vain 6-vuotiaita. Tekijöillä tarkoitan todella tekijöitä, sillä lapset itse käsikirjoittivat, näyttelivät ja esittivät julkisesti teatteriesityksen. Taiteellisissa prosesseissa ja lasten leikeissä on yhteisiä piirteitä, jotka tekevät siirtymisistä näiden maailmojen välillä luontevaa. Niistä yksi on itsenä ja roolihahmona oleminen: kahdentumisen ilmiö. Luku alkaa käsitteellisellä ja metodologisella pohdinnalla, kun poimin teatterimaailmasta moniulotteisen käsitteen *esteettinen kahdentuminen*, tarkastelen sitä ja viimein pohdin sen käyttämispotentiaalia lapsuudentutkimuksessa laajemminkin. Esittelen myös kahdentumista aineistoesimerkkien avulla. Parhaimmillaan kahdentumis-käsitteen käyttäminen lisää ymmärrystämme lasten maailmasta, lasten keinoista vaikuttaa sekä lasten tuottaman tiedon luonteesta ja luotettavuudesta. Se rohkaisee keräämään juuri sellaista tietoa, jonka tuottaminen on lapsille tyypillistä.

Tutkimusaineistoni on kerätty esikoululaisten projektista, jossa he itse ohjaajien avustuksella työstivät teatteriesityksen. Tarkoitus oli kokeilla perinteisestä peruskoulu-teatterista poikkeavaa lapsilähtöistä lähestymistapaa: teatteriesitys rakentui ulkoa opeteltujen repliikkien ja valmiin aikuisen kirjoittaman juonen sijaan lasten oman käsikirjoituksen ja roolityöskentelyn varaan. Lapsilähtöinen taideprojekti tarjosi jo sinänsä lapsille uudenlaisen tilan itsensä ilmaisuun, esteettiseen kokemiseen ja jopa julkiseen vaikuttamiseen. Tila on tässä tapauksessa avautunut lapsille heille tarjottujen mahdollisuuksien muodossa. Raamit ovat aikuisten suunnittelemat, mutta niiden sisällä lapset voivat määrätä tapahtumien kulun ja taiteellisen tuotoksen sisällön. Tila



näyttäytyy tässä luvussa myös käsitteellisessä pohdinnassa, sillä kahdentumisessa on osittain kyse kahdesta läsnä olevasta tilasta: reaalisesta ja kuvitteellisesta.

Teatteriprojekti kesti yhteensä kuusi viikkoa ja se toteutettiin jyvaskyläläisessä päiväkodissa neljätoista lasta käsittävän esikouluryhmän kanssa. Toimin projektin ohjaajana yhdessä tutkijakollegani Lea Pennasen kanssa. Lapset oli jaettu kahteen ryhmään, jotka työstivät omat esityksensä. Toinen esitys oli nimeltään *Kolme miljoonaa leijonaa* ja toinen *Sekoboltsi*. Jälkimmäisessä lavalle astui myös otsikossa viitattu hahmo: mato, jolle kasvoi perunapää. Projekti päättyi kahteen julkiseen ja mainostettuun esitykseen, sillä tavoitteemme oli lasten oman taiteen ja toimijuuden näkyväksi tekeminen. Emme halunneet, että esitys jäisi pelkästään lapsi-instituutioiden sisäpuolelle, vaikkapa lasten keskinäiseksi puuhasteluksi tai päiväkodin joulujuhlan ohjelmanumeroksi, jossa katsojina olisivat vain päiväkodin henkilökunta ja lasten vanhemmat. Tästä syystä toimimme aikuismaailman teatterikonventioiden mukaisesti aina mainostusta ja virallisessa teatteritilassa esiintymistä myöten. Tässäkin mielessä voi ajatella projektin tarjonnan erityislaatuista tilaa lapsille.

Esteettinen kahdentuminen, lyhyesti määriteltynä todellisen ja fiktiivisen maailman yhtäaikainen läsnäolo, näyttäytyi projektissa varsin kiinnostavalla tavalla, kun lapset kesken esityksen poikkivat käsikirjoituksesta ja päättivät selvittää teatterilavalla erästä todellisesta ajasta ja paikasta käynnissä olevaa riitaansa. Mutta ennen kuin pääsen siihen, on tutustuttava esteettisen kahdentumisen käsitteeseen, sen näyttäytymiseen katsojalle ja toimijalle sekä esteettisyyden merkitykseen kyseisessä ilmiössä. Tämän jälkeen palaan lasten riitaan ja muihin tutkimusaineiston kahdentumista koskeviin esimerkkeihin. Lopuksi tarkastelen koko tämän teoreettisen jäsennyksen suomaa mahdollisuuksia lapsuuden tutkimukselle.

Esteettinen kahdentuminen käsitteenä

Käsitteet kaksoiskohtaaminen, mahdollisuuksien tila, välitila, metaxis ja teatterin magiikka synnyttävät ristiriitaisia mielikuvia. Kaikkia näitä käsitteitä on käytetty kuvaamaan esteettistä kahdentumista (engl. *aesthetic doubling*), ilmiötä, jossa fiktio ja tosi kohtaavat ja joka selittää teatterin ominaislaatuisuutta taidemuotona. Sekä näyttelijällä että yleisöllä on tietoisuus siitä, että roolihenkilö ei ole näyttelijä itse, vaikka hän onkin läsnä kehollisesti, ja että fiktion aika ja paikka sijaitsevat fiktion todellisuudessa eivätkä reaalityodellisuudessamme. Elämismaailman todellisuus ei kuitenkaan katoa, vaikka näyttelijä ja yleisö astuisivat sisään fiktiiviseen maailmaan. Voimassa on implisiittinen sopimus siitä, että osallistujat tiedostavat kaksi olemassa olevaa todellisuutta ja ryhtyvät mukaan leikkiin – tästä tietoisuudesta syntyy eräs teatterin jännitteistä. (Heikkinen 2004, 97–98.)

Suomeen esteettisen kahdentumisen käsitteen ovat vakiinnuttaneet teatterin ja draamakasvatuksen tutkijat Anna-Lena Østern ja Hannu Heikkinen. Heikkisen (2001, 97; 2004, 102) mukaan esteettinen kahdentuminen tarkoittaa todellisuuden ja fiktion suhdetta. Se on hetki, kun roolia suunnitellaan tai todellista tilaa muutetaan fiktiiviseksi ja hetki, kun todellista aikaa muutetaan fiktiiviseksi ja hetki, kun toimitaan



fiktiossa tai seurataan aktiivisesti fiktion todellisuutta. Heikkinen siis käsittää esteettisen kahdentumisen joksikin, joka koskee yhtä lailla sekä näyttelijää että katsojaa ja joksikin, joka koskee ajan, tilan ja henkilön niin sanottua kahdentumista. Perusidea tuntuu olevan kahden maailman, fiktiivisen ja todellisen, läsnäolo.

Esteettisen kahdentumisen käsitteessä on mielestäni kaksi keskeistä ongelmakohtaa. Ensinnäkin on ongelmallista se, että tätä esteettistä kahdentumista tapahtuu Heikkisen määrittelyn mukaisesti samalla tapaa sekä fiktiossa toimijalle että sen katsojalle. Pohdin tätä seuraavassa alaluvussa lähinnä Hans-Georg Gadamerin ajatuksiin nojaten. Toiseksi suhtaudun epäilevästi estetiikka-käsitteen käyttöön tässä yhteydessä, sillä kahdentumisessa kyse voi olla enemmänkin jostain muusta kuin esteettisestä kokemuksesta sinänsä. Käsittelen tätä myöhemmin siten, että suhteutan Dennis Diderot'n näytteliskäsityksen ajatuksiin esteettisen kokemuksen ja tunteiden yhteydestä.

Katsoja ja näyttelijä eri asemissa

Voidaanko todella väittää, että sekä katsojaa että tekijää koskee luonteeltaan samankaltainen kahdentumisen ilmiö? Heikkinen (2004, 104) painottaa esteettiseen kahdentumiseen liittyvää tietoisuutta ja sen merkitystä: on oleellista olla tietoinen sekä kahdesta läsnä olevasta tilasta ja ajasta että minän ja roolin yhtäaikaisesta läsnäolosta. Varmasti tämä tietoisuus on lähes aina yhteistä katsojalle ja tekijälle. Aina se ei sitä kuitenkaan ole, sillä todennäköisesti teatterilla on sekä lapsi- että aikuisyleisöä¹, joka ei vielä kykene lainkaan erottamaan totta ja fiktiota toisistaan. Kahdentumista ei tällaisessa tapauksessa tapahdu katsojan näkökulmasta ollenkaan.

Uskon, että esteettisen kahdentumisen kokemus on yleensäkin varsin erilainen katsojan ja tekijän näkökulmista. Tekijän tehtävä on nimenomaan keskittyä luomaan roolissa olemisen illuusio ja pyrkiä tuottamaan esteettinen kokemus katsojalle. Tekijä on luultavasti harjoitellut viikkoja, jotta fiktion maailma olisi mahdollisimman uskottava katsojan näkökulmasta. Katsoja taas on vastaanottajan asemassa ja parhaassa mahdollisessa tapauksessa tarttuu tarjottuun tilaisuuteen hypätä fiktion maailmaan – maailmaan, jonka näyttelijä, kulissit ja teatterin konteksti hänelle tarjoavat.

Heikkisen peräänkuuluttama *tietoisuus* kahdesta läsnä olevasta maailmasta tuntuu väistämättä erilaiselta kokijan ja tekijän näkökulmasta. Näyttelijän tietoisuus käsittää koko fiktiivisen maailman luomisprosessin: kuinka transformaatio itsestä roolihahmoksi on tapahtunut ja kuinka ensin näytelmätekstiin ja sitten kulisseihin on luotu illuusio toisesta paikasta ja ajasta. Hän on subjektina osa kahdentumista ja myös hänen tietoisuutensa on sen rakennusosanen. Katsojan tietoisuus taas koskee lopputulosta. Hän saattaa toki arvailla sen syntyprosesseja, mutta lopputuloskeskeisyys ja asema kahdentumista tarkkailevana henkilönä ovat väistämättömiä. Kahdentuminen on myös tuotettu ensisijaisesti kokijaa varten, ja hänet on saatettu asemaan, jossa hän voi tahtoessaan vaikkapa nauttia siitä tai arvioida sitä.

Hans-Georg Gadamer on teoksessaan *Truth and Method* (1985/1960) pohtinut leikki-käsitteen yhteydessä eroa teatterin katsojan ja näyttelijän välillä. Leikki on teatteriesityksissä Gadamerin mukaan kokonaisuus, joka sisältää sekä näyttelijät että



katsojat. Hän esittää, että leikin voi teatterissa kokea kunnolla vain katsoja, sillä tälle se näyttäytyy sellaisena kuin on ”tarkoitettu” ja täydellisenä. Leikkiin osallistuminen ei teatterin kontekstissa tarkoita sitä, että leikkijät eli näyttelijät olisivat uppoutuneet leikkiin, vaan nimenomaan yleisön on tarkoitus uppoutua ja näyttelijöitten näytellä roolejaan suhteessa kokonaisuuteen, jotta yleisön syventyminen näytelmään mahdollistuisi. Katsojasta tulee tässä tapauksessa leikkijä, ei näyttelijästä. Tämä ei Gadamerin mukaan kuitenkaan sulje pois sitä mahdollisuutta, että näyttelijä voisi kokea näytelmän kokonaisuuden merkityksen – katsojalla vain on metodologinen etuoikeus siihen. (Gadamer 1985, 98–99.)

Gadamer peilaa näyttelijän ja katsojan suhdetta leikkiin, mutta pohdinnasta voi poimia muutamia huomioita, jotka on hyvä ottaa esille myös kahdentumista käsitellessä. Leikkiminen ja kahdentuminen ovat teatterissa sidoksissa toisiinsa siten, että ne tuntuvat olevan toistensa edellytyksiä. Teatterinlavalla leikkiminen vaatii kahdentumista ja samoin kahdentuminen edellyttää tietynlaista leikkimistä.

Ensinnäkin Gadamer (1985, 99) muistuttaa, että teatterissa katsoja on keskiössä. Näyttelijä suuntaa toimintansa katsojaa kohti suodakseen tälle mahdollisuuden uppoutua leikkimaailmaan. Kahdentumisen voisi ajatella leikin tavoin näyttäytyvän täydellisessä muodossaan vain katsojalle – sehän toteutetaan teatterissa ensisijaisesti katsojia varten. Gadamer (1985, 92) ajattelee myös sekä taideteoksen että leikin, jota hän pitää eräänlaisena epätäydellisenä taideteoksena, olevan itsessään subjekti. Subjektina ei ole taiteen kokija eli katsoja, kuten yleisesti mielletään. Tätä Gadamer perustelee sillä, että leikistä tai taideteoksesta tulee kokemus, joka muuttaa sen kokijaa. Näin ollen kahdentumis-ilmiön voisi käsittää subjektina tai vähintään osana teatteriesityksen subjektia.

Jos tekijän ja katsojan esteettisen kahdentumisen kokemukset ovat erilaisia, monimutkaistuttaa tilannetta entisestään se, että Heikkinen (2001) ja Østern (2001) käyttävät käsitettä ensisijaisesti draamakasvatuksen kontekstissa. Näin tekijän ja katsojan lisäksi olisi syytä puhua myös osallistavan draaman osallistujista, joiden suhde kahdentumiseen on entistä mutkikkaampi. Osallistavassa draamassa kahdentuminen on pedagoginen väline, ja osallistujan rooli on sekoitus tekijää, katsojaa ja oppijaa. Heikkinen (2004, 102) yhdistääkin esteettisen kahdentumisen käsitteen vahvasti pedagogiikkaan: hänen mukaansa kokemuksellinen oppiminen draamassa on mahdollista vain, mikäli osallistajat ymmärtävät ja hyväksyvät esteettisen kahdentumisen ilmiön. Østern (2001, 241) puolestaan kuvaa esteettisen kahdentumisen näyttelemisen niin taiteelliseksi kuin pedagogiseksi muodoksi ja mahdollisuudeksi.

Esteettisen kahdentumisen käsite on hyödyllinen ja sen käyttö on teatterin kontekstissa perusteltua. Kahdentumisesta voi mielestäni puhua sekä katsojan, tekijän ja pedagogiseen draamaan osallistujan kannalta, mutta tällöin pitää selkeästi osoittaa, mikä näkökulmista on kulloinkin kyseessä. Esteettisen kahdentumisen käsitettä käytettäessä on myös tärkeää tiedostaa, kuinka erilaista kahdentuminen on kunkin toimijan kohdalla, ja minkälaiset kahdentumisen aspektit kulloinkin korostuvat.



Esteettisestä luopuminen

On syytä vielä pohtia, mikä on esteettisen merkitys tässä käsitteellistetyssä ilmiössä. Onko välttämätöntä käyttää määritettä ”esteettinen” – antaako se jonkin ehdottoman tarpeellisen lisämerkityksen kahdentumisen käsitteelle? Vai onko sen läsnäolon ainoa tarkoitus korostaa sitä, että kyse on nimenomaan taiteellisesta työskentelystä? Jotta voisimme arvioida edellä esitettyjä kysymyksiä, täytyy ensin selvittää, mihin esteettisyydellä tässä yhteydessä viitataan.

Käsite ”esteettinen” otettiin käyttöön 1700-luvulla, mutta kysymyksillä, joihin se viittaa, on pitkä historia. Filosofit Alexander Baumgarten keksi käsitteen vuonna 1750, jolloin hän viittasi sillä yhteen filosofian erityisalaan. Käsite pohjautuu kreikankieliseen sanaan *aithétikos*, joka tarkoittaa aistihavaintoa. Baumgarten pyrki käsitteensä avulla luomaan kauneuden tieteen, joka perustui aistien havaintoihin. Fokus oli objektien sijaan asioitten kokemisella. Sen sijaan, että pohdittaisiin, onko jokin kaunista vai rumaa, keskityttiin pohtimaan ihmisen esteettisen kokemuksen luonnetta. (Eaton 1995, 12.)

Estetiikka-käsitteen merkityksiin keskittymisen sijaan on relevantimpaa pohtia sitä, mitä tarkoitetaan esteettisellä kokemuksella, joka on runsaasti käytetty käsite sekkin. Esteettinen kahdentuminen -käsitteen kohdallahan on kyse enemmänkin jonkin kokemuksen esteettisyydestä kuin estetiikasta itsestään, kun jälkimmäisellä viitataan ensisijaisesti estetiikkaan filosofian osa-alueena. Tutkin seuraavaksi esteettistä kokemusta, jonka tärkeänä osana pidetään yleensä tunnetta – ja tämä aspekti on keskeinen pohdittaessa kahdentumisen estetiikkaa.

Kiistoja on herättänyt kysymys siitä, ovatko esteettisessä kokemuksessa koetut tunteet aitoja vai eivät. Aristoteles uskoi ihmisten katsovan tragedioita, koska he nauttivat hyvinvointitunteista, joka seuraa puhdistavia pelon ja säälin tunteita. Hän ajatteli näiden tunteiden olevan aitoja. 1700-luvun filosofi Edmund Burke taas kiisti tunteiden aitouden: hänen mukaansa reagoiessamme suruun tai pelkoon esteettisesti emme tunne itseämme osallisiksi tai uhatuiksi. Taide siis etäännyttää meidät normaalista tilanteestamme. Mutta eikö tällöin esteettisen kokemuksen synnyttämä mielihyväkään ole aitoa? Esteettisen kokemuksen laatuun näyttää vaikuttavan vahvasti oma identiteettimme ja omat, aidot roolimme – näin myös tunteiden täytyy olla aitoja. Marcia Eaton esittää, että kokija haluaa taiteen kautta kokea tuskaa siksi, että tilanne on tunnekuohuista huolimatta silti jollain tapaa hänen hallinnassaan. Eaton kuitenkin muistuttaa, että jos esimerkiksi pelon tai surun tunne käy liian voimakkaaksi – siten ettemme pysty enää keskittymään ja aistimaan taideteoksen ominaispiirteitä – ei kokemus enää ole esteettinen. (Eaton 1995, 52–53.)

Nyt kykenemme jo palaamaan takaisin teatterin maailmaan arvioimaan kahdentumisen esteettisyyttä. Denis Diderot (1713/1830) kirjoitti jo 1700-luvulla näyttelijän paradoksista, ja kirjassaan hän esittää, että erinomainen näyttelijäntyö ei vaadi lainkaan tunneherkkyyttä, vaan pelkästään ajattelua ja jäljittelykykyä. Diderot (1713, 15–16) perustelee väitettään seuraavasti:

[n]äyttelijät jotka näyttävät tunnepohjaisesti ovat epätasaisia. [--] Heidän ilmaisunsa on joskus vahvaa, joskus heikkoa, joskus tunnevoimaista, joskus kylmää, joskus latteaa, joskus suurenmoista.



[--] Kun taas näyttelijä, jonka ilmaisu perustuu ajatteluun ja ihmisluonnon tutkimukseen, parhaan mahdollisen esikuvan toistamiseen, mielikuvitukseen, muistiin, hän on kaikissa esityksissä yksi ja sama, aina yhtä erinomainen. [--] Hän ei muutu päivästä päivään, hän on peili, joka heijastaa uskollisesti kohteensa ja aina yhtä tarkasti, yhtä vahvasti ja todesti.

Diderot ei väitä, että kaikki näyttelijät tekevät työnsä samalla tapaa – joko tunneherkästi tai ilman sitä – vaan hän tunnistaa kaksi eri tapaa näytellä ja vertaa näitä keskenään. Hän argumentoi, että älyllisyyteen ja analyttisyyteen perustuva näyttelijäntyö on teatterin lavalla kokonaisuudessaan onnistuneinta. Mikäli Diderot'n tekstiin nojaten myönnetään, että jotkut näyttelijät tekevät työnsä ilman tunneherkkyyttä, voidaan saman tien kiistää näyttelijöiden kokeman kahdentumisen *esteettinen* luonne. Aiemmin totesin esteettiseen kokemukseen liittyvien tunteiden olevan aitoja, eikä Diderot'n kuvaama älyllinen näyttelijäntyö sisällä lainkaan tunneherkkyyttä.

Väitän, ettei katsojienkaan havaitsema kahdentuminen ole välttämättä luonteeltaan esteettistä. Katsojat kokevat todennäköisesti ja toivottavasti esteettisiä kokemuksia teatteriesityksen aikana, mutta ne eivät suoranaisesti liity tietoisuuteen kahdentumisesta, kahden maailman samanaikaisesta läsnäolosta. Kahdentuminen on lopulta vain yksi kyseisen taidemuodon ominaispiirteistä. Enemminkin esteettiset kokemukset tuntuvat liittyvän fiktion todellisuuteen, lopputulokseen – eli siihen taideteokseen, joka katsojia varten on teatteriin rakennettu.

Kahdentuminen ei näin ollen ole välttämättä luonteeltaan esteettistä, joten on mielekkäämpää puhua pelkästä kahdentumisesta. Esteettisyyden jättäminen sivuun tästä keskustelusta mahdollistaa myös kahdentumis-käsitteen monipuolisemman käytön, sillä tällöin kontekstin ei tarvitse enää olla taidemaailmassa. Käsite voidaan ulottaa koskemaan myös esimerkiksi lasten leikkiä. Edelleen muistutan, että kahdentuminen on muissakin kuin teatterin kontekstissa erilaista kokijan ja katsojan näkökulmista.

Kahdentumisen ilmiötä on jo kuvattu teatterin kontekstissa ilman esteettisyyden vaatimuksia: esimerkiksi teatteriteoreetikot Bolton, Boal sekä O'Toole ovat käyttäneet samasta ilmiöstä nimitystä *metaxis*². Augusto Boal (1995, 43) käytti ensimmäisenä teatteriteoreetikkona *metaxis*-sanaa ja tarkoitti sillä tilaa, jossa kuulutaan täysin ja samanaikaisesti kahteen erilaiseen autonomiseen maailmaan. Tästä on mielestäni ennen kaikkea kyse kahdentumisessa, ja *esteettistä teatterikokemusta* täytyy käsitellä asiana erikseen. *Metaxis*ksen sijaan suosin kuitenkin kahdentumisen käsitettä sen suomenkielisyyden sekä havainnollistavien konnotaatioiden vuoksi.

Erästä ongelmaa käsite kuitenkin kantaa mukanaan. Kahdentumis-sana on merkitykseltään jossain määrin jäykkä ja rajoittava, sillä se antaa ymmärtää subjektin olevan olemassa aina ja vain kahdessa eri maailmassa. Todellisuudessa leikkivä tai näyttelevä ihminen voi olla useassa eri maailmassa yhtä aikaa. Näyttelijä esimerkiksi on yhtä aikaa ensinnäkin niin sanotusti oma itsensä, toiseksi töissä parhaillaan oleva ammattinäyttelijä ja kolmanneksi se roolihahmo, jota hän kulloinkin esittää³. Lapsikin voi leikkiessään olla yhtä aikaa usean eri maailman sekamelskassa: esimerkiksi todellisen maailman ja muutaman erilaisen leikkimaailman. Eri maailmojen rajat eivät välttämättä ole myöskään selkeät, eivätkä subjektit kuulu puhtaan kokonaisvaltaisesti näihin tiettyihin maailmoihin, vaan pikemminkin niiden muodostamaan yhteiseen tilaan.



Kahdentuminen tutkimusaineistossa: teatteria tekemässä

Käsitteellisten rajanvetojen jälkeen tarkastelen kahdentumisen ilmiötä 6-vuotiaiden teatterimaailmassa. Tutkimusprojektimme huipentui lasten julkiseen teatteriesitykseen. Kahdentuminen oli ilmiönä läsnä jo harjoitteluvaiheessa, mutta tässä vaiheessa pelkästään näyttelijöiden itsensä ja ohjaajien, ei vielä yleisön kokemana. Aloitankin hahmottelemalla näyttelijöiden itsensä kokemaa kahdentumista harjoitusprosessin aikana ja siirryn sitten yleisölle näyttäytyvään kahdentumiseen itse esitystilanteessa.

Lasten oli selvästi vaivatonta ymmärtää ja toteuttaa kahdentuminen ajassa ja tilassa, vaikka harjoitusolosuhteemme olivat vaatimattomat. Harjoittelimme ahtaassa takahuoneessa, jossa ei ollut käytössä mitään rekvisiittaa eikä edes kunnollista tilaa erottamaan niin sanottua katsomoa ja näyttämöä toisistaan. Silti lapset olivat heti mukana transformaatiojuonessa. Penkki muuttui leijonien luolaksi ilman kyseenalaistuksia, ja toinen penkki oli epäilemättä kääpiöitten talo. Lattia muuttui hetkessä perunamaaksi, josta mato löysi itselleen perunapään. Prosessi oli helppo oletettavasti siksi, että ajan ja tilan transformaatio on varsin tyypillistä lasten omalle leikkimaailmalle.

Teimme myös harjoituksia, joissa roolissa olo ja kahdentuminen oli pyritty määrittelemään mahdollisimman yksiselitteisesti. Seuraavassa esimerkissä on meneillään harjoitus nimeltään kuuma tuoli. Harjoituksen nimi johtuu tuolista, jossa istujalle voi tulla kuumat paikat: hän esiintyy tällöin roolihahmossa, ja kaikki muut osallistujat saavat kysyä häneltä mitä tahansa. Tarkoitus on syventää näyttelijöiden käsitystä omasta roolihahmostaan. Lapset hyödynsivät harjoituksen tarjoamaa konseptia kahdentumisesta varsin kekseliäästi, kuten aineistoesimerkistä voi huomata.

Enni eli Isosiskoilves istuu kuumassa tuolissa.

Joonas: Ootko sää ikinä syönyt jotain, jotain, jotain ihmisen ruokaa?

Isosiskoilves: En.

Joonas: Esim. salaattia tai marjoja.

Isosiskoilves: En.

O2 (*eli ohjaaja 2*): Minkälaisia ihmiset sun mielestä on?

Isosiskoilves: Tyhmiä.

Jotkut lapset katsovat kysyvästi ohjaajia. Jotkut naurahtelevat.

Joonas: Siis me ollaan tyhmiä!

Veeti ärisee vihaisesti Isosiskoilvekselle.

Joonas: Tääl on tää tuoli. Mä meen toiseen kuumaan tuoliin et mä en enää oo tyhmä.

Veeti: Niin muuten määki.

O2: Hei...

Joonas kiipeää toisen tuolin päälle.

Joonas: Mä en oo enää tyhmä!

O2: Sielä oli jotain mun tavaroita.

Veeti: Eikä ollu.

Joonas: Oli se.

O2: Oli...

Joonas: Se kamerasuoja.

O2: Tulkaas nyt tänne näin.

Joonas: Mä en haluu olla tyhmä!



O2: Se on... sä oot vaan ilveksen mielestä tyhmä, ei se oo vakavaa. Ja me ollaan kaikki muutkil!
Joonas: Mut mä en haluu olla, vaikka te kaikki muut ootte.

Lapset sitoutuvat selvästi harjoituksen juoneen: tuolilla istuva on sillä hetkellä osa fiktiivistä maailmaa ja muut ovat todellisia itsejään todellisessa maailmassa. Joonas ei siedä sitä, että ilveksen mielestä kaikki ihmiset, hän itse mukaan lukien, ovat tyhmiä. Joonas keksiikin pakokeinon: jollakin tuolilla istuessaan hän on raketti, jota hän näytelmässä esittää, eikä tyhmä ihminen. Myös Veeti on halukas osallistumaan Joonaksen juoneen. Lapset pystyvät käyttämään kahdentumisen keinoa luovasti, mutta leikin sääntöjen mukaisesti puolustautumisvälineenään.

Lasten reaktio ei ole yllättävä, sillä kuuma tuoli -tekniikassa kommunikointi on rajattua ja tietyllä tavalla yksisuuntaista: yleisö saa ainoastaan esittää kysymyksiä, ei kommentoida. Harjoitus myös poikkeaa perinteisen teatterin pelisäännöistä, sillä siitä puuttuu kokeellisen teatterin tapaan niin sanottu neljäs seinä yleisön ja näyttelijän väliltä. Neljäs seinä on se kuvitteellinen raja, joka asettuu fiktiivisen tilan ja yleisön väliin. Tyypillisesti näyttelijät kuvittelevat tuon seinän eteensä ja käyttäytyvät niin kuin yleisöä ei olisi olemassa. Toisinaan neljäs seinä kuitenkin rikotaan tahallisesti, kun näyttelijä vaikkapa alkaa puhua suoraan yleisölle. Neljäs seinä ikään kuin suojelee yleisöä, ja on tyypillistä, että neljännen seinän rikkova ja yleisöä osallistava esitys saattaa ärsyttää joitakin katsojia. Näin ollen lasten reaktion voi mieltää suojautumiskeinoksi epätasa-arvoistavaa harjoitusta vastaan. Koska kommunikointi oli omalla tavallaan yksisuuntaista, suojautuivat lapset Isosiskoilvestä esittävän näyttelijän kritiikiltä kahdentumisen ideaa ja harjoituksen sääntöjä luovasti hyväksi käyttäen.

Aluksi harjoittelu sujui varsin oivaltavissa merkeissä, mutta vähitellen alkoi ilmetä ongelmia roolin ja minän kahdentumisprosessissa. Vaikka lapset olivat itse saaneet valita roolihahmonsensa ja vaikka lapset olivat itse käsikirjoittaneet tarinan ja tunsivat sen näin ollen perinpohjaisesti, jouduimme hankaluuksiin itse näytelmää koskevan roolityön kanssa. Osa lapsista ei halunnut toimia sillä tavalla kuin roolihahmon oli määrää käsikirjoituksen mukaan toimia. Tilanne näkyi selvimmin valta-asetelmiin liittyvissä tilanteissa. Esimerkiksi leijona ei suostunut tottelemaan leijonakuningasta eikä pikkuihminen pysynyt arestissa äiti-ilveksen käskystä huolimatta. Tilanteissa vaikuttivat lasten reaali maailman sosiaaliset roolit: kun joku ei ollut tottunut alistumaan toiselle reaalityössä, ei se onnistunut fiktiivisessä maailmassa – suostuttelusta ja harjoittelusta huolimatta.

Hannu Heikkinen (2004, 114–115) väittää, että kahdentuminen roolissa, ajassa ja paikassa mahdollistaa asioitten tutkimisen vallasta vapaalla alueella, mutta uskallan oman tutkimusaineistoni pohjalta kyseenalaistaa Heikkisen väitteen. Projektissamme lasten sosiaaliset roolit pyrkivät pääsemään esille, vaikka he esiintyivät roolihahmoinaan fiktiivisessä maailmassa ja fiktiivisessä ajassa. Joku voisi väittää tämän tarkoittavan sitä, että lapset eivät tällöin toimineetkaan rooleissaan tai että kahdentumisen prosessi ei tällöin ollut oikeanlaista. Jos kuitenkin mietitään kahdentumisen keskeisintä ideaa, jonka mukaan ihminen kahdentumisen kokiessaan kuuluu samanaikaisesti kahteen eri maailmaan, olisi kummallista odottaa todellisen minän⁴ katoavan täysin. Siitähän ei ole kysymys. Kahdentuminen tarkoittaa nimenomaan sitä, että todellinen minä on



olemassa fiktiivisen hahmon rinnalla. Jos todellinen minä ei missään vaiheessa täysin häviä, ei voi väittää ryhmän sisäisten valtasuhteidenkaan häviävän. Ne saattavat toki muuttua ja sekoittua fiktiivisen maailman valtasuhteisiin, mutta missään tapauksessa ne eivät häviä.

Valta-asetelmiin liittyvä ongelma kärjistyi ensi-illassa. Yleisö joutui kahdentumisen ja niin sanotun teatterin magiikan suhteen koetukselle, kun kaksi lapsista alkoi selvitellä henkilökohtaista riitaansa kesken esityksen omina itsenään.

Leijonakuningas tökkii kävelykepillään Leijonaa muistutukseksi, sillä kaikkien leijonien pitäisi tässä vaiheessa tuoda Leijonakuninkaalle ruokaa. Yleisö nauraa tökkimiselle.

Leijona: Senkin partapää!

Yleisö nauraa Leijonan kommentille. Leijonakuningas peräännytyy, mutta tökkää kohta uudestaan.

Leijona: Mitäs sä siinä tökit sillä kepillä, partapää?

Isosiskoleijona: Ei kuningas...

Leijona: No sillä on parta.

Isosiskoleijona: Eikä ole.

Leijona: Se vaan kasvaa päässä!

Yleisö nauraa isoon ääneen. Leijonakuningas tökkää vielä kerran Leijonaa.

Äitileijona: (nauraa) Parta joka kasvaa päässä...

Isosiskoleijona: Tai sitte kasvaa nenässä!

Naispuoliset leijonat kikattavat.

Leijona: (leijonakuninkaalle) Kasvaako sulla parta nenässä?

Kuningas puistaa päätään.

Leijona: No sitte se varmaan kasvaa päässä.

Isosiskoleijona: Kasvaa silmässä.

Tyttöleijonat kikattavat taas.

Leijona: (kuninkaalle) Kasvaako sulla partaa nenässä?

Leijonakuningas yrittää tökkiä Leijonaa kepillä.

Leijona: Kasvaako sulla hajukarva nenässä?

Äitileijona: No niin, nyt, nyt! Ruokailu!

Yleisö luulee kaiken kuuluvan esitykseen ja nauraa, mikä ei paranna tilannetta: Leijona nauttii saamastaan huomiosta ja hyväksyvistä naurusta, kun taas Leijonakuningasta nöyryyttää kiusaajan lisäksi tilanteesta tietämätön yleisö. Muutamia viikkoja esityksen jälkeen tehdyssä näyttelijöiden loppuhaastattelussa Leijonakuningasta esittänyt poika otti uudestaan ja uudestaan esille sen, kuinka Niklas (Leijona) oli kiusannut häntä esityksessä.

Tilanne kuitenkin osoittaa kaksi seikkaa. Ensinnäkin, näyttelijät itse eivät pitäneet kiinni kahdentumisen sopimuksesta, vaan antoivat minän syrjäyttää roolihahmonsia siitä huolimatta, että meneillään oli jännittävä, julkinen ensiesiintyminen. Yleisö sen sijaan oli vahvasti sitoutunut kahdentumisen ideaan: reaalielämän kiusaamistilanteesta tuli kenenkään kyseenalaistamatta teatteria, kun se sattui tapahtumaan tietyssä kontekstissa.

Ristiriitainen tilanne paljastaa havainnollistavasti sen, kuinka erilaista kahdentuminen on katsojan ja tekijän näkökulmasta. Valistunut katsoja hyväksyy teatteri-



instituution sisään astuessaan kahdentumisen idean ja pitäytyy siinä – mitä lavalla tapahtuukaan, on se kaikki rooleissa suoritettua esitystä. Tekijät tunnistavat tarkasti kaksi täysin erilaista, läsnä olevaa tasoa ja pystyvät luovimaan tietoisesti niiden välimaastossa. Videoaineisto ja jälkeempään tehdyt haastattelut paljastavat lapsinäyttelijöiden tiedostaneen, että käynnissä oli esitykseen kuulumaton, oikeisiin persooniin kohdistuva välienselvittely. Kahdentuminen on tekijälle peliväline: joustava, mahdollisuuksia tarjoava ja dynaaminen. Katsojalle taas kahdentuminen on helposti jäykkä ja muuttumaton konventio, jossa pitäydytään tiukasti ja johon sitoutuminen on edellytys teatteri-instituution ymmärtämiselle.

Kahdentuminen tutkimusaineistossa: lasten leikkimaailma

Tutkimusaineistosta voi poimia runsaasti esimerkkejä kahdentumisesta muutenkin kuin teatterin tekemisen yhteydessä. Vaikka teatteri ei ole taidemuotona täydellisen lähellä lasten omaa leikkiä, on niissä tiettyjä yhtymäkohtia, joista kahdentumisen ilmiö on yksi. Leikkivä lapsi ja näyttelijä ovat samalla tapaa yhtäaikaisesti kaksi: todellinen itse ja fiktiivinen hahmo. Myös aika ja paikka, jossa lapsi ja näyttelijä elävät, ovat yhtäaikaisesti sekä todellisia että fiktiivisiä.

Osoitan aineistoesimerkkien avulla, että lapsilla kahdentumista tapahtuu muun muassa ryhmämme yhteisten keskustelujen ja spontaanin leikkimisen aikana. Videoaineistosta näkee, että käynnissä on paljon myös sanatonta, nonverbaalisesti rakentuvaa kahdentumista. Lapset saattavat esimerkiksi vuoroaan odotellessa elehtiä ja ilmeillä toisilleen tavalla, joka on osa heidän yhteistä, keskinäistä leikkiään. Lapset alkoivat monessa tilanteessa leikkiä oma-aloitteisesti, esimerkiksi joidenkin keskustelujemme yhteydessä tai harjoitusten väliin jääneellä vapaa-ajalla. Seuraava esimerkki on tilanteesta, jossa ohjaajat ja lapset keskustelevat yhdessä roolihahmojen omaksumisesta. Parhailtaan lapset yrittävät ohjaajien kehotuksesta miettiä, mistä hahmot voisivat löytyä.

O1: Missä, missä on sun ilves? Pikku-ilves? Mistä sä löydät sen, Johanna?

Johanna: Mun kaapista.

Ohjaajat nauravat.

O1: Kaapista... tai mistä muualta? Mistä se löytyis?

Johanna: *(riisuu päällimmäisen paitansa ja osoittaa t-paitansa kuvaa)* Tässä on Pikku-ilves.

O1: Mmm. Se löytyy sitten...

Joonas: *(Ohjaaja1:lle)* Se löytyy sun repusta!

O1: Ei löydy sieltäkään.

Johanna: Mä kaivan sun reppua ja siellä voi olla kaikki hahmot.

Enni: *(osoittaa kattoon)* Entä tuolta ylhäältä?

O1: Ei oo sielläkään. Vai näkyys siellä jotain...

Joonas: Siellä näkyy...

O1: ...ilveksiä?

Noora pudistaa päätään.

Topi: Mä meen ettiin tuolta kellosta!



Naurua.

Joonas: Valonkatkaisijasta.

O1: Ahaa...

Enni: Entäs onko ne sitten katossa?

Noora: Saunassa?

Johanna: Katossa on lamppu.

Joonas: Kiukaassa?

Enni: Onko ne sitten hämähäkin mahassa?

Naurua.

O1: Ehdotukset on ainaki mahtavia.

O2: On.

Topi: Onko se naulakossa?

Joonas: Onko peruna perunamaalla?

Enni: Pitääkö niille soittaa puhelimella?

Johanna: Mä soitan, äää (*ottaa seinältä puhelimen muotoisen pullonavaajan luurin ja soittaa leikisti*).

Noora: Tuolla peilin päällä.

Johanna: (*puhelimeen*) Hei Pikku-ilves. Missä sinä olet?

Noora: Tuolla kaapissa.

Enni: (*yrittää ottaa puhelinta*) Eiku minulla on asiaa!

Johanna: Ööö, se on nyt kellossa ja kohta menossa takkaan.

O1: Hei, älkää tapelko siitä puhelimesta. Ei se nyt oo siellä.

Enni: (*puhelimeen*) Ööö, ööö, anna sinun turkkisi minulle.

Joonas: Hölmö, hölmö! Se (*puhelin*) on kaljanavaaja!

Ohjaajien ja lasten keskustelu alkaa todellisessa maailmassa, mutta johtaa vähitellen siihen, että osa lapsista hyppää sisään leikkimaailmaan. Aluksi ehdotukset hahmojen löytämisestä ovat käytännöllisiä, ja lapset hahmottavat hahmon aika konkreettisena asiana: hahmon roolivaatetuksena, joka voi löytyä kaapista tai repusta, tai kuvana, joka löytyy Johannan paidasta. Sitten ehdotukset hahmojen sijainnista käyvät villimmiksi, ja lapset arvelevat niiden löytyvän valonkatkaisijasta, perunamaalta tai hämähäkin mahasta. Silti kaikki eivät ole luopuneet konkreettisesta roolivaateajatuksista tässäkään vaiheessa, kuten Topi, joka ehdottaa hahmojen löytyvän naulakosta.

Lasten lennokkaitten ja humorististen ehdotusten perusteella voi ajatella heidän hypänneen eräänlaiseen veijari-rooliin. Helena Saarikoski (2009, 158–160) erittelee lasten idolikertomuksia ja löytää niistä veijari-kertojan (engl. *trickster*). Veijarille on tyypillistä leikkisyyttä ja pilailevuus – kuulija ei pääse helpolla, sillä aina ei voi tietää, mikä veijarin kertomasta on totta. Saarikoski (2009, 160) tulkitsee lasten veijari-kertojuutta siten, että se on keino kommentoida ja torjua tutkimusaineistonkerääjien kysymysten uhkaavuutta ja provokatiivisuutta. Saarikoski asettaa tämän yhdeksi reagoitavaksi suoran kritiikin esittämisen ja vastaan väittämisen rinnalle.

Samoin voi tässä aineistossa ajatella lasten veijari-roolin olevan eräänlainen reagoititapa aikuisten vallankäyttöä vastaan. Aluksi lapset yrittävät vastaila ikään kuin asiallisesti ja selvästi asiaa vakavasti pohtien, mutta kun heidän vastauksensa eivät ohjaajien palautteen perusteella tunnu osuvan oikeaan ja kun esitetty kysymyskin on aika haastava, alkavat lapset pelleillä ja esittää hulluja vastausehdotuksia. Kahdentuminen



veijarimaiseen leikkimaailmaan ja keskustelun muuttaminen vitsailuksi toimivatkin tässä tapauksessa puolustautumiskeinoina aikuisten tiedollista ylivaltaa vastaan.

Aineistoesimerkin tilanne lähestyy päätöstään, kun Enni ehdottaa, että hahmoille voisi soittaa puhelimella. Johanna tarttuu ehdotukseen ja saman tien seinällä roikkuvaan puiseen puhelinluuriin, joka on oikeasti pullonavaaja. Tässä vaiheessa tytöt heittäytyvät täysin sisään leikkimaailmaansa. Johanna soittaa Pikku-ilvekselle ja kysyy sen sijaintia, jolloin selviää, että ”se on nyt kellossa ja kohta menossa takkaan”. Enni taas pyytää Pikku-ilvestä luovuttamaan turkkinsa itselleen (ilmeisesti roolivaatteeksi). Tässä vaiheessa ohjaajat yrittävät palauttaa kahdentumisen vallassa olevat tytöt takaisin todelliseen maailmaan. Ensin toinen ohjaajista kehottaa tyttöjä lopettamaan puhelimesta tappelemisen ja tehostaa kehotustaan painottamalla, ettei ”se [Pikku-ilves] nyt oo siellä”. Kun tytöt eivät lopeta, puuttuu jo yksi lapsistakin asiaan. Joonas kutsuu Enniä hölmöksi ja muistuttaa, että tyttöjen käyttämä niin sanottu puhelin ”on kaljanavaaja”.

Esimerkki havainnollistaa sitä, kuinka kahdentuminen ryhmätilanteissa vaatii yleensä ikään kuin mukanaolijoiden suostumusta. Aineistoesimerkissä ohjaajat kielsivät lapsia jatkamasta leikkimaailmassa oloa, ja lopulta jo yksi lapsistakin yritti palauttaa leikkivät tytöt takaisin maan pinnalle, pois fiktiivisestä todellisuudesta. Teatterissa tällainen mukanaolijoiden suostumus on itsestäänselvyys, mikäli katsojat tietävät, mitä teatteri tarkoittaa ja että sen toiminta perustuu kahdentumisen ja roolissa olemisen varaan. Leikkiminen taas on luonteeltaan vapaampaa ja sopimuksenvaraisempaa. Sen pelisäännöt ovat aina tilannekohtaisia neuvottelukysymyksiä. Jos asiat olisivat menneet aineistoesimerkin tilanteessa toisin, olisivat ohjaajatkin innostuneet soittelemaan roolihahmoille, eikä välttämättä kukaan leikkimielisistä osallistujista olisi huomauttanut puhelimen olevan oikeasti pullonavaaja.

Pullonavaaja-puhelin ja sen kanssa leikkiminen saivat harjoittelun aikana suuren merkityksen. Kahdentuminen veijari-rooliin ja puhelimen käyttäminen leikkimisen välineenä muodostuivat vähitellen lasten keinoksi vaikuttaa asioihin. Seuraavassa aineistoesimerkissä on meneillään äänenkäyttöharjoitusten tekeminen. Kyseisellä harjoituskerralla on tarkoitus keskittyä harjoittelemaan äänenkäyttöä, eikä lainkaan itse näytelmää. Hieman ennen harjoituksen alkua lasten kanssa keskusteltiin keneraaliharjoituksista, jotka pidettäisiin muutamien päivien kuluttua Juomatehtaan teatteritilassa, näytelmän varsinaisessa esiintymispaikassa.

O2: Sitte äännellään niinku myrskytuuli.

Lapset ääntelevät.

Enni: Mää haluan esittää!

O2: Sitte äännellään niinku ampiainen.

Lapset ääntelevät. Enni menee seinään kiinnitetyn leikkipuhelimen luokse.

Aliisa: No niin soita Juomatehtaalte.

Enni: *(soittaa leikkipuhelimella)* Juomatehtaalte! Meidän esitys alkaa, mä haluan tulla harjoittelemaan nyt, heippa!

Topi: Minä meen nyt Juomatehtaalte.

Enni: *(huutaa puhelimeen)* Minä haluan heti nyt harjoittelemaan!

Topi: *(huutaa)* Harjoitellaan!



Enni: (*huutaa puhelimeen*) Minä haluaisin harjoittelemaan!

O2: Hei, hei!

Yleistä melua ja vaatimuksia harjoittelemisesta.

O2: Haluaisitteko te nyt harjoitella sitä esitystä?

Lapset: (*huutavat isoon ääneen*) Joooooo!

O2: Hei. Jos te haluatte harjoitella esitystä, niin harjoitellaan.

Aluksi Enni yrittää esittää mielipiteensä itse näytelmän harjoittelemisesta suoraan ohjaajille, tosin kesken meneillään olevan äänenkäyttöharjoituksen. Kun sanoma ei mene perille, Enni siirtyy leikkipuhelimen luokse. Aliisan kehotuksesta Enni soittaa Juomatehtaalle ja ilmoittaa, että ”meidän esitys alkaa, mä haluan tulla harjoittelemaan nyt, heippa”. Vaikka lapset toimivat leikkimaailmassa, on veijarimaisuuden sävy tässä tilanteessa huomattavan vakava, ja mielipiteitten esittäminen suoraviivaista. Leikkiä ja kahdentumista käytetään vaikuttamisen keinona, mutta vain osana lasten mielenosoitusta, sillä harjoitteluvaatimuksia esitetään myös todellisessa maailmassa, suoraan ohjaajille. Puhelimesta on jo tullut väline, jonka avulla lapset tulevat kuulluksi – ensin fiktiivisessä leikkitodellisuudessa, kun puhelimen toisessa päässä joku, oli se sitten pikku-ilves tai Juomatehtaan henkilökunta, ”kuuntelee”. Samalla lapset tulevat kuulluksi reaalityodellisuudessa, sillä heidän puhelinleikkinsä herättää aina reaktioita ohjaajissa ja muissa ryhmän lapsissa. Tässäkin tilanteessa muut lapset yhtyvät Ennin kannanottoon, ja lopulta aikuiset myöntävät harjoitteluvaatimukseen.

Kahdentumis-käsitteen potentiaali lapsuudentutkimuksessa

Pohdin lopuksi, mitä annettavaa kahdentumis-käsitteellä voi olla lapsuudentutkimukselle. Kahdentumisen käsite liittyy tiiviisti lasten tuottaman tiedon luotettavuuden arviointiin, ja tästä näkökulmasta sen käyttö on perusteltua muunkin kuin teatterin kontekstissa. Osoitan, että lapsilla kahdentumisen prosessissa ei ole kyse valehtelusta, ailahtelusta, epäluotettavuudesta tai epäpätevydestä. Kyse on leikistä.

Lapsuudentutkimuksessa kritisoidaan sitä, että nykyisessä kulttuurissamme lapset mielletään pohjimmiltaan epäpäteviksi sosiaalisiksi toimijoiksi, tai päteviksi korkeintaan joillakin rajatuilla osa-alueilla (Hutchby & Moran-Ellis 1998, 7). Aivan erityisen paljon varauksia liittyy lasten tuottamaan tietoon. On epäilty, ettei lasten tuottamalla tiedolla voi olla samaa totuusarvoa kuin aikuisten tuottamalla. Lapsia on pidetty epäluotettavina tapahtumien havaintajoina ja selostajina, koska heidän kerrontansa on huomattu olevan luonteeltaan vihjailevaa. Yleisesti on kyseenalaistettu lasten tuottaman tiedon tarkkuus, täsmällisyys ja paikkansapitävyys (Stone & Lemanek 1990, 18.) Tämä on johtanut yleiseen muistutteluun siitä, kuinka lasten tuottaman tiedon vastaanottaminen vaatii erityisiä tulkintamistaitoja.

Eräs syy lasten tuottamaa tietoa koskeviin varauksiin voi olla se, että lapsi elää paljon leikkimaailmassaan. Tällöin aikuisesta voi tuntua haastavalta hahmottaa, milloin lapsi esimerkiksi puhuu omana itsenään ja milloin jonakin leikkihahmoistaan. Kahdentumisen käsite voi auttaa tässä suhteessa, sillä se jäsentää käsitystämme lapsesta



ja lapsen tuottaman tiedon luonteesta. Tutkijan ei välttämättä tarvitse omata erityisiä tulkintataitoja, vaan tiedostaa lapsen tuottaman tiedon erityisominaisuudet.

Pirkko Niirasen (1999) mukaan havainnointiaineiston validiuden edellytys on se, että havainnoija tulkitsee ja tunnistaa ”oikein” lapsen käyttäytymistä. Erityisen haastavia ovat tilanteet, joissa lapset ottavat rooleja ja käyttävät esineitä muissa kuin niiden varsinaisissa merkityksissä. Niiranan muistuttaa, että lapset voivat siirtyä kuvittelumaailmaan missä tahansa yhteydessä ja tilanteessa, ja joskus tämän tunnistaminen voi olla vaikeaa. Niiranan viittaa myös tutkimukseen, jossa tulkittiin lasten leikkiä ja kysyttiin lopuksi lapsilta, mitä leikissä tapahtui. Osoittautui, että vain 35–70 prosenttia tulkinnoista osui oikeaan. Yleisin virhe oli se, että havainnoija piti lasten toimintaa yksinkertaisempana kuin se oikeasti olikaan – esimerkiksi havainnoija ei huomannut, että lapsi rakennusleikissään konkreettisen rakentamisen lisäksi myös kuvitteli. (Niiranan 1999, 249–250.) Tutkijan ei ole mielekästä arvailla ja ylitulkita mielikuvituksen aineksen ja leikin läsnäoloa, mutta tämän fiktiivisen tason tiedostaminen on tärkeää.

Osa lapsen käytöksen tulkitsemisen ongelmaa voi olla myös se, että aikuisen ja lapsen minuuksia hahmotetaan eri tavalla. Aikuisella on kyllä monia sosiaalisia rooleja, mutta ne ovat silti erottamaton osa häntä itseään, kun taas lapsen leikkiroolit mielletään ”vain leikiksi”. Tämä vaikuttaa osaltaan siihen, että lasten leikkimaailmaan sidoksissa olevaa tietoa ei pidetä luotettavana. Kärjistetty ero aikuisen ja lapsen välillä ei tässä tapauksessa ole mielekäs, sillä samalla tavoin aikuisen sosiaaliset roolit voivat aiheuttaa tiedon vääristymistä kuin lapsen mielikuvitusroolitkin.

Lapsudentutkimuksessa on kiinnitetty huomiota leikin tarkoituksiin ja merkityksiin, ja on huomattu, että lasten leikki on keskeinen osa lasten omia kokemuksia lapsuudesta. Leikkien avulla lapset pystyvät tuntemaan hallinnan ja autonomian tunteita vaikuttamalla symbolisesti ympärillään olevaan maailmaan, joka on etenkin sosiaalisesti rakentunut ennalta arvaamattomaksi ja aikuiskeskiseksi. Aikuismaailma taas on jäsentänyt ja jäsentää yhä leikkimisen erityiseksi, lapsenomaiseksi toiminnaksi, joka on erillään aikuisten arjen sosiaalisesta elämästä. (James 1993, 169, 172–173.) Tämä tiukka rajanveto voimistaa entisestään ennakkoluuloja lasten tiedon luotettavuudesta ja lasten leikin tulkinnaa haastavuudesta.

Lasten ajattelu, puhe ja toiminta sijoittuvat sekä todelliseen että kuviteltuun maailmaan, ja lapset itse kykenevät vaivattomasti seuraamaan toistensa siirtymistä näistä maailmoista toisiin (Niiranan 1999, 236). Lasten leikeissä on nähtävissä vihjeellistä tietoa monista heille tärkeistä asioista. Tämän tyyppinen tieto olisi tärkeää saada esille, sillä lapsille on hyvin luontaista tuoda asioita esille juuri leikin avulla. Ulkopuolisen tarkkailijan ei välttämättä ole helppoa erottaa leikkivän lapsen kahta eri maailmaa, fiktiivistä ja todellista, toisistaan – ja vaikei niiden erottaminen aina olisikaan mielekästä, niin vähintään niiden tiedostaminen olisi. Haasteena onkin se, haluavatko, viitsivätkö ja osaavatko aikuiset saada tällaisen lasten tarjoaman tiedon näkyville.

Kahdentumisen käsite hahmottaa kuvaavasti lapsuuden erityispiirrettä, lasta leikkivänä olentona, ja prosessia, jossa jotain tapahtuu yhtä aikaa oikeasti ja jotain leikisti. Kahdentumisen käsite tunnustaa fiktiivisen ja reaalisen maailman yhtäaikaisen olemassaolon: ne ovat läsnä, joskus toinen vahvempana kuin toinen ja joskus jopa täysin



sekoittuneina toisiinsa. Aina ei ole oleellista erottaa tiukasti lapsen leikkimaailmaa ja todellista maailmaa, sillä molemmat heijastelevat toisiaan. Lasten luoviminen leikkimaailman ja oikean maailman välillä voi olla niin luontevaa ja niin luonnollista, että siitä voi helposti tulla jopa ulkopuolisille näkymätöntä. Kahdentumis-käsitteen käyttäminen tuo ilmiön näkyvämmäksi ja onnistuu sen havainnollisessa kuvaamisessa.

Kahdentumis-käsitteen käyttäminen voi auttaa tiedon keräämisessä lapsilta. Lasten leikkimaailmaa ja kahdentumisen taipumusta voi hyödyntää toimittaessa lasten kanssa – myös reflektiivisiä, tiedollisia ja arkaluontoisiakin asioita käsiteltäessä. Tämä on jossain määrin jo oivallettu: laajalti on jo käytössä omalla tavallaan leikkilisiä menetelmiä, joita hyödynnetään lasten kanssa muun muassa terapeuttisina välineinä. Tällaisia menetelmiä ovat esimerkiksi sadutus (ks. Karlsson 1999), jossa sadutettava saa kertoa minkä tahansa tarinan ja saduttaja kirjaa sen ylös, tai tarinasäveltäminen (ks. Hakomäki 2007), jossa lapsi saa ilmaista itseään luomalla oman tarinansa musiikin, sanojen ja leikin avulla. Pedagogisena välineenä voidaan käyttää kahdentumisen varaan rakentuvaa leikkimaailma-metodia (ks. Rainio 2008, 120–121). Myös tieteellisessä maailmassa lasten erityisyys on huomioitu: on esimerkiksi havaittu hyväksi tavaksi haastatella lapsia nimenomaan leikin kautta, kuten piirtämisen avulla tai nukkeja apuna käyttäen, sillä tämä voi helpottaa yhteistyötä ja sekä helpottaa että lisätä lapsen kommunikointia haastattelutilanteissa (ks. esim. Stone & Lemanek 1990, 41).

Artikkelissa esitellystä aineistosta nousi myös esiin kolme tilannetta, jossa lapset käyttivät hyväkseen kahdentumista taktiikkana. Kyseiset tilanteet huomioon ottaen olisi liian yksinkertaista ajatella, että lapsilla ”on vain tarve leikkiä”. Mihin tarkoitukseen lapset sitten leikkimisen lisäksi kahdentumisen keinoa käyttivät? Sekä kuuma tuoli -tilanteessa, jossa lapset halusivat kahdentua ollakseen jotain muuta kuin tyhmiä ihmisiä, että roolihahmo-keskustelussa, jossa lapset käyttivät veijari-roolia pärjätäkseen aikuisten tiedolliselle ylivallelle, oli kyse puolustautumisesta vallassa olevia vastaan. Äänenkäyttötilanteessa, jossa lapset soittivat Juomatehtaalalle ja ilmoittivat tulevansa harjoittelemaan, oli kyse lasten kapinasta epärelevantteja harjoituksia kohtaan ja mielipiteitten saamisesta kuuluville leikillisyyden avulla. Lapset pystyivät käyttämään kahdentumista suojautumiskeinona, vaikuttamiskeinona sekä eräänlaisena vastaiskun mahdollistavana taktiikkana. Eri rooliin ja leikkimaailmaan hyppääminen auttoivat kestämään tilanteet, joissa lapset joutuivat tuntemaan toisten, joko aikuisten tai muiden lasten, ylivalan. Ne auttoivat myös lapsia saamaan mielipiteensä kuuluville.

Usein kahdentumisella näyttää olevan tavoitteita, ja näitä tavoitteita voisi paljastua lisää ilmiötä tutkimalla. Kaiken kaikkiaan kahdentumis-käsitteen käyttö avartaa näkemystämme lasten maailmaa kohtaan ja voi analyysivälineenä tuoda saatavillemme monipuolisempaa tietoa lapsista. Tutkijoina tarkastelemme lapsia tiukasti lapsikäsitteemme kontekstista, kuten teatterikatsojat teatteriesitystä kyseisen instituution kontekstista, mutta voihan olla, ettemme tule yleisön tavoin huijatuiksi – vaan olemme kahdentumisen juonessa mukana.

Viitteet

1. Aina aikuisetkaan eivät erota fiktiota faktasta. *Ilta-Sanomat* uutisoi 18.8.2009, kuinka *Salatut elämät* -sarjan näyttelijä Johanna Nurmimaalta oli tivattu tämän ahdasmielisestä suhtautumisesta tyttärensä lesbouteen – oikeasti kyse oli siis Nurmimaan esittämän roolihahmon fiktiivisestä tyttärestä sekä Nurmimaan roolihahmon mielipiteistä. Nurmimaalta oli myös toisessa yhteydessä kysytty, raiskattiinko roolihahmon tytär Katri ”oikeasti”.
2. Käsite tulee kreikan kielestä: Platon on käyttänyt sitä alun perin kuvaamaan olotilaa niin sanotussa välitilassa, joka on tyyppillistä ihmisille, sillä elämme vastakohta-asetteluiden verkostossa (viha ja rakkaus, järki ja tunne).
3. Esimerkiksi Erving Goffmanin kehysanalyysissa huomioidaan, että ihmisellä on useita erilaisia kehyksiä, joiden avulla voi jäsentää vuorovaikutustilanteita, toimijoiden identiteettejä sekä todellisuuden eri versioita. Goffmanin mukaan kehykset voivat olla päällekkäisiä tai sisäkkäisiä, kuten teatterissa (ks. Goffman 1986, 124–155). Goffmanin kehysanalyysissa on kuitenkin kyse laajamittaisesta sosiaalisesta ilmiöstä, joka ei onnistu korostamaan leikkivän lapsen ja näyttelijän maailmojen erityislaatuisuutta. Siksi kahdentumis-käsite puoltaa paikkaansa lapsuuden tutkimuksessa.
4. On tietysti kyseenalaista, onko mitään sellaista kuin *todellinen itse* tai *todellinen minä* olemassa, kun otamme huomioon vaikkapa lukuisat sosiaaliset roolimme.

Lähteet

- Boal, Augusto (1995) *The Rainbow of Desire. The Boal Method of Theatre and Therapy*. New York: Routledge.
- Diderot, Denis (1987) *Näyttelijän paradoksi*. Suom. Marjatta Ecaré. Ranskankielinen alkuperäisteksti ”Paradoxe sur le comédien” ilmestyi osana teosta *Oeuvres esthétiques* vuonna 1968 (alkuperäinen teos julkaistu postuumisti vuonna 1830.) Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Eaton, Marcia Muelder (1995) *Estetiikan ydinkysymyksiä*. Suom. Pekka Rantanen. Alkuperäisteos *Basic Issues in Aesthetics* ilmestyi 1988. Helsinki: Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Gadamer, Hans-Georg (1985) *Truth and Method*. Alkuperäisteos *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik* ilmestyi 1960. New York: Crossroads Publishing Company.
- Goffman, Erving (1986/1974) *Frame Analysis. Essay on the Organization of Experience*. Boston: Northeastern University Press.
- Hakomäki, Hanna (2007) *Tarinasäveltämisen taito*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Heikkinen, Hannu (2004) *Vakava leikkillisuus. Draamakasvatusta opettajille*. Helsinki: Kansanvalistus-seura.
- Heikkinen, Hannu (2001) ”Pohdintaa draamakasvatuksen perusteista”. Teoksessa Pekka Korhonen ja Anna-Lena Østern (toim.) *Katarsis. Draama, teatteri ja kasvatustutkimus*. Jyväskylä: Atena Kustannus.
- Hutchby, Ian & Moran-Ellis, Jo (1998) Situating Children’s Social Competence. Teoksessa Ian Hutchby & Jo Moran-Ellis (eds) *Children and Social Competence*. Arenas of Action. Lontoo: The Falmer Press, 7–26.
- James, Allison (1993) *Childhood Identities. Self and Social Relationships in the Experience of the Child*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Karlsson, Liisa (1999) *Saduttamalla lasten kulttuuriin. Verkostotyön tuloksia Kuperkeikkakäytännössä*. Raportteja / Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus, 241. Helsinki: Stakes.
- Korhonen, Pekka & Østern, Anna-Lena (toim.) (2001) *Katarsis. Draama, teatteri ja kasvatustutkimus*. Jyväskylä: Atena.
- Niiranen, Pirkko (1999) Lasten vuorovaikutuksen havainnointi päiväkodissa. Teoksessa Isto Ruoppila & Eeva Hujala & Kirsti Karila & Jarmo Kinos & Pirkko Niiranen & Mikko Ojala (toim.) *Varbaikasvatuksen tutkimusmenetelmiä*. Jyväskylä: Atena, 234–254.
- Pfister, Manfred (1988) *The Theory and Analysis of Drama*. Cambridge: Cambridge University Press.



- Rainio, Anna Pauliina (2008) From Resistance to Involvement: Examining Agency and Control in a Playworld Activity. *Mind, Culture, and Activity* 15(2), 115–140.
- Saarikoski, Helena (2009) *Nuoren naisellisuuden koreografioita. Spice Girlsin fanit tyttöden tekijöinä*. Helsinki: SKS.
- Stone, Wendy & Lemanek, Kathleen (1990) Developmental Issues in Children's Self-Reports. Teoksessa Annette La Greca (ed.) *Through the Eyes of the Child. Obtaining Self-Reports from Children and Adolescents*. Boston: Allyn and Bacon, 18–56.
- Østern, Anna-Lena (2001) "Tyhjät tilat ja esteettinen responsi draama- ja kirjallisuusopetuksessa". Teoksessa Anna-Lena Østern (toim.) *Laatu ja merkitys draamaopetuksessa. Draamakasvatuksen teorian perusteita*. Opetuksen perusteita ja käytänteitä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, opettajan-koulutuslaitos.

**"HEI KUKA ON TUOMARIII?!"
LASTEN TAITEEN ARVIOINNISTA JA KRITIIKISTÄ**

Marleena Stolp 2011

Artikkeli ilmestyy kirjassa Lapsi, taide ja tila. Toim. Pauline von Bonsdorff.

Julkaistu kirjan toimittajan luvalla.

”HEI KUKA ON TUOMARIII?!” LASTEN TAITEEN ARVIOINNISTA JA KRITIIKISTÄ

Marleena Stolp

Räjähdyssäntien saattelemana, punaisten ja vihreitten valojen välkkyessä teatterilavalle syöksyy raketti, selässään mato. Avaruusmatkalla madolle kasvaa perunapää ja kun raketti räjähtää, alkaa mato jättimäisellä haarukalla ja veitsellä syödä omaa päätänsä. Yleisö nauraa ja taputtaa. Tämä on teatteria, mahdollisesti. Tämä on taidetta, mahdollisesti. Mutta tästä ei kirjoiteta arvostelua lehtiin pyynnöistämme huolimatta – mainostyyppinen juttu sen sijaan kirjoitetaan. Kaikesta ei tietenkään lehdissä arvostelua kirjoiteta, mutta tämän projektin kohdalla mietityttää, voiko syynä olla se, että näyttelijät ja käsikirjoittajat ovat iältään 6-vuotiaita?

Uuden lapsuudentutkimuksen kentällä kiinnitetään runsaasti huomiota lasten toimijuuteen ja lasten asemaan yhteiskunnassa. Tästä johtuen lehdistön reaktio on huomiota herättävä, mutta arviointiin liittyy monia muitakin kiinnostavia kysymyksiä, joita käsittelen artikkelissani. Tarkoitukseni on pohtia, mitä lasten teatteriprojektista esitetyt arvoinnit kertovat. Tutkimusaineisto on kerätty projektista, jossa kaksi esikouluryhmää käsikirjoitti, näytteli ja esitti julkisesti teatteriesityksen. Toisen ryhmän esitys oli nimeltään ”Kolme miljoonaa leijonaa” ja toisen ”Sekoboltsi”. Projekti ensisijainen lähtökohta oli tuottaa aineisto, jota minä ja kollegani Lea Pennanen hyödyntäisimme väitöstutkimuksissamme. Toiseksi toivoimme projektin avulla tuovamme esille lasten taiteellista toimijuutta, jotta se tulisi julkiseksi eikä jäisi tyyppilliseen tapaan lapsi-instituutioiden, tässä tapauksessa päiväkodin, sisään. Toivoimme täten nostavamme esiin lasten taiteellisia tuotoksia sekä keskustelua lasten tuottamasta taiteesta.

Taidekritiikin suurimpina ongelmina on pidetty sitä, että se ei pysty vastaamaan uusiin taideilmiöihin ja ilmaisun muotoihin, jotka vaativat uudenlaista määrittelyä (Dewey 1980/1934, 303). Lasten taide ei ole sinänsä uusi il-

miö, mutta se on otettu viime aikoina uudella tavalla mukaan taidekasvatuskeskusteluun. On alettu miettiä, voisiko taideteoriasta ja kontekstista riippuen lasten tuotokset käsittää taiteeksi (ks. von Bonsdorff 2009). Tässä mielessä sen arvostelu on uusien taideilmiöiden tapaan haasteellista. On myös tiedostettava, että lasten taidetta käsittelevää keskustelua leimaa vahva kuvataidesidonnaisuus, mutta tässä artikkelissa käsitän lasten taiteeksi myös teatteritaiteen. Ensimmäinen arviointiin liittyvä haaste on se, että lasten tuottavat jotakin taiteen tapaista, mutta voiko sen nimetä taiteeksi? Jos kyse ei ole taiteesta, ei myöskään ole tarvetta taidekriitikille. Viittaus ”oikeaan taiteeseen” on tyypillistä taiteen arvioinnille (Dewey 1980/1934, 302) ja lasten taide on ainakin toistaiseksi varsinaisen taidemaailman ulkopuolelle jäävä ilmiö. Tämä johtuu siitäkin, ettei lasten taiteen kohdalla voi puhua ammattilaisuudesta. Ammattikriitikoiden tehtävä on arvioida lähinnä ammattitaiteilijoita, joita lapset eivät tietystikään ole.

Pohtiessa, miksi lasten taiteen arviointi lehdissä on haasteellista, nousee esiin kysymyksiä, jotka liittyvät etiikkaan, moraaliin ja henkilökohtaiseen tunne-elämän alueelle. Onko oikein arvioida ja arvostella lasten tuotoksia? Eihän heitä voi arvioida samalla asteikolla kuin aikuisia – mutta millä asteikolla sitten (ks. Jones 1995, 13)? Kun arvostelemme lasten taidetta, arvostelemmeko teosta, lasten työskentelyä vai lasta itseään (ks. Gruber & Hobbs 2002, 13–15; Jones 1995, 13)? Lasten taiteen kohdalla arvioinnin kriteeristön määrittäminen voi olla vielä haastavampaa kuin yleensä. Lasten taiteen arvioinnista kieltäytymisen taustalla voi olla moniakkin aikuisen ja lapsen valtasuhteisiin, asemaan ja erilaisiin kulttuureihin liittyviä tekijöitä (ks. Kennedy 2006; Pääjoki 2007), joita on turha arvailla. Ammattikriitikoiden kieltävästä vastauksesta huolimatta lasten teatteriesityksellä oli useita arvioijia: esikouluikäiset näyttelijä-käsikirjoittajat itse, kaksi aikuista projektin ohjaajaa sekä esitystä seurannut yleisö.

Artikkelini jakautuu neljään osaan. Aluksi pohdin yleisellä tasolla, minkälaisia asioita arvioinneista voidaan päätellä. Toisessa osassa käsitelän teatteriesityksestä saatua yleisöpalautetta, joka kuvaa yleistä suhtautumista lasten taiteeseen ja taiteelliseen toimintaan. Tämän jälkeen pohdin ohjaajien palautetta projektista. Se kietoutuu lapsilähtöisyys-kysymysten ympärille ja paljastaa, minkälaisia odotuksia aikuisilla voi olla lasten taiteen suhteen. Neljänneksi paneudun palautteeseen, jota lapset antoivat toisilleen projektin kuluessa. Palautteesta voi löytää muun muassa vihjeitä ajallemme tyypillisestä tosi-tv:n tuomarointi-käytännöistä.

Rajanveto arvioinnin ja arvostelun välillä on jokseenkin haastava. Käytän artikkelissani käsitettä kritiikki, tarkoittaen samaa kuin arvostelu, viittaamaan sellaiseen arviointiin, jossa joku prosessin suhteen ulkopuolinen henkilö pyrkii selkeästi arvottamaan ja määrittämään taideobjektia. Tällaista on yleisön antama palaute teatteriesityksestä. Käsitettä arviointi käytän taas laajemmassa kontekstissa sekä viittamaan esimerkiksi taiteellisen toiminnan ja prosessin arviointiin. Tällaista on lasten toisilleen antama sekä ohjaajien antama palaute.

Mistä taiteen arvioinnissa on kyse?

Selvittämällä, minkälaisen asioitten ympärille taiteen arvioinnista käyty akateeminen keskustelu kietoutuu, voi päästä sen äärelle, mitä taideteoksista tehdyt arvoinnit meille oikeastaan kertovat. Ne eivät välttämättä aina kerro niinkään itse taideteoksesta vaan enemmänkin arvioijista itsestään. Vaikka arviointi kohdistuu taideobjektiin ja vaikka objekti on se, josta näennäisesti puhutaan, on taustalla jotain muuta, kuten taidekriittikiä käsitellevät klassikotkin osoittavat. Jokin muu on juuri se, joka paljastaa asioita arvioijasta, taidekokemuksesta, arvoista, kulttuurista ja yhteiskunnasta. Tästä toimii esimerkkinä mikä esimerkiksi alla oleva yleisöpalaute.

”Juonen kehittelyyn tarvitaan kyllä ohjaajan otetta yleisön kannalta. Esiintyjillä tämä kyllä riittää.”
(ikä 58, arvosana 8)

Palaute osoittaa arvioijan ajattelevan, että vastuu esityksen laadusta pitäisi olla ensisijaisesti aikuisilla ohjaajilla, ei lapsilla. Tämä koskee myös esityksen ”juonen kehittelyä”, vaikka siitä on selvästi käsiohjelmankin mukaan annettu vastuu ja kunnia lapsille itselleen. Arvioija toteaa ”tämän kyllä riittävän” lapsille, mikä voi kertoa taiteellisen vaatimustason olevan alhaisempi lasten kuin aikuisten kohdalla. Kyse ei kuitenkaan väistämättä ole aikuinen-lapsi-dikotomiasta, vaan siitä, että on ohjaajan tehtävä yleensä kehittää esityksen juonellinen kokonaisuus, olipa ohjaaja sitten aikuinen tai lapsi.

Näkökulmaa arvioinnin ja kritiikin kyvystä paljastaa asioita arvioinnin tehneestä subjektista itsestään tukevat muun muassa David Humen ja John Deweyn ajatukset. Filosofi David Hume toteaa esseessään ”On the Standard of Taste” (2002/1757), että on luonnollista etsiä mieltymyksen standardia; sääntöä, johon ihmisten tunteet taideteosta arvioitaessa nojautuvat. Tämä on myös hänen oma pyrkimyksensä. Humen mukaan kauneus ei ole objektin ominaisuus, vaan sen sijaan jokin objektin ominaisuus aiheuttaa ihmisessä tunteen kauneudesta – tällöin itse arvioijan ominaisuuksien huomioiminen voi olla mielekästä. (Hume 2002/1757, 138, 142.)

Humen linjaa myötäilee osittain myös pragmatisti John Deweyn (1980/1934, 306–310) näkemys. Koska ei ole olemassa standardeja taiteelle eikä täten taidekriitikille, sillä taidetta ei voi standardien perusteella mitata, ei ole Deweyn mukaan löydettävissä kriteerejä taiteen arvioinnille. Esimerkiksi keskustelut muodon ja materian suhteesta ja ilmaisevan objektin luonteesta ovat yrityksiä löytää tällaisia kriteereitä. Dewey kuitenkin muistuttaa, että tällaisista kriteereistä ei voi olla sääntöjä tai määräyksiä – ne ovat pikemminkin pyrkimyksiä selvittää, mitä taide on kokemuksena. Taidekriitikki on Deweyn mielestä nimenomaan arviointia, ei fyysisen faktan mittaamista. Taiteen kohdalla ei voi puhua fyysisistä, kvantitatiivisista standardeista, vaan kyse on pikemminkin jostain individuaalisesta, ei verrattavissa olevasta ja kvalitatiivisesta.

Dewey kirjoittaa taiteen arvioinnin sisältävän aina seikkailun; hypoteettisen elementin. Tästä johtuen kriitikko paljastaa aina itsensä kritiikissä. Hän

etääntyy arvioitavasta objektista ja sekoittaa arvojaan prosessiin. Dewey kärjistää, ettei arvojen rinnastus objektiin ole missään yhteydessä niin katalaa kuin taiteen kentällä. Materiaali, josta arviointi syntyy, on itse taideteos eli objekti. Kyse on kuitenkin hetkestä, kun tästä objektista tulee kriitikon kokemus, joka on värittänyt hänen sensitiivisyydellään, tiedoillaan ja menneillä kokemuksillaan. Tästä syystä kritiikit eroavat sisällöllisesti sekä toisistaan että itse konkreettisesta arvioinnin kohteesta. (Dewey 1980/1934, 306–310.)

Tämäntyyppisen ajattelun pohjalta voi päätellä, että taideobjekti on lähtökohta, joka vaikuttaa jollakin tavalla yksilöön. Yksilö tekee objektista arvion, jossa on luettavissa hänen arvojaan, hänen kokemuksiaan, hänen historiallis-kulttuurisia elinolojaan, hänen tietojaan ja hänen persoonallisuuttaan. Kun tarkastelen seuraavissa alaluvuissa lasten teatteriesityksestä tehtyjä arvioita, en aio kysyä, minkälainen kyseinen teatteriesitys oli. Keskityn pikemminkin arvioimaan subjektiin. Kysyn, mitä tehdyt arvioinnit kertovat niiden tekijöistä; heidän maailmastaan; heidän suhteestaan lapsiin tai taiteeseen tai lasten tekemään taiteeseen; heidän kokemuksestaan. Koska arvioijina oli sekä lapsia että aikuisia ja sekä katsojia että taiteen tekijöitä, ovat heidän tekemänsä arvioinnit hyvin heterogeenisiä ja monilla eri tavoin latautuneita. Ne luovat kuvan kulttuurissamme vallitsevia moninaisista käsityksistä ja arvoista.

Yleisö arvio

Immanuel Kant (1987/1790) pohtii eroa luonnon kauneuden ja taiteellisen kauneuden välillä. Jos objekti esitetään meille taideteoksena ja on siis ikään kuin julistettu kauniiksi (Kantin mukaan taiteessa rumakin voi olla kaunista), alkaa esteettisen arvioinnin prosessi. Siinä aloitamme selvittämällä, mikä objektin on tarkoitus olla, sillä taide edellyttää aina tarkoituksellisuutta. Taiteellista kauneutta arvioidessamme otamme aina huomioon myös objektin täydellisyyden. Kantin mukaan taiteen esteettisessä arvioinnissa katsomme yleensä muodon ohi, kohti käsitettä. (Kant 1987/1790, 311–312.) Lasten teatteriesitys esiteltiin julkisesti taideteoksena, virallisessa teatteritilassa ja asiaankuuluvien konventioiden, kuten markkinoinnin, ohessa. Silti sitä ei kaikissa yleisöpalautteissa mielletty taiteeksi. Kaikki eivät suostuneet arvioimaan esteettisesti sen tarkoituksellisuutta ja täydellisyyttä, vaikka se olikin taiteeksi julistettu. Seuraava palaute on hyvä esimerkki tästä.

”+ into - storyline. Leikkiä on hauska seurata mutta se ei ole esitys.”
(ikä 38, arvosana 8)

Palaute kertoo, kuinka arvioija ohjeistuksesta välittämättä mieltää näkemänsä teatteriesityksen leikiksi, ei oikeaksi esitykseksi. Arvioinnista on luettavissa arvioijan käsityksiä lasten taiteellisen toiminnan laadusta sekä teatteri-instituutiosta itsestään. Esimerkiksi käsitys normeista, jotka tekevät esityksestä esityksen, oli edellisellä arvioijalla erilainen kuin esityksen tekijöillä. Kirjallinen palaute kerättiin yleisöltä teatteriesityksen katsomisen jälkeen. Palautelomakkeessa kerrottiin, että palaute tulee pelkästään projektin ohjaajien tutkimuskäyt-

töön eivätkä lapset, näyttelijä-käsikirjoittajat, saa kuulla palautteesta. Tällä pyrittiin siihen, että palaute annettaisiin rehellisesti eikä siinä keskityttäisi lasten tunteitten huomioon ottamiseen, lasten kannustamiseen tai muuhun sellaiseen. Lomakkeessa oli kolme kohtaa: siinä kysyttiin vastaajan ikä, pyydettiin arvioimaan teatterikokemusta asteikolla 4–10 sekä yritettiin selvittää avoimella kysymyksellä, mikä esityksissä oli hyvää ja mikä taas vaatisi kehittämistä.

Yleisö arvioi myönteisiksi asioiksi esityksessä yleisimmin esiintyjien ilon, innostuksen, spontaaniuden, lasten omien ideoiden näkymisen, hauskuuden, lavastuksen ja puvustuksen sekä musiikkivalinnat. Kritiikkiä saivat pääasiassa lasten äänenkäyttö, repliikkien vähäisyys sekä juonen epäselvyys. Sinänsä nämä arvioinnin kohteet eivät ole niinkään kiinnostavia, vaan huomiota herättää yleisön suhtautuminen lapsiin ja lasten taiteeseen, joka on tulkittavissa vastauksista. Esille nousee lasten ja aikuisten välinen kompleksinen suhde, kuten edeltävä palaute-esimerkkikin osoittaa.

David Kennedy (2006) summaa lapsuuden filosofiaa käsittelevässä teoksessaan, että lapset eroavat aikuisista radikaalisti sen vuoksi, että he ovat fyysisesti, ja yleensä myös psyykkisesti, riippuvaisempia muista ihmisistä. Aikuisiin nähden lapsilla on erilainen sensorinen ja motorinen kehitysvaihe ja intensiteetti, yleensä vähemmän itsekontrollia, huomattavasti lyhyempi kokemus maailmasta sekä käynnissä itsen kehitystä, joka on vielä joustavaa ja muovautuvaa. Kaikki edellä mainitut erot tekevät lapsen alttiiksi marginalisoiduksi joutumiselle ja aikuisten kulttuurin dominoinnille. (Kennedy 2006, 117–118.) Näin myös teatterin maailma, johon lapset pääsivät osalliseksi nimenomaan tekijöinä, on aikuisten maailma. Niin ei tarvitsisi olla, mutta yleisöpalautteesta voi lukea sen olevan varsin yleinen tapa ajatella. Lapsuutta korostetaan ja sitä käytetään syyinä siihen, että teatteriesitystä ei oikein uskalleta verrata muuhun teatterimaailmaan tai että lapsilta odotetaan lähtökohtaisesti paljon vähemmän. Odotetaan myös, että taiteellinen toiminta lasten kanssa menee sähläämiseksi ja kähinäksi.

”Tämän ikäisten esitykseksi hyvä!!”
(ikä 58, arvosana 9)

”Hauska. Mukava että lapset olivat itse saaneet osallistua kaikkeen ja päättää kaikes-ta. Lasten kanssa tehdessä tietenkin menee paljon sählinniksi ja selvyys ehkä hävisi. Jos oli sitä.”
(ikä 28, arvosana 8)

”+ ihanat ”aikuismaiset” repliikit esim. ”Taasko me muutamme, oi voi”
+ Esiintyjät jaksoivat keskittyä hyvin, ei tullut keskinäisiä kähinöitä
- ei mitään tuu mieleen”
(ikä 51-vee, arvosana 8,5)

Oletus lapsen tiedollisen, psyykkisen, fyysisen ja sosiaalisen kehityksen tason alemmuudesta suhteessa aikuisen vastaavaan määrittää aikuisen ja lapsen välistä valtasuhteita. Tämä näkyy myös yllä olevissa palautteissa. Kennedyn (2006, 118) mukaan aikuisten valta suhteessa lapsiin on merkittävä, mutta sen lisäksi heidän oma kokemuksensa lapsuudesta ja lapsena olemisesta on suurimmaksi osaksi unohtunut aikuisilta itseltään. Kennedy jatkaa, että tämä voi olla vaarallista aikuisen ja lapsen välisen dialogin kannalta. Aikuinen voi ajatella ymmär-

tävänsä lasta, koska on itse ollut joskus sellainen – vaikkakin varsinainen kokemus lapsuudesta on suurimmaksi osaksi hävinnyt aikuisen tietoisista muistoista. Uuden lapsuudentutkimuksen kentällä onkin kehitetty useita metodeja, kuten sadutus ja tarinasäveltäminen (ks. Karlsson 2001, Hakomäki 2007), joiden avulla pyritään saamaan lasten omat kokemukset kuuluville.

Sosiologisesta näkökulmasta katsottuna taiteen arvioinnin kysymys kietoutuu yhteen arvioijan koulutuksen tason ja sosiaalisen luokan kanssa. Pierre Bourdieu (2002/1979) käsittelee taidetta yhtenä esimerkkinä henkilön sosiaaliluokan ja mieltymysten välisestä suhteesta. Populaarin ja rahvaanomaisen taiteen kieltäminen tarjoaa ylemmyyden niille, jotka nauttivat hienostuneesta ja arvostetusta korkeakulttuurista. Tässä mielessä taide ja kulttuuri on altistettu määrittämään sosiaalisia eroja. (Bourdieu 2002/1979, 150, 154–155.) Käsitteiden oikeasta taiteesta ja lasten puuhastelusta ei-taiteena voi myös nähdä eräänä tapana luoda ja ylläpitää sosiaalisia eroja – tässä aikuisten ja lasten, ei niinkään sosiaalisten luokkien, välillä.

Feministinen näkökulma taiteen arviointiin on huomionarvoinen, sillä lasten taide voidaan nähdä eräänlaisena outsider-taiteena. Taideobjekti vaikutelmien määrääjänä, ikään kuin sen katsojalla itsellään ei olisi merkitystä, on ajatuksena mahdoton, kuten Peggy Zeglin Brand (2002) argumentoi. Taiteen vastaanottaja ei voi olla ideaali ja neutraali, vaan on syytä asennoitua tiedostamaan poliittiset, sukupuoliset ja henkilökohtaiset lähtökohtansa. Taiteen eräs keskeinen ominaisuus onkin Brandin mukaan saada vastaanottaja katsomaan itseensä. (Brand 2002, 159, 167–168.) Yleisöpalautteista voi tulkiten lukea juuri sen ei-neutraalin, joka määrittää arvioijan suhdetta esitettyyn taideobjektiin.

Lapsuuden erityisyyttä korostavien palautteiden joukossa on myös vastakkaisia, joissa keskityttiin itse taideteokseen, ei sen tekijöitten ikään. On olemassa alueita, joilla lasten ja aikuisten väliset erot eivät ole niin merkityksellisiä eivätkä ylläpidä samalla tavalla valtasuhteita – esimerkiksi taide on, tai voisi olla, yksi tällainen alue. Pauline von Bonsdorff (2009, 10) esittää artikkelissaan lapsen ja aikuisen erojen pienentyvän, jos kykenemme vertaamaan lasta taiteilijaan sekä niihin tapoihin, joilla taidetta on kuvattu. Von Bonsdorff jatkaa, että esteettisen toiminnan alueella lapsi ei näyttäyty vähemmän osaavana kuin aikuinen, vaan merkitykselliseksi nousee lapsen kyky katsoa asioita aikuisen tavasta poikkeavalla tavalla ja tämän seurauksena nähdä ja ilmaista joskus jopa enemmän. Taiteen alueella lasten osallistumisen esteenä ovatkin vain harvoin lapsi itse tai hänen puutteelliset taitonsa – aikuisten toimintakulttuuri, jossa lapsi asetetaan toisarvoiseen asemaan, saattaa sen sijaan muodostaa ongelman (Karlsson 2000, 14). Joissakin yleisöpalautteissa lasten esitys miellettiin todella taiteeksi ja lapsia oli selvästi ajatuksen tasolla verrattu taiteilijaan. Arviointi korosti teatterikokemusta ja esitystä itseään, ei näyttelijä-käsikirjoittajien ikää sinänsä.

”Mahtava tekemisen meininki, lapset nauttivat esiintymisestä ja olivat selvästi sisäistäneet tarinasta vaikeatkin teemoja. Tarinat kulkivat sujuvasti, etenivät johdonmukaisesti. Vuorosanoja olisi ollut kiva kuulla enemmänkin ja puhe kuului vähän huo-

nosti (tekniinen seikka, jolla ei sinänsä suurta merkitystä). Iloista, hauskaa, jopa liikuttavaa meininkiä! KIITOS!”
(ikä 26, arvosana 9)

”Ihanaa lasten riemua ja leikin arvostamista. Lasten oivallukset ja absurdius vetävät vertoja surrealismin mestareille. :) Jäi hyvä mieli. Lasten puhe kuului hieman huonosti. Olisi ehkä ollut mukava nähdä tarinat myös kirjoitettuina.”
(ikä 26, arvosana 9)

”E erityisen hyvää oli näyttelijöiden pursuileva into, kehittämisen varaa äänenkäytössä ja -suuntaamisessa, kuten useimmissa tai no monissa teatteriesityksissä.”

”Luovuus, spontaanius ja rentous erinomaista. Tunteet tarttuivat!”
(ikä 30, arvosana 9)

”Lasten energiaa on mahtava seurata! Myös lavastus ja puvustus oli näyttävää. Ja se, että juonenkäänteet olivat ilahduttavan epäloogisia ja yllätyksellisiä! Ei ollut tylsää. :) Toisaalta juonesta ei jäänyt mitään kokonaiskuvaa ja yleisilme oli hyvin improvisoidun oloinen, kenties vähän ‘keskeneräinenkin’.”
(ikä 23, arvosana 8)

”Ilo näkyi ja kuului näyttelijäntyössä. Ja ilo välittyi katsomoon. E erityisen hyvää ja kiinnostavaa oli tapahtumien ja juonen yllätyksellisyys. Esityksen jännite säilyi. Hienot puvustukset ja lavasteet. Musiikki tuki esitystä.”
(ikä 32, arvosana Iloinen kokemus! 10!)

Yllä olevissa palautteissa lapsia verrataan jopa surrealismin mestareihin, hymiöstä päätellen tosin jokseenkin leikillään. Äänenkäytöstä kehitysehdotuksen antava henkilö rinnastaa lasten esityksen ongelmakohtineen mihin tahansa muuhun teatteriesitykseen. Muissakin palautteissa keskitytään pohtimaan kysymyksenasettelun mukaisesti esityksen hyviä ja huonoja puolia, ei määrittämään sen arvoa tekijöitten iän perusteella. Lapsi-sanaa käytetään, mutta sellaisissa konteksteissa, että sen tilalla voisi lukea yhtä hyvin näyttelijä. Tämä poikkeaa merkittävästi aiemmin esitettyjen arviointien tavasta ylikorostaa lapsuutta ja käyttää sen erityisyyttä teatteriesityksen laadun selityksenä ja tulkinnan lähtökohtana.

Myös lapsiyleisö jätti palautetta esityksestä. Lasten kommentteissa ei ole havaittavissa lainkaan ylhäältä päin katsovaa, lapsinäyttelijöiden iän erityisyyttä korostavaa asennetta. Se sijaan kommentit koskevat esityksen yksityiskohtia ja tunnelmaa.

”Timantit olivat ihania. Kun Santtu sanoi lopettakaa! Kun Veeti söi omaa päätänsä. Perunapöytä. En ymmärrä miksi kääpiö toi timantteja ilveksille”
(ikä 5, arvosana 11)

”Hyvää oli no kaikki, missä ei olisi parantamisen varaa ;)”
(ikä 12, arvosana 9)

”Kaikilla oli hauskaa. Vähän ääntä lisää.”
(ikä 9, arvosana 9)

”Esiintyjät olisivat voineet käyttää vähän enemmän ääntä, mutta esitykset olivat hauskoja.”
(ikä 9, arvosana 8)

”Hyvää oli silmä lasit”
(ikä 7, arvosana 9)

”Mato [tässä kohtaa koukeroinen piirros punaisella kynällä, jossa viivoja ja nuoli ylöspäin]. Se että saisi olla pitemmän kestoset.”
(ikä 7, arvosana 8)

Lapsiyleisö on kiinnittänyt huomiota teatteriesityksen humoristisiin piirteisiin. Esitys on arvioitu ”hauskaksi”, ja koomiset hahmot, kuten perunapöytä ja omaa päätään syövä mato, ovat vedonneet katsojiin. Myös vanhanaikaiset silmälasit, jotka kaksi ilvestä oli kujeilumielessä ja ohjaajien tietämättä pukenut päälleen yhteen kohtauksista, on arvioitu ”hyväksi”. Kehitysehdotuksiakin annetaan, ja ne koskevat esityksen lyhyttä kestoja, näyttelijöiden äänenkäyttöä sekä epäselvyyttä siitä, miksi ”kääpiö toi timantteja ilveksille”.

Eräs lapsiyleisöstä arvioi esitystä todeten, että ”kaikilla oli hauskaa”. Sama näkemys toistui useissa aikuisyleisön palautteissa, joissa kuvailtiin muun muassa ”ihanaa lasten riemua”, ”ilo näkyi ja kuului näyttelijäntyössä” ja ”erityisen hyvää oli näyttelijöiden pursuileva into”. Todetaan myös, että ”tunteet tarttuivat”. Humerin huomio arvioinnista prosessina, jossa taideobjekti vaikuttaa yksilöön, on näkyvillä näissä arvioissa. Myös Deweyn käsitys siitä, kuinka arvioija sekoittaa arvioonsa henkilökohtaisia arvojaan, on huomionarvoinen. Yleisöpalautteet välittävät viestiä siitä, kuinka pidetään tärkeänä, että näyttelijöillä on itsellään hauskaa, ja kuinka lasten ilo välittyy yleisön esteettiseen kokemukseen. Jää kuitenkin hieman mietityttämään, olisiko yleisöpalautteita samansuuntaista, jos aikuisilla näyttelijöillä olisi lavalla yhtä aidolla tavalla ”hauskaa”, esimerkiksi koomisten ja esitykseen kuulumattomien silmälasien kustannuksella, ja myös siis sellaista ”hauskaa”, joka ei välttämättä olisi tarkoitettu yleisöä varten.

Ohjaaja arvioi

Ennen teatteriprojektin alkamista me ohjaajat – toimin projektissa ohjaajana yhdessä kollegani Lea Pennasen kanssa – mielsimme lapsilähtöisyyden ideaksi, joka pelastaisi projektin lapsia ja heidän taiteellista toimintaansa rajoittavalta kasvatukselta. Ajatuksena tämä on yleinen, sillä esimerkiksi ensimmäisen harjoittelukerran jälkeen lastentarhanopettaja tuli kysymään meiltä ”Haluatteko minun auttavan teitä kurinpidossa vai rajoittaako se sitten luovuutta?” Vastakainasettelu kasvatuksen ja lapsilähtöisyyden välillä on kuitenkin keinotekoinen. Kasvatustahan voidaan määritellä esimerkiksi tavoitteelliseksi toiminnaksi, jonka tarkoituksena on muuttaa tai kehittää yksilöä ja muokata hänestä toivotunlainen. Lapsilähtöisyyden korostamisen voi yhtä lailla nähdä tavoitteelliseksi toiminnaksi, jossa kehitetään yksilöä toivotunlaiseksi. Ohjaajina halusimme tehdä lapsista toimijoita, päätösvaltaisia, itseään ilmaisevia yksilöitä sekä vapaita aikuisten kontrolloimasta lastenkulttuurista. Halusimme siis lapsilähtöisyyden nimissä kasvattaa. Lapsilähtöisyyden ajatus on muutenkin kyseenalainen, sillä näkökulma on aikuiskeskeisyyden tavoin individualistinen (Karlsson 2000,

52). Ratkaisuna voisi olla vaikkapa dialogiseen aikuisten ja lasten yhteistyöhön pyrkiminen, kuten Liisa Karlsson (2000, 68-69) ehdottaa.

Ohjaajina toivoimme lasten vaikuttavan mahdollisimman paljon teatteriesityksen sisältöön. Tavoitteena oli kunnioittaa sitä, mitä lapset halusivat tehdä ja edetä prosessissa sen mukaan. Varsin pian alkoi kuitenkin käydä ilmi, että meillä ohjaajilla oli tiettyjä odotuksia sen suhteen, mitä lasten tuotosten olisi pitänyt sisältää ja minkälaisia niiden olisi pitänyt olla. Lapset tekivät esitykseen käsikirjoituksen ryhmäsadutuksen avulla, mutta jo sitä ennen kokeilimme heillä yksilösadutusta, jonka tulokset herättivät keskustelua. Seuraavat otteet ovat tutkimuspäiväkirjastani.

Ote 1.

”Sadutuksesta lapset onneksi innostuivat, mutta valitettavasti tuotokset eivät olleet kovin luovia tai mielenkiintoisia. Sadutustuotoksiahan ei tosin saisi arvioida... Toinen ohjaaja ja minä teimme sotasuunnitelman, että yritämme salaa syöttää kirjallisia vaikutteita ennen torstaita, jolloin luodaan pohja käsikirjoitukselle. Valikoimme huomiseksi satuja (mm. Hotakaista ja Huovia), jotka saisivat/houkuttelisivat lapset pois konservatiivisista ja mielikuvituksettomista uomista.”

Ote 2.

”Keskustelimme juuri toisen ohjaajan kanssa omista odotuksistamme ja osallistumisen määrästä. [--] Tunnustin myös, että minua ärsytti, kun Santtu sai poissaolonsa takia kertoa jatkoa ryhmänsä sadutustuotokseen (huom. tylsiä juttuja hyvin tehdyn tarinan päälle). Huomaa, kuinka itsellä on siis selviä odotuksia tarinan suhteen. Ehkä siinä ärsytti se, kun muut joutuivat tekemään yhteistyötä ja kompromisseja, kun Santtu sai sooloilla, miten halusi.”

Päiväkirjaotteista käy varsin selväksi, että ohjaajan mielestä lasten taiteellisten tuotoksen pitäisi olla mielenkiintoisia, luovia ja jännittäviä. Sen sijaan ne ovatkin, ohjaajan näkökulmasta, epäkiinnostavia, arkipäiväisiä ja tylsiä. Lasten sadutustuotokset saattoivat sisältää esimerkiksi yksityiskohtaisen kertomuksen siitä, kuinka lapsi menee ulos leikkimään, istuu keinussa, tulee sisälle, syö ruokaa, istuu tuolilla, leikkii ja menee nukkumaan. Ohjaaja oli odottanut fantasia-maailmaa, tajunnanräjäyttävää luovuutta ja epäsovinnaisia ratkaisuja, ei kuvausta lapsen omasta arjesta. Miksi teatteriesitys lasten omasta arjesta ei olisi ollut kiinnostava? Näkyisihän siinäkin paljastavasti lapsen oma näkökulma. Miksi lapsilähtöisyyden pitäisi johtaa johonkin poikkeukselliseen ja ei-realistiseen spektaakkeliin? Myöhemmässä vaiheessa, kun lapset päättivät ryhmän esitykselleen nimeä, sortui ohjaaja äänestystilanteessa manipulointirytykseen, kuten ote tutkimuspäiväkirjasta paljastaa.

Ote 3.

”Ketut puolestaan valitsivat hauskan nimen (nauroin itse aina sen kohdalla, senkin manipuloi) 3 miljoonaa leijonaa.”

Katkelman kuvaamassa tilanteessa on käynnissä viittaamalla käyty äänestys, jossa ohjaaja luettelee lasten ehdottamia nimiä ja lapset äänestävät. Ohjaaja esittää kuitenkin erään nimistä naureskellen samalla, jotta saisi kannustettua lapset valitsemaan kyseisen, ohjaajan mielestä hauskan, nimen. Tämä on hyvä esi-

merkki aikuisen hienovaraisesta vallankäytöstä, vaikka kuinka projektin nimelisenä tavoitteena olisikin lapsilähtöisyys. Samoin valtaa käytettiin otteen 1 kuvaamassa tilanteessa, jossa ohjaajat suunnittelevat ”syöttävänsä kirjallisia vaikutteita” lapsille ennen varsinaisen käsikirjoituksen tekemistä. Näin myös tapahtui – lapsille luettiin muun muassa Kari Hotakaisen satu päänsä menettävästä pojasta. Lasten lopullisessa esityksessä mato-hahmolle kasvoi perunapää ja hän söi oman päänsä. Oliko tämä sattumaa? Vaikutteet sinänsä eivät ole huono asia, mutta tilanne herättää vallankäyttöön liittyviä kysymyksiä. Aikuisten vallankäytön keinoin lapset osittain painostettiin sellaiseen lapsilähtöisyyden muottiin, joka aikuisilla itsellään oli mielessä. Parhaimmillaan taiteellinen tekeminen ei kuitenkaan toimi näin, vaan se avaa tilaa oman kulttuurisen paikan ja myös kulttuuristen erojen tutkimiseen, jolloin aikuisen maailma ei ole enää se normalisoiva malli, johon lapsi halutaan sovittaa (Pääjoki 2007, 294).

Lapsi itse arvioi

Taidekasvatuksen ja arvioinnin suhde on aina ollut ongelmallinen, sillä arvostelu ja testaaminen vastaavat rationaalisuudessaan ja tarkkuudessaan huonosti taidekasvatuksen tarpeisiin. Tämä ei silti tarkoita, että kaikki arviointi olisi tarpeetonta. Kasvatustieteen ja taidekasvatuksen professori Elliot Eisner on puhunut tiedonalaperustaisen taidekasvatuksen (engl. discipline-based art education eli DBAE) puolesta. Siihen kuuluu taiteen itseisarvo -ajatuksen lisäksi olennaisena osana taidekriittikin harjoittaminen lasten kanssa. Kriitikki auttaa lasta näkemään ja kuvailemaan visuaalista maailmaa sekä näkemisen kautta luomaan tietoisuutta. Lisäksi se kannustaa itsenäisyyteen ja omatoimisuuteen. (Eisner 1996, 1; Pääjoki 1994, 61, 64, 87.)

Teatteriprojektissa oli keskeistä, että lapset saivat mahdollisimman paljon vaikuttaa taiteelliseen lopputulokseen. Tähän kuului myös vertaispalautteen antaminen, johon ohjaajat lapsia kannustivat. Harjoituksissa edettiin kohtaus kerrallaan. Kun kohtaus päättyi, sen näyttelijät jäivät kuuntelemaan palautetta, jonka ohjaajat sekä apulaisohjaajat, kyseiseen kohtaukseen osallistumattomat näyttelijät, antoivat. Ohjaajat käyttivät tilanteissa käsitteitä ohjaaja, ohjaus, palaute ja kommentti, mutta molemmissa näytelmää työstävissä lapsiryhmissä lapset itse alkoivat yllättäen puhua tuomaroinnista.

Tilanne 1.

O2: Hei... hienosti! Tosi hyvältä näytti. Mitäs sanoo hei apulaisohjaajat, ja antaa teille kommentteja?

O1: Miltäs se... näytti?

O2: Niin, sanokaa.

Niklas: Enpä tiiä.

Pauiina: (kiipeilee ja katsoo ikkunasta ulos) Tuomari! Niklas!

Tilanne 2.

Enni: Hei kuka on tuomariiii?!

O2: Shh. Näyttelijät hiljaa.

Enni: Kuka on tuomari? Kuka sanoo onks tää hyvä?

O2: Me sanotaan nyt kaikki, ohjaajat!

O1: Mitäs mitäs...
 O2: Mitäs sanotaan?
 Enni pelleilee.
 Veeti: Senkin apina!
 Enni nauraa.
 Aliisa: Mun mielestä se oli ihan aivan huono!
 O2: Aijaa!
 O1: Miten niin?
 O2: Miks?
 Aliisa: Mää esitän huonoa.
 O2: Ai sää esität huonoa!
 Enni: Mää tykkäsin kun me löydettiin ne timantit, siitä kohasta!

Lasten vertaisarvioinnit heijastelevat sen hetkisen populaarikulttuurin ilmiöitä. Tosi-tv:n tuleminen toi televisioon monenlaiset kykykilpailut, kuten Idols, Popstars, Huippumalli haussa, Tanssii tähtien kanssa ja Talent. Näille ohjelmaformaateille on tyypillistä, että tuomaristo arvioi kilpailijoiden suorituksia. Palaute on usein kaunistelematonta, rohkeaa ja suorasukaista. Eräs mahdollinen tulkinta on, että lasten käsitys tosi-tv:n tuomaroinnista vaikutti palautteenantotilanteeseen, jossa osa lapsista esiintyi ja osa lapsista arvioi.

Sen lisäksi, että lapset mielsivät ja nimesivät apulaisohjaajat tuomareiksi, palaute liikkuu kaksitasoisella asteikolla hyvä-huono. Tilanteessa 2 Enni mieltää tuomarin tehtäväksi sen määrittämisen, että "onks tää hyvä". Kyse on nimenomaan koko kohtausten tuomitsemisesta, mustavalkoisesta arvon määrittämisestä, eikä yksittäisistä neuvoista, moitteista tai sisällön kommentoimisesta. Palaute ei aina koskenut pelkkää esitystä, vaan arvio yletettiin toisinaan koskemaan ihmistä: joku on huono. Näin tapahtuu muun muassa tilanteessa 3. Sama ilmiö löytyy tosi-tv:n maailmassa, jossa etsitään tietyn alan, kuten laulun tai tanssin, lahjakkuuksia. Jo karsintavaiheessa erotellaan kiertelemättä hyvät huonoista ja lahjakkaat lahjattomista. Kykykilpailujen maailma on kova. Ihmisiä karsitaan ja pudotetaan sekä joissakin tapauksissa myös nolataan julkisesti. Palautteenannon malli vaikuttaa reaalielämän tilanteisiin, vaikka formaatti tosielämässä olisikin hieman toinen.

Suoraviivaisen mieltymysten tiedostamisen ja esiin tuomisen voi nähdä kuitenkin vahvuutena. Kevin Melchionne (2010) esittää, että taiteen arvioinnissa on tärkeää tietää, mistä pitää ja miksi. Tieto mieltymyksistämme ja niiden syistä auttaa kehittämään esteettistä silmää, joten elinvoimainen esteettinen elämä on riippuvainen itsetuntemuksestamme. Melchionne huomauttaa, että tämä on jokseenkin ongelmallista, sillä sosiaalipsykologit ovat todistaneet mieltymyksiä koskevan itsetuntemuksen epäluotettavuuden. (Melchionne 2010, 132, 140.) Vertaispalaute osoittaa, että lapset replikoivat avoimesti mieltymyksiään ja pystyvät toisinaan perustelemaan, miksi joku on huonoa tai hyvää, kuten Aliisa tilanteessa 2.

Jouduimme prosessin aikana ohjaajina aika voimakkaasti ohjaamaan lapsia antamaan toisilleen kehittävän lisäksi myös myönteistä palautetta. Vikojen etsiminen oli aineistoesimerkkien perusteella selvästi luontevampaa, ja lapset olivat yllättävän kriittisiä myös omaa toimintaansa kohtaan. Tilanteessa 2 Aliisan mielestä koko kohtaus on huono, koska hän itse "esittää huonoa". Hän tar-

koittanee esittävänsä huonosti, sillä hänen hahmonsä on ominaisuuksiltaan myönteinen ja hyväntahtoinen äiti-ilves. Itsekriittisyys olisi ymmärrettävää koulukontekstissa, jossa arviointi määrittää vahvasti oppimista ja toimintaa. Esikouluikäiset eivät kuitenkaan vielä saa kirjallista tai numeerista arvostelua taidoistaan. Lapsen edistymisestä saatetaan silti keskustella lapsen itsensä ja lapsen huoltajien kanssa. Aineistoesimerkkien perusteella ei kuitenkaan voi olettaa, että arvioinnin maailma olisi lapsille vieras.

Tilanne 3.

Harjoitellaan kohtausta, jossa eläinlääkäri (Siiri) sitoo leijonan (Niklas) haavat harjositeellä. Eläinlääkäri on laittamassa sidettä.

Niklas: Hei, mitä sää kumpiaki jalkoja sinne työnnät?

Siiri: Tää on hupsu eläinlääkäri.

Niklas: Aika hupsulta näyttää.

Siiri: (ottaa siteen pois) Valmis!

Niklas ottaa kissamaisin elein siteen Siiriltä.

Siiri: Niklas!

O2: Hei...

Niklas sitoo siteen kummankin nilkkansa ympärille.

Siiri: Huono esitys.

Pauliina: Huono!

Niklas alkaa loikkia ympäriinsä side nilkoissaan.

Niklas: Mitä?

O1: Ei Niklas onnistu nyt oikein.

Niklas ottaa siteen pois ja tulee istumaan.

Pauliina: Mun mielipide, mun mielipide on huono!

Niklas: Ja mun mielipide on, että sää oot huono!

O2: Mun mielipide on, että te ette oo kukaan huonoja, mutta te ette yritä!

Tilanne 3 on sellaisesta harjoitteluvaiheesta, jossa ryhmällä oli esityksensä kanssa huomattavia vaikeuksia. Ryhmän jäsenten keskinäiset suhteet olivat tulehtuneet ja välillä ohjaajistakin tuntui, ettei esitys välttämättä edes valmistuisi. Turhautuminen alkoi näkyä siinä, että lasten toisilleen antama palaute oli kauttaaltaan kielteistä ja että sen vastaanottaminen alkoi olla vaikeaa. Tilanteessa 3 Niklas loukkaantuu muiden arvostellessa hänen leikiksi lyömäänsä kohtausta ja jatkaa palautekeskustelua väittämällä, että Pauliina on itse huono. Arvioinnin laatu ja sisältö paljastavat ryhmässä vallitsevan kireän tunnelman: muilla ei riitä enää huumorintajua Niklaksen leikinlaskuun, vaan ryhmä, ohjaajia myöten, on tässä vaiheessa pelkästään huolissaan esityksen laadusta ja kohtalosta.

Palautetilanteet osoittavat, kuinka vakavasti lapset esitykseensä suhtautuvat ja toisaalta, kuinka totaalista ja rankkaa arviointi voi olla. Pienikin seikka, joka lasten mielestä on epäonnistunut, vaikuttaa siihen, että koko esityksestä tulee huono. Tilanteessa 2 Aliisa leimaa kohtauksen huonoksi pelkästään siksi, että hän itse "esittää huonoa" ja tilanteessa 3 Siirin kommentoi "huono esitys" pelkästään Niklaksen pelleilyn takia. Lapsille yksikin yksityiskohta tuntuu määrittävän kokonaisuuden laadun. Tosi-tv:n kykykilpailujen antama malli kannustaa tällaiseen totaalisuuteen, sillä niissä kilpailijoiden suorituksia arvioitaessa usein kärjistetään kilpailijan suorituksen laatu, jotta löydettäisiin sekä

huippulahjakkuuksia että huippumokaajia. Se on hyvää televisio-show'ta, mutta tosielämässä arvioinnin luonne voisi olla myös muunlainen.

Arviointien kertomaa

Sekä tieteellinen keskustelu että aineistoesimerkit osoittavat, että taideobjektin itsensä lisäksi sitä koskeva arvio on kuvaus muustakin. Aineiston taidearviot kertoivat monenlaisia asioita. Niistä paljastuu arvioivien yksilöitten henkilökohtaisia arvoja, kuten että vastaajan mielestä on tärkeintä se, että lapsilla on hauskaa. Arvioista on luettavissa myös vallitsevia kulttuurisia käsityksiä, kuten että lasten taide on pelkkää puuhastelua tai ettei lapsilta voi odottaa samaa kuin aikuisilta. Arviot kertovat myös yksilön omista odotuksista, esimerkiksi oletuksesta, että lasten taiteellisten tuotosten kuuluu olla mielikuvituksellisia.

Niin ikään tekijäryhmän sosiaalinen tilanne heijastuu arviointeihin: muun muassa keskinäiset huonot välit vaikuttavat palautteen laatuun. Prosessissa mukana olleiden näkökulma on värittänyt henkilökohtaisilla kokemuksilla mukanaolosta ja siihen heijastuu toimijoiden intressejä ja heidän asemansa projektissa. Myös ympäröivä mediakulttuuri näkyy arvioinneissa, kuten tosi-tv:n kykykilpailujen tuomarointi-ilmio. Hiljaisuudella on sanottavansa, sillä myös ne arvioinnit, joita ei tehty, kertovat jotakin. Lehtien kriitikot jättivät arvostelunsa kirjoittamatta ja ottivat näin sanattomasti kantaa siihen, mikä on taidetta ja taidekriittikin arvoista. Mainostusjuttu, jonka ilmestymisajankohta oli ennen esitystä, suostuttiin kyllä tekemään. Onko lasten taidetta lopulta helpompi kaupata kuin arvostella?

Miksi virallisen kritiikin saaminen olisi ylipäätään ollut tärkeää? Kritiikin merkityksen voi ymmärtää siitä lähtökohdasta, että ohjaajina halusimme tuoda esille lasten omaa taidetta ja tarjota sille samankaltaiset puitteet kuin muillekin teatteritapahtumille. Kritiikillä olisi ollut merkitystä myös tutkimuksen kannalta, mutta toisaalta tutkimuksellista arvoa on myös arvosteluilla, joita ei koskaan tehty. Aivan toinen kysymys on se, mikä kritiikin merkitys olisi ollut esikouluikäisille tekijöille itselleen. Ehkä prosessia olisi voinut merkityksellistää muullakin tavalla kuin kritiikin ja arvioinnin keinoin. Elliot Eisnerin kehittämässä discipline-based art education -suuntauksessa korostetaan, ettei lasten taiteen tarvitsisi olla arvottamisen kohteena. Eisnerin peräänkuuluttamalla taidekasvatukseen sisältyvällä kritiikillä tarkoitetaan nimenomaan taiteen henkilökohtaista tulkintaa, kuvailua, analysointia, kokemista ja ymmärtämistä (Pääjoki 1994, 22–23, 64). Toisaalta subjektiiviseen tulkitsemiseen liittyyne väistämättä jonkinlaista arvottamistakin. Arvottamisen ei tarvitsisi silti olla keskiössä, jos lasten teatteriesitystä lähestyttäisiin tulkinnan ja ymmärtämisen kautta.

Kaikki artikkelissa käsitellyt, taideobjektia kommentoivat arvioinnit piirsivät omanlaisensa kuvan lasten tuottamasta taidekokemuksesta. Se, että prosessissa oli läsnä aikuisten ja lasten välisiä jännitteitä sekä kysymys siitä, mikä on lopulta taidetta, asettivat arvioinnit entistä kiinnostavampaan asemaan. Paljastui moninainen arvokeskustelu, jonka taustalla voi nähdä sekä yksilöllisiä että kulttuurisia vaikuttimia, ja nämä ovat tietysti osittain päällekkäisiäkin. Tai-

deteoksesta muodostui prosessissa objekti, johon eri arvioijat heijastivat käsitteisiään muun muassa oikeasta ja hyvästä. Hyvyys koski varsinaisen arvioinnin kohteen eli taideteoksen itsensä lisäksi muun muassa lapsuutta, taidetta ja kasvatuksellisia kysymyksiä. Kritiikin ja arvioinnin rikkautena voidaankin yleisesti ottaen pitää sitä, että siinä erilaiset arvot nousevat esille ja näin se heijastelee myös taiteen merkitystä yhteiskunnassamme. Taide voidaan nähdä kommunikaationa, jolla on myös keskusteluna oma kulttuurinen arvonsa.

LÄHTEET

- von Bonsdorff, Pauline 2009. Taiteilija ja lapsi esteettisinä toimijoina. Synteesi 1/2009 Merleau-Ponty ja taiteet, 4–15.
- Bourdieu, Pierre 2002/1979. From Distinction. Teoksessa Korsmeyer, Carolyn (toim.) *Aesthetics: The Big Question*. Malden: Blackwell, 150–154.
- Brand, Peggy Zeglin 2002. Disinterestedness and Political Art. Teoksessa Korsmeyer, Carolyn (toim.) *Aesthetics: The Big Question*. Malden: Blackwell, 155–170.
- Dewey, John 1980/1934. *Art as Experience*. New York: Perigee Books.
- Eisner, Elliot W. 1996. Overview of Evaluation and Assessment: Conceptions in Search of Practice. Teoksessa Boughton, Doug; Eisner, Elliot W. & Lightvoet, Johan (toim.) *Evaluating and Assessing the Visual Arts in Education*. New York: Teachers College Press, 1–16.
- Gruber, Donald D. & Hobbs, Jack A. 2002. Historical Analysis of Assessment in Art Education. *Art Education* Vol. 55, No. 6., 12–17.
- Hakomäki, Hanna 2007. *Tarinasäveltämisen taito*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hume, David 2002/1757. Of the Standard of Taste. Teoksessa Korsmeyer, Carolyn (toim.) *Aesthetics: The Big Question*. Malden: Blackwell, 137–150.
- Jones, Layman H. Jr. 1995. Recipe for Assessment: How Arty Cooked His Goose While Grading Art. *Art Education* Vol. 48, No. 2., 12–17.
- Kant, Immanuel 1987/1790. *Critique of Judgement*. Indianapolis: Hackett.
- Karlsson, Liisa 2000. *Lapsille puheenvuoro. Ammattikäytännön perinteet murroksessa*. Kasvatuspsykologian tutkimusyksikkö. Tutkimuksia 1/2000. Helsingin yliopisto. Helsinki: Edita, Stakes.
- Kennedy, David 2006. *Changing Conceptions of the Child from the Renaissance to Post-Modernity. A Philosophy of Childhood*. Lewiston, Queenston, Lampeter: The Edwin Mellen Press.
- Melchionne, Kevin 2010. On the Old Saw “I know nothing about art but I know what I like”. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism* 68:2, 131–141.
- Pääjoki, Tarja 1994. *Elliot Eisnerin puheenvuoro taidekasvatuksesta. Discipline-based Art Education*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, taidekasvatuksen laitos.
- Pääjoki, Tarja (2007) Lasten ja aikuisten kulttuurinen leikki. Teoksessa Marjatta Bardy, Riikka Haapalainen, Merja Isotalo & Pekka Korhonen (toim.) *Taide keskellä elämää*. Helsinki: Like, 287–294.

- 1 KOSTIAINEN, EMMA, Viestintä ammattiosaamisen ulottuvuutena. - Communication as a dimension of vocational competence. 305 p. Summary 4 p. 2003.
- 2 SEPPÄLÄ, ANTTI, Todellisuutta kuvaamassa - todellisuutta tuottamassa. Työ ja koti television ja vähän radionkin uutisissa. - Describing reality - producing reality. Discourses of work and home in television and on a small scale in radio news. 211 p. Summary 3 p. 2003.
- 3 GERLANDER, MAIJA, Jännitteet lääkärin ja potilaan välisessä viestintäsuhteessa. - Tensions in the doctor-patient communication and relationship. 228 p. Summary 6 p. 2003.
- 4 LEHIKONEN, TAISTO, Religious media theory - Understanding mediated faith and christian applications of modern media. - Uskonnollinen mediateoria: Modernin median kristilliset sovellukset. 341 p. Summary 5 p. 2003.
- 5 JARVA, VESA, Venäläisperäisyys ja ekspressiivisyys suomen murteiden sanastossa. - Russian influence and expressivity in the lexicon of Finnish dialects. 215 p. 6 p. 2003.
- 6 USKALI, TURO, "Älä kirjoita itseäsi ulos" Suomalaisen Moskovan-kirjeenvaihtajuuden alkutaival 1957-1975. - "Do not write yourself out" The beginning of the Finnish Moscow-correspondency in 1957-1975. 484 p. Summary 4 p. 2003.
- 7 VALKONEN, TARJA, Puheviestintätaitojen arviointi. Näkökulmia lukioikäisten esiintymis- ja ryhmätaitoihin. - Assessing speech communication skills. Perspectives on presentation and group communication skills among upper secondary school students. 310 p. Summary 7 p. 2003.
- 8 TAMPERE, KAJA, Public relations in a transition society 1989-2002. Using a stakeholder approach in organisational communications and relation analyses. 137 p. 2003.
- 9 EEROLA, TUOMAS, The dynamics of musical expectancy. Cross-cultural and statistical approaches to melodic expectations. - Musiikillisten odotusten tarkastelu kulttuurien välisen vertailujen ja tilastollisten mallien avulla. 84 p. (277 p.) Yhteenveto 2 p. 2003.
- 10 PAAANANEN, PIIRKKO, Monta polkua musiikkiin. Tonaalisen musiikin perusrakenteiden kehittyminen musiikin tuottamis- ja improvisaatio-tehtävissä ikävuosina 6-11. - Many paths to music. The development of basic structures of tonal music in music production and improvisation at the age of 6-11 years. 235 p. Summary 4 p. 2003.
- 11 LAAKSAMO, JOUKO, Musiikillisten karakterien metamorfoosi. Transformaatio- ja metamorfoosisprosessit Usko Meriläisen tuotannossa vuosina 1963-86. - "Metamorphosis of musical characters". Transformation and metamorphosis processes in the works of Usko Meriläinen during 1963-86. 307 p. Summary 3 p. 2004.
- 12 RAUTIO, RIITTA, *Fortspinnungstypus* Revisited. Schemata and prototypical features in J. S. Bach's Minor-Key Cantata Aria Introductions. - Uusi katsaus kehitysmuotoon. Skeemat ja prototyyppiset piirteet J. S. Bachin kantaattien molliarioiden alkusoitoissa. 238 p. Yhteenveto 3 p. 2004.
- 13 MÄNTYLÄ, KATJA, Idioms and language users: the effect of the characteristics of idioms on their recognition and interpretation by native and non-native speakers of English. - Idiomien ominaisuuksien vaikutus englannin idiomien ymmärtämiseen ja tulkintaan syntyperäisten ja suomea äidinkielenään puhuvien näkökulmasta. 239 p. Yhteenveto 3 p. 2004.
- 14 MIKKONEN, YRJÖ, On conceptualization of music. Applying systemic approach to musicological concepts, with practical examples of music theory and analysis. - Musiikin käsitteellistämistä. Systemisen tarkastelutavan soveltaminen musikologisiin käsitteisiin sekä käytännön esimerkkejä musiikin teoriasta ja analyysistä. 294 p. Yhteenveto 10 p. 2004.
- 15 HOLM, JAN-MARKUS, Virtual violin in the digital domain. Physical modeling and model-based sound synthesis of violin and its interactive application in virtual environment. - Virtuaalinen viulu digitaalisella alueella. Viulun fyysikaalinen mallintaminen ja mallipohjainen äänisynteesi sekä sen vuorovaikutteinen soveltaminen virtuaalitodellisuus ympäristössä. 74 p. (123 p.) Yhteenveto 1 p. 2004.
- 16 KEMP, CHRIS, Towards the holistic interpretation of musical genre classification. - Kohti musiikin genreluokituksen kokonaisvaltaista tulkintaa. 302 p. Yhteenveto 1 p. 2004.
- 17 LEINONEN, KARI, Finlandssvenskt sje-, tje- och s-ljud i kontrastiv belysning. 274 p. Yhteenveto 4 p. 2004.
- 18 MÄKINEN, EEVA, Pianisti cembalistina. Cembalotekniikka cembalonsoittoa aloittavan pianistin ongelmana. - The Pianist as cembalist. Adapting to harpsichord technique as a problem for pianists beginning on the harpsichord. 189 p. Summary 4 p. 2004.
- 19 KINNUNEN, MAURI, Herätysliike kahden kulttuurin rajalla. Lestadiolaisuus Karjalassa 1870-1939. - The Conviction on the boundary of two cultures. Laestadianism in Karelia in 1870-1939. 591 p. Summary 9 p. 2004.
- 20 Лилия Сибберг, "БЕЛЫЕ ЛИЛИИ". ГЕНЕЗИС ФИНСКОГО МИФА В БОЛГАРИИ. РОЛЬ РУССКОГО ФЕННОИЛЬСТВА. ФИНСКО-БОЛГАРСКИЕ КОНТАКТЫ И ПОСРЕДНИКИ С КОНЦА XIX ДО КОНЦА XX ВЕКА. 284 с. - "Belye lilii". Genezis finskogo mifa v Bolgarii. Rol' russkogo fennoil'stva. Finsko-bolgarskie kontakty i posredniki s konca XIX do konca XX veka. 284 p. Yhteenveto 2 p. 2004.

JYVÄSKYLÄ STUDIES IN HUMANITIES

- 21 FUCHS, BERTOLD, Phonetische Aspekte einer Didaktik der Finnischen Gebärdensprache als Fremdsprache. - Suomalainen viittomakieli vieraana kielenä. Didaktinen fonetiikka. 476 p. Yhteenveto 14 p. 2004.
- 22 JÄÄSKELÄINEN, PETRI, Instrumentatiivisuus ja nykysuomen verbinjohto. Semanttinen tutkimus. - Instrumentality and verb derivation in Finnish. A semantic study. 504 p. Summary 5 p. 2004.
- 23 MERTANEN TOMI, Kahdentoista markan kapi-na? Vuoden 1956 yleislakko Suomessa. - A Rebellion for Twelve Marks? - The General Strike of 1956 in Finland. 399 p. Summary 10 p. 2004.
- 24 MALHERBE, JEAN-YVES, L'œuvre de fiction en prose de Marcel Thiry : une lecture d'inaboutissements. 353 p. Yhteenveto 1 p. 2004.
- 25 KUHNA, MATTI, Kahden maailman välissä. Marko Tapion *Arktinen hysteria* Väinö Linnan haastajana. - Between two worlds. Marko Tapio's *Arktinen hysteria* as a challenger to Väinö Linna. 307p. Summary 2 p. 2004.
- 26 VALTONEN, HELI, Minäkuvat, arvot ja mentaliteetit. Tutkimus 1900-luvun alussa syntyneiden toimihenkilönaisten omaelämäkertoista. - Self-images, values and mentalities. An autobiographical study of white collar women in twentieth century Finland. 272 p. Summary 6 p. 2004.
- 27 PUSZTAL, BERTALAN, Religious tourists. Constructing authentic experiences in late modern hungarian catholicism. - Uskontotutritit. Autenttisen elämyksen rakentaminen myöhäismodernissa unkarilaisessa katoli-suudessa. 256 p. Yhteenveto 9 p. Summary in Hungarian 9 p. 2004.
- 28 PÄÄJOKI, TARJA, Taide kulttuurisena kohtaamispaikkana taidekavatuksessa. - The arts as a place of cultural encounters in arts education. 125 p. Summary 3 p. 2004.
- 29 JUPPI, PIRITA, "Keitä me olemme? Mitä me haluamme?" Eläinoikeusliike määrittely-kamppailun, marginalisoinnin ja moraalisen paniikin kohteena suomalaisessa sanomalehdistössä. - "Who are we? What do we want?" The animal rights movement as an object of discursive struggle, marginalization and moral panic in Finnish newspapers. 315 p. Summary 6 p. 2004.
- 30 HOLMBERG, JUKKA, Etusivun politiikkaa. Yhteiskunnallisten toimijoiden representointi suomalaisissa sanomalehti uutisissa 1987-2003. - Front page politics. Representation of societal actors in Finnish newspapers' news articles in 1987-2003. 291 p. Summary 2 p. 2004.
- 31 LAGERBLOM, KIMMO, Kaukana Kainuussa, valtavyälän varrella. Etnologinen tutkimus Kontiomäen rautatieläisyhteisön elinkaaresta 1950 - 1972. - Far, far away, nearby a main passage. An ethnological study of the life spans of Kontiomäki railtown 1950 - 1972. 407 p. Summary 2 p. 2004.
- 32 HAKAMÄKI, LEENA, Scaffolded assistance provided by an EFL teacher during whole-class interaction. - Vieraan kielen opettajan antama oikea-aikainen tuki luokkahuoneessa. 331 p. Yhteenveto 7 p. 2005.
- 33 VIERGUTZ, GUDRUN, Beiträge zur Geschichte des Musikunterrichts an den Gelehrtschulen der östlichen Ostseeregion im 16. und 17. Jahrhundert. - Latinankoulujen musiikinopetuksen historiasta itäisen Itämeren rannikkokaupungeissa 1500- ja 1600-luvuilla. 211 p. Yhteenveto 9 p. 2005.
- 34 NIKULA, KAISU, Zur Umsetzung deutscher Lyrik in finnische Musik am Beispiel Rainer Maria Rilke und Einjuhani Rautavaara. - Saksalainen runous suomalaisessa musiikissa, esimerkkinä Rainer Maria Rilke ja Einjuhani Rautavaara. 304 p. Yhteenveto 6 p. 2005.
- 35 SYVÄNEN, KARI, Vastatunteiden dynamiikka musiikkiterapiassa. - Counter emotions dynamics in music therapy. 186 p. Summary 4 p. 2005.
- 36 ELORANTA, JARI & OJALA, JARI (eds), East-West trade and the cold war. 235 p. 2005.
- 37 HILTUNEN, KAISA, Images of time, thought and emotions: Narration and the spectator's experience in Krzysztof Kieslowski 's late fiction films. - Ajan, ajattelun ja tunteiden kuvia. Kerronta ja katsojan kokemus Krzysztof Kieslowskin myöhäisfiktiossa. 203 p. Yhteenveto 5 p. 2005.
- 38 AHONEN, KALEVI, From sugar triangle to cotton triangle. Trade and shipping between America and Baltic Russia, 1783-1860. 572 p. Yhteenveto 9 p. 2005.
- 39 UTRIAINEN, JAANA, A gestalt music analysis. Philosophical theory, method, and analysis of Iégor Reznikoff's compositions. - Hahmopuustainen musiikkianalyysi. Hahmofilosofien teoria, metodi ja musiikkianalyysi Iégor Reznikoffin sävellyksistä. 222 p. Yhteenveto 3 p. 2005.
- 40 MURTORINNE, ANNAMARI, *Tuskan hauskaa!* Tavoitteena tiedostava kirjoittaminen. Kirjoittamisprosessi peruskoulun yhdeksännellä luokalla. - Painfully fun! Towards reflective writing process. 338 p. 2005.
- 41 TUNTURI, ANNA-RIITTA, Der Pikareske Roman als Katalysator in Geschichtlichen Abläufen. Erzählerische Kommunikationsmodelle in *Das Leben des Lazarillo von Tormes*, bei Thomas Mann und in Einigen Finnischen Romanen. 183 p. 2005.
- 42 LUOMA-AHO, VILMA, Faith-holders as Social Capital of Finnish Public Organisations. - Luottojoukot - Suomalaisten julkisten organisaatioiden sosiaalista pääomaa. 368 p. Yhteenveto 8 p. 2005.

- 43 PENTTINEN, ESA MARTTI, Kielioppi virheiden varjossa. Kielitiedon merkitys lukion saksan kieliopin opetuksessa. - Grammar in the shadow of mistakes. The role of linguistic knowledge in general upper secondary school German grammar instruction. 153 p. Summary 2 p. Zusammenfassung 3 p. 2005.
- 44 KAIVAPALU, ANNEKATRIN, Lähdekieli kielenoppimisen apuna. - Contribution of L1 to foreign language acquisition. 348 p. Summary 7 p. 2005.
- 45 SALAVUO, MIikka, Verkkoavusteinen opiskelu yliopiston musiikkikasvatuksen opiskelukuluttuurissa - Network-assisted learning in the learning culture of university music education. 317 p. Summary 5 p. 2005.
- 46 MAIJALA, JUHA, Maaseutuyhteisön kriisi-1930-luvun pula ja pakkojuutokaupat paikallisena ilmiönä Kalajokilaaksossa. - Agricultural society in crisis - the depression of the 1930s and compulsory sales as a local phenomenon in the basin of the Kalajoki-river. 242 p. Summary 4 p. 2005.
- 47 JOUHKI, JUUKA, Imagining the Other. Orientalism and occidentalism in Tamil-European relations in South India. -Tulkintoja Toiseudesta. Orientalismi ja oksidentalismi tamileiden ja eurooppalaisten välisissä suhteissa Etelä-Intiassa. 233 p. Yhteenveto 2 p. 2006.
- 48 LEHTO, KEIJO, Aatteista arkeen. Suomalaisen seitsenpäiväisten sanomalehtien linjapaperien synty ja muutos 1971-2005. - From ideologies to everyday life. Editorial principles of Finnish newspapers, 1971-2005. 499 p. Summary 3 p. 2006.
- 49 VALTONEN, HANNU, Tavallisesta kuriositeetiksi. Kahden Keski-Suomen Ilmailumuseon Messerschmitt Bf 109 -lentokoneen museoarvo. - From Commonplace to curiosity - The Museum value of two Messerschmitt Bf 109 -aircraft at the Central Finland Aviation Museum. 104 p. 2006.
- 50 KALLINEN, KARI, Towards a comprehensive theory of musical emotions. A multi-dimensional research approach and some empirical findings. - Kohti kokonaisvaltaista teoriaa musiikillisista emootioista. Moniulotteinen tutkimuslähestymistapa ja empiirisiä havain- toja. 71 p. (200 p.) Yhteenveto 2 p. 2006.
- 51 ISKANUIS, SANNA, Venäjänkielisten maahan- muuttajapiskelijöiden kieli-identiteetti. - Language and identity of Russian-speaking students in Finland. 264 p. Summary 5 p. Реферат 6 с. 2006.
- 52 HEINÄNEN, SEIJA, Käsityö - taide - teollisuus. Näkemyksiä käsityöstä taideiteollisuuteen 1900-luvun alun ammatti- ja aikakausleh- dissä. - Craft - Art - Industry: From craft to industrial art in the views of magazines and trade publications of the early 20th Century. 403 p. Summary 7 p. 2006.
- 53 KAIVAPALU, ANNEKATRIN & PRUULLI, KÜLVI (eds), Lähivertailuja 17. - Close comparisons. 254 p. 2006.
- 54 ALATALO, PIRJO, Directive functions in intra- corporate cross-border email interaction. - Direktiiviset funktiot monikansallisen yrityksen englanninkielisessä sisäisessä sähköpostiviestinnässä. 471 p. Yhteenveto 3 p. 2006.
- 55 KISANTAL, TAMÁS, „...egy tömegmészárlásról mi értelmes dolgot lehetne elmondani?” Az ábrázolásmód mint történelemkonceptió a holokauszt-irodalomban. - „...there is nothing intelligent to say about a massacre”. The representational method as a conception of history in the holocaust-literature. 203 p. Summary 4 p. 2006.
- 56 MATIKAINEN, SATU, Great Britain, British Jews, and the international protection of Romanian Jews, 1900-1914: A study of Jewish diplomacy and minority rights. - Britannia, Britannian juutalaiset ja Romanian juutalaisten kansain- välinen suojele, 1900-1914: Tutkimus juuta- laisesta diplomatiasta ja vähemmistöoikeuk- sista. 237 p. Yhteenveto 7 p. 2006.
- 57 HÄNNINEN, KIRSI, Visiosta toimintaan. Museoi- den ympäristökasvatus sosiokulttuurisena jatkumona, säätelymekanismina ja innovatiivisena viestintänä. - From vision to action. Environmental education in museums as a socio-cultural continuum, regulating mechanism, and as innovative communication 278 p. Summary 6 p. 2006.
- 58 JOENSUU, SANNA, Kaksi kuvaa työntekijästä. Sisäisen viestinnän opit ja postmoderni näkö- kulma. - Two images of an employee; internal communication doctrines from a postmodern perspective. 225 p. Summary 9 p. 2006.
- 59 KOSKIMÄKI, JOUNI, Happiness is... a good transcription - Reconsidering the Beatles sheet music publications. - Onni on... hyvä transkriptio - Beatles-nuottijulkaisut uudelleen arvioituna. 55 p. (320 p. + CD). Yhteenveto 2 p. 2006.
- 60 HIETAHARJU, MIKKO, Valokuvan voi repiä. Valokuvan rakenne-elementit, käyttöym- päristöt sekä valokuvatulkinnan syntyminen. - Tearing a photograph. Compositional elements, contexts and the birth of the interpretation. 255 p. Summary 5 p. 2006.
- 61 JÄMSÄNEN, AULI, Matrikkeliteilijaksi valikoituminen. Suomen Kuvaamataiteilijat -hakuteoksen (1943) kriteerit. - Prerequisites for being listed in a biographical encyclopedia criteria for the Finnish Artists Encyclopedia of 1943. 285 p. Summary 4 p. 2006.
- 62 HOKKANEN, MARKKU, Quests for Health in Colonial Society. Scottish missionaries and medical culture in the Northern Malawi region, 1875-1930. 519 p. Yhteenveto 9 p. 2006.

JYVÄSKYLÄ STUDIES IN HUMANITIES

- 63 RUUSKANEN, ESA, Viholliskuviin ja viranomaisiin vetoamalla vaiennetut työväentalot. Kuinka Pohjois-Savon Lapuan liike sai nimismiehet ja maaherran sulkemaan 59 kommunistista työväentaloa Pohjois-Savossa vuosina 1930-1932. - The workers' halls closed by scare-mongering and the use of special powers by the authorities. 248 p. Summary 5 p. 2006.
- 64 VARDJA, MERIKE, Tegelaskategoriad ja tegelase kujutamise vahendid Väinö Linna romaanis "Tundmatu sõdur". - Character categories and the means of character representation in Väinö Linna's Novel *The Unknown Soldier*. 208 p. Summary 3 p. 2006.
- 65 TAKÁTS, JÓZSEF, Módszertani berek. Írások az irodalomtörténet-írásról. - The Grove of Methodology. Writings on Literary Historiography. 164 p. Summary 3 p. 2006.
- 66 MIKKOLA, LEENA, Tuen merkitykset potilaan ja hoitajan vuorovaikutuksessa. - Meanings of social support in patient-nurse interaction. 260 p. Summary 3 p. 2006.
- 67 SAARIKALLIO, SUVI, Music as mood regulation in adolescence. - Musiikki nuorten tunteiden säätelyä. 46 p. (119 p.) Yhteenveto 2 p. 2007.
- 68 HUJANEN, ERKKI, Lukijakunnan rajamailla. Sanomalehden muuttuvat merkitykset arjessa. - On the fringes of readership. The changing meanings of newspaper in everyday life. 296 p. Summary 4 p. 2007.
- 69 TUOKKO, Eeva, Mille tasolle perusopetuksen englannin opiskelussa päästään? Perusopetuksen päättövaiheen kansallisen arvioinnin 1999 eurooppalaisen viitekehyksen taitotasoihin linkitetty tulokset. - What level do pupils reach in English at the end of the comprehensive school? National assessment results linked to the common European framework. 338 p. Summary 7 p. Sammanfattning 1 p. Tiivistelmä 1 p. 2007.
- 70 TUUKKA, TIMO, "Kekkonen konstit". Urho Kekkonen historia- ja politiikkakäsitykset teoriasta käytäntöön 1933-1981. - "Kekkonen's way". Urho Kekkonen's conceptions of history and politics from theory to practice, 1933-1981. 413 p. Summary 3 p. 2007.
- 71 Humanistista kirjoja. 145 s. 2007.
- 72 NIEMINEN, LEA, A complex case: a morphosyntactic approach to complexity in early child language. 296 p. Tiivistelmä 7 p. 2007.
- 73 TORVELAINEN, PÄIVI, Kaksivuotiaiden lasten fonologisen kehityksen variaatio. Puheen ymmärrettävyyden sekä sananmuotojen tavoittelun ja tuottamisen tarkastelu. - Variation in phonological development of two-year-old Finnish children. A study of speech intelligibility and attempting and production of words. 220 p. Summary 10 p. 2007.
- 74 SIITONEN, MARKO, Social interaction in online multiplayer communities. - Vuorovaikutus verkkopeliyhteisöissä. 235 p. Yhteenveto 5 p. 2007.
- 75 SIJERNVALL-JÄRVI, BIRGITTA, Kartanoarkkitehtuuri osana Tandefelt-suvun elämäntapaa. - Manor house architecture as part of the Tandefelt family's lifestyle. 231 p. 2007.
- 76 SULKUNEN, SARI, Text authenticity in international reading literacy assessment. Focusing on PISA 2000. - Tekstien autenttisuus kansainvälisissä lukutaidon arviointitutkimuksissa: PISA 2000. 227 p. Tiivistelmä 6 p. 2007.
- 77 KÖSZEGHY, PÉTER, Magyar Alkibiadés. Balassi Bálint élete. - The Hungarian Alcibiades. The life of Bálint Balass. 270 p. Summary 6 p. 2007.
- 78 MIKKONEN, SIMO, State composers and the red courtiers - Music, ideology, and politics in the Soviet 1930s - Valtion säveltäjiä ja punaisia hoviherroja. Musiikki, ideologia ja politiikka 1930-luvun Neuvostoliitossa. 336 p. Yhteenveto 4 p. 2007.
- 79 SIVUNEN, ANU, Vuorovaikutus, viestintä-tekniologia ja identifiointuminen hajautetuissa tiimeissä. - Social interaction, communication technology and identification in virtual teams. 251 p. Summary 6 p. 2007.
- 80 LAPPI, TIINA-RIITTA, Neuvottelu tilan tulkinnoista. Etnologinen tutkimus sosiaalisen ja materiaalsen ympäristön vuorovaikutuksesta jyvaskyläläisissä kaupunkipuhunnoissa. - Negotiating urban spatiality. An ethnological study on the interplay of social and material environment in urban narrations on Jyväskylä. 231 p. Summary 4 p. 2007.
- 81 HUHTAMÄKI, ÜLLA, "Heittäydä vapauteen". Avantgarde ja Kauko Lehtisen taiteen murros 1961-1965. - "Fling yourself into freedom!" The Avant-Garde and the artistic transition of Kauko Lehtinen over the period 1961-1965. 287 p. Summary 4 p. 2007.
- 82 KELA, MARIA, Jumalan kasvot suomeksi. Metaforisaatio ja erään uskonnollisen ilmauksen synty. - God's face in Finnish. Metaphorisation and the emergence of a religious expression. 275 p. Summary 5 p. 2007.
- 83 SAAKINEN, TAINA, Quality on the move. Discursive construction of higher education policy from the perspective of quality. - Laatu liikkeessä. Korkeakoulupolitiikan diskursiivinen rakentuminen laadun näkökulmasta. 90 p. (176 p.) Yhteenveto 4 p. 2007.
- 84 MÄKILÄ, KIMMO, Tuhoa, tehoa ja tuhlausta. Helsingin Sanomien ja New York Timesin ydinaseuutisoinnin tarkastelua diskurssi-analyttisestä näkökulmasta 1945-1998.

- "Powerful, Useful and Wasteful". Discourses of Nuclear Weapons in the New York Times and Helsingin Sanomat 1945-1998. 337 p. Summary 7 p. 2007.
- 85 KANTANEN, HELENA, Stakeholder dialogue and regional engagement in the context of higher education. - Yliopistojen sidosryhmävuoropuhelu ja alueellinen sitoutuminen. 209 p. Yhteenveto 8 p. 2007.
- 86 ALMONKARI, MERJA, Jännittäminen opiskelun puheviestintätilanteissa. - Social anxiety in study-related communication situations. 204 p. Summary 4 p. 2007.
- 87 VALENTINI, CHIARA, Promoting the European Union. Comparative analysis of EU communication strategies in Finland and in Italy. 159 p. (282 p.) 2008.
- 88 PULKKINEN, HANNU, Uutisten arkkitehtuuri - Sanomalehden ulkoasun rakenteiden järjestys ja jousto. - The Architecture of news. Order and flexibility of newspaper design structures. 280 p. Yhteenveto 5 p. 2008.
- 89 MERILÄINEN, MERJA, Monenlaiset oppijat englanninkielisessä kielikylpyopetuksessa - rakennusaineita opetusjärjestelyjen tueksi. - Diverse Children in English Immersion: Tools for Supporting Teaching Arrangements. 197 p. 2008.
- 90 VARES, MARI, The question of Western Hungary/Burgenland, 1918-1923. A territorial question in the context of national and international policy. - Länsi-Unkarin/Burgenlandin kysymys 1918-1923. Aluekysymys kansallisen ja kansainvälisen politiikan kontekstissa. 328 p. Yhteenveto 8 p. 2008.
- 91 ALA-RUONA, ESA, Alkuarviointi kliinisenä käytäntönä psyykkisesti oireilevien asiakkaiden musiikkiterapiassa - strategioita, menetelmiä ja apukeinoja. - Initial assessment as a clinical procedure in music therapy of clients with mental health problems - strategies, methods and tools. 155 p. 2008.
- 92 ORAVALA, JUHA, Kohti elokuvallista ajattelua. Virtuaalisen todellisen ontologia Gilles Deleuzen ja Jean-Luc Godardin elokuvakäsityksissä. - Towards cinematic thinking. The ontology of the virtually real in Gilles Deleuze's and Jean-Luc Godard's conceptions of cinema. 184 p. Summary 6 p. 2008.
- 93 KECSKEMÉTI, ISTVÁN, Papyrusesta megabitteihin. Arkisto- ja valokuvakokoelmien konservoinnin prosessin hallinta. - From papyrus to megabytes: Conservation management of archival and photographic collections. 277 p. 2008.
- 94 SUNI, MINNA, Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa. - Second language in interaction: sharing linguistic resources in the early stage of second language acquisition. 251 p. Summary 9 p. 2008.
- 95 N. PÁL, JÓZSEF, Modernség, progresszió, Ady Endre és az Ady-Rákosi vita. Egy konfliktusos eszmetörténeti pozíció természete és következményei. 203 p. Summary 3 p. 2008.
- 96 BARTIS, IMRE, „Az igazság ismérve az, hogy igaz”. Etika és nemzeti identitás Sütő András Anyám könnyű álmodtató című művében és annak recepciójában. 173 p. Summary 4 p. 2008.
- 97 RANTA-MEYER, TUURE, Nulla dies sine linea. Avauksia Erkki Melartinin vaikutteisiin, verkostoihin ja vastaanottoon henkilö- ja reseptiohistoriallisena tutkimuksena. - *Nulla dies sine linea*: A biographical and reception-historical approach to Finnish composer Erkki Melartin. 68 p. Summary 6 p. 2008.
- 98 KOIVISTO, KEIJO, Itsenäisen Suomen kanta-aliupseeriston synty, koulutus, rekrytointitausta ja palvelusehdot. - The rise, education, the background of recruitment and conditions of service of the non-commissioned officers in independent Finland. 300 p. Summary 7 p. 2008.
- 99 KISS, MIKLÓS, Between narrative and cognitive approaches. Film theory of non-linearity applied to Hungarian movies. 198 p. 2008.
- 100 RUUSUNEN, AIMO, Todeksi uskottua. Kansandemokraattinen Neuvostoliitto-journalismi rajapinnan tulkina vuosina 1964-1973. - Believed to be true. Reporting on the USSR as interpretation of a boundary surface in pro-communist partisan journalism 1964-1973. 311 p. Summary 4 p. 2008.
- 101 HÄRMÄLÄ, MARITA, Riittääkö *Ett ögonblick* näytöksi merkonomilta edellytetystä kielitaidosta? Kielitaidon arviointi aikuisten näytötutkinnoissa. - Is *Ett ögonblick* a sufficient demonstration of the language skills required in the qualification of business and administration? Language assessment in competence-based qualifications for adults. 318 p. Summary 4 p. 2008.
- 102 COELHO, JACQUES, The vision of the cyclops. From painting to video ways of seeing in the 20th century and through the eyes of Man Ray. 538 p. 2008.
- 103 BREWIS, KIELO, Stress in the multi-ethnic customer contacts of the Finnish civil servants: Developing critical pragmatic intercultural professionals. - Stressin kokemus suomalaisen viranomaisten monietnisisissä asiakaskontaktteissa: kriittis-pragmaattisen kulttuurivälisen ammattitaidon kehittäminen. 299 p. Yhteenveto 4 p. 2008.
- 104 BELIK, ZHANNA, The Peshekhonovs' Workshop: The Heritage in Icon Painting. 239 p. [Russian]. Summary 7 p. 2008.
- 105 MOILANEN, LAURA-KRISTINA, Talonpoikaisuus, säädyllisyys ja suomalaisuus 1800- ja 1900-lukujen vaihteen suomenkielisen proosan kertomana. - Peasant values, estate society and the Finnish in late nineteenth- and early

- and early twentieth-century narrative literature. 208 p. Summary 3 p. 2008.
- 106 PÄÄRNILÄ, OSSI, Hengen hehkusta tietostrategioihin. Jyväskylän yliopiston humanistisen tiedekunnan viisi vuosikymmentä. 110 p. 2008.
- 107 KANGASNIEMI, JUKKA, Yksinäisyyden kokemuksen avainkomponentit Yleisradion tekstitelevisiion Nuorten palstan kirjoituksissa. - The key components of the experience of loneliness on the Finnish Broadcasting Company's (YLE) teletext forum for adolescents. 388 p. 2008.
- 108 GAJDÓ, TAMÁS, Színháztörténeti metszetek a 19. század végétől a 20. század közepéig. - Segments of theatre history from the end of the 19th century to the middle of the 20th century. 246 p. Summary 2 p. 2008.
- 109 CATANI, JOHANNA, Yritystapahtuma kontekstina ja kulttuurisena kokemuksena. - Corporate event as context and cultural experience. 140 p. Summary 3 p. 2008.
- 110 MAHLAMÄKI-KAISTINEN, RIIKKA, Mätänevän velhon taidejulistus. Intertekstuaalisen ja -figuraalisen aineiston asema Apollinairen L'Enchanteur pourrissant teoksen tematikassa ja symboliikassa. - Pamphlet of the rotten sorcerer. The themes and symbols that intertextuality and interfigurality raise in Apollinaire's prose work L'Enchanteur pourrissant. 235 p. Résumé 4 p. 2008.
- 111 PIETILÄ, JYRKI, Kirjoitus, juttu, tekstilementti. Suomalainen sanomalehtijournalismi juttutyypin kehityksen valossa printtimedian vuosina 1771-2000. - Written Item, Story, Text Element. Finnish print journalism in the light of the development of journalistic genres during the period 1771-2000. 779 p. Summary 2 p. 2008.
- 112 SAUKKO, PÄIVI, Musiikkiterapian tavoitteet lapsen kuntoutusprosessissa. - The goals of music therapy in the child's rehabilitation process. 215 p. Summary 2 p. 2008.
- 113 LASSILA-MERISALO, MARIA, Faktan ja fiktion rajamailla. Kaunokirjallisen journalismin poetiikka suomalaisissa aikakauslehdissä. - On the borderline of fact and fiction. The poetics of literary journalism in Finnish magazines. 238 p. Summary 3 p. 2009.
- 114 KNUUTINEN, ULLA, Kulttuurihistoriallisten materiaalien menneisyys ja tulevaisuus. Konservoinnin materiaalitutkimuksen heritologiset funktiot. - The heritological functions of materials research of conservation. 157 p. (208 p.) 2009.
- 115 NIIRANEN, SUSANNA, «Miroir de mérite». Valeurs sociales, rôles et image de la femme dans les textes médiévaux des *troubairitz*. - "Arvokkuuden peili". Sosiaaliset arvot, roolit ja naiskuva keskiaikaisissa *troubairitz*-teksteissä. 267 p. Yhteenveto 4 p. 2009.
- 116 ARO, MARI, Speakers and doers. Polyphony and agency in children's beliefs about language learning. - Puhujat ja tekijät. Polyfonia ja agenttiivisuus lasten kielenoppimiskäsityksissä. 184 p. Yhteenveto 5 p. 2009.
- 117 JANTUNEN, TOMMI, Tavu ja lause. Tutkimuksia kahden sekventiaalisen perusyksikön olemuksesta suomalaisessa viittomakielessä. - Syllable and sentence. Studies on the nature of two sequential basic units in Finnish Sign Language. 64 p. 2009.
- 118 SÄRKKÄ, TIMO, Hobson's Imperialism. A Study in Late-Victorian political thought. - J. A. Hobsonin imperialismi. 211 p. Yhteenveto 11 p. 2009.
- 119 LAIHONEN, PETTERI, Language ideologies in the Romanian Banat. Analysis of interviews and academic writings among the Hungarians and Germans. 51 p. (180 p) Yhteenveto 3 p. 2009.
- 120 MÁTYÁS, EMESE, Sprachlernspiele im DaF-Unterricht. Einblick in die Spielpraxis des finnischen und ungarischen Deutsch-als-Fremdsprache-Unterrichts in der gymnasialen Oberstufe sowie in die subjektiven Theorien der Lehrenden über den Einsatz von Sprachlernspielen. 399 p. 2009.
- 121 PARACZKY, ÁGNES, Näkeekö taitava muusikko sen minkä kuulee? Melodiadiktaatin ongelmat suomalaisessa ja unkarilaisessa taidemuusiikin ammattikoulutuksessa. - Do accomplished musicians see what they hear? 164 p. Magyar nyelvű összefoglaló 15 p. Summary 4 p. 2009.
- 122 ELOMAA, EEVA, Oppikirja eläköön! Teoreettisia ja käytännön näkökohtia kielten oppimateriaalien uudistamiseen. - Cheers to the textbook! Theoretical and practical considerations on enhancing foreign language textbook design. 307 p. Zusammenfassung 1 p. 2009.
- 123 HELLE, ANNA, Jäljet sanoissa. Jälkistrukturalistisen kirjallisuuskäsityksen tulo 1980-luvun Suomeen. - Traces in the words. The advent of the poststructuralist conception of literature to Finland in the 1980s. 272 p. Summary 2 p. 2009.
- 124 PIMIÄ, TENHO ILARI, Tähtäin idässä. Suomalainen sukukansojen tutkimus toisessa maailmansodassa. - Setting sights on East Karelia: Finnish ethnology during the Second World War. 275 p. Summary 2 p. 2009.
- 125 VUORIO, KAIJA, Sanoma, lähettäjä, kulttuuri. Lehdistöhistorian tutkimustraditiot Suomessa ja median rakennemuutos. - Message, sender, culture. Traditions of research into the history of the press in Finland and structural change in the media. 107 p. 2009.
- 126 BENE, ADRIÁN, Egyén és közösség. Jean-Paul Sartre *Critique de la raison dialectique* című műve a magyar recepció tükrében. - Individual and community. Jean-Paul Sartre's

- Critique of dialectical reason* in the mirror of the Hungarian reception. 230 p. Summary 5 p. 2009.
- 127 DRAKE, MERJA, Terveysviestinnän kipupisteitä. Terveystiedon tuottajat ja hankkijat Internetissä. - At the interstices of health communication. Producers and seekers of health information on the Internet. 206 p. Summary 9 p. 2009.
- 128 ROUHIAINEN-NEUNHÄUSERER, MAIJASTIINA, Johtajan vuorovaikutusosaaminen ja sen kehittyminen. Johtamisen viestintähaasteet tietoperustaisessa organisaatiossa. - The interpersonal communication competence of leaders and its development. Leadership communication challenges in a knowledge-based organization. 215 p. Summary 9 p. 2009.
- 129 VAARALA, HEIDI, Oudosta omaksi. Miten suomenoppijat keskustelevat nykynovelista? - From strange to familiar: how do learners of Finnish discuss the modern short story? 317 p. Summary 10 p. 2009.
- 130 MARJANEN, KAARINA, The Belly-Button Chord. Connections of pre-and postnatal music education with early mother-child interaction. - Napasointu. Pre- ja postnataalin musiikkikasvatuksen ja varhaisen äiti-vauva-vuorovaikutuksen yhteydet. 189 p. Yhteenveto 4 p. 2009.
- 131 BÖHM, GÁBOR, Önéletírás, emlékezet, elbeszélés. Az emlékező próza hermeneutikai aspektusai az önéletírás-kutatás újabb eredményei tükrében. - Autobiography, remembrance, narrative. The hermeneutical aspects of the literature of remembrance in the mirror of recent research on autobiography. 171 p. Summary 5 p. 2009.
- 132 LEPPÄNEN, SIRPA, PITKÄNEN-HUHTA, ANNE, NIKULA, TARJA, KYTÖLÄ, SAMU, TÖRMÄKANGAS, TIMO, NISSINEN, KARI, KÄÄNTÄ, LEILA, VIRKKULA, TIINA, LAITINEN, MIKKO, PAHTA, PÄIVI, KOSKELA, HEIDI, LÄHDESMÄKI, SALLA & JOUSMÄKI, HENNA, Kansallinen kyselytutkimus englannin kielestä Suomessa: Käyttö, merkitys ja asenteet. - National survey on the English language in Finland: Uses, meanings and attitudes. 365 p. 2009.
- 133 HEIKKINEN, OLLI, Äänitemoodi. Äänite musiikillisessa kommunikaatiossa. - Recording Mode. Recordings in Musical Communication. 149 p. 2010.
- 134 LÄHDESMÄKI, TUULI (ED.), Gender, Nation, Narration. Critical Readings of Cultural Phenomena. 105 p. 2010.
- 135 MIKKONEN, INKA, "Olen sitä mieltä, että". Lukiolaisten yleisönasastotekstien rakenne ja argumentointi. - "In my opinion..." Structure and argumentation of letters to the editor written by upper secondary school students. 242 p. Summary 7 p. 2010.
- 136 NIEMINEN, TOMMI, Lajien synty. Tekstilaji kielitieteen semioottisessa metateoriassa. - Origin of genres: Genre in the semiotic metatheory of linguistics. 303 p. Summary 6 p. 2010.
- 137 KÄÄNTÄ, LEILA, Teacher turn allocation and repair practices in classroom interaction. A multisemiotic perspective. - Opettajan vuoronanto- ja korjauskäytännöt luokkahuonevuorovaikutuksessa: multisemioottinen näkökulma. 295 p. Yhteenveto 4 p. 2010. HUOM: vain verkkoversiona.
- 138 SAARIMÄKI, PASI, Naimisen normit, käytännöt ja konfliktit. Esiaviollinen ja aviollinen seksuaalisuus 1800-luvun lopun keskisuomalaisella maaseudulla. - The norms, practices and conflicts of sex and marriage. Premarital and marital sexual activity in rural Central Finland in the late nineteenth century. 275 p. Summary 12 p. 2010.
- 139 KUUVA, SARI, Symbol, Munch and creativity: Metabolism of visual symbols. - Symboli, Munch ja luovuus - Visuaalisten symbolien metabolismi. 296 p. Yhteenveto 4 p. 2010.
- 140 SKANIAKOS, TERHI, Discoursing Finnish rock. Articulations of identities in the Saimaailmiö rock documentary. - Suomi-rockin diskursseja. Identiteettien artikulaatioita Saimaailmiö rockdokumenttielokuvassa. 229 p. 2010.
- 141 KAUPPINEN, MERJA, Lukemisen linjaukset - lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmassa. - Literacy delineated - reading literacy and its instruction in the curricula for the mother tongue in basic education. 338 p. Summary 8 p. 2010.
- 142 PEKKOLA, MIKA, Prophet of radicalism. Erich Fromm and the figurative constitution of the crisis of modernity. - Radikalismmin profeetta. Erich Fromm ja modernisaation kriisin figuratiivinen rakentuminen. 271 p. Yhteenveto 2 p. 2010.
- 143 KOKKONEN, LOITTA, Pakolaisten vuorovaikutussuhteet. Keski-Suomeen muuttaneiden pakolaisten kokemuksia vuorovaikutussuhteistaan ja kiinnittymisestäään uuteen sosiaaliseen ympäristöön. - Interpersonal relationships of refugees in Central Finland: perceptions of relationship development and attachment to a new social environment. 260 p. Summary 8 p. 2010.
- 144 KANANEN, HELI KAARINA, Kontrolloitu sopeutuminen. Ortodoksinen siirtoväki sotien jälkeisessä Ylä-Savossa (1946-1959). - Controlled integration: Displaced orthodox Finns in postwar upper Savo (1946-1959). 318 p. Summary 4 p. 2010.

JYVÄSKYLÄ STUDIES IN HUMANITIES

- 145 NISSI, RIIKKA, Totuuden jäljillä. Tekstin tulkin-
ta nuorten aikuisten raamattupiirikeskuste-
luissa. – In search of the truth. Text interpre-
tation in young adults' Bible study conversa-
tions. 351 p. Summary 5 p. 2010.
- 146 LILJA, NIINA, Ongelmista oppimiseen. Toisen
aloittamat korjausjaksot kakkoskielisessä kes-
kustelussa. – Other-initiated repair sequences
in Finnish second language interactions.
336 p. Summary 8 p. 2010.
- 147 VÁRADI, ILDIKÓ, A parasztpolgárosodás
„finn útja”. Kodolányi János finnországi
tevékenysége és finn útirajzai. – The “Finn-
ish Way” of Peasant-Bourgeoisization. János
Kodolányi's Activity in Finland and His
Travelogues on Finland. 182 p. Summary 3 p.
2010.
- 148 HANKALA, MARI, Sanomalehdellä aktiiviseksi
kansalaiseksi? Näkökulmia nuorten sanoma-
lehtien lukijuuteen ja koulun sanomalehti-
tiopetukseen. – Active citizenship through
newspapers? Perspectives on young people's
newspaper readership and on the use of
newspapers in education. 222 p. Summary 5
p. 2011.
- 149 SALMINEN, ELINA, Monta kuvaa menneisyy-
destä. Etnologinen tutkimus museokokoel-
mien yksityisyydestä ja julkisuudesta. – Im-
ages of the Past. An ethnological study of the
privacy and publicity of museum collections.
226 p. Summary 5 p. 2011. HUOM: vain verk-
koversiona.
- 150 JÄRVI, ULLA, Media terveyden lähteillä. Miten
sairaus ja terveys rakentuvat 2000-luvun
mediassa. – Media forces and health sources.
Study of sickness and health in the media.
209 p. Summary 3 p. 2011.
- 151 ULLAKONOJA, RIIKKA, Da. Eto vopros! Prosodic
development of Finnish students' read-aloud
Russian during study in Russia. – Suoma-
laisten opiskelijoiden lukupuhunnan prosodi-
nen kehittyminen vaihto-opiskelujakson
aikana Venäjällä. 159 p. (208 p.)
Summary 5 p. 2011.
- 152 MARITA VOS, RAGNHILD LUND, ZVI REICH AND
HALLIKI HARRO-LOIT (EDS), Developing a Crisis
Communication Scorecard. Outcomes of
an International Research Project 2008-2011
(Ref.). 340 p. 2011.
- 153 PUNKANEN, MARKO, Improvisational music
therapy and perception of emotions in music
by people with depression. 60 p. (94 p.)
Yhteenveto 1 p. 2011.
- 154 DI ROSARIO, GIOVANNA, Electronic poetry.
Understanding poetry in the digital environ-
ment. – Elektroninen runous. Miten runous
ymmärretään digitaalisessa ympäristössä?
327 p. Tiivistelmä 1 p. 2011.
- 155 TUURI, KAI, Hearing Gestures: Vocalisations
as embodied projections of intentionality in
designing non-speech sounds for communi-
cative functions. – Puheakteissa kehollisesti
välittyvä intentionaalisuus apuna ei-kiellelli-
sesti viestivien käyttöliittymä-äänien
suunnittelussa. 50 p. (200 p.) Yhteenveto 2 p.
2011.
- 156 MARTIKAINEN, JARI, Käsitettävä taidehistoria.
Kualähtöinen malli taidehistorian opetuk-
seen kuvallisen ilmaisen ammatillisessa
perustutkinnossa. – Grasping art history. A
picture-based model for teaching art history
in the vocational basic degree programme in
visual arts. 359 p. Summary 10 p. 2011.
- 157 HAKANEN, MARKO, Vallan verkostoissa.
Per Brahe ja hänen klienttinsä 1600-luvun
Ruotsin valtakunnassa. – Networks of
Power: Per Brahe and His Clients in the
Sixteenth-Century Swedish Empire. 216 p.
Summary 6 p. 2011.
- 158 LINDSTRÖM, TUIJA ELINA, Pedagogisia merki-
tyksiä koulun musiikintunneilla peruso-
petuksen yläluokkien oppilaiden näkökul-
masta. – Pedagogical Meanings in Music
Education from the Viewpoint of Students
of Junior High Grades 7-9. 215 p. 2011.
- 159 ANCKAR, JOANNA, Assessing foreign lan-
guage listening comprehension by means of
the multiple-choice format: processes and
products. – Vieraan kielen kuullun ym-
märtämistaidon mittaaminen monivalinta-
tehtävien avulla: prosesseja ja tuloksia. 308
p. Tiivistelmä 2 p. 2011.
- 160 EKSTRÖM, NORA, Kirjoittamisen opettajan
kertomus. Kirjoittamisen opettamisesta
kognitiiviselta pohjalta. – The story of writ-
ing teacher. Teaching writing from cognitive
base. 272 p. Tiivistelmä 4 p. 2011.
- 161 HUOVINEN, MIKA, Did the east belong
to the SS? The realism of the SS demo-
graphic reorganisation policy in the light
of the germanisation operation of SS- und
Polizeiführer Odilo Globocnik. – Kuuluiko
Itä SS-järjestölle? SS-järjestön uudelleen-
järjestelypolitiikan realismisuus SS- ja poliisi-
johtaja Odilo Globocnikin germaanistamis-
operaation valossa. 268 p. Tiivistelmä 1 p.
2011.
- 162 PAKKANEN, IRENE, Käydään juttukauppaa.
Freelancerin ja ostajan kohtaamia journa-
lismia kauppapaikalla. – Let's do story
business. Encounters of freelancers and
buyers at the marketplace of journalism.
207 p. 2011.
- 163 KOSKELA, HEIDI, Constructing knowledge:
Epistemic practices in three television inter-
view genres. – Tietoa rakentamassa: epis-
teemiset käytänteet kolmessa eri
televisiohaastattelugenressä.
68 p. (155 p.) Yhteenveto 3 p. 2011.
- 164 PÖYHÖNEN, MARKKU O., Muusikon tietämisen
tavat. Moniälykyys, hiljainen tieto ja
musiikin esittämisen taito korkeakoulun
instrumenttituntien näkökulmasta. – The
ways of knowing of a musician: Multiple
intelligences, tacit knowledge and the art of
performing seen through instrumental
lessons of bachelor and post-graduate
students. 256 p. Summary 4 p. 2011.

- 165 RAUTAVUOMA, VEERA, Liberation exhibitions as a commemorative membrane of socialist Hungary. 251 p. Yhteenveto 3 p. 2011.
- 166 LEHTONEN, KIMMO, Rhetoric of the visual – metaphor in a still image. – Visuaalisen retoriikka – metafora still-kuvan tarkastelussa. 174 p. Yhteenveto 1 p. 2011.
- 167 SARKAMO, VILLE, Karoliinien soturiarvot. Kunnian hallitsema maailmankuva Ruotsin valtakunnassa 1700-luvun alussa. – Carolean warrior values: an honour-dominated worldview in early-eighteenth-century Sweden. 216 p. Summary 11 p. 2011.
- 168 RYNKÄNEN, TATJANA, Русскоязычные молодые иммигранты в Финляндии – интеграция в контексте обучения и овладения языком. – Russian-speaking immigrant adolescents in Finnish society – integration from the perspective of language and education. 258 p. Tiivistelmä 9 p. Summary 9 p. 2011.
- 169 TIAINEN, VEIKKO, Vähentäjää vähentämässä. Tehdaspuu Oy puunhankkijana Suomessa. – Tehdaspuu Oy in Finnish Wood Procurement. 236 p. Summary 5 p. 2011.
- 170 STOLP, MARLEENA, Taidetta, vastustusta, leikkiä ja työtä? Lasten toimijuus 6-vuotiaiden teatteriprojektissa. – Art, resistance, play and work? Children's agency in a six-year-olds' theatre project. 79 p. (142 p.) 2011.